

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

УДК : 378.011.3-051:780.616.432:78.071.2:159.942-043.83(043)

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ЧЖЕН ЛАНЬЮЕ**

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ЕМОТИВНОСТІ  
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ**

01 – Освіта/Педагогіка  
011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник – Новська Олена Рудольфівна, кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2025

## АНОТАЦІЯ

*Чжен Ланьюе. Формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.*

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2025. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

### Зміст анотації

У дисертаційному дослідженні обґрунтовано та запропоновано вирішення актуальної науково-педагогічної проблеми формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки шляхом реалізації авторської методики, спрямованої на розвиток емоційно-інтерпретаційної культури виконавця.

Розкрито сутність і зміст емотивності у психолінгвістичному вимірі як складного феномена, що поєднує емоційне переживання з його свідомою мовно-символічною репрезентацією. Емотивність трактується як здатність суб'єкта не лише відчувати, а й осмислювати та виражати емоції у структурі комунікативного висловлювання чи художнього тексту, перетворюючи внутрішній стан на зовнішній смисловий акт. На відміну від емоційності, що відображає безпосередню чуттєву реактивність, емотивність має інтегрований характер, охоплюючи процеси когнітивного опосередкування, оцінювання й вербалізації емоційного досвіду. У контексті музичного виконавства вона постає як механізм перетворення емоції на художньо виразний сенс, що забезпечує інтерпретаційну глибину та комунікативну переконливість виконавської дії.

Встановлено, що специфіка художньо-виконавської емотивності полягає в її подвійному вияві: як властивості музичного тексту й особистісної здатності виконавця. Емотивність музики розкривається через інтонаційно-смыслову організацію, взаємодію тембрових, ритмічних і гармонічних засобів, що формують систему музичних емотивів – носіїв емоційного змісту. Емотивність особистості виявляється у здатності резонувати з цим потенціалом, інтонувати власний внутрішній стан і вибудовувати виразну драматургію виконання. У виконавстві вона визначає глибину переживання й переконливість інтерпретації, а в педагогічному контексті сприяє розвитку емпатії, інтонаційного мислення та здатності до художнього самовираження.

Зазначено, що ефективне формування емотивності майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва та мистецької освіти потребує створення методологічно виваженої освітньої стратегії, здатної подолати суперечності між високою художньо-професійною значущістю цієї якості та недостатнім рівнем її цілеспрямованого розвитку у традиційній системі фортепіанної підготовки. Наголошено, що художньо-виконавська емотивність виступає основою інтерпретаційної самореалізації, емоційно-естетичної чутливості й комунікативної переконливості здобувачів вищої мистецької освіти, забезпечуючи цілісність їхнього творчого й педагогічного становлення в умовах сучасного мистецько-освітнього середовища.

Встановлено, що музика функціонує як простір міжособистісної комунікації через емоційні коди, які слухач інтуїтивно розпізнає, а виконавець перетворює на цілісний художній досвід. Висвітлено, що у процесі фортепіанної підготовки саме цей комунікативно-емоційний механізм набуває педагогічної значущості, оскільки сприяє розвитку здатності майбутнього музиканта усвідомлювати емоційні смисли музичного тексту, втілювати їх у звуковій формі та передавати слухачеві через інтонаційно-виразні засоби. Формування емотивності у фортепіанному навчанні постає як процес гармонізації внутрішнього переживання й зовнішнього виконавського жесту,

що забезпечує цілісність інтерпретації та становлення художньо-комунікативної культури здобувачів вищої мистецької освіти.

Теоретично обґрунтовано положення про те, що формування художньо-виконавської емотивності у процесі фортепіанної підготовки має розглядатися як цілеспрямований процес розвитку емоційно-сислової активності особистості, що поєднує аналітичне, слухове й виконавсько-комунікативне осмислення музичного твору. Емотивність у цьому контексті виступає системоутворювальним чинником інтерпретаційного мислення, здатним забезпечувати єдність емоційного переживання, художнього задуму та його звукового втілення. Обґрунтовано, що у фортепіанному навчанні саме через розвиток емотивної чутливості, інтонаційної виразності та рефлексивного самоспостереження формується здатність здобувачів мистецької освіти до глибокого естетичного сприймання, творчої самореалізації й ефективної педагогічної комунікації у сфері музичного мистецтва.

Доведено, що цілеспрямоване формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки забезпечує інтеграцію емоційного, когнітивного й виконавського досвіду, сприяє усвідомленню сислової природи музичного висловлювання та розвитку індивідуального інтерпретаційного стилю. Формування художньо-виконавської емотивності створює умови для формування естетичної чутливості, здатності до художнього резонування та комунікативної відкритості, що визначає якість професійної і педагогічної самореалізації майбутнього музиканта.

Запропоновано авторське тлумачення поняття «художньо-виконавська емотивність здобувачів вищої освіти» в контексті фортепіанної підготовки. Цей феномен визначається як інтегральна особистісно-професійна якість, яка забезпечує цілеспрямовану трансформацію внутрішнього емоційного досвіду і переживань в інтонаційно-звукову та вербальну форму, мобілізуючи техніко-апаратні, інтонаційно-сислові, комунікативні й художньо-вербальні ресурси

музиканта задля глибокої інтерпретації музичного тексту, комунікації з аудиторією та ефективного педагогічного впливу.

Обґрунтовано компонентну модель художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти. Визначено, що вона охоплює чотири компоненти: *образно-резонансний* компонент (забезпечує емоційно-образне переживання музики, емпатійне співпереживання та створення естетично насиченого звучання); *інтерпретаційно-суб'єктний* компонент (забезпечує індивідуальну позицію виконавця, відповідає за аналітичність, креативність і самобутній ідіостиль); *комунікативно-репрезентаційний* компонент (забезпечує виразну передачу художнього змісту через звукову експресію, сценічну пластику та мовлення); *рефлексивно-методичний* компонент (спрямований на усвідомлення й узагальнення власного виконавського досвіду та його подальшу педагогічну реалізацію).

Запропоновано низку взаємодоповнюючих науково-методологічних підходів до процесу формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти. Зазначено, що впровадження їх у фортепіанну підготовку студентів забезпечує системність і цілісність освітнього процесу, сприяє гармонійному поєднанню емоційно-чуттєвого, аналітичного та творчо-інтерпретаційного компонентів виконавської діяльності. Екзистенційно-феноменологічний підхід зумовлює усвідомлення особистісного сенсу музичного переживання, компетентнісний підхід актуалізує інтеграцію знань, умінь і особистісної спрямованості студента, полікомунікативний підхід створює взаємодію в різних площинах емоційного поліхудожнього простору, рефлексивно-евристичний підхід стимулює самоаналіз і творчий пошук у процесі виконавського розвитку. Доведено, що в єдності забезпечують орієнтацію на смислотворення, інтеграцію знань і практик, художню комунікацію та розвиток інтерпретаційної суб'єктності здобувачів.

На основі визначених підходів обґрунтовано низку принципів організації формувального впливу, ефективних в контексті формування художньо-виконавської емотивності: принцип орієнтації на автентичне

емоційно-образне переживання музики в процесі фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти, принцип функціонально-сміслової інтеграції технічного, інтерпретаційного й комунікативного рівнів фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти, принцип системного накопичення досвіду багатоканальної художньої комунікації як засобу передачі художньо-емоційного змісту фортепіанного твору, принцип цілеспрямованого пошуку особистісно іманентних художньо-емоційних наративів у виконавському, художньо-інтерпретаційному і педагогічно-просвітницькому опрацюванні фортепіанних творів, герменевтичний принцип, який виступає стрижневим методологічним орієнтиром у вимірі всіх перелічених наукових підходів, чим забезпечує інтерпретаційну зв'язність і концептуальну цілісність методологічної системи.

Розроблено педагогічні умови і методи формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки: стимулювання особистісно-мотиваційного ставлення до автентичного емоційно-образного переживання музики, що забезпечує внутрішню залученість виконавця, активізує чуттєво-асоціативні механізми і пробуджує інтерпретаційний потенціал (методи: інформаційний тренінг, емоційно-резонансні асоціації в колі, аналіз успішних інтерпретаційних кейсів, індивідуальне рефлексивне смислотворення); проєктування індивідуальних художньо-інтерпретаційних алгоритмів як прояв авторської смислотворчості і суб'єктної позиції здобувача, що сприяє становленню інтерпретаційної самостійності та професійного виконавського почерку (методи: імпровізаційна та варіативна інтерпретація, емоційні діалоги, інтерпретаційне колажування, проєктування інтерпретаційної мапи); створення творчо-полікомунікативного мистецько-освітнього середовища, що посилює комунікативну впевненість і розгортає багатоканальну взаємодію з аудиторією (методи: емоційно-драматургічна реконструкція, ансамблеві інтерпретаційні нариси, художньо-просвітницькі проєкти); систематизація методичної діяльності шляхом перетворення виконавського та

інтерпретаційно-емоційного досвіду на педагогічно-просвітницькі моделі, що забезпечує узгодження художнього досвіду з професійною методичною практикою (методи: презентація інтерпретаційних наративів, відеорефлексія та самоаналіз, зворотний зв'язок, ведення методичного щоденника). Доведено, що сукупна реалізація означених умов створює структурований, поетапний процес становлення художньо-виконавської емотивності здобувачів у контексті фортепіанної підготовки.

На етапі констатувального експерименту з метою виявлення стану сформованості в здобувачів якостей, які відповідають художньо-виконавської емотивності, розроблено критеріальний апарат дослідження, відповідний атрибутивним характеристикам структурних компонентів художньо-виконавської емотивності. Образно-резонансному компоненту відповідає емоційно-естетичний критерій (показники: міра емоційної чутливості до нюансів музичного звучання; наявність асоціативно-образних уявлень у процесі інтерпретації фортепіанного твору; ступінь прояву естетичного переживання у процесі гри на фортепіано); інтерпретаційно-суб'єктному компоненту відповідає концептуально-особистісний критерій (показники: ступінь здатності до концептуалізації інтерпретаційного задуму та усвідомлення смислових домінант; вираженість особистісної інтенції у виконавському тлумаченні; міра прояву виконавсько-педагогічної індивідуальності у фортепіанній підготовці); комунікативно-репрезентативному компоненту відповідає творчо-експресивний критерій (показники: міра виразності звукової експресії як засобу художньої комунікації; ступінь самостійно-творчого пошуку художньо-виразних засобів у процесі фортепіанної підготовки; міра переконливості та самобутності вербальної інтерпретації музичного твору); рефлексивно-методичному компоненту відповідає аналітично-едукативний критерій (показники: ступінь сформованості навичок самоспостереження й самоаналізу проявів емоцій в процесі роботи над фортепіанним твором; наявність методичного структурування індивідуального виконавсько-емоційного досвіду; міра

ефективності інтеграції інтроспективних пошуків у художньо-виконавську та педагогічно-просвітницьку діяльність).

Викладено зміст і перебіг авторської методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти і процесі фортепіанної підготовки. Впровадження спланованих формувальних процедур передбачало проходження чотирьох етапів: орієнтаційно-едукативного (емоційне занурення, просвітництво); інноваційно-аккумулятивного (розгортання інтерпретаційно-суб'єктної активності студентів, вибудовування індивідуальних алгоритмів інтерпретації); проєктно-творчого (спрямований на репрезентацію художньо-емотивних інтерпретацій) та узагальнюючо-смыслового (рефлексивне методичне структурування досвіду).

Висвітлено результати кількісного і якісного аналізу результатів формувального експерименту. Учасники формувального експерименту експериментальної групи показали такі результати: (40,65% – творчо-інтерактивний рівень, 50% – частково-пошуковий, 9,35% – репродуктивно фрагментарний). У той час як представники контрольної групи майже не продемонстрували якісних і кількісних змін (9,35% – усвідомлено-проактивний рівень, 46,9% – частково-пошуковий, 43,75% – репродуктивно фрагментарний). Такі розрахунки засвідчили ефективність запропонованої авторської методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки, що підтверджується методом математичної статистики – критерієм  $\phi^*$  Фішера (кутове перетворення Фішера).

**Ключові слова:** емоційність; емотивність; художньо-виконавська емотивність здобувачів вищої освіти; мистецька освіта; музичне мистецтво; фортепіанна підготовка; екзистенційно-феноменологічний, компетентнісний, полікомунікативний, рефлексивно-евристичний підходи; інтерпретація художнього тексту; методика; методологія; художнє самовираження особистості; суб'єктність; герменевтика; проєктування.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Статті у наукових фахових виданнях України

1. Чжен, Ланьюе., & Новська, О. (2024). Феномен художньо-виконавської емотивності майбутніх викладачів фортепіано. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, (8), 17–23.

<https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.83>

<https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/258/208>

3. Чжен, Ланьюе. (2025). Методологічні аспекти формування художньо-виконавської емотивності майбутніх викладачів фортепіано. *Південноукраїнські мистецькі студії*, (1), 56–61.

<https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-1.10>

<https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/158/147>

Чжен, Ланьюе (2025). Технологія формування художньо-виконавської емотивності майбутніх викладачів фортепіано. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (85), 268-272

<https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-2-42>

[https://www.aphn-journal.in.ua/archive/85\\_2025/part\\_2/44.pdf](https://www.aphn-journal.in.ua/archive/85_2025/part_2/44.pdf)

### Опубліковані праці апробаційного характеру

4. Zheng, Lanyue. (2021). Emotional culture of future music teachers. *Scientific Collection “InterConf”*, (77), 87–89.

5. Zheng, Lanyue. (2022). Analysis of art education in European countries. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези VIII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів* (с. 93–96). Одеса.

6. Zheng, Lanyue. (2023). The role of emotiveness in future activities piano teachers. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези IX Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів* (с. 102-104). Одеса.

7. Новська, О., Чжен, Ланьюе. (2025). Педагогічні умови формування художньо-виконавської емотивності майбутніх викладачів фортепіано. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*, (5), 445-451. DOI 10.18372/2786-5487.1.20297

## ABSTRACT

*Zheng Lanyue. Formation of Artistic and Performative Emotivity of Higher Education Students in the Process of Piano Training.*

Thesis for a scientific degree of Doctor of Philosophy according to the speciality 011 Educational, pedagogical sciences. State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky”. Odesa, 2025. Qualifying scientific research. Manuscript copyright.

### The contents of the abstract

The dissertation substantiates and proposes the solution to a relevant scientific and pedagogical problem — the formation of artistic and performative emotivity of higher education students in the process of piano training — through the implementation of an original methodology aimed at developing the performer’s emotional and interpretative culture.

The essence and content of emotivity are revealed in the psycholinguistic dimension as a complex phenomenon that integrates emotional experience with its conscious linguistic and symbolic representation. Emotivity is interpreted as the subject’s ability not only to feel, but also to comprehend and express emotions within the structure of communicative utterance or artistic text, transforming an internal state into an external meaningful act. Unlike emotionality, which reflects immediate affective reactivity, emotivity possesses an integrative nature encompassing

cognitive mediation, evaluation, and verbalization of emotional experience. In the context of musical performance, it functions as a mechanism of transforming emotion into artistically expressive meaning, ensuring interpretative depth and communicative persuasiveness of the performer's action.

It is established that the specificity of artistic and performative emotivity lies in its dual manifestation — as a property of the musical text and as a personal ability of the performer. The emotivity of music is revealed through the intonational and semantic organization, interaction of timbral, rhythmic, and harmonic means that form a system of musical emotives as carriers of emotional meaning. The performer's emotivity manifests in the ability to resonate with this potential, to intonate their inner state, and to build an expressive dramaturgy of performance. In performing practice, it determines the depth of emotional experience and persuasiveness of interpretation, while in the pedagogical context it contributes to the development of empathy, intonational thinking, and the capacity for artistic self-expression.

It is emphasized that the effective formation of emotivity in future specialists in music and art education requires the creation of a methodologically balanced educational strategy capable of overcoming the contradictions between the high artistic and professional significance of this quality and the insufficient level of its purposeful development within the traditional system of piano training. Artistic and performative emotivity is highlighted as the foundation of interpretative self-realization, emotional and aesthetic sensitivity, and communicative persuasiveness of students of higher art education, ensuring the integrity of their creative and pedagogical development within the modern art-educational environment.

It has been determined that music functions as a space of interpersonal communication through emotional codes intuitively recognized by the listener and transformed by the performer into a holistic artistic experience. In the process of piano training, this communicative-emotional mechanism acquires pedagogical significance, as it promotes the future musician's ability to perceive the emotional meanings of a musical text, embody them in sound form, and convey them to the

listener through intonational and expressive means. Formation of emotivity in piano education appears as a process of harmonizing inner emotional experience and external performative gesture, ensuring the integrity of interpretation and the development of the artistic and communicative culture of students of higher art education.

Theoretically substantiated is the position that the formation of artistic and performative emotivity in the process of piano training should be regarded as a purposeful process of developing the individual's emotional-semantic activity, which integrates analytical, auditory, and performative-communicative comprehension of a musical work.

In this context, emotivity functions as a system-forming factor of interpretative thinking capable of ensuring the unity of emotional experience, artistic conception, and its sound embodiment. It is substantiated that, within piano education, it is precisely through the development of emotive sensitivity, intonational expressiveness, and reflective self-observation that students of art education acquire the ability for profound aesthetic perception, creative self-realization, and effective pedagogical communication in the field of musical art.

It has been proven that the purposeful formation of artistic and performative emotivity of higher education students in the process of piano training ensures the integration of emotional, cognitive, and performative experience, promotes awareness of the semantic nature of musical expression, and contributes to the development of an individual interpretative style. The formation of artistic and performative emotivity creates conditions for the development of aesthetic sensitivity, the capacity for artistic resonance, and communicative openness, which determine the quality of professional and pedagogical self-realization of the future musician.

An authorial interpretation of the concept “*artistic and performative emotivity of higher education students*” has been proposed in the context of piano training. This phenomenon is defined as an integral personal and professional quality that ensures the purposeful transformation of inner emotional experience and feelings

into intonational-sound and verbal forms, mobilizing the musician's technical, intonational-semantic, communicative, and artistic-verbal resources for deep interpretation of a musical text, communication with the audience, and effective pedagogical influence.

A component-based model of artistic and performative emotivity of higher education students has been substantiated.

It has been determined that it includes four components: the *figurative-resonant component* (which ensures the emotionally imaginative experience of music, empathic co-feeling, and the creation of aesthetically saturated sound); the *interpretative-subjective component* (which provides for the performer's individual position and is responsible for analytical thinking, creativity, and an original idiostyle); the *communicative-representational component* (which ensures the expressive transmission of artistic content through sound expression, stage movement, and speech); and the *reflective-methodical component* (which is aimed at awareness and generalization of one's own performance experience and its further pedagogical realization).

A set of complementary scientific and methodological approaches to the process of forming artistic and performative emotivity in higher education students has been proposed. It is noted that their implementation in piano training ensures the systematization and integrity of the educational process, promoting the harmonious combination of emotional-sensory, analytical, and creative-interpretative components of performance activity. The *existential-phenomenological approach* determines the awareness of the personal meaning of musical experience; the *competence-based approach* actualizes the integration of knowledge, skills, and personal orientation of the student; the *polycommunicative approach* creates multidimensional interaction within the emotional and polyartistic space; and the *reflective-heuristic approach* stimulates self-analysis and creative exploration in the process of performance development. It has been proven that, in their unity, these approaches provide orientation toward meaning-making, integration of knowledge

and practices, artistic communication, and the development of interpretative subjectivity in students.

On the basis of these approaches, a set of principles for organizing formative influence effective in the context of developing artistic and performative emotivity has been substantiated: the principle of orientation toward authentic emotional-imagery experience of music in piano training of higher education students; the principle of functional-semantic integration of technical, interpretative, and communicative levels of piano education; the principle of systematic accumulation of experience in multichannel artistic communication as a means of conveying the emotional-artistic content of a piano work; the principle of purposeful search for personally immanent artistic-emotional narratives in performance, interpretative, and pedagogical-enlightening elaboration of piano works; and the hermeneutic principle, which acts as a core methodological guideline across all the mentioned scientific approaches, ensuring interpretative coherence and conceptual integrity of the methodological system.

Pedagogical conditions and methods for forming artistic and performative emotivity of higher education students in the process of piano training have been developed. These include: stimulation of personal-motivational attitude toward authentic emotional-imagery experience of music, which ensures the performer's internal involvement, activates sensory-associative mechanisms, and awakens interpretative potential (methods: informational training, emotional-resonant associations in circle, analysis of successful interpretative cases, individual reflective meaning-making); designing individual artistic-interpretative algorithms as a manifestation of authorial sense-making and the student's subjective position, which promotes interpretative independence and professional performance style (methods: improvisational and variable interpretation, emotional dialogues, interpretative collage, design of an interpretative map); creation of a creative-polycommunicative artistic-educational environment that enhances communicative confidence and develops multichannel interaction with the audience (methods: emotional-dramaturgical reconstruction, ensemble interpretative sketches, artistic-

educational projects); and systematization of methodological activity through transforming performance and interpretative-emotional experience into pedagogical-enlightening models that align artistic experience with professional methodological practice (methods: presentation of interpretative narratives, video reflection and self-analysis, feedback, maintenance of a methodological diary). It has been proven that the combined implementation of these conditions creates a structured, step-by-step process of developing artistic and performative emotivity of students in the context of piano training.

At the stage of the ascertaining experiment, in order to determine the state of development of the qualities corresponding to artistic and performative emotivity in students, a criterial framework of the research was developed, consistent with the attributive characteristics of the structural components of artistic and performative emotivity. The *figurative-resonant component* corresponds to the emotional-aesthetic criterion (indicators: the degree of emotional sensitivity to the nuances of musical sound; the presence of associative and imaginative representations in the process of interpreting a piano work; the degree of manifestation of aesthetic experience during piano performance). The *interpretative-subjective component* corresponds to the conceptual-personal criterion (indicators: the degree of ability to conceptualize the interpretative idea and to comprehend its semantic dominants; the distinctness of personal intention in performance interpretation; the degree of manifestation of performative and pedagogical individuality in piano training). The *communicative-representational component* corresponds to the creative-expressive criterion (indicators: the degree of expressiveness of sound expression as a means of artistic communication; the extent of independent creative search for expressive means in the process of piano training; the degree of persuasiveness and originality in verbal interpretation of a musical work). The *reflective-methodical component* corresponds to the analytical-educational criterion (indicators: the degree of formation of self-observation and self-analysis skills regarding emotional manifestations during work on a piano piece; the presence of methodological structuring of individual performative and emotional experience; the degree of

effectiveness in integrating introspective findings into artistic-performance and pedagogical-enlightening activities).

The content and implementation process of the author's methodology for forming the artistic and performative emotivity of higher education students in piano training have been presented. The implementation of the planned formative procedures involved four consecutive stages: the *orientation-educational stage* (emotional immersion and enlightenment); the *innovation-accumulative stage* (development of students' interpretative-subjective activity and construction of individual interpretation algorithms); the *project-creative stage* (focused on the representation of artistic and emotive interpretations); and the *generalizing-semantic stage* (reflective and methodological structuring of experience).

The results of quantitative and qualitative analysis of the formative experiment have been presented. Participants of the experimental group demonstrated the following outcomes: 40.65% reached the *creative-integrative level*, 50% — the *partially-exploratory level*, and 9.35% — the *reproductive-fragmentary level*. Meanwhile, representatives of the control group showed almost no qualitative or quantitative changes (9.35% — *consciously proactive level*, 46.9% — *partially-exploratory*, 43.75% — *reproductive-fragmentary*). These calculations confirmed the effectiveness of the proposed author's methodology for forming artistic and performative emotivity of higher education students in the process of piano training, as verified by mathematical statistics using *Fisher's  $\varphi$*  criterion (angular transformation of Fisher).

**Keywords:** emotionality; emotivity; artistic and performative emotivity of higher education students; art education; musical art; piano training; existential-phenomenological, competence-based, polycommunicative, and reflective-heuristic approaches; interpretation of an artistic text; methodology; methodology of art education; artistic self-expression of personality; subjectivity; hermeneutics; projection.

## THE LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

### Articles in scientific professional journals of Ukraine

1. Zheng, Lanyue, & Novska, Olena. (2024). Fenomen khudozhno-vykonavskoi emotyvnosti maibutnikh vykladachiv fortepiano. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi*, (8), 17–23.
2. Zheng, Lanyue. (2025). Metodolohichni aspekty formuvannia khudozhno-vykonavskoi emotyvnosti maibutnikh vykladachiv fortepiano. *Pivdennoukrainski mystetski studii*, (1), 56–61.
3. Zheng, Lanyue. (2025). Tekhnolohiia formuvannia khudozhno-vykonavskoi emotyvnosti maibutnikh vykladachiv fortepiano. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, (85), 268–272.

### Published works of the approbation character

4. Zheng, Lanyue. (2021). Emotional culture of future music teachers. *Scientific Collection "InterConf"*, (77), 87–89.
5. Zheng, Lanyue. (2022). Analysis of art education in European countries. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: materialy ta tezy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv*, 93–96. Odesa.
6. Zheng, Lanyue. (2023). The role of emotiveness in future activities piano teachers. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: materialy ta tezy IX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv*, 102–104. Odesa.
7. Novska, Olena, & Zheng, Lanyue. (2025). Pedahohichni umovy formuvannia khudozhno-vykonavskoi emotyvnosti maibutnikh vykladachiv fortepiano. *Aktualni problemy v systemi osvity: zahalnoosvitnii zaklad serednoi osvity – douniversytetska pidhotovka – zaklad vyshchoi osvity*, (5), 445–451.

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                                     |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>ВСТУП.....</b>                                                                                                                                                                   | <b>20</b>      |
| <br><b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ<br/>ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ЕМОТИВНОСТІ<br/>ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ<br/>ПІДГОТОВКИ.....</b> | <br><b>31</b>  |
| 1.1. Категоріальний аналіз поняття «емотивність» у міждисциплінарному науковому дискурсі.....                                                                                       | 31             |
| 1.2. Сутність, зміст і компонентна структура художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки.....                                     | 62             |
| Висновки до першого розділу.....                                                                                                                                                    | 93             |
| <br><b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-<br/>ВИКОНАВСЬКОЇ ЕМОТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В<br/>ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ .....</b>                         | <br><b>96</b>  |
| 2.1. Наукові підходи та принципи формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки....                                         | 96             |
| 2.2. Педагогічні умови і методи формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки ...                                          | 122            |
| Висновки до другого розділу.....                                                                                                                                                    | 141            |
| <br><b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ<br/>ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ЕМОТИВНОСТІ<br/>ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ<br/>ПІДГОТОВКИ.....</b>    | <br><b>144</b> |
| 3.1. Критерії, показники і рівні сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти .....                                                                      | 144            |

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування  
художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі  
фортепіанної підготовки.....165

Висновки до третього розділу.....193

**ВИСНОВКИ.....195**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....200**

**ДОДАТКИ.....230**

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Інтенсивна динаміка глобальних соціокультурних трансформацій визначає зростання важливості інтеграції емоційних, когнітивних і комунікативних ресурсів особистості в умовах нестабільного та багатовимірного світу. У сучасній науці емоційна сфера визначається рівноцінною інтелектуальній як чинник мотиваційно-ціннісної спрямованості, особистісного самовираження та здатності до ефективної комунікації (Mayer, Caruso & Salovey, 2016). Емоційність постає основою внутрішньої осмисленості, чутливості до сенсів міжособистісної взаємодії, здатності до емпатійного сприйняття й рефлексії, що є особливо цінним в умовах комунікативно насиченої професійної діяльності (R. Bar-On, A. Damasio, P. Ekman, C. Izard, Н. Дмитрюк, Т. Кириленко, О. Лазуренко, О. Саннікова та ін.).

Зміна парадигми освіти від трансляції знань до формування цілісної, творчо активної, емоційно зрілої особистості спричинила посилення уваги до вивчення емоційних феноменів як чинника професійного становлення людини. Це актуалізує пошук нових стратегій, які поєднують когнітивний і емоційний розвиток, формують здатність до смислотворення в освітньому середовищі, орієнтованому на гуманізацію і творчу самореалізацію особистості.

У лінгвістичних науках, поряд із психологічними, спостерігається стійке зростання інтересу до феноменів емоційності, а також до маркерів змістової та експресивної насиченості людського емоційного висловлювання. Відтак, концептуалізується поняття емотивності, що у сучасному науковому дискурсі розглядається як системоутворювальна властивість мовленнєвої, комунікативної та мисленнєвої діяльності людини, що відображає її здатність не лише відчувати, а й осмислювати, вербалізувати й цілеспрямовано моделювати емоційний досвід у процесі взаємодії з навколишнім світом. Доведено, що емотивність має складну структуру та відображає не лише

спонтанні афективні реакції, а й когнітивно опосередковані механізми емоційно забарвленої інтерпретації та творення текстів (О. Боримська, І. Лелет, У. Кемінь, М. Мілова, А. Прокойченко та ін.).

Підвищення ролі емотивності у сучасному суспільстві пов'язане з розширенням інформаційного простору та зростанням потреби у глибшому розумінні людських смислів, намірів і переживань, виражених у мультипросторі комунікативних дискурсів. У ситуаціях міжкультурної, соціальної й професійної взаємодії сформована емотивність забезпечує не лише виразність мовлення, а й його етичність, естетичну якість, внутрішню щирість і відповідність контексту.

Особливого значення це набуває в художніх текстах, де емотивність виступає ключовим чинником естетичного впливу та смислової організації. Саме через емотивний шар розкривається не лише емоційна тональність вислову, а й глибинна інтенція автора, спрямована на створення внутрішньо пережитого, афективно забарвленого образу світу. Емотивність у художньому дискурсі є не просто експресивним оформленням почуттів, а складним психолінгвістичним механізмом, який інтегрує емоційний досвід, когнітивне осмислення та мовно-естетичну репрезентацію внутрішніх станів людини. Емотивність забезпечує багаторівневу взаємодію між автором, текстом і читачем, формує цілісне бачення художньої реальності, у якій поєднуються інтелектуальне, емоційне й етичне начала (С. Гладь, Н. Грищенко, М. Марінашвілі, С. Шабат-Савка та ін.)

Таке розуміння емотивності у вимірі художнього тексту пов'язує її з герменевтичною парадигмою, яка розглядає емоційне переживання як невід'ємну складову процесу інтерпретації смислів. У цьому контексті емотивність постає не лише засобом естетичного вираження, а й інструментом розуміння, що забезпечує глибше проникнення в авторський задум і смисловий підтекст твору мистецтва (І. Давиденко, О. Колесник, С. Романюк, С. Шип та ін.).

Музичне мистецтво як одна з найпотужніших сфер емоційної комунікації, акумулює здатність до вираження, передавання й інтерпретації афективного змісту через художньо-звукову форму. Дослідження емоційної природи музики, механізмів її впливу на слухача та способів інтерпретації музичного тексту дає змогу глибше осмислити специфіку музикування як простору взаємодії емоційного переживання, художнього осмислення та інтерпретаційної свідомості музиканта, у якому емотивність постає основою комунікації між композитором, виконавцем і слухачем.

Емоційна сфера в музичному виконавстві є визначальною основою художнього самовираження музиканта. Вона забезпечує автентичність інтерпретації, створює міст між внутрішнім переживанням і звучанням, активізує творчі інтенції та сприяє народженню живої комунікації між виконавцем і слухачем (І. Аршава, Н. Могальова, М. Субота, Е. Pring, A. Rauduvaitė, H. Schaefer та ін.). Вивчення ролі емоційного компонента у музично-виконавському процесі створює передумови для оновлення

У контексті фортепіанного виконавства емоційність розглядається дослідниками як важлива складова інтерпретаційного мислення та сценічної виразності, що визначає здатність виконавця до глибокого розкриття і переконливої трансляції образного змісту музичного твору. У працях підкреслюється взаємозв'язок між емоційним переживанням, інтонаційною виразністю та комунікативним ефектом виступу, що набуває стратегічного значення в межах сучасної фортепіанної педагогіки. Наукові дослідження засвідчують, здатність до чуттєво-смислової організації художнього висловлювання, усвідомлення його емоційного змісту та комунікативного потенціалу є надзвичайно важливими в контексті фортепіанної підготовки здобувачів вищої мистецької освіти (Н. Гуральник, В. Дашковський, О. Єрошенко, О. Лисенко, Ма Сіньюань, О. Реброва Т. Скорик та ін.).

Попри наявність значного масиву наукових праць, присвячених досліджуваній проблемі, категорія художньо-виконавської емотивності як інтегральної здатності до емоційно забарвленого висловлювання, внутрішньо

пережитого вираження й інтерпретаційного осмислення музичного твору досі не стала предметом цілісного наукового аналізу в музично-педагогічному дискурсі.

Актуальність дослідження проблеми формування художньо-виконавської емотивності загострюється через виявлення *суперечностей*:

- між зростаючою роллю емоційно-комунікативних ресурсів особистості в умовах динамічних соціокультурних трансформацій сучасного світу та недостатньою увагою освітніх систем до розвитку емотивного потенціалу як важливої складової професійної підготовки фахівців гуманітарного й мистецького профілю;

- між визнанням у теорії мистецької освіти емоційно-художнього компонента як важливої умови формування творчої особистості та відсутністю цілісних концептуальних і методичних підходів до педагогічного формування художньо-виконавської емотивності майбутніх фахівців;

- між високим художньо-виховним потенціалом фортепіанного виконавства як базової складової професійної підготовки музиканта та обмеженістю практичних механізмів і науково-методичного забезпечення, спрямованих на цілеспрямований розвиток художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти.

Актуальність проблеми, її теоретична й практична значущість, а також недостатня розробленість в умовах існуючих суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки»*.

**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» і становить частину наукової теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (державний реєстраційний номер: 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Протоколом № 4 від 26.10.2023 р.

**Мета дослідження** полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**.

1. Концептуалізувати поняття «емотивність» в контексті міждисциплінарних наукових досліджень.
2. Обґрунтувати сутність, зміст і структуру художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти.
3. Розробити систему теоретико-методологічних підходів і принципів та обґрунтувати на їх основі педагогічні умови і методи формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.
4. Розробити критерії та показники, визначити встановити рівні сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки.
5. Експериментально перевірити ефективність авторської методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

**Об'єкт дослідження** – процес фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти.

**Предмет дослідження** – методичне забезпечення формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

**Методологічну основу дослідження** становить лінгвістична концепція емотивності як мовна репрезентація емоційного змісту свідомості, а також психологічна концепція емоційності як засадничий механізм виконавсько-

інтерпретаційної діяльності піаніста. У межах цих парадигм художньо-виконавська емотивність осмислюється як внутрішній смислотворчий ресурс, що організує емоційне резонування з музичним текстом, персоналізує виконавський задум і забезпечує виразно-комунікативну переконливість звучання. Інтеграційним методологічним каркасом виступає поєднання екзистенційно-феноменологічного, компетентнісного, полікомунікативного та рефлексивно-евристичного підходів і відповідних принципів, наскрізним серед яких є герменевтичний принцип. Поетапне впровадження означених підходів зумовлює розгортання логіки осмислення і формування досліджуваного феномена в здобувачів вищої музичної та музично-педагогічної освіти в процесі фортепіанної підготовки.

**Теоретичну основу дослідження** становлять: лінгвістична концепція емотивності як комунікативно значущої категорії мовлення, пов'язаної з вербалізацією емоцій і культурно зумовленими моделями вираження почуттів у тексті (Т. Бехта, А. Білас, Н. Бобер, Я. Бойко, О. Боримська, О. Воробйова, С. Гладь, Г. Глушак, Я. Гнезділова, Н. Грищенко, Д. Ємельянов, У. Кемінь, І. Климчук, Т. Коць, Г. Кузенко, І. Лелет, М. Марінашвілі, М. Мерфі, М. Мілова, А. Прокойченко, С. Романюк, Д. Станко, Є. Чайковська, С. Шабат-Савка); психологічна теорія емоційності як системи афективних переживань та регулятивних механізмів (R. Bar-On, A. Damasio, F. Danes, P. Ekman, C. Izard, J. J. Gross, Z. Kövecses, R. Lazarus, J. Mayer, P. Salovey, R. Plutchik, K. Scherer, В. Гаврилькевич, Н. Дмитрюк, Т. Кириленко, О. Лазуренко, А. Міхова, А. Примостка, О. Саннікова); теоретико-методологічні засади екзистенційно-феноменологічного (Л. Базиль, В. Кобильченко, І. Зварич, О. Лукашук, М. Мимрик, І. Омельченко, Н. Низябаєва, І. Ніколаєва), компетентнісного (І. Бех, С. Грозан, Л. Гуцан, І. Княжева, Лі Хайцзюань, Л. Масол, О. Овчарук, С. Світайло), полікомунікативного (Н. Білова, Л. Василевська-Скупа, Ю. Волкова, Л. Гавриляк, А. Зайцева, Н. Пудбуцька, Юй Цютун) та рефлексивно-евристичного (М. Гулішевська, А. Джумеля, В. Желанова, І. Княжева, Е. Кокарева, Лі Ліньї, Л. Крившенко, О. Нефедченко,

П. Парфентьева) підходів; герменевтичні засади (Н. G. Gadamer, С. Шип, О. Олексюк) та дослідження інтерпретаційно-комунікативної природи музичного мистецтва і мистецької освіти (Е. Pring, Бех, Т. Бодрова, І. Давиденко, М. Демір, І. Дікун, Л. Діте, О. Комаровська, В. Лісовий, О. Ляшенко, О. Москаленко, Т. Скорик, М. Субота, Тянь Лін, О. Щолокова); теоретичні дослідження емоційно-художнього змісту музичного виконавства (І. Аршава, А. Братинська, Гао Юань, К. Єргієва, Г. Кондратенко, О. Лисенко, О. Плохотнюк, Н. Мозгальова, Т. Пляченко, В. Самітов) і фортепіанної підготовки в закладах вищої освіти (Н. Ашихміна, Т. Бутенко, В. Буцяк, Л. Воевідко, О. Горожанкіна, Н. Гуральник, В. Дашковський, О. Єрошенко, О. Економова, С. Коханська, Ма Сіньюань, Ма Лін, О. Новська, О. Реброва, В. Ревенчук, Т. Федчун).

**Методи дослідження.** Реалізація мети та розв'язання поставлених завдань дослідження здійснюється на основі методів, характерних для педагогічних досліджень. *Теоретичні* методи – аналіз і синтез, порівняння і узагальнення, абстрагування й конкретизація, екстраполяція – використовуються з метою визначення ключових понять дослідження; метод теоретичного моделювання впроваджується з метою розробки компонентної структури художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти та критеріального апарату дослідження; *емпіричні* методи – неструктуроване інтерв'ю, педагогічне спостереження, аналіз результатів практичної творчої діяльності, метод експертних оцінок, психологічна діагностика – використовуються з метою встановлення рівнів сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в межах констатувального і формувального експерименту; *методи математичної статистики* – метод обчислення за багатофункціональним критерієм кутового перетворення Фішера, який використовуються задля підтвердження ефективності авторської методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що *вперше*: здійснено дослідження емотивності в проєкції музичного мистецтва і мистецької освіти як багатовимірний феномен, який відображає єдність емоційного переживання, смислової інтерпретації й виконавсько-комунікативної дії; визначено *сутність художньо-виконавської емотивності* здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки як інтегральної особистісно-професійної якості, яка забезпечує цілеспрямовану трансформацію внутрішнього емоційного досвіду і переживань в інтонаційно-звукову та вербальну форму, мобілізуючи техніко-апаратні, інтонаційно-сміслові, комунікативні й художньо-вербальні ресурси музиканта задля глибокої інтерпретації музичного тексту, комунікації з аудиторією та ефективного педагогічного впливу; обґрунтовано *компонентну структуру* досліджуваного феномену, у якій виокремлюються чотири взаємодоповнюючі складові: *образно-резонансний* компонент (забезпечує емоційно-образне переживання музики, емпатійне співпереживання та створення естетично насиченого звучання); *інтерпретаційно-суб'єктний* компонент (формує індивідуальну позицію виконавця, розвиває аналітичність, креативність і самобутній ідіостиль); *комунікативно-репрезентаційний* компонент (забезпечує виразну передачу художнього змісту через звукову експресію, сценічну пластику та мовлення); *рефлексивно-методичний* компонент (спрямований на усвідомлення й узагальнення власного виконавського досвіду та його подальшу педагогічну реалізацію); обґрунтовано комплекс теоретико-методологічних підходів (екзистенційно-феноменологічний, компетентнісний, полікомунікативний та рефлексивно-евристичний) і принципів формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки (принцип орієнтації на автентичне емоційно-образне переживання музики в процесі фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти, принцип функціонально-смілової інтеграції технічного, інтерпретаційного й комунікативного рівнів фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти, принцип системного накопичення досвіду

багатоканальної художньої комунікації як засобу передачі художньо-емоційного змісту фортепіанного твору, принцип цілеспрямованого пошуку особистісно іманентних художньо-емоційних наративів у виконавському, художньо-інтерпретаційному і педагогічно-просвітницькому опрацюванні фортепіанних творів); представлено *методику формування художньо-виконавської емотивності* здобувачів вищої освіти на основі спеціально розробленої низки педагогічних умов (стимулювання особистісно-мотиваційного ставлення до автентичного емоційно-образного переживання музики через психолого-педагогічну просвіту, аналіз художньо-виконавських кейсів та пошук власних смислів у фортепіанній підготовці; проєктування індивідуальних художньо-інтерпретаційних алгоритмів як прояв авторської смислотворчості і суб'єктної позиції здобувачів; створення творчополікомунікативного мистецько-освітнього середовища як простору для репрезентації художньо-виконавських інтерпретацій здобувачів; систематизація методичної діяльності шляхом перетворення власного виконавського й інтерпретаційно-емоційного досвіду на педагогічно-просвітницькі моделі), які реалізуються в чотири *етапи* (орієнтаційно-едукативний, інноваційно-акумулятивний, проєктно-творчий, узагальнюючосмисловий); відповідно до стратегії дослідження у фортепіанну підготовку здобувачів вищої освіти впроваджено методи формування художньо-виконавської емотивності: (метод емоційно-резонансних асоціацій в колі, метод аналізу успішних інтерпретаційних кейсів, метод проєктування інтерпретаційної мапи, метод емоційно-драматургічної реконструкції та інші); розроблено *критеріальний апарат* дослідження (емоційно-естетичний, концептуально-особистісний, творчо-експресивний та аналітично-едукативний критерії та їх показники) і методи діагностики сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти.

*Уточнено:* сутність понять «емоційність» та «емотивність» в контексті музично-виконавської діяльності здобувачів вищої освіти, емотивні

властивості художнього тексту, емоційні аспекти фортепіанного виконавства і фортепіанної підготовки.

*Подальшого розвитку набули:* методичні засади фортепіанної підготовки та інтерпретаційної практики здобувачів вищої мистецько-педагогічної та мистецької освіти.

**Практичне значущість** отриманих результатів дослідження визначається: можливістю використання розробленого критеріального апарату щодо визначення рівнів сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти, можливістю впровадження елементів авторської методики формування художньо-виконавської емотивності у процес фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) та другим (магістерським) рівнями; упровадженням теоретичних і експериментальних напрацювань, викладених в дисертації, в освітній процес, як підґрунтя для розробки навчальних-методичного забезпечення дисциплін фортепіанної підготовки. Матеріали, викладені в означеній кваліфікаційній роботі можуть бути використані у науково-дослідницькій діяльності здобувачів вищої освіти за другим (магістерським) і третім (освітньо-науковим) рівнями, а також для організації практик і просвітницьких заходів.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 3134/24 від 27.12.2024 р.).

**Апробація отриманих результатів дослідження.** Основні положення, і результати кваліфікаційної роботи пройшли обговорення та отримали позитивну оцінку на засіданнях і методичних семінарах кафедри музичного мистецтва і хореографії та кафедри музично-інструментальної підготовки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», а також були презентовані на наукових конференціях: IV International Scientific and Practical Conference “Science, Education, Innovation: Topical Issues and Modern Aspects” (Tallinn, Estonia,

2021); III Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2022); VIII Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2022); IV Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2023); IX Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2023); X Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2024); VI Міжнародна науково-практична конференція «Дистанційна освіта: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти» (Київ, 2025).

**Публікації.** Основні положення, результати і висновки дисертаційного дослідження висвітлено у 7 науково-методичних публікаціях автора (2 – у співавторстві), з них: 3 – у фахових наукових виданнях України, 4 – апробаційного характеру.

**Особистий внесок здобувачки** в роботах, написаній у співавторстві, полягає у визначенні специфіки і сутності емотивності в контексті музичного мистецтва і музичної освіти, а також змісту педагогічних умов формування художньо-виконавської емотивності.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу і загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 279 найменувань (з них 59 іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації 242 сторінки, з них – 176 сторінок основного тексту. Робота містить 10 таблиць і 3 рисунки, що разом з додатками становить 18 сторінок.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ЕМОТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ**

### **1.1. Категоріальний аналіз поняття «емотивність» у міждисциплінарному науковому дискурсі**

Взаємодія мови та емоцій постає однією з ключових площин гуманітарного знання, оскільки саме в ній розкривається складна єдність когнітивного й афективного виміру людського буття. У цьому контексті поступово формується поняття *«емотивність»*, яке в сучасному лінгвістичному дискурсі набуває статусу самостійної категорії. Поняття *«емотивність»* як окрема наукова категорія сформувалося у лінгвістичних студіях лише наприкінці 70-х років XX століття. До цього періоду мовознавство традиційно зосереджувалося на описі формальних структур мови. Розглядаються системи знаків і граматичних закономірностей, однак, залишається поза увагою феномен емоційного вираження (Мац, 2003). Проблема вербалізації емоцій розглядалася лише побіжно, оскільки емоції трактувалися, переважно, як об'єкт психології, а не як невід'ємна складова мовної комунікації (Чайковська, 2012).

Зміни відбулися під впливом гуманістичної парадигми, що набула поширення у другій половині XX століття. У центр наукових пошуків висувається людина, її особистість і психіка. Людина визначається як носій, користувач і творець мови. Така зміна акцентів актуалізує потребу осмислити мову не тільки як інструмент передавання інформації, але й як засіб вираження внутрішніх станів, почуттів і переживань (Мац, 2003). Саме в цей час формується уявлення про емотивність як універсальну властивість мовлення. Це дозволяє досліджувати її глибинні смисли та психологічну наповненість (Ємельянов, 2019).

Мова у своїй комунікативній функції відображає когнітивний зміст, а також емоційний стан мовців, забезпечуючи багаторівневу взаємодію між учасниками спілкування (Чайковська, 2012). Емотивність у такому контексті постає як інтегральна категорія, що охоплює лексичні, синтаксичні, інтонаційні та дискурсивні ресурси. Ці ресурси забезпечують репрезентацію емоційного досвіду в мовленні. Таким чином, поява цього поняття стала важливим кроком у розвитку лінгвістики та її міждисциплінарних вимірів. При цьому, в ХХІ столітті науковців у галузі лінгвістики цікавить, передусім, саме поєднання наукових категорій «емоції» та «мова», тобто під їхню увагу підпадають такі поняття як «емотивна лексика», «емотивність художнього тексту» і «питання міжкультурної специфіки вербальної та невербальної маніфестації емоцій» (Мац, 2003).

Як зазначали вчені на різних етапах дослідження емотивності (Мац, 2003; Чайковська, 2012; Лелет, 2021 та ін.), у процесі комунікації слово постає, звісно, інструментом найменування, дифініціювання чи позначення, а також стає своєрідним носієм емоційної енергії, здатним актуалізувати у свідомості адресата відповідні відчуття, асоціації та оцінки. Таки роздуми покладаються в основу дослідження поняття «емотивність» як механізму відтворення соціально й культурно зумовленого досвіду вербалізації емоцій. Отже слово стає провідником між внутрішнім станом мовця й зовнішнім світом. Воно забезпечує вираження його почуттів, інтенцій та оцінок стосовно об'єкта, події чи явища. Таким чином, емотивність слова виявляється у його здатності не тільки позначати певну реалію, але й нести в собі приховані емоційні смисли, що резонують із досвідом комунікантів (Шидловська, 2014).

Емотивність як мовна категорія постає у вигляді особливого виміру емоційності. Цей вимір проявляється через семантичне опосередкування почуттів і настроїв у структурі мовних знаків. Вона ґрунтується на інтерпретації емоційного досвіду засобами мови та постає наслідком складної переробки інформації. Фактично емотивна функція мови виникає там, де повідомлення набуває інформативного (на базовому рівні) та емоційно-

сміслового забарвлення, що відображає «ставлення суб'єкта до змісту висловлюваного», вказує Д. Станко (2017).

Є. Чайковська (2012) наголошує, що мова не може розглядатися виключно як інструмент передавання раціонально організованої інформації, спрямованої на взаємодію зі світом. Мова є засобом вираження внутрішніх емоційних станів, інтенцій і переживань особистості. І ці емоції так само вимагають комунікативного прояву. Саме тому емотивна функція стає невід'ємною властивістю мовлення. Влучною вдається цитата А. Прокойченко (2015), яка досліджувала антропологічний вимір емотивності. Узагальнюючи дослідження науковців-лінгвістів (М. Бреаль, Ш. Баллі та інші), А. Прокойченко пише, що «на початку було не слово, на початку була емоція, оскільки в основі первинних і вторинних номінацій завжди лежали емоції людини». Відповідно, досліджувати тільки окремо когнітивні функції мови значить значно звужувати можливості сучасної науки. Адже, «жодного слова не народилося без емоцій, які пронизують усю ментальну і вербальну діяльність людини» (Прокойченко, 2015, с. 199).

У ширшій перспективі емотивність Є. Чайковська тлумачить як явище, що формується на основі емоційного виміру когнітивно-комунікативної діяльності. На думку авторки, емотивність не є лише безпосереднім відображенням емоцій. Вона радше є результатом інтелектуального осмислення й вербалізації емоційної інформації, завдяки чому почуття набувають концептуальної та комунікативної оформленості. У такому розумінні емотивність постає важливим механізмом інтеграції психологічного та мовного, емоційного та раціонального, індивідуального переживання й соціального спілкування. Відтак, поняття «емотивність» авторка тлумачить як «семантичну властивість мови виражати системою своїх засобів емоційність як факт психіки» (Чайковська, 2012, с. 281).

Д. Смелянов підкреслює, що «емотивний – те саме, що емоційний, але про мову... Емотивність – іманентно притаманна мові семантична властивість виражати системою власних засобів власну емоційність» (Смелянов, 2019, с.

34). При цьому О. Вовк зазначав, що «емотивність, виступаючи засобом художнього тексту, може стимулювати емоційність, яка водночас функціонує разом з мовою, тим самим викликаючи емоційний резонанс між адресантом і адресатом» (Вовк, 2016, с. 28). Це дає нам можливість зрозуміти, що у науковому дискурсі категорії «емоційність» та «емотивність» часто розглядаються як споріднені. Поняття «емоційність» має ширше й усталеніше використання в гуманітарних науках. Справа в тому, що воно охоплює психологічний рівень прояву емоційних станів, переживань та афективної регуляції поведінки. Отже, вивчення сутності та змісту психологічного поняття «емоційність» надасть нам змогу ретельно дослідити поняття «емотивність». Останнє ми розглядатимемо як комунікативний мовний інструмент, що реалізується у текстових та дискурсивних засобах і забезпечує вираження та репрезентацію емоційності. У такому трактуванні емотивність постає похідною від емоційності й функціонує як засіб її вербалізації. Як підкреслює І. Лелет, структурні одиниці мови покликані «бути засобами вираження почуттів та емоцій» (2021, с. 107).

Узагалі, поняття «емоція» (лат. *emovere* – збуджувати, хвилювати) у сучасній науці має багатогранний зміст. Він поєднує психологічні, нейрофізіологічні, когнітивні та соціокультурні аспекти. У класичному розумінні, започаткованому У. Джеймсом, емоція розглядається як результат тілесних змін, які виникають у відповідь на зовнішні стимули (James, 1884). Такий підхід визначив напрям фізіологічних досліджень емоцій у XX столітті.

Згідно з когнітивною традицією, емоція трактується як оцінна реакція свідомості на подію чи ситуацію, що набуває індивідуального значення для суб'єкта. Психолог Р. Лазарус довів, що емоції є наслідком когнітивної оцінки ситуації, яка визначає її значущість для особистості й впливає на поведінкові реакції (Lazarus, 1991). За таким підходом емоція постає не як стихійне відчуття, а як смислова категорія, пов'язана з мотивацією, цінностями та досвідом.

Психоеволюційна концепція Р. Плучика розглядає емоції як адаптивні механізми виживання, що сформувалися в процесі еволюції. Учений описав базові емоції (радість, довіру, страх, гнів, здивування, відразу, смуток і очікування) та показав, що вони комбінуються у складні стани, формуючи «емоційне колесо» (Plutchik, 1980).

У науці про емоції фундаментальні праці К. Ізарда заклали основи диференційної теорії емоцій, відповідно до якої кожна базова емоція має власну нейрофізіологічну, експресивну й мотиваційну систему. Учений довів, що емоції становлять вроджений, автономний і водночас регуляторний механізм психічного життя, який впливає на пізнання, поведінку та особистісний розвиток (Izard, 1991). Подальший розвиток цієї теорії відбувся завдяки працям П. Екмана, який на емпіричному рівні підтвердив універсальність базових емоцій. Також автор розробляв концепцію про їхню ідентифікацію через мімічні прояви. Його дослідження продемонстрували, що емоційна експресія має біологічну природу, а отже, є спільною для різних культур і формує основу невербальної комунікації (Ekman, 1992).

Більш пізні нейропсихологічні дослідження А. Дамазіо розширили це розуміння. Автор довів, що емоції є основою для свідомого мислення і прийняття рішень. За А. Дамазіо, емоції не протистоять розуму, а забезпечують його ефективність, створюючи певні «маркери», які спрямовують поведінку людини (Damasio, 1994).

Дослідження Дж. Леду сприяли розумінню нейрофізіологічних механізмів страху та ролі лімбічної системи у формуванні емоційної пам'яті. Учений виявив, що емоційна обробка інформації в мозку може відбуватися незалежно від свідомого контролю, що пояснює автоматизм багатьох емоційних реакцій людини (LeDoux, 1996).

У новітніх підходах, зокрема у працях Дж. Гросса, емоції розглядаються як регульовані процеси, що підлягають свідомому контролю. Дж. Гросс описує емоцію як динамічну систему, у якій людина може змінювати або саму емоційну реакцію, або її зовнішнє вираження, що становить основу емоційної

компетентності, емоційної культури, емоційного інтелекту тощо (Gross, 2014). Отже, у різних наукових традиціях емоція визначається як фізіологічна реакція, когнітивна оцінка, еволюційний механізм або свідомий регулятивний процес. Однак усі науковці погоджувались, що саме емоції є ключовим чинником, що поєднує тіло, розум і культуру в єдину систему людського переживання.

Поняття «емоційність» постає як логічне продовження розуміння емоцій, але переносить акцент із тимчасових станів на стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості. Якщо емоція відображає конкретний акт переживання, то емоційність визначає загальну здатність людини відчувати, переживати й виражати емоції, тобто проявляти інтенсивність, частоту та глибину емоційних реакцій.

У працях, покладених в основу психології емоцій, емоційність також має широкий зміст тлумачення. Так, на думку К. Ізарда, емоційність становить внутрішню динаміку емоційної системи, що зумовлює енергетику психічного життя і ступінь емоційного залучення особистості у взаємодію зі світом (Izard, 1991). У працях П. Екмана емоційність описується як варіативна інтенсивність прояву базових емоцій, яка визначається поєднанням нейрофізіологічних і культурних чинників. Учений підкреслює, що індивідуальні відмінності емоційності зумовлюють різні способи самовираження та емоційної регуляції (Ekman, 1999). Згідно з когнітивним підходом, емоційність виявляється через оцінно-смыслову чутливість людини до подій, що визначає її мотивацію, світогляд і характер емоційного реагування.

Дослідники емоційного інтелекту Дж. Маєр і П. Селовей трактують емоційність як компонент емоційного інтелекту, що охоплює здатність розпізнавати, осмислювати та адекватно виражати власні й чужі емоції (Mayer & Salovey, 1997). А у працях Дж. Гросса ця характеристика набуває процесуального виміру. За визначенням автора, емоційність пов'язується зі здатністю свідомо регулювати емоційні реакції відповідно до соціального контексту, норм і особистих цілей (Gross, 2014). Отже, у сучасному науковому

розумінні емоційність є інтегральною властивістю особистості, що поєднує біологічні, когнітивні та соціальні аспекти емоційного реагування і визначає ступінь емоційної включеності людини в процеси пізнання, розвитку, комунікації та творчої діяльності.

Дослідження емоцій і емоційності в Китайській науці охоплюють широкий спектр психологічних, філософських і культурологічних підходів, що формують унікальну східну традицію розуміння афективної сфери людини. У китайській психології емоції розглядаються як невід’ємна складова гармонії між внутрішнім світом людини та соціальним середовищем. У працях сучасних китайських учених підкреслюється, що емоційність особистості – це не лише індивідуальна властивість, а й соціально-культурна якість, що визначає моральну врівноваженість і здатність до співпереживання (Li Hong, 2015).

Дослідження, проведені у Пекінському університеті, засвідчують, що емоційність студентів тісно пов’язана з культурними цінностями колективізму та прагненням до гармонії у взаєминах. Учений Чжан Цінлін (Zhang Qinglin, 2018) виявив, що китайська модель емоційної регуляції має переважно соціоцентричний характер. Автор підкреслює, що емоції спрямовуються не на самовираження, а на підтримання взаєморозуміння в групі. У роботах Ван Нін (Wang Ning, 2020) підкреслюється роль традиційної етики 仁 (rén, гуманність) і 礼 (lǐ, ритуальність) у формуванні емоційної культури китайців. Емоційність же трактується переважно як показник моральної зрілості, що сприяє гармонізації особистісного й соціального буття. Схожих висновків дійшла Ліу Юйцзе (Liu Yujie, 2021), наголошуючи, що емоційна компетентність є складником культурної ідентичності та духовного саморозвитку особистості. Крім того, Чень Сяогун (Chen Xiaoguang, 2019) запропонував модель «емоційно-когнітивного балансу», відповідно до якої емоційність у китайській культурі інтегрує афективну чутливість і раціональну саморегуляцію, створюючи гармонійну систему внутрішнього розвитку людини.

Українські вчені також приділяють значну увагу дослідженню різних аспектів емоційної сфери особистості. Підкреслюється, що емоції, як каталізатор прийняття рішень, як сформована модель реакції, є унікальними для людини. «Кожна емоція має свої особливості: експресивність, динамічність, полярність, інтенсивність, змістовність» (Веракіс, 2005).

Спираючись на роботи видатних психологів, таких як В. Вілюнас, Б. Додонов П. Симонов та інших, А. Міхова узагальнює, що «саме емоції та почуття визначають головну лінію людської поведінки». Таке твердження визначає необхідність розвитку емоційної сфери людини, зокрема її емоційності. При цьому авторка зазначає, що розвиток емоційності корелює із загальним розвитком особистості, а емоції не слід розмежувати на позитивні та негативні, бо всі вони – це «людські переживання, від самих простих до самих високих» (Міхова, 2010, с. 97).

Спираючись на праці А. Леонтьєва, Г. Шингарова, Л. Аболіна та інших, О. Лазуренко навела базові властивості емоційності як інтегративної характеристики психіки. Емоційність авторка розглядала як здатність особистості переживати, оцінювати та виражати емоції, відображаючи індивідуальний стиль емоційного реагування та чутливість до емоціогенних ситуацій. Також учені називають емоційність стійкою властивістю особистості, яка зумовлює глибину, силу й тривалість емоційних реакцій. Вона охоплює змістовий аспект (емоційний досвід, спрямованість, ціннісні орієнтири) та особистісний аспект (емоційна лабільність, виразність, здатність до емпатії) (Лазуренко, 2007). Таким чином, емоційність трактується як вища психічна властивість, що формує індивідуальне емоційне ставлення до світу й визначає здатність особистості до внутрішнього переживання та творчого самовираження.

Здійснивши ґрунтовне дослідження, О. Лазуренко визначила емоційність «як глобальну властивість, у межах якої перебігають всі психічні процеси і стани, як результат генетичного й соціального розвитку, як одну з важливих рис індивідуальності». Авторка також підкреслює, що емоційність

необхідно розуміти «як комплекс індивідуально стійких властивостей, що відображають особливості виникнення й перебігу психоемоційних переживань, що безпосередньо впливають на психологічне благополуччя людей» (Лазуренко, 2007, с. 242).

У дослідженнях О. Саннікової емоційність визначається «як риса особистості, що сформувалася до певного моменту психічного розвитку під впливом як біологічних (нервова система), так і соціальних (розвиток) чинників». Емоційність на думку науковиці «системно впливає на формування усіх рівнів розвитку особистості», а також визначає потенціал сили реакцій індивіда на зовнішні подразник. Узагальнюючи це стає зрозумілим твердження, що емоційність «виявляється в індивідуальних стилях діяльності» та «впливає на індивідуальну чутливість до переживань актуальних емоцій» (Саннікова, 2014, с. 45).

О. Саннікова у своїй праці, присвяченій побудові континуально-ієрархічної моделі емоційності, зазначила, що ця властивість має складну, багаторівневу структуру, яка відображає різні аспекти емоційного життя особистості. На формально-динамічному рівні емоційність характеризується такими показниками, як сила, тривалість і модальність емоційних переживань, тобто тим, наскільки інтенсивно і стабільно особистість переживає емоції певного знаку. На змістово-особистісному рівні вона виявляється у мотиваційній насиченості, ціннісних орієнтирах і внутрішній узгодженості емоційної сфери, що відображає глибину й особистісний сенс емоційного досвіду. Нарешті, на соціально-імперативному рівні емоційність формується під впливом культурних і професійних норм, соціальних очікувань і вимог до способів емоційного вираження (Саннікова, 2014, с. 49). Така структура дозволяє розглядати емоційність як багатовимірну систему, у якій поєднуються біопсихологічні, особистісні й соціокультурні чинники.

Отже, узагальнюючи різні наукові підходи, можна стверджувати, що емоційність є складною багаторівневою властивістю особистості, яка відображає її здатність відчувати, переживати, оцінювати та виражати емоції.

Вона поєднує біологічні, когнітивні, соціальні й культурні чинники, формуючи індивідуальний стиль емоційного реагування людини. Якщо емоція фіксує окремий психічний акт переживання, то емоційність виявляє сталі риси емоційної сфери, що визначають інтенсивність, тривалість і характер емоційних реакцій. Її структура охоплює як динамічні прояви (силу, глибину й модальність емоцій), так і змістові аспекти (пов'язані з мотивацією, ціннісними орієнтирами, внутрішньою узгодженістю емоційного досвіду). Крім того, емоційність має соціально-культурний вимір, адже способи вираження й регуляції емоцій залежать від культурних норм, моральних принципів і професійного контексту. У сучасному науковому розумінні емоційність розглядається як інтегральний показник емоційного розвитку людини, що визначає її психологічну зрілість, рівень емпатії, гармонійність взаємодії з іншими та здатність до творчого самовираження.

Емоції та емоційність потребують інтерпретації, оскільки їхній зміст не зводиться до безпосереднього переживання, а розкривається через усвідомлення, смислове осмислення й вербальне оформлення внутрішнього досвіду (Lazarus, 1991; Damasio, 1994; Izard, 1991 та інші). Саме в цьому контексті постає феномен емотивності, що відображає перехід від внутрішнього емоційного переживання до його зовнішнього вираження у комунікації, мові та творчості. Емотивність ґрунтується на процесах осмислення й вербалізації емоцій, що перетворюють індивідуальний емоційний досвід на семіотичну, мовну та художньо-виражальну форму. Отже, ретельному вивченню цього поняття буде присвячено подальший текст.

Отже у найпростішому розумінні М. Гамзюк (2000) визначає емотивність як мовне вираження емоцій.

І. Літвінчук, погоджуючись з цим, наголошує, що емотивність слід розглядати як «результат інтелектуальної інтерпретації емоційності, що транслюється в мові й мовленні» (Літвінчук, 2000, с. 1). Емотивність дослідники тлумачать як інструмент автора тексту, комуніканта, завдяки якому передається емоційний зміст та емоційне навантаження тексту.

В межах антропоцентричної парадигми сучасної лінгвістики емотивність розглядається як категорія, що безпосередньо пов'язана з людиною, її внутрішнім світом, переживаннями та здатністю до емоційної експресії. Вона стає ключовим показником особистісного виміру мовлення, адже відображає не тільки знання чи інформацію. Також відображається індивідуальний спосіб відчуття й оцінки реальності. У цьому контексті емотивність визначається як «одна із текстових категорій, яка слугує засобами вираження ставлення автора та персонажів тексту до дійсності, що змальовується в тексті» (Кемінь, 2020, с. 15).

У зв'язку з цим Л. Тютюнник підкреслює важливість емотивності у «реалізації прагматичної мети автора» (або комуніканта). Тобто мається на увазі, що прагматична мета – це усвідомлене визначення цілі: для чого саме створюється висловлювання – щоб переконати, зворушити, викликати співпереживання, спонукати до дії чи сформувати певний емоційно-смісловий настрій. І згідно з нею цілеспрямовано використовуються емотивні засоби, тобто передаються «негативні, нейтральні або позитивні емоції, які викликають емоційний ефект, спонукаючи споживача інформації до конкретних дій» (Тютюнник, 2024, с. 166)

Емотивні лексичні одиниці передають емоційно-сміслову інтенцію автора й дають змогу адресатові через лінгвістичний код і асоціації розпізнати комунікативний намір мовця. Вони виконують роль посередника між внутрішнім переживанням і його сприйняттям, надаючи висловлюванню емоційного забарвлення. Емотивна лексика, стверджує О. Боримська, є провідним засобом вираження емоційних станів, адже вона формує емоційну атмосферу тексту, посилює вплив на адресата та стимулює його емоційний відгук. Авторка наголошує, що «для вираження емоційних станів у комунікації емотивна лексика виступає найбільш ефективним засобом» (Боримська, 2021).

Лексичні одиниці, за допомогою яких у мові відтворюються почуття, переживання та емоційне ставлення мовця до висловлюваного, прийнято називати «*емотивами*». Вони становлять особливий пласт лексики, який

неможливо обмежувати функцією передачі інформації. Основна функція емотивів, вказують вчені, «полягає у самовираженні та емоційній оцінці» (Ланчуковська, Олінчук & Шальов, 2022, с. 173). Емоційна насиченість емотивів «зумовлена їхньою внутрішньою семантичною організацією, зокрема наявністю у їхній структурі певних сем», вказується в монографії М. Гамзюк (2000).

Поняття «сема» в лінгвістиці визначається як «найменша смислова одиниця лексичного значення, що позначає окрему ознаку предмета, явища чи поняття й у поєднанні з іншими семами формує цілісне значення слова» (Лелет, 2021, с. 108).

У структурі значення слова виокремлюють кілька типів сем, серед яких денотативні, когнітивні та емотивні. *Денотативні семи* фіксують об'єктивні ознаки предметів і явищ дійсності, відображаючи їхні реальні властивості, тобто безпосередній зміст того, що позначає слово. *Когнітивні семи* формують інтелектуально-образну складову значення, оскільки вони пов'язані з ментальними репрезентаціями, знаннями, досвідом і культурними асоціаціями, що забезпечують глибше концептуальне осмислення явища.

Особливе місце серед них займають *емосеми*, які, за визначенням І. Лелет, виражають емоційне ставлення мовця до змісту висловлювання та надають мовній одиниці афективно-оцінного забарвлення. Вони перетворюють нейтральні слова на носії емоційної експресії та впливу, поєднуючи когнітивно-раціональний і почуттєво-інтуїтивний виміри мовлення. Саме завдяки емосемам мова набуває здатності відтворювати емоційний досвід людини. А також відображати її внутрішній стан, настрій і ціннісне ставлення до світу (Лелет, 2021).

Не зважаючи на те, що у контексті теми дослідження емоційність та емотивність досліджується як поняття, що перетинаються за змістом, тим не менш в лінгвістичних наукових студіях приводяться певні розбіжності цих понять. Так, емоційність трактується як природна, спонтанна властивість мовлення, що виявляється у безпосередньому емоційному забарвленні

висловлювань і не потребує свідомого контролю. На відміну від неї, емотивність постає як цілеспрямований, усвідомлений рівень мовної організації, який передбачає свідомий добір лексико-граматичних і стилістичних засобів для надання висловлюванню емоційного впливу. Як ми вже зазначали, вона пов'язана з прагматичною установкою автора / комуніканта: викликати в адресата певну реакцію, почуття або оцінку, використовуючи емоційний потенціал мови (Кемінь, 2020, с. 16).

У процесі мовленнєвої взаємодії ця різниця проявляється й на рівні комунікації. В емоційній комунікації домінує безпосереднє вираження внутрішніх емоційних станів учасників комунікації набуває характеру спонтанної реакції. Це відображає справжні переживання, настрої чи афективний стан комуніканта. Натомість в емотивній комунікації основна мета полягає не у вираженні власних емоцій, а у *цілеспрямованому створенні певного емоційного ефекту* у свідомості слухача або читача. Саме мовні засоби (інтонаційні, лексичні, стилістичні) виступають інструментами формування потрібного емоційного стану адресата, що підкреслює прагматичну функцію емотивності як засобу впливу на реципієнта та регуляції емоційної динаміки комунікації. (Шидловська, 2014; Станко, 2017).

Також вчені розмежують емоційну та емотивну функції комунікації. У сучасній лінгвістиці й психолінгвістиці ці функції зумовлюють поділ мовленнєвої взаємодії на два основні типи: емоційну та емотивну комунікацію. На думку О. Станко (2017), відмінність між ними полягає у природі механізмів, що регулюють вираження та сприйняття емоцій. Емоційна комунікація має переважно психофізіологічний характер і пов'язується з біологічними механізмами, спільними для людини й тварин. Вона реалізується на підсвідомому рівні, у ситуаціях емоційного напруження, коли реакції зумовлені інстинктивними процесами нервової системи. Таке спілкування не потребує мовного коду. Воно проявляється у міміці, інтонації, рухах тіла, тобто у невербальних формах природного емоційного вираження.

Натомість емотивна комунікація, за О. Станко (2017), є продуктом свідомої діяльності людини й характеризується соціальною, культурною та мовною зумовленістю. Люди, на відміну від тварин, створюють складні, конвенціоналізовані та неінстинктивні форми емотивного мовлення, використовуючи їх для передавання чи моделювання певного емоційного стану. Емотивні сигнали у процесі спілкування виконують стратегічну функцію. Тобто вони допомагають комунікантам керувати взаємодією, уникати конфліктів і підтримувати тактовність (Arndt & Janney, 1992, цит. за Лелет, 2021).

Науковці підкреслюють, що поділ емоцій на свідомі та несвідомі тісно пов'язаний зі способом їхнього вираження. Емоційні прояви можуть бути спонтанними, тобто виникати підсвідомо як природна реакція на подразник, або ж свідомо сконструйованими, тобто створеними навмисно для досягнення певного комунікативного ефекту, впливу на поведінку адресата чи формування бажаного образу ситуації (Станко, 2017). Таким чином, емотивна комунікація виявляє афективний та інтелектуально-прагматичний вимір, у якому емоції стають засобом соціальної взаємодії та мовного впливу.

Це підтверджується інформацією, отриманою в дослідженнях Р. Дженні та Г. Арндта, які зазначають, що емотивність слід розуміти не просто як вираз емоцій, а саме як навмисний формат виразу емоцій, який покладається в основу комунікативних стратегій особистості. І використовується емотивність цілеспрямовано з ціллю здійснення впливу на іншого. Тобто емотивність є виявом емоцій «із частково контрольованими експресивними компонентами» (Arndt & Janney, 1992, с. 21, цит. за Лелет, 2021).

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що емотивність у лінгвістичному розумінні постає як свідомо керована форма вираження емоцій, спрямована на досягнення певного комунікативного ефекту. Вона відображає інтелектуальне опрацювання емоційного змісту, який набуває мовного втілення через добір лексичних, синтаксичних і стилістичних засобів. На відміну від емоційності, що є спонтанним проявом внутрішнього

переживання, емотивність виконує прагматичну функцію — впливає на реципієнта, формує його ставлення та керує емоційною динамікою спілкування. У процесі комунікації вона реалізується через систему емотивних лексем, інтонацій, невербальних сигналів, що перетворюють мову на інструмент емоційного взаємовпливу. Отже, емотивність можна вважати інтегративною категорією, яка поєднує когнітивні, емоційні та прагматичні аспекти мовлення, забезпечуючи гармонію між внутрішнім станом мовця і зовнішнім комунікативним середовищем.

На основі визначення поняття емотивності, далі логічно дослідити, якими саме мовними засобами реалізується емотивність у тексті та як різні лексичні одиниці забезпечують відтворення й вираження емоційного змісту висловлювання.

Як підкреслює Н. Гладько (2000), емотивність у художньому тексті реалізується через систему специфічних мовних одиниць (емосем), які формують його емоційно-смыслову тканину. Ці одиниці можуть бути виражені окремими словами, словосполученнями або цілими реченнями, що експліцитно чи імпліцитно передають емоційні інтенції автора. Вони не тільки позначають або описують емоційні стани. Це не повна атрибутика. Емосеми відтворюють когнітивно-оцінне ставлення до явищ, формуючи відповідну емоційну реакцію читача. Саме завдяки таким елементам текст набуває психологічної глибини, стає здатним відображати емоціогенність певних фрагментів дійсності, що емоційно залучають реципієнта у процес сприйняття.

У лінгвістиці емоційної виразності прийнято розрізняти три основні групи лексики, що забезпечують мовну репрезентацію емотивності. Перша лексика, яка *називає емоції*, тобто номінує емоційні стани безпосередньо (радість, страх, гнів). Такі одиниці самі по собі не є емотивними, оскільки лише позначають поняття про емоції, не створюючи емоційного впливу. Друга лексика, що *описує емоції*, яка характеризує зовнішні прояви емоційності: міміку, інтонацію, жести, фізичні реакції чи поведінкові зміни. Саме в цьому

типі часто реалізується потенціал вторинної номінації (через метафори, епітети, порівняння, фразеологізми, евфемізми або метонімії, що передають національно-культурну специфіку емоційного досвіду). Третя лексика *виражає емоції*. Вона охоплює експресивні мовні засоби: жаргонізми, вульгаризми, діалектизми, інтенсифікатори, вигуки тощо. Вона має яскраве конотативне забарвлення і безпосередньо формує емоційний ефект висловлювання (Бойко, 2024).

Таким чином, емотивність постає як результат взаємодії різних типів лексичних одиниць, кожна з яких по-своєму реалізує емоційний потенціал мови: від нейтрального позначення до експресивного впливу. Ця багаторівнева система засобів забезпечує багатство емоційної комунікації та індивідуальність художнього стилю автора.

Н. Бобер (2021) розширила розуміння диференціації видів емоційно-лексичної репрезентації і виокремила п'ять відповідних груп.

До першої належать емотиви-номінативи, що безпосередньо називають емоції за допомогою іменників, прикметників, дієслів чи прислівників, відображаючи базові емоційні стани або оцінки. Приклади: смуток, злість, любов, радість, захоплюватися, плакати.

Друга група – це емотиви-асоціативи, у яких емоційне забарвлення не є очевидним, але виявляється через приховану сему емотивності, що розкривається в контексті або через зіставлення з семантичними синонімами. Приклади: ніч, осінь, тиша, вітер, самотній, бездонний.

Третю групу становлять емотиви-експресиви, слова з виразним оцінним потенціалом, що передають схвалення, захоплення чи, навпаки, осуд і неприйняття. Приклади: прекрасний, жахливий, чудовий, мерзенний, величний, страшенно гарний.

Четверта група визначається як okazіональні емотиви. Вони зазвичай унікальні авторські, створюються у межах конкретного тексту для досягнення унікального емоційного ефекту або точного відтворення ситуації. Такі слова

мають індивідуальний характер і відображають творчий стиль автора. Приклади: зореплач, дивна світлотиша.

П'ята група визначається як нейтральні емотиви, у яких емоційне забарвлення проявляється лише в конкретному контексті, через поєднання з іншими словами або інтонаційними засобами. Приклади: спокійний, зосереджений, скромний, незручний.

Як узагальнює дослідниця, емотивне значення охоплює широкий спектр почуттів – від позитивних до негативних. І реалізується емотив як у прямому вираженні емоцій, так і у формі реакції чи оцінного ставлення мовця до дійсності (Бобер, 2021, с. 16).

Д. Станко (2017) досліджує властивості емотивної лексики та емотивного дискурсу у порівнянні з емоційною лексикою та емоційним дискурсом.

Емоційний і емотивний дискурси, хоча й перебувають у спільному семантичному полі вираження почуттів, демонструють принципово різні структурно-стилістичні й комунікативно-прагматичні характеристики. Емоційному дискурсу властива спонтанність, безпосередність і висока експресивність. Для нього характерне використання лексики зниженого регістру. Мова йде про використання навіть лайливих, вульгарних, жаргонних або просторічних слів, вигуків, проклять, інтенсифікаторів, а також лексем із суфіксами суб'єктивної оцінки. Таке мовлення тяжіє до простих конструкцій, у яких інтонаційна виразність переважає над граматичною організованістю. Стилiстичні засоби при цьому мають другорядну роль. Важливий емоційний імпульс, а не художнє оформлення. Цей тип дискурсу є, за визначенням дослідників, «его-мотивованим», мiнорним за тональністю, часто негативно забарвленим і може супроводжуватись порушенням принципів кооперації та ввічливості у спілкуванні (Станко, 2017).

Натомість емотивний дискурс є результатом усвідомленої вербалізації почуттів і характеризується високим рівнем організації мовних засобів. Для нього типові поетизми, архаїзми, книжна та піднесена лексика. Такі засоби

надають мовленню урочистості й виразності. Саме стилістичні прийоми виступають тут домінантними засобами впливу, формуючи «ефект нанизування» риторичних фігур і синтаксичних ускладнень для досягнення емоційного резонансу. Синтаксична структура таких висловлювань складна і спрямована на естетичний вплив з метою залучення адресата до співпереживання (Гнєзділова, 2008).

Отже, якщо емоційний дискурс відображає природну афективність мовця, то емотивний демонструє інтелектуально-естетичний рівень організації почуттів, у якому емоція перетворюється на художній і комунікативний інструмент впливу. Цитуючи В. Шаховською, І. Лелет (2021) вказує, що емотивна мова є відкритою динамічною системою, оскільки будь-яка мовна одиниця може набувати емотивного забарвлення залежно від контексту, інтонації, ситуації спілкування чи комунікативного наміру автора. Таким чином, емотивність виступає властивістю окремих слів, а також універсальним потенціалом мови до емоційного вираження й впливу.

Є. Чайковська (2012) зазначає, що емотивність реалізується на всіх рівнях мовної системи: від звукової організації до текстової структури.

- фонологічний рівень: емотивність виявляється насамперед через інтонаційні засоби, що передають емоційне ставлення мовця. Інтонація здатна змінювати смислове навантаження висловлювання, одне й те саме слово, залежно від тону, тембру, наголосу чи ритму, може виражати ніжність, обурення, іронію або загрозу;

- лексичний рівень: емотивність представлена системою слів, що безпосередньо позначають емоції, а також експресивною й описовою лексиною, яка відображає різні аспекти емоційного стану та оцінного ставлення;

- синтаксичний рівень: емотивність виявляється через використання експресивних конструкцій (вигуків, еліптичних і парцельованих речень, інверсій, риторичних питань), що надають мовленню емоційної напруженості й динамізму;

-текстовий рівень: емотивність визначається структурно-семантичною організацією висловлювання, взаємодією смислових і стилістичних елементів, а також наявністю емотивних домінант, які формують загальний емоційний тон і художньо-естетичну виразність тексту.

Таким чином, емотивність є багатовимірною категорією, що інтегрує фонетичні, лексико-семантичні та структурно-стилістичні ресурси мови в єдину систему емоційної комунікації. До речі, дослідниця підкреслює, що «полістатусність категорії емотивності найбільш виразно проявляється в тексті, який інтегрує різні категоріальні прояви емотивності» (Чайковська, 2012, с. 280).

В. Шинкарук (2001) розмежовує поняття емотивності у двох взаємопов'язаних вимірах: вузькому й загальному. У вузькому розумінні, зауважує дослідник, емотивність ототожнюється з експресивно забарвленою лексикою або з конотативним компонентом значення, який передає суб'єктивно-оцінне ставлення мовця до змісту висловлювання. У загальному ж сенсі емотивність охоплює всю систему мовних засобів, здатних передавати емоційний зміст, тобто реалізується одиницями різних рівнів мовної структури. Таким чином, вона постає як інтегральна категорія мовлення, що поєднує лексичні, граматичні й стилістичні ресурси. А на меті має емоційний вплив.

Згідно з науковими узагальненнями, емотивність розглядається як текстова категорія, яка «служує засобами вираження ставлення автора та персонажів тексту до дійсності, що змальовується в тексті» (Лелет, 2021). Найповніше текстова емотивність реалізується у художньому дискурсі, де емоційний потенціал мови досягає найвищого рівня експресії. Як наголошує У. Кемінь (2020), «текстова емотивність опирається на такі рівні, як емоційне тло, емотивна тональність та емотивне забарвлення». При цьому «емоційне тло корелює із певним колом тем тексту, які пов'язані з емоційними ситуаціями і є потенційно емотивними». Автор також зазначає, що «у ролі емотем виступають теми, особистісно значущі для автора», адже саме вони

визначають глибину емоційного резонансу тексту та формують його афективну структуру (Кемінь, 2020, с. 14)

Категорія емотивності має безпосередній зв'язок із психологічною сферою, оскільки ґрунтується на емоційних процесах і відображає внутрішні стани, що виникають унаслідок оцінки дійсності. Вона тісно співвідноситься з почуттями-ставленнями, у яких виявляється схвальна або несхвальна реакція на події, об'єкти чи явища. Як слушно зауважує Г. Приходько (2013), «в основі емоцій лежить оцінка», тобто будь-яке емоційне переживання має когнітивне підґрунтя. Емотивність, відтак, поєднує у собі оцінний компонент значення та експресивний спосіб його вираження, що надає висловлюванню афективного характеру.

У процесі сприймання дійсності людина фіксує явища. Але крім цього вона оцінює їх. За визначенням І. Лелет (2021), оцінка пояснюється як раціональне або емоційне ставлення мовця до об'єкта мовлення. Раціональна оцінка ґрунтується на логічних судженнях. Водночас емоційна оцінка виявляє суб'єктивну реакцію, доповнену почуттєвим переживанням. Таким чином, емотивність є вербальною формою реалізації емоційної оцінки певної події чи явища.

Емоційно-оцінні елементи, стверджує О. Боримська, у мові представлені словами, що «називають різні почуття та відношення до реальності, переважно радість, гнів, захоплення; виражають якісну оцінку предметів та явищ» (Боримська, 2021, с. 145). Водночас, за І. Лелет, «слово має оцінний компонент значення, якщо воно виражає позитивне чи негативне судження про те, що воно номінує, тобто схвалення чи несхвалення» (Лелет, 2021, с. 108).

Як доводить Є. Чайковська (2012, с. 282), оцінка та емоція перебувають у взаємозв'язку: «оцінка – це думка суб'єкта про цінність об'єкта для нього, а емоція – це переживання суб'єктом даної думки». Такий підхід пояснює, чому емоційна оцінка є синтезом інтелектуального та афективного компонентів свідомості.

Емотивність, будучи категорією мови, виражає присутність суб'єкта у кожному оцінному висловлюванні. Вона водночас є способом передавання оцінності, адже будь-яка емоція містить у собі елемент оцінки. Як зауважує Н. Мельничук, емотивність і оцінність взаємопов'язані: «емотивний компонент завжди є оцінним, але якщо слово оцінне, воно необов'язково при цьому повинно бути емотивним» (Мельничук, 2014, с. 104). Оцінність, таким чином, становить базовий, центральний елемент емотивності, оскільки будь-яке емоційне висловлення є результатом оцінювального процесу, що поєднує моральні, естетичні, логічні, сенсорні та етичні аспекти мовної діяльності.

Аналіз наукових досліджень зумовлює необхідність співставлення емотивності з таким поняттям як експресивність. У сучасній психологічній та лінгвістичній науці поняття експресивності та емотивності взаємопов'язані, оскільки обидва стосуються зовнішнього вираження емоційних станів людини. У психологічному аспекті ці терміни використовуються для позначення індивідуальних способів прояву емоцій у поведінці (зокрема через міміку, інтонацію, жести, рухи чи пози). Вважається, що ступінь експресивності характеризує особистість з точки зору сили, частоти та безпосередності емоційних реакцій. Психологи пояснюють, що чим активніше людина проявляє свої почуття у зовнішніх формах, тим більш вираженою є її експресивність. Такий показник визначається поєднанням двох чинників: інтенсивності емоційного вираження та рівня контролю за цими проявами, що утворюють інтегральну властивість особистості (Mehrabian, 1972; Scherer, 2005).

У лінгвістиці експресивність визначається як багатовимірна семантична категорія, що поєднує інтенсивність, емоційність, оцінність та образність. І. Лелет слушно обґрунтовує, що експресивність доцільно розглядати як «властивість слова збільшувати силу впливу висловлювання за рахунок наявності в його семантиці таких компонентів, як образність, емоційність, інтенсивність» (Лелет, 2021, с. 108). Таким чином, експресивний компонент

посилює смисловий і прагматичний ефект мовної одиниці, підкреслюючи її значення або створюючи додаткову емоційно-оцінну напругу.

О. Станко у своїй науковій статті (2017) пише, що експресивність «пов'язується з ознакою інтенсифікації значення слова за шкалою збільшення чи зменшення логічного змісту, оцінки, емотивності», і спрямована не стільки на вираження внутрішнього стану мовця, скільки на вплив на адресата. Вона виконує комунікативно-прагматичну функцію, активізуючи сприйняття й викликаючи певну емоційну реакцію слухача чи читача.

З погляду українського мовознавця В. Чабаненка, експресія є не наслідком, а передумовою емоційного впливу, адже «те, що породжується емоційністю, характерністю» лише підсилює виразність вислову (Чабаненко, 2002). Учений наголошує, що експресія не обмежується емоційним або художнім аспектом, а «акумулює в собі набагато ширший ореол, який охоплює семантичний, вольовий, естетичний, соціально-оцінний та ситуативний виміри» (Чабаненко, 2002, с. 6). Згідно з його позицією, інтенсифікація виразності мовного знака проявляється лише у мовленні «під час практичної реалізації комунікативно-інформативних можливостей мовної системи» (Чабаненко, 2002, с. 7). Таким чином, експресивність постає як динамічна властивість мови, що поєднує емоційність, оцінність і прагматичний вплив у цілісному процесі комунікації.

Для аналізу видів емотивного змісту в науковому дискурсі доцільно спиратися на засади когнітивної науки, відповідно до яких у процесі ментального конструювання тексту виокремлюються два принципово різні типи емоційних феноменів. Перший тип відображає емоційний компонент об'єктивної реальності, тобто описуваного світу. Другий характеризує інтерпретаційну позицію автора, його суб'єктивне емоційне ставлення до подій, явищ чи понять. У цьому контексті емотивність постає як двоїста категорія. Вона поєднує внутрішній зміст людської емоційності з мовними механізмами її відтворення. Отже, емотивність одночасно виконує функцію відображення й засобу репрезентації, що забезпечує формування емоційного

смыслу тексту через систему лінгвістичних і стилістичних засобів. Інакше кажучи, у контексті аналізу тексту емотивність «відображає різні види емоційного змісту: з одного боку, емоції у вигляді емосем входять до когнітивного змісту тексту, з іншого, складають частину прагматичних стратегій автора». (Чайковська, 2012, с. 282).

На думку Н. Мельничук, емотивність є багатовимірною категорією, що функціонує у двох взаємопов'язаних площинах: змістовій та виражальній. Через них розкриваються емоційні стани й ставлення мовця. У межах своїх досліджень дослідниця розмежовує три типи емотивності слова: власне емотивність, що безпосередньо відображає емоційне значення; емотивність як одну з форм реалізації семантики слова; та контекстуальну емотивність, яка виникає під впливом ситуації мовлення.

Відповідно, авторка визначає три рівні вияву емотивності:

- емотивне значення як центральний компонент лексичної семантики;
- конотаційний рівень, де емоційність поєднується з логіко-предметним змістом слова і реалізується як додатковий відтінок оцінки;
- емотивний потенціал, який не змінює базового значення слова, але розкриває його приховані емоційні можливості у конкретному контексті.

Як підкреслює Н. Мельничук, лише перший рівень може бути віднесений до власне мовної системи, оскільки він закріплений у лексичному значенні. Два інші рівні залежать від контекстуальної реалізації та комунікативної ситуації, тому належать до периферійної, мовленнєвої сфери функціонування емотивності. Таким чином, емотивність виявляє як системні, так і контекстуально зумовлені властивості. Вона відображає складну динаміку взаємодії між значенням, оцінкою та експресією в процесі комунікації (Мельничук, 2014)

Як стверджує Т. Коць, емотивні механізми мовлення відображають динаміку суспільного й культурного розвитку, оскільки мова чутливо реагує на зміни в ціннісних орієнтирах, психологічних станах та комунікативних потребах людини. Емоційно забарвлені мовні засоби є формою вираження

почуттів. Також вони стають інструментом впливу на свідомість, оскільки дозволяють осмислювати, інтерпретувати й оцінювати дійсність. У публіцистичному дискурсі ця функція набуває особливої ваги, адже саме тут емоційна виразність сприяє не просто донесенню інформації, а й формуванню певних установок, смислів і соціальних цінностей. Як слушно зазначається автором, «емоційні мовні засоби уможлиблюють сприймання інформації широкою аудиторією і водночас регулюють, формують, змінюють її ціннісні орієнтири» (Коць, 2023, с. 105).

Таким чином, емотивність можна досліджувати і як здатність використовувати емотивні засоби тексту для адекватного вираження власних почуттів, ставлень і смислів у процесі комунікації. Така здатність дає змогу породжувати емоційно доцільні висловлювання, розуміти, інтерпретувати та оцінювати емоційні смисли, закладені іншими мовцями.

У цьому сенсі В. Шаховський стверджував, що що у межах вивчення феномену емотивності доцільно визначати і поняття «емотивна компетентність». Як було зазначено вище, вказана компетентність передбачає здатність особистості «породжувати емотивно коректні тексти». А критерієм емотивної зрілості людини «може служити здатність адекватно сприймати емотивні доміанти чужих текстів як відображення інших концептосфер та інших культур» (Цит за Прокойченко, 2015). Такі висловлювання будуть покладені в основу переходу від розуміння емотивності як властивості мови до емотивності як якості, яка дозволяє цю мовну властивість ефективно і цілеспрямовано використовувати.

Емотивність використовується в текстах різних стилів, але мета її використання дещо відрізняється. Так, у публіцистичному емотивність використовується для створення емоційного тиску й підсилення переконливості висловлювань. У розмовному тексті емотивність та емотивна лексика — це природний засіб вираження почуттів, настрою та міжособистісного ставлення. Науковий та офіційно-діловий дискурс передбачає використання емотивності у стриманій формі, з метою

увиразнення оцінних чи модальних відтінків. Медійні та рекламні тексти будуються на емотивних висловлюваннях, що використовується як ефективний засіб емоційного впливу на адресата та формування позитивної реакції.

Однак саме художні тексти вирізняються здатністю глибоко відтворювати внутрішній світ героїв, їхні почуття й переживання і мають за основну мету передачу емоційно навантаженої інформації. У цьому контексті цілком обґрунтованим видається твердження дослідників, що емотивність становить органічну й невід’ємну складову художнього дискурсу (Свідер, 2013).

М. Мерфі підкреслює, що «будь-який художній текст, художнє висловлювання – це концентроване вираження емоційних станів». Також автор підкреслює, що «емотивний рівень художнього тексту радикально протиставляється інформативному або сенсовому рівням» (Мерфі, 2020, с. 43.). Те ж саме наголошують й інші вчені, які зазначають, що найповніше емотивність реалізується в текстах, написаних у художньому стилі, де вона виступає провідним чинником естетичної виразності, образності й авторського самовираження (Марінашвілі, Весна & Складорова, 2022; Свідер, 2013; Мілова, 2024).

Емотивність проявляється у художньому тексті в різних формах. Вона може виражатися опосередковано без прямого називання емоцій. У такому разі почуття передаються через вигуки, інтонацію або мовні звороти, що відображають емоційний стан, але не мають конкретної комунікативної мети. Інший спосіб полягає у вираженні ставлення автора до предметів, явищ чи людей за допомогою спеціальних мовних засобів, наприклад, суфіксів емоційної оцінки. Вони створюють теплі, зменшувальні або, навпаки, підсилені відтінки значення (Марінашвілі, Весна і Складорова, 2022).

Емотивність також може виявлятися у тому, що певна мовна одиниця здатна викликати емоцію у читача навіть без прямих слів, які позначають почуття. В інших випадках емоція виражається прямо через слова, що

називають або описують стан людини. У художньому тексті всі ці варіанти взаємодіють, а контекст допомагає розкрити додаткові відтінки значення. Одне слово може поєднувати кілька емоційних смислів, і визначити, який із них головний, часто буває складно. Адже емотивність поетичного образу, стверджує А. Чернова (2014), створюється через конотацію, яка забарвлює текст емоційно. Завдяки цьому слово може мати навіть протилежні оцінки. Тобто емоція організовує текст, створює його динаміку, іноді гармоніює, а іноді навпаки порушує рівновагу.

Емоційні й емотивні компоненти художнього тексту проявляються у трьох напрямках: у *переживанні*, що показує внутрішній стан автора; у *рефлексії*, яка розкриває його думки про власні почуття; та у *відображенні*, де через емоційні образи виражається емоційний інтелект і творчий задум автора (Johnson-Laird & Oatley, 1989). При цьому важливо відмітити, що художні текст мають справу з естетичними емоціями – вищими емоціями в структурі емоційності. Естетичні емоції «відбивають рівень та характер духовного життя людини, впливають на поведінку та формування світогляду особистості» (Міхова, 2010, с. 98).

Для виразу емоцій в художньому тексті необхідні відповідні засоби. І. Свідер пропонує класифікувати мовні засоби вираження емотивності в художньому тексті за ступенем їх розгортання. Автор пропонує розрізняти *згорнуті* вербалізатори (окремі слова, що концентрують семантичну ознаку емоційного ставлення, наприклад «радість», «жахливий» тощо); *мінімально розгорнуті* (словосполучення або речення, у яких емотивність виражається в межах локальної синтаксичної структури, наприклад «не можу повірити власним очам», «нестерпно боляче», «очі світяться від щастя» тощо); та *максимально розгорнуті* вербалізатори (цілі текстові фрагменти або тексти, у яких емоційний зміст реалізується комплексно, через систему взаємодіючих мовних і контекстуальних засобів) (Свідер, 2013).

Цікаво, що ще у статті психолога К. Віссел «The Dictionary of Affect in Language» (1989) представлено одну з найвпливовіших спроб кількісного

вимірювання емоційного аспекту мовлення. Авторка виходить із положення, що емоційність мови окрім того, що є лінгвістичним феноменом, є також когнітивно-психологічним процесом, який підлягає об'єктивному аналізу. З цією метою К. Віссел створила Словник афектів у мові (Dictionary of Affect in Language). Цей словник представляє собою базу даних, у якій тисячі англійських слів отримали оцінки за трьома шкалами: приємність (pleasantness), активація (activation) та образність (imagery). Кожен лексичний елемент у словнику відображає певний емоційний потенціал, що дозволяє простежити закономірності у вираженні емоцій у текстах різних типів.

У названій роботі обґрунтовано, що значення слова не обмежується його денотативною функцією, а має афективну семантику, яка визначає його здатність викликати позитивні чи негативні переживання. Авторка наголошувала на важливості контексту, оскільки емоційна оцінка мовної одиниці змінюється залежно від ситуації спілкування, жанру чи стилю. Вона стверджувала, що представлений нею словник може бути використаний у психологічних, соціолінгвістичних і лінгвостилістичних дослідженнях для аналізу емоційного тону тексту, інтенсивності емоційної експресії чи стилістичного впливу на адресата. Таким чином, підхід К. Віссел поєднує лінгвістику, психологію та семантику, створюючи інструмент для об'єктивного вивчення емоційності мовлення або емотивності як системної властивості мови (Whissel, 1989).

Для вираження емоцій в тексті всі емотивні інструменти, тобто «фонетико-графічні, лексичні та синтаксичні засоби в більшості випадків використовуються комплексно і знаходяться у взаємодії» (Марінашвілі, Весна & Складарова, 2022, с. 93). І вибір засобів і форм репрезентації емотивності в художньому тексті зумовлюється комунікативним наміром автора, його індивідуальним світобаченням та прагненням відтворити власний емоційно-оцінний досвід у художній формі, вказує Н. Глушак (2014).

Це підтверджують сучасні науковці, які зазначають, що емотивність у художньому творі безпосередньо пов'язана з авторським задумом і

комунікативним наміром митця. Вона виступає засобом реалізації його емоційного впливу на споживача та формування естетичного забарвлення тексту. Як слушно зазначається, «для досягнення своєї комунікативної мети автор свідомо обирає відповідні вербалізатори» (Ланчуковська, Олінчук & Шальов, 2022, с. 175). Це дозволяє точніше передати внутрішній стан, інтонацію й емоційне ставлення до зображуваного. Вказується, що основна функція емотивних репрезентантів полягає у прагматичному самовираженні мовця, яке в художньому контексті набуває як психологічного, так і художньо-сміслового значення.

Під «прагматичним самовираженням» автори розуміють здатність до свідомого використання мовних і стилістичних засобів для передання власних почуттів, оцінок і ставлення до зображуваної дійсності. Тобто через емотивні структури автор формує емоційний фон твору, моделює певний тип читацького переживання, спрямовує рецепцію у бажаному напрямі. У цьому сенсі емотивність стає інструментом діалогу між внутрішнім світом митця та його аудиторією: вона дозволяє художньому тексту вийти за межі описовості й наблизитися до психологічної автентичності, де слово, лексична та синтаксична одиниця, перетворюється на носій емоційного досвіду автора (Ланчуковська, Олінчук & Шальов, 2022; Чернова, 2014).

С. Шабат-Савка досліджує прояви емотивності у синтаксисі художнього тексту. Автор наголошує, що синтаксичні конструкції у художньому дискурсі виступають важливими репрезентантами емотивності, адже саме вони здатні відтворювати емоційно-чуттєву сферу людини, формувати експресивну тональність висловлення та реалізовувати індивідуальні риси авторського мовостилю. Свідоме використання письменником синтаксичних експресем (а серед них вказуються такі як екзистенційні висловлення, риторичні запитання, парцельовані, незакінчені або нечленовані комунікати, окличні конструкції тощо) засвідчує глибину вербалізації його емоційно-сміслових інтенцій.

Так, *екзистенційні висловлення* допомагають виокремити суб'єкта мовлення, відтворити внутрішні стани, душевні переживання та хвилювання

я-мовця. *Парцельовані конструкції* посилюють емоційний вплив через актуалізацію змістових центрів тексту. Це створює художньо-емоційну напругу. *Риторичні запитання та незакінчені висловлення* розкривають психоментальний простір мовної особистості, надаючи висловлюванню афористичності та естетичної виразності. Таким чином, синтаксичні експресеми постають дієвими засобами художнього самовираження, які забезпечують глибоку емоційну насиченість та індивідуальну стилістичну своєрідність художнього тексту (Шабат-Савка, 2021).

Крім того, емотивність художнього тексту формується через багаторівневу систему вербальних і позамовних засобів, які відтворюють емоційний стан персонажів та автора. Інтонаційні відтінки, зміни тембру голосу й синтаксична організація фраз сприяють передачі емоційної сутності діалогів. Живописні описи природи, атмосфери чи зовнішності героїв слугують інструментом відображення внутрішніх переживань і настроєвих змін (Мілова, 2014, с. 104). Ритм, повтори, фразові звороти й композиційна структура тексту підсилюють емоційну інтенсивність і спрямовують реакцію читача. Варіювання пунктуації, темпу мовлення, переходи від діалогу до монологу або зміни хронології подій створюють динаміку емоційного напруження та поглиблюють художній сенс. Метафори, символи й образи дають змогу передати складні емоційні стани через зорові, слухові чи чуттєві асоціації, що апелюють до емоційного досвіду реципієнта (Мілова, 2014, с. 105). Різноманітні стилістичні прийоми, такі як іронія, гіпербола, еліпсис, риторичні запитання й звертання, виконують функцію емоційного підсилення. Вони створюють ефект співпереживання або напруженого очікування. У сукупності ці засоби забезпечують художньому тексту аутентичність, експресивність та здатність глибоко впливати на читача.

Категорія «емотивність» знайшла свою реалізацію також і у візуальному мистецтві. М. Мерфі досліджував емотивність у вимірі зображення тіла у творах образотворчого мистецтва. Автор зазначає, що у візуалізації тілесності емотивність постає як засіб передачі внутрішніх станів і переживань, що

надають художньому образу експресивності та естетичної напруги. Саме через тілесне зображення митець передає емоційний підтекст, формуючи особливий канал комунікації між твором і глядачем. «Вираження» замість «зображення». Тому закономірним є перехід від питань «що зображується?» і «як зображується?» до глибшого: «чому зображується?». Така зміна фокусу спрямовує дослідницьку увагу на візуальний об'єкт (тіло) як емотивний медіатор, що не тільки візуально репрезентує, а ще й артикулює приховані почуття, внутрішні сенси та культурні контексти, які розкриваються через емоційне сприйняття (Мерфі, 2020, с. 43).

Отже, узагальнимо результати наукового аналізу категорії «емотивність» у науковому дискурсі. У сучасному лінгвістичному знанні емотивність постає як інтегральна текстово-дискурсивна категорія, що позначає здатність мови спеціальними засобами кодувати, транслювати й модулювати емоційний досвід суб'єкта комунікації. Вважаємо за доцільне так узагальнити наукове визначення емотивності: семантико-прагматична властивість мовлення, яка через систему лексичних, синтаксичних, інтонаційних і композиційних ресурсів забезпечує вербальну реалізацію емоційної оцінки, інтенції та афективного впливу. Також доцільно підкреслити, що під емотивністю розглядається здатність автора художнього висловлювання (комуніканта) цілеспрямовано обирати засоби емотивного впливу задля досягнення своєї прагматичної художньої мети. У загальному сенсі емотивність є результатом інтелектуального опрацювання емоційності в мовній формі.

Атрибутивні характеристики емотивності виявляються щонайменше в семи вимірах.

1) Емотивність має полірівневий характер: вона виявляється на фонетико-просодичному, лексико-семантичному, фразеологічному, синтаксичному та текстово-композиційному рівнях мовлення.

2) Іntenційність і прагматичність цієї категорії зумовлені тим, що будь-який емотивний прояв безпосередньо пов'язаний із комунікативною метою мовця й орієнтований на певний ефект у свідомості адресата.

3) Оцінність є невід'ємною складовою емотивного змісту, оскільки кожна емоція супроводжується позитивною або негативною оцінкою предмета мовлення.

4) Контекстуальність і варіативність виявляються в тому, що один і той самий мовний знак може набувати різного емоційного потенціалу залежно від ситуації, жанру чи культурних традицій.

5) Полікодовість емотивності виявляється у взаємодії вербальних і невербальних засобів: інтонації, тембру, паузації, жестів, міміки.

6) Системність полягає в тому, що емоційний ефект завжди створюється не окремим словом, а комплексом засобів, які діють у єдності.

7) Відкритість і динамічність емотивності проявляються в тому, що за певних умов будь-яка мовна одиниця може набути емоційного забарвлення.

Найважливіші специфічні особливості емотивності зумовлені її позицією на перетині психічного й мовного. Вона має двоїсту природу: план змісту (когнітивно-оцінна репрезентація переживання) і план вираження (мовні форми), що разом забезпечують перехід від внутрішнього стану до зовнішньої комунікації.

Навідміну від емоційності як спонтанної індивідуально-психологічної властивості, емотивність є свідомо керованою здатністю до організації мовлення: емоції тут не просто «виливаються», а цілеспрямовано структуруються й стилістично опрацьовуються. Її ядром слугує емоційна оцінка, яка, будучи осмисленою, розгортається:

- у семантиці слів (емотиви, емосеми);
- у синтаксичних експресемах (інверсії, парцеляції, риторичні питання, еліпси, окличні конструкції);
- в інтонаційних контурах та в текстових домінантах (емоційне тло, тональність, забарвлення).

Емотивність функціонує як механізм соціальної взаємодії: формує емоційний фон дискурсу, керує увагою реципієнта, запускає процеси співпереживання, коригує інтерпретацію змісту й тим самим впливає на переконання та поведінку. Вона є міжстильовою, проте максимально проявляється в художньому мовленні, де набуває статусу естетико-сміслового організатора. Водночас емотивність продуктивно працює у публіцистиці, рекламі, медіа й повсякденній комунікації. У підсумку зазначимо: емотивність можна розглядати як універсальний інструмент гармонізації когнітивного, афективного й прагматичного вимірів мовлення, що забезпечує цілісну репрезентацію людського переживання в мові та тексті.

Таке узагальнення міждисциплінарного наукового знання покладається в основу подальших наукових розвідок, і буде екстрапольовано на художньо-виконавську діяльність майбутніх викладачів фортепіано з метою визначення сутності, змісту та компонентної структури досліджуваного феномена.

## **1.2. Сутність, зміст і компонентна структура художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки**

Музика є одним із найглибших проявів духовного життя людини, адже в ній особливо виразно розкривається емоційна природа мистецтва. Саме в музичному звучанні знаходить втілення емоційний світ особистості, її почуття, інтенції, естетичні переживання та індивідуальні стани. В історії культури музика завжди розглядалася як феномен, що має здатність безпосередньо впливати на людину через сферу емоцій, минаючи раціональні форми сприйняття. У цьому полягає її унікальність. Музика не описує емоції, а є самою емоцією, організованою у часі. Вона відтворює рух внутрішніх станів, народжує відчуття і дає змогу пережити їх у художньо-естетичній формі.

Спираючись на наукові підходи, викладені у працях Б. Асаф'єва, А. Готсдінера, В. Медушевського, Є. Назайкінського та інших дослідників, М. Субота робить висновок, що саме емоційність становить глибинну сутність музичного феномена. Музика не є лише зовнішньою формою або способом передавання змісту. Вона сама є емоційною реальністю, яка розгортається в часі та безпосередньо впливає на внутрішній світ людини. Вона говорить мовою, що не потребує перекладу, бо звертається не до інтелекту, а до відчуття, настрою, емоційного досвіду. Музичний звук, за своєю природою, здатний передавати найтонші відтінки людського переживання: від спокою до збудження, від радості до трагізму. І відбувається це завдяки ритмічним, інтонаційним та тембровим засобам, які резонують з емоційною сферою слухача. Дослідники зауважують, що досягнення музики не може бути актом пасивного слухання. Скоріше, це глибоке співпереживання, коли слухач стає співучасником внутрішнього руху твору. Таким чином, музика формує унікальний простір комунікації, де людські душі взаємодіють через почуття, а не через слова, долаючи часові, мовні та культурні межі (Субота, 2019).

Аналізуючи праці науковців, М. Субота приводив думку Б. Теплова, який стверджував, що «музичне переживання по суті своїй є емоційне переживання: позаемоційним шляхом не можна досягнути зміст музики». (Теплов, 1985, цит. за Субота, 2019).

Згідно з науковою думкою Е. Прінг, Дж. Лоне, А. Гуд і М. Пірс (2024), емоційна природа музики має глибокі філософські та психологічні корені. Ще античні мислителі, зокрема Піфагор і Платон, трактували музику як гармонію душі та всесвіту, вбачаючи у ній засіб виховання почуттів і моральних якостей. У добу Відродження вона почала розглядатися як мистецтво афектів, що здатне впливати на внутрішній світ людини через інтонацію і ритм. Відтак, дослідники зазначають, що музика є універсальним засобом передачі емоцій, що ґрунтується на інтонаційних, ритмічних та тембрових структурах, які сприймаються незалежно від культурного контексту. Крім того, на основі емпіричного дослідження 750 музичних фрагментів науковці довели, що ритм,

гармонія, тембр та інші структурні характеристики безпосередньо кодують емоційні смисли, які слухач здатен інтуїтивно розпізнавати незалежно від культурного контексту. Результати підтвердили універсальний характер емоційної мови музики та її здатність слугувати потужним засобом міжособистісної комунікації (Pring, Launay, Good & Pearce, 2024).

Близькі за змістом наукові роздуми презентовані в статті Л. Литвинчук. Авторка пропонує глибоке психологічне осмислення механізмів впливу музики на людину, розглядаючи її як складну знакову систему, що взаємодіє з емоційною, когнітивною та архетипічною сферами психіки. Підкреслюється, що емоційне сприймання музики є результатом процесу комунікації між слухачем і твором, у якому ритм, темп, інтонація та образна семантика стають засобами передачі внутрішніх станів. Значна увага приділяється архетипам як глибинним психологічним структурам, які резонують з музичною мовою та сприяють виникненню особистісно значущого сенсу. Музика виступає не просто стимулом, а «дзеркалом» внутрішнього досвіду, здатним актуалізувати пам'ять, підсвідомі образи та емоції. На думку дослідниці, «емоції, які виникають як результат дії музики, мають певну розгорнуту процесуальну характеристику «спілкування» з музикою». Вона також підкреслює, що «музика є інтеграційним методом, який впливає на інтелектуальну, духовну, соціальну і фізичну сфери людини» (Литвинчук, 2012, с. 228-229).

Ці положення розкривають універсальність музики як засобу міжособистісного та внутрішнього діалогу, що поєднує емоційні й когнітивні процеси. Таким чином, робота Л. Литвинчук (2012) закладає концептуальне підґрунтя для подальших досліджень музики як мови емоцій та досліджень засобів впливу через цю мову.

Феномен емоційного впливу музики можна осмислити у кількох взаємопов'язаних аспектах: психофізіологічному, когнітивному, естетичному та комунікативному. Психофізіологічний аспект відображає біологічну основу емоційного реагування на звук. Темп, динаміка, ритм і частотні коливання мають безпосередній вплив на діяльність нервової системи, серцево-судинну

регуляцію та дихання, що підтверджується численними експериментальними дослідженнями. Музичний звук може резонувати з тілесними ритмами людини, створюючи ефект гармонізації або напруження, безпосередньо пов'язаний з переживанням емоцій (Schaefer, 2017).

Когнітивний аспект емоційної дії музики розкривається через механізм очікування та його порушення, коли слухач прогнозує певний розвиток подій у звуковому потоці, і якщо цей прогноз не справджується, виникає емоційне збудження, здивування чи напруження. Розв'язання гармонічного або ритмічного конфлікту зумовлює емоційне полегшення, що формує динаміку напруження й розрядки та сприяє глибокому естетичному задоволенню (Turrell, Halpern, Bannister, & Chai-Wi-Ting, 2024).

Естетичний аспект емоційності музики розкриває найглибший рівень її впливу, коли емоційний імпульс перестає бути простою реакцією та набуває форми художнього образу. У цьому процесі почуття трансформується, структурується відповідно до законів музичної мови та художньої логіки. Через інтонацію, тембр, динаміку й ритм емоція втрачає свою випадковість. Вона цілеспрямовано перетворюється на естетично впорядкований досвід, який може бути переданий, розділений і усвідомлений. Ми погоджуємось із думкою науковців, які підкреслюють, що саме тому музика – це щось більше ніж канал комунікації. Це також спосіб пізнання та осмислення емоційної реальності, яке формує здатність людини відчувати та естетично рефлексувати власні стани (Juslin & Västfjäll, 2013).

Ключовою особливістю цього процесу є те, що естетичний образ у музиці виникає на основі структурованої (цілеспрямовано осмисленої) емоційної інформації, яка завдяки художній формі набуває універсального значення. Іншими словами, індивідуальне переживання музиканта або композитора, закладене в інтонаційну тканину твору, стає зрозумілим іншим. Адже воно виходить за межі приватного досвіду, стаючи частиною культурного простору, тобто об'єктивується. Саме завдяки цій властивості музика здатна створювати своєрідний «емоційний ландшафт», спільний для

виконавця та слухача, де відбувається як сприймання, так і глибинне співпереживання (Martin, 2024).

Таким чином, естетичний аспект природно зумовлює комунікативний вимір, коли художній образ стає засобом міжособистісної взаємодії. У цьому контексті музика виступає як особлива форма емоційного діалогу, що не потребує вербальних засобів і долає мовні, культурні й часові бар'єри, забезпечуючи спільне переживання емоційного змісту (Izen, 2023).

Комунікативний аспект емоційної природи музики зумовлений тим, що вона є формою спілкування без слів. Емоції виступають універсальною мовою, зрозумілою для будь-якої людини. І це не залежить від її походження чи культурного контексту. Музика створює простір взаєморозуміння, у якому комунікація здійснюється через інтонаційно-динамічні структури, що передають інтенції, настрої та внутрішні стани. Як вказував А. Менегетті, музика є «енергією комунікації духу», у якій звуковий жест стає посередником між внутрішнім світом виконавця і слухачем (Meneghetti, 2002).

Емоційна мова музики має складну символічну структуру. Її основою є інтонація, що відображає рух почуття і водночас є способом мислення. Спираючись, зокрема, на Б. Асаф'єва, О. Бурська визначає інтонацію як елемент, у якому концентрується духовний досвід культури, що робить її акустичним і, одночасно, смисловим явищем. Інтонаційна виразність зумовлює здатність музики до створення емоційних образів, які мають як індивідуальний (суб'єктивний), так і універсальний (об'єктивний) характер. Авторка наголошує, що інтонація є звуковою одиницею. Однак, разом з тим, вона є носієм семантичного навантаження, тобто аналогом слова в художньому тексті. Мелодична інтонація визначається як провідник у сферу художнього змісту твору, здатний трансформувати акустичну інформацію у глибокий образний досвід. Інтонаційна логіка охоплює різні рівні організації звуку: від фонічного та морфологічного до синтаксичного й композиційного. Зокрема, мелодичні інтервали описуються як базові елементи смислотворення, що формують архітектуру твору, а артикуляція як засіб «вимови»

інтонаційного змісту. О. Бурська доповнює свою думку: «інтонація є базовим інструментом розкриття емоційного змісту музичного твору, оскільки вона поєднує слухову увагу, художню уяву та аналітичне мислення виконавця» (Бурська, 2022, с. 178).

Поруч із інтонацією, яка структурує емоційно-смысловий простір музичного висловлювання, ключову роль у формуванні емоційного впливу відіграє ритм. У музичній мові ритм виступає як засіб організації часу. Але наряду з цим ритм розглядається як фундаментальний емоційний компонент, який визначає динаміку переживання й створює емоційне «поле» виконавського висловлювання. Саме через ритмічні структури й темпові відхилення слухач отримує сигнал до синхронізації, тілесного відгуку та емоційного залучення. Наукові дослідження показують, що значення темпу, ритмічної одиниці та щільності звукових подій суттєво впливають на регуляцію емоційного стану слухача (Gingras et al., 2015). Крім того, поняття ритмічного залучення розглядається як ключовий механізм індукції афектів: він охоплює перцептивні, фізіологічні, моторні й соціальні рівні музичної взаємодії (Large & Palmer, 2020). Отже, ритм у музиці неможливо розглядати лише як фонову пульсацію. Він є активним інструментом художньої комунікації, що глибоко включає слухача в емоційний простір твору.

Інші елементи музичної мови, такі як тембр, динаміка тощо, виконують важливу роль у художньому вираженні емоцій, оскільки вони формують «забарвлення» звукового потоку та визначають його психологічну спрямованість. Наприклад, вказується, що тембр виступає як носій стилістичної індивідуальності-звучання: він надає голосу чи інструменту характер (тепла чи холодна, м'яка чи різка музика). І це впливає на емоційне наповнення твору (Решетник, 2020). Динаміка ж будує драматургію звучання: поступове зростання гучності створює відчуття напруження, а раптове зниження надає ефект спадання або розслаблення. Сукупність цих змін формує внутрішній емоційний сюжет виконавства. Крім того, такі елементи, як артикуляція, темпова варіація, пауза, а також регістр і фактура стають

інструментами інтонаційно-емоційного виразу і втілюють музичну фразу як цілісний художній акт. У результаті музична мова стає не просто системою знаків, а живим засобом передачі емоційного стану. Сприймаючи її, слухач залучається як спостерігач і крім того як співучасник звучання і переживання (Скорик, 2024).

Оскільки музика за своєю природою є мовою емоцій, осмислення її змісту неможливе без залучення емоційної складової сприйняття і комунікації (Б. Теплов, цит. за Субота, 2019). А. Раудувайте та Яо Чжи висловлюють припущення, що у музично-освітньому процесі це означає, що говорити про музику потрібно тією ж мовою, якою вона «мислить» сама, тобто мовою почуттів, емоційних відтінків і переживань. Спроба раціонально описати музичне явище без емоційного контексту призводить до втрати його художньої сутності, адже емоція є інструментом пізнання музики. Живе емоційне слово може допомогти сприймати музичний твір як живий духовний організм, у якому звук несе смисл, а кожна інтонація має емоційну вагу. Мова емоцій стає засобом активізації емпатійного сприйняття і здатності до художньої ідентифікації з музичним образом (Rauduvaitė & Yao, 2023). Отже, феномен емоційної мови музики має як естетичне так і педагогічне значення. Для майбутнього музиканта-педагога важливо навчитися розпізнавати емоційні коди музичного тексту та відтворювати їх у виконавській практиці (Масол, 2006). Педагог у мистецько-освітньому процесі допомагає учню або студенту відчувати внутрішню емоційну логіку музичного тексту, знайти відповідність між звуком і почуттям і виразити це такими словами, які доцільно і цілеспрямовано зможуть передати емоційно-образний зміст музичного твору.

Таким чином, емоційна природа музики постає як універсальний механізм комунікації, пізнання та художнього вираження, що об'єднує фізіологічні, когнітивні, естетичні та комунікативні виміри. Її здатність безпосередньо впливати на внутрішній світ людини зумовлена тим, що музика, перш за все, існує у формі мови емоцій, а вже потім логічних

конструкцій. Це робить її феноменом міжкультурним і позачасовим. Інтонаційна організація музичного висловлювання формує глибинний рівень смислотворення, забезпечуючи розкриття почуттів через ритм, тембр, динаміку й художню логіку. Водночас музика виконує функцію емоційного діалогу, створюючи спільний простір переживань між виконавцем і слухачем. Можна зробити висновок, що у цьому просторі відбувається комунікація, а на її основі формування естетичного досвіду. Ці характеристики визначають музику як потужний засіб духовного впливу та педагогічного формування емоційної культури особистості. Такі висновки ми покладаємо в основу осмислення ролі емоцій у художньо-виконавській діяльності, у межах якої емоційна мова постає ключовим засобом сценічної репрезентації музичного змісту.

Художньо-виконавська діяльність є однією з найскладніших форм творчої самореалізації, яка поєднує емоційно-чуттєвий, когнітивний, тілесно-руховий і духовно-ціннісний аспекти. Художньо-виконавська діяльність не обмежується технічним відтворенням музичного тексту. Вона передбачає глибинне відчитування та трансляцію смислів музичного твору, при цьому уособлене власними емоційними переживаннями. Виконавство є унікальною формою художньої комунікації. Адже це процес обміну емоційно-естетичною інформацією між композитором, виконавцем і слухачем, що розгортається у часі та заснований на співпереживанні.

Виконання музики визначається як «актуалізація нотного тексту» (Лисенко, 2018, с. 23). А сутність виконавського процесу розглядається як «тиражування і постійну актуалізацію текстів музичної культури та комунікативні процеси у всесвітньому культурному соціумі» (Лисенко, 2018, с. 30). Такі думки висловлює сучасна українська дослідниця О. Лисенко. Авторка зазначає, що музично-виконавський процес доцільно розглядати як складну когнітивно-комунікативну систему, у якій відбувається перехід від нотного знака до живого звучання, що не є прямою трансляцією, а складним процесом смислоутворення. Виконання ж музичного твору постає не лише

актом репродукції авторського задуму, а процесом трансформації знакової системи від фіксованого нотного тексту до індивідуалізованого звукового тексту виконавця (Лисенко, 2018).

Г. Кондратенко та О. Плохотнюк (2021) розглядають музично-виконавську діяльність як з точки зору розвитку творчої особистості майбутнього бакалавра музичного мистецтва. Адже наголошується, що виконавська практика це значно більше ніж відтворення тексту твору. Це насамперед творчий процес інтерпретації, у якому музикант опановує здатність осмислювати та передавати художній зміст через власний стиль і технічну майстерність. Автори зазначають, що «виконавець є ретранслятором задуму композитора, який втілюється технічними засобами і доповнюється власним світосприйняттям в інтерпретації музичного твору» (Кондратенко & Плохотнюк, 2021, с. 117). І саме цей аспект преломлення об'єктивного музичного тексту через власне суб'єктивне світосприйняття і відкриває ресурс для розвитку креативного мислення та здатності до творчого самовираження на сцені.

Виходячи з цього стає зрозумілим, що, системно-функціональний характер художньо-виконавської діяльності відбувається у тріаді «інтерпретація – розуміння – смислоутворення», де когнітивна, емоційна та експресивна сфери зливаються в єдиний процес. Згідно з цим, виконавець стає посередником між композитором і аудиторією. При цьому об'єктивація внутрішніх суб'єктивних емоційно-сміслових структур у звучанні забезпечує художню переконливість та унікальність кожного виконання (Лисенко, 2017). Таким чином, музично-виконавська діяльність стає глибоко творчою сферою, що формує культурну, комунікативну й емоційну ідентичність майбутнього музиканта.

Підтверджуючи це, М. Мимрик зазначає, що серед усіх видів музичної діяльності «виконавська творчість як інтелектуально-комунікативний процес вважається одним з найскладнішим її різновидом, оскільки потребує не тільки розумової, а й духовної діяльності студента-інструменталіста, наповненої

емоціями, почуттями» (Мимрик, 2024, с. 115). Автор розкриває феномен музично-виконавської діяльності як комунікативного процесу. На його думку саме ця комунікація забезпечує глибоке духовне співпереживання між композитором, виконавцем та слухачем. І завдяки комунікації відбувається утворення особистісних смислів через трансляцію та інтерпретація культурних кодів (Мимрик, 2024).

У такий спосіб комунікативний вимір музично-виконавської діяльності органічно поєднується з її інтонаційною природою. Якщо комунікація створює простір духовного співпереживання та смислотворення, то інтонаційні засоби виразності стають безпосереднім інструментом реалізації цього процесу. Саме через інтонацію (як елемент музичного тексту) відбувається матеріалізація внутрішніх смислів, що виникають у комунікативному акті між автором, виконавцем і слухачем (Мимрик, 2024; Лисенко, 2018).

Розглянемо наукові праці О. Лисенко (2017; 2018), присвячені дослідженню музично-виконавської діяльності. Дослідниця зазначає, що у функціональному аналізі виконавського процесу ключову роль відіграє розуміння багаторівневої організації нотно-звукового тексту. Авторка виокремлює чотири рівні: фонологічний, синтаксичний, лексико-інтонаційний і композиційно-семантичний. Вони відповідають різним стадіям виконавського мислення та мовлення.

Так, на першому, базовому рівні, музикант працює з елементарними технічними аспектами звукоутворення, аплікатурою та педалізацією, формуючи первинну виконавську артикуляцію. На синтаксичному рівні відбувається організація мотивів і субмотивів, які поєднуються у звукові фрази та синтаксичні структури. Лексико-інтонаційний рівень визначає тематичну та фразову виразність, а композиційно-семантичний рівень забезпечує цілісність художнього образу (Лисенко, 2018).

Спираючись на роботи Б. Асаф'єва та Є. Назайкінського, О. Лисенко зазначає, що вирішальну роль у виконавському процесі відіграють інтонаційні

засоби виразності, які, на відміну від нотних знаків, не завжди мають точну фіксацію в партитурі, а реалізуються у виконавській практиці як носії смислу. При цьому інтонація в музиці розглядається як основний механізм комунікації між автором, виконавцем і слухачем, що забезпечує художньо-звукове втілення змісту. Як зазначає авторка, «інтонаційна визначеність виконавської мови виражає звукове втілення музичної думки музиканта-виконавця, тобто є носієм смислового змісту твору» (Лисенко, 2018, с. 22).

Реалізація смислу музичного твору за допомогою інтонації ґрунтується на системній підрядності функціональних рівнів: нотного тексту, виконавського мислення та музичного мовлення. Саме їхня взаємодія забезпечує можливість перекладу абстрактного авторського задуму в конкретний художньо-звуковий образ. Тобто в основі музично-виконавської діяльності лежать мисленнєві та мовленнєві процеси, що реалізуються через інтонаційну мову виконавця (Лисенко, 2017).

Звукоутворення, динаміка, артикуляція й агогіка формують підсистему художніх засобів виразності. Вони взаємодіють із технічними параметрами гри та визначають інтонаційний характер виконання. «У нотному тексті є шар знаків із фіксованими значеннями, але існує й підтекстовий рівень, який має бути почутий і проявлений виконавцем у реальному звучанні», підкреслює О. Лисенко (2018, с. 27). Отже, у працях О. Лисенко музично-виконавська діяльність розглядається як багаторівневий процес, у якому інтонаційні засоби виразності, як елементи музичного тексту, виступають ключовим механізмом художньої комунікації.

Саме через взаємодію технічних, смислових та інтонаційних рівнів нотний текст поетапно трансформується у цілісний емоційно насичений художній образ. На цьому етапі визначальною стає емоційна складова, яка надає інтерпретації живої переконливості та виразної сили. Саме емоції стають тим енергетичним ядром, що активує комунікативний потенціал виконання та перетворює його на художній акт (Мозгальова, 2023). Це зумовлює потребу дослідити і узагальнити роль емоцій в художньо-виконавській діяльності.

На безумовно високу роль емоцій в музичному виконавстві суголосно вказують такі науковці, як І. Аршава, О. Єрошенко, І. Левицька, Н. Мозгальова, О. Новська, Л. Ракітянська, Т. Скорик та багато інших. Емоції в художньо-виконавській діяльності виконують системотворчу функцію: вони спрямовують інтерпретаційні рішення, кодуються у засобах музичної виразності та забезпечують комунікацію змісту між виконавцем та слухачем. П. Юслін та П. Лаукка доводять, що музичне виконання і емоційна експресія спираються на «спільний код» акустичних ознак; отже, точність упізнавання емоцій зростає, коли виконавець керує темпом, інтенсивністю, спектральними й артикуляційними характеристиками у відповідності до емоції, що передається (Juslin & Laukka, 2003). На цьому тлі емоційність музиканта-виконавця постає як інтегральна властивість, що поєднує перцептивну чутливість (тонке розпізнавання емоційних сигналів), регулятивну здатність (керування власним станом і динамікою афектів), та експресивну переконливість (перетворення наміру на переконливі інтонаційні дії). Сучасні українські дослідники підсилюють цей висновок: І. Аршава й А. Баратинська показують, що емоції визначають глибину музичного сприймання і моделюють пам'ять, увагу та емпатійну взаємодію слухача з твором (Аршава & Баратинська, 2024).

У вузько виконавському зрізі О. Новська підкреслює, що емоційність є невід'ємним і, навіть, базовим складником фортепіанного виконавства: вона реалізується через інтонаційне фразування, мікродинаміку, агогіку та темброво-регістрові рішення, перетворюючи нотний текст на індивідуалізований художній образ (Новська, 2024). Отже, емоційність слід розглядати не як «надбудову» художньо-виконавської майстерності. Це ядро професіоналізму музиканта, яке забезпечує смислотворення, комунікацію і естетичну переконливість виконання.

З викладеного вище можемо зробити висновок, що емоційність музиканта-виконавця – це складна інтегративна характеристика особистості, яка охоплює здатність глибоко відчувати, розпізнавати та інтерпретувати

емоційний зміст музичного твору, трансформуючи його у художньо-виразну форму через інтонаційно-звукові засоби. Це поняття відображає емоційну реактивність музиканта, а також його професійну здатність створювати емпатійний зв'язок між собою, композитором і слухачем, забезпечуючи смислотворення у виконавському акті. Таким чином, емоційність музиканта-виконавця постає як ключовий чинник інтерпретаційного процесу, який надає виконанню індивідуального характеру, глибини та художньої переконливості.

До структури емоційності музиканта, відповідно, можемо віднести такі:

- перцептивна чутливість, що забезпечує здатність виконавця точно зчитувати емоційний підтекст музичного тексту, вловлювати нюанси інтонації, тембру, ритму та динаміки і є передумовою створення автентичного художнього образу;
- регулятивна складова, що відповідає за вміння керувати власними емоційними станами, підтримуючи внутрішню концентрацію й енергетичний баланс у процесі виконання, і дозволяє зберігати інтерпретаційну цілісність навіть у стресових сценічних умовах;
- експресивна складова, що пов'язана з активним вираженням внутрішніх емоційних переживань через інтонаційно-звукові засоби, а саме динаміку, тембр, артикуляцію, агогіку, міміку тощо;
- рефлексивна складова, що забезпечує усвідомлення власного емоційного стану та інтерпретаційних намірів, що сприяє точному і цілеспрямованому емоційному впливу на слухача.

Емоційність у контексті художньо-виконавської діяльності не є природною якістю особистості музиканта. Вона реалізується і цілеспрямовано розвивається у процесі професійної підготовки. Особливу роль у цьому відіграє фортепіанна освіта, яка поєднує технічне опанування інструментом із формуванням глибокої емоційно-образної чутливості. Саме в системі індивідуальних занять з фортепіано відбувається послідовне становлення перцептивних, експресивних, регулятивних і рефлексивних компонентів емоційності виконавця, що забезпечує цілісність художньо-виконавського

процесу (Новська, 2025). Відтак, подальший аналіз змісту фортепіанної підготовки здобувачів вищої мистецької освіти надасть можливість окреслити додаткові теоретичні засади, необхідні для визначення художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти саме в контексті фортепіанного художньо-виконавського напрямку, що є одним з основних завдань дисертаційного дослідження.

Фортепіанна підготовка, як слушно зауважує О. Горожанкіна (2025) є важливим чинником музично-естетичного прогресу сучасної молоді. Авторка пише, що «завдяки своїм унікальним виразно-технічним можливостям фортепіано є ключем до величезного світу музики, відкриває широкі горизонти для виконання творів різноманітних жанрів та стилів» (с. 99). При цьому важливим фактором ефективної фортепіанної підготовки вбачається особистість викладача фортепіано і його професійний компетентнісний рівень (Горожанкіна, 2025).

Сутність фортепіанної підготовки в закладі вищої освіти полягає в поєднанні виконавських, аналітичних та педагогічних компонентів, що забезпечує цілісне формування майбутнього фахівця (Ревенчук, 2017). Йдеться про глибоке розуміння музичного тексту, його стилістичних особливостей та способів технічно-виконавської і художньо-педагогічної інтерпретації (Воєвідко, 2018). Важливо, щоб майбутній викладач фортепіано володів не тільки технічно-виконавською майстерністю. Він має володіти аналітичним мисленням, здатністю до художнього осмислення твору та його адаптації до потреб освітнього процесу.

Зміст фортепіанної підготовки включає опанування студентами історико-стильових знань, розуміння жанрових ознак музичних творів, навички аналізу музичного синтаксису, фактури, драматургії та логіко-інтонаційних зв'язків (Ревенчук, 2017). Особливе значення приділяється здатності розпізнавати образно-емоційний зміст музики, визначати засоби музичної виразності (мелодію, ритм, темп, динаміку, артикуляцію) та інтерпретувати їх відповідно до художніх завдань.

У даному контексті важливо проаналізувати дисертаційне дослідження В. Буцяк, у якому авторка пропонує компонентне бачення змісту фортепіанної підготовки. Складовими фортепіанної підготовки виступає цілісна система, що охоплює кілька ключових функціональних блоків, вважає авторка. Перший компонент мотиваційно-ціннісний, спрямований на формування стійкого інтересу студентів до адекватного у стильовому сенсі сприймання та відтворення музики. Другий компонент когнітивний, орієнтований на розширення знань щодо закономірностей історичного розвитку музичного мистецтва та стилів, які лежать в основі виконавського мислення. Емоційно-оцінювальний компонент забезпечує особистісне засвоєння художніх цінностей та розвиток здатності відчувати й інтерпретувати авторський стиль через емоційно-образне сприйняття. Виконавсько-творчий компонент надає можливість практичного опанування механізмів художньої інтерпретації, формує здатність передавати стильові характеристики твору через виконавські засоби. Завершальним елементом є професійно-практичний компонент, який забезпечує здатність трансформувати художньо-стильове мислення в педагогічну діяльність, проєктуючи власне інтерпретаційне бачення на процес навчання. У взаємодії ці складові створюють цілісну методичну систему, що поєднує емоційно-ціннісний, інтелектуальний та діяльнісний аспекти, забезпечуючи спрямованість фортепіанної підготовки на формування глибокої інтерпретаційної культури майбутнього фахівця (Буцяк, 2003).

Дійсно, вчені погоджуються з тим, що основними завданнями фортепіанної підготовки майбутніх викладачів у загальному розумінні є формування професійно значущих виконавських умінь і навичок та загострюють інтерпретаційні аспекти фортепіанної підготовки. Актуалізований розвиток здатності до глибокого музичного аналізу; опанування методикою самостійної художньо-інтерпретаційної роботи над твором; набуття педагогічних умінь щодо адаптації музичного матеріалу до аудиторії різного складу і віку (Ревенчук, 2017). Також важливою є систематичність і цілеспрямованість освітнього процесу, детальна робота над

звуковою палітрою творів, технічною досконалістю та художньою переконливістю виконавської інтерпретації (Воєвідко, 2018).

Як підтвердження цієї тези бачимо: О. Реброва, Шао Ці та Чень Ліньлінь (2023) наголошують, що через те, що основною ціллю фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти є «здатність до якісної самостійної інтерпретації твору (виконавської, педагогічної), актуалізується проблема сформованості таких якостей, які розширюють їхнє художньо-образне мислення та забезпечують творчу самостійність» (с. 52).

Завдання фортепіанної підготовки у закладах вищої освіти мистецького і мистецько-педагогічного спрямування визначаються як галузевими стандартами, так і загальнокультурними вимогами до сучасного фахівця у галузях Освіта/Педагогіка та Культура і мистецтво. Загальним завданням фортепіанної підготовки є підготовка музиканта, здатного інтегрувати у професійній діяльності виконавські, педагогічні, комунікативні, методичні та аналітично-інтерпретаційні компетентності (Грозан, 2014; Масол, 2006; Румянцева, Дресва, 2020; Чжан Цзе, 2024 та ін). Адже фортепіанна підготовка здобувачів вищої мистецької освіти визначається як багатовимірний процес, у якому поєднуються виконавська майстерність, інтерпретаційна культура та педагогічна компетентність. Її зміст зосереджений навколо художнього контенту музичних творів, що розглядається як носій глибинних смислів, які студент має навчитися сприймати, інтерпретувати та передавати.

Концептуальною основою фортепіанної підготовки є поєднання мистецтвознавчого та педагогічного підходів, що дає змогу осмислювати художній образ як культурно-історичний феномен і водночас навчальний інструмент. Вчені вказують, що з мистецтвознавчої позиції художній контент фортепіанної підготовки визначається через стиль, жанр, програму твору, його інтонаційні та семантичні особливості, а з педагогічної через формування художньо-комунікативних, емоційно-ціннісних, аналітичних і виконавсько-творчих компетентностей здобувачів (Реброва та ін, 2023).

Цікавим у цьому контексті є науковий аналіз фортепіанної підготовки китайських студентів, викладений в статті О. Щербініної (2020). Авторкою акцентується увага на специфіці фортепіанної підготовки китайських студентів у контексті глобалізаційних процесів та міжкультурної взаємодії. Вона підкреслює, що стрімкий розвиток фортепіанного виконавства в Китаї супроводжується методичними труднощами: відсутністю єдиної системи навчання, яка б інтегрувала національні традиції з європейськими педагогічними моделями. Особливий акцент зроблено на важливості культурологічної спрямованості фахової підготовки.

Серед пріоритетних напрямів виділено розвиток комунікативної компетентності, аналітичного мислення, поліфонічного мислення, формування художньо-образної пам'яті та артикуляційних навичок. Ці елементи розглядаються як ключові складові професійної виконавської культури педагога-музиканта. Узагальнюючи, дослідниця вказує, що сучасна підготовка китайських студентів, побудована на принципах української фортепіанної педагогіки, характеризується культурним синтезом, акцентом на комунікації та розвитку виконавської культури як основи професійного становлення педагога (Щербініна, 2020).

Доцільно зазначити, що А. Михалюк визначає українську фортепіанну педагогіку як «систему підготовки піаністів до виконавської, педагогічної й просвітницької діяльності, що ... передбачає технічний, інтелектуальний, індивідуально-творчий розвиток особистості» (Михалюк, 2019, с. 290).

Як вказує Н. Гуральник в своїй монографії, структура фортепіанного навчання поєднує теоретичні знання та практичні навички опанування музичного твору як об'єкта художньої культури, а також глибокі виховні та естетичні смисли. Музика, будучи носієм образно-емоційного та психофізіологічного навантаження, інтегрує у собі процес формування духовності, розвиток художнього смаку й особистісного потенціалу виконавця, вказує дослідниця. Фортепіанне заняття набуває цілісного емоційно-інтелектуального характеру, у якому злиті аналітика, виконавська

практика та творче переживання. Універсальність фортепіано як інструмента (і можливість його використання для сольного, ансамблевого виконання чи акомпанементу) зумовлює багатозначну сутність навчального процесу. Вона виявляється в органічному поєднанні психофізіологічних, ремісничо-професійних, інтелектуально-емоційних та художньо-творчих компонентів, які взаємно збагачують одне одного й формують цілісний виконавсько-педагогічний досвід майбутнього фахівця в класі фортепіано (Гуральник, 2021).

До речі, на основі узагальнення теоретичних досліджень науковців і практичного досвіду А. Михалюк виокремила систему принципів української фортепіанної педагогіки. Між іншим, вона називає принцип єдності художніх, піаністичних і педагогічних знань, що підкреслює нерозривний зв'язок між емоційно-образним змістом музики та способами його інтерпретації; принцип розвитку вербальної характеристики музичних образів, який сприяє усвідомленому емоційному висловлюванню через мову й музику; принцип особистісно зорієнтованого підходу, що передбачає врахування індивідуальних емоційних особливостей виконавця та їх вираження у процесі гри; а також принцип стимулювання творчого самовираження, спрямований на розкриття внутрішнього емоційного потенціалу студента у виконавському акті (Михалюк, 2019).

Орієнтуючись на зміст проаналізованих наукових досліджень, можна виокремити ключові практичні напрями фортепіанної підготовки здобувачів вищої мистецької освіти, які відображають її сутність як інтегрованого процесу. Адже, як вказують науковці, у процесі фортепіанної підготовки «здобувачі вчать тонко відчувати фортепіанний твір, формувати власну виконавську позицію та ділитися емоційним змістом із слухачами, забезпечуючи повноту та цілісність сприйняття музики» (Ашихміна, Дашковський, 2025, с. 6).

Професійно-виконавський напрям охоплює розвиток технічної свободи, моторної координації, артикуляційної та динамічної культури, точності

інтонування й звукової виразності. Високий рівень технічного володіння інструментом створює основу для художньої переконливості виконання і умови для природного емоційного самовираження здобувача вищої освіти.

Художньо-інтерпретаційний напрям спрямований на формування здатності до глибокого аналізу тексту музичного твору (стилю, жанрових характеристик, драматургії, логіко-інтонаційних зв'язків та емоційно-сміслових контрастів). Розвиток інтерпретаційного мислення передбачає аналітичну точність як засіб передавання внутрішнього емоційного змісту твору через виконавські засоби.

Психолого-педагогічний напрям передбачає виховання емоційної врівноваженості, емпатійності, здатності до рефлексії та доцільного самовираження у виконавському процесі. Він формує внутрішню готовність до комунікативної взаємодії з аудиторією, сприяючи емоційній відкритості та здатності до глибокого художнього впливу.

Методичний напрям охоплює опанування принципів і технологій педагогічної роботи у межах індивідуальних і групових занять, добору репертуару, створення ефективного освітнього середовища та педагогічної проєкції інтерпретаційного бачення. Його суттєвим аспектом є формування здатності педагогічно спрямовувати власну емоційно-художню виразність.

Культурно-комунікативний напрям зосереджений на розвитку здатності до художнього діалогу через музику, формуванні сценічної культури, мистецької самоідентифікації та естетичної рефлексії. Саме через комунікативний вимір художня емоція набуває міжособистісного характеру, посилюючи вплив музичного висловлювання.

У своїй сукупності ці напрями творять цілісну, поліфункціональну систему фортепіанної підготовки, спрямованої на виховання піаніста як особистості, музиканта, інтерпретатора та педагога, здатного до усвідомленого професійної діяльності у поєднанні технічної досконалості, інтерпретаційної глибини, педагогічної чутливості та художньої виразності.

Як бачимо, у такій багатовимірній системі фортепіанної підготовки особливого значення набувають емоційні аспекти як внутрішній рушій творчого процесу та ключова характеристика професійного становлення піаніста. Вона пронизує всі рівні підготовки: від технічного опанування інструмента до художньо-інтерпретаційного осмислення музичного тексту та педагогічної взаємодії з учнями у подальшій педагогічній практиці. Саме емоційний аспект надає виконавству індивідуальної неповторності, формує здатність до глибокої художньої комунікації та сприяє утворенню простору духовного співпереживання між виконавцем, композитором і слухачем. У цьому контексті емоційність постає як визначний чинник фортепіанної підготовки, що поєднує техніку, інтерпретацію та педагогічну майстерність в єдине професійне ціле.

Доречно у цьому контексті привести дослідження Ма Сіньюань і Н. Гуральник (2023). Автори наголошують, що в процесі фортепіанної підготовки в здобувачів вищої освіти розвивається емоційно-стильове відчуття. Це відчуття поєднує музично-слухове сприйняття, виконавський досвід музиканта і спрямовує його на здатність до «усвідомлення емоційно-образного змісту й інтонаційної логіки музичної мови» (с. 37). Така здатність дозволяє «розкодовувати» музичну мову і, на основі чуттєвого відгуку, ретранслювати здобуті смисли на фортепіано (Ма Сіньюань & Гуральник, 2023). У свою чергу Н. Ашихміна та В. Дашковський називають емоційність піаніста однією з базових професійно значущих характеристик майбутнього музиканта та педагога, що поєднує когнітивний, художньо-естетичний та виконавський виміри його діяльності. Автори наголошують, що через емоційно насичене виконання студент вступає у діалог із композитором і слухачем, формуючи простір художнього співпереживання (Ашихміна & Дашковський, 2025).

Таким чином, з огляду на те, що важливість емоційного аспекту в контексті фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти є беззаперечною, логічним кроком стає звернення до поняття емотивності, як такого, що

поглиблює інтерпретаційний вимір фортепіанної підготовки. Якщо емоційність визначає внутрішній стан виконавця, то емотивність відображає здатність трансформувати цей стан у виразну звукову або художньо-вербальну форму, що несе смислове й комунікативне навантаження. Як узагальнення, емоційність окреслює внутрішню афективно-когнітивну готовність виконавця, тоді як емотивність визначається як керована здатність об'єктивувати ці стани у звуковій та мовній формі відповідно до прагматичної мети виконання (переконати, зворушити, мобілізувати увагу). Саме тому емотивність функціонує як концептуальний міст між внутрішнім переживанням і художньо-звуковою реальністю художньо-виконавської діяльності піаніста.

Узагальнюючи проаналізовану наукову інформацію, можна стверджувати, що ми наближаємося до осмислення сутності й змісту поняття «емотивність» у контексті фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти. Оскільки спеціальних музикознавчих розвідок, присвячених емотивності у фортепіанному виконавстві, практично немає, доцільним є звернення до міждисциплінарного наукового дискурсу, де поняття емотивності вже усталене в лінгвістиці, психології та комунікативістиці. Це аналіз був викладений в першому підрозділі роботи. Такий підхід дозволяє екстраполювати загальнонаукові принципи тлумачення емотивності як механізму вираження, трансляції та сприймання емоційного змісту на площину музичного виконавства. У цьому сенсі емотивність постає як структуроутворювальний елемент художньо-виконавського процесу. Емотивність забезпечує комунікацію між внутрішнім емоційним досвідом виконавця та його зовнішнім художньо-звуковим втіленням. Саме така інтерпретація поняттєвого апарату відкриває можливість поглибленого аналізу ролі емотивності як важливого виміру фортепіанної підготовки, тісно пов'язаного з інтерпретаційними, комунікативними та педагогічними аспектами професійного становлення музиканта.

У контексті художньо-виконавської діяльності здобувачів вищої освіти – піаністів емотивність постає як складний багатовимірний феномен, що поєднує когнітивну глибину, комунікативну спрямованість. Емотивність обумовлює здатність виражати власні емоції та емоції художнього тексту через художню виразність. У лінгвістичному дискурсі емотивність визначається як усвідомлено керована здатність виражати емоційність через систему мовних засобів, надаючи почуттям концептуальної та комунікативної оформленості. Екстраполюючи цю ідею на музичну сферу, можемо говорити про емотивність як про здатність виконавця структурувати й трансформувати власні емоційні переживання у звукову форму. І форма ця інтонаційно виразна, комунікативно спрямована й художньо осмислена. Вона не є спонтанною емоційною реакцією, а навпаки, передбачає прагматичну, цілеспрямовану внутрішню роботу з емоційним змістом: його інтелектуальне осмислення, естетичне упорядкування й подальше вираження через звук і через слово.

У такому розумінні емотивність є функціональною формою прояву емоційності, а не її протиставленням: якщо емоційність відображає внутрішній афективний стан виконавця, то емотивність проявляє механізм свідомої організації та зовнішньої презентації цього стану. Емотивність у такому ключі забезпечує перехід від глибинного внутрішнього переживання до комунікативно значущого художнього жесту. У процесі виконання фортепіанного твору цей механізм розгортається як динамічна тріада:

- сприймання (перцептивне зчитування музичного тексту та інтонаційно-емоційних сигналів);
- смислотворення (інтерпретаційна обробка, емоційно-сміслові структурування матеріалу);
- зовнішня репрезентація (інтонаційно-виразна дія, сценічне втілення та комунікація зі слухачем/учнем).

Прояв емотивності у виконавській діяльності має багаторівневу конструкцію:

- техніко-апаратний рівень охоплює звукоутворення, артикуляцію, педалізацію, темброві й динамічні відтінки, тобто все, що створює матеріальну звукову оболонку емоційного змісту;
- інтонаційно-смисловий рівень пов'язаний із фразуванням, агогікою, ритмічною пластикою, структурними напруженнями та розрядками, завдяки яким виконавець формує емоційну драматургію твору;
- комунікативний рівень реалізується через сценічну присутність, тілесну експресію, інтонаційний контакт зі слухачем, створення простору спільного переживання;
- художньо-вербальний рівень охоплює здатність виконавця вербалізувати власний інтерпретаційний задум, просвітницькі транслювати емоційний зміст і забезпечувати педагогічну передачу емотивного досвіду.

Таким чином, емотивність у вимірі художньо-виконавської діяльності піаніста постає як цілісний механізм. Він охоплює прояви від внутрішнього емоційного імпульсу до зовнішнього художнього висловлювання. Таке бачення дозволяє чітко розмежувати емотивність як професійну якість виконавця та емотивність музичного тексту як джерело емоційних смислів. Саме на цій межі відкривається можливість подальшого аналізу музичного тексту як носія емотивів. А також перспектива тлумачення виконавської інтерпретації як процесу їхньої художньо-комунікативної реалізації.

У художньо-виконавській діяльності емотивність не обмежується лише внутрішніми процесами музиканта. Вона закладена й у самому музичному тексті, який слугує носієм емоційних смислів та комунікативних сигналів. Музичний текст можна розглядати як складну багаторівневу структуру. У цій структурі емоційна інформація кодується через сукупність виражальних елементів: емотивів, що діють як знаки афективного впливу. Ці елементи не є

ізолюваними; вони утворюють багатовимірну систему, у межах якої кожен засіб музичної виразності набуває комунікативного значення.

Як і в лінгвістиці, ми можемо припустити, що прояв емотивності відбувається на кількох рівнях музичного тексту. Фонічний рівень пов'язаний з елементарними звуковими характеристиками: висотою, тривалістю, динамікою, тембром. Саме цей рівень створює первинне емоційне тло. Синтаксичний рівень охоплює музичні фрази, побудови та їхню логіку, а саме ритмічну, метричну та структурну організацію. Лексико-інтонаційний рівень визначає емоційний зміст через інтонаційні побудови, афективні контури, агогічні відтінки, паузи та їхню комбінацію. Композиційно-семантичний рівень забезпечує глобальну драматургію. Він охоплює динаміку напруження і розрядки, розвиток емоційного конфлікту чи зростання, логіку контрастів і кульмінацій.

Ключовими емотивами музичного тексту виступають інтонація (як провідний носій емоційного змісту), ритм, метр і темп, (що моделюють динаміку афекту), динамічні градації та акцентика, (які підкреслюють емоційні імпульси), тембр, регістр і фактура, (що створюють художню атмосферу), артикуляція, агогіка й пауза, (які формують емоційно насичені смислові вузли). Ці засоби функціонують не ізолювано, а у взаємодії. Їх поєднання утворює складний емоційний рельєф.

Комбінаторика емотивів є визначальною для побудови «емоційного ландшафту» музичного твору. Поєднання тембрових барв, інтонаційних контурів і динамічних піків створює систему локальних і глобальних напружень та розрядок, які організовують сприйняття емоційного змісту слухачем. Контрасти, нюансування та структурні перегруповування надають твору виразної афективної логіки.

Для аналітичного розпізнавання емотивності тексту можуть застосовуватись різні інструменти. Інтонаційний аналіз дає змогу визначити емоційні ядра музичних фраз; ритміко-метрична редукція виявляє закономірності афективного пульсу; картування мікродинаміки дозволяє

фіксувати емоційні акценти на рівні деталей; а виявлення «пунктів афективної події» допомагає встановити ключові моменти емоційної дії та драматургії твору.

Отже, виходячи з загального розуміння емотивності як ознаки художнього тексту (Кемінь, 2020; Лелет, 2021; Мілова, 2014; Свідер, 2010; Шабат-Савка, 2021 та ін.), емотивність музичного тексту доцільно розглядати як закодовану систему емоційних смислів, що реалізується через багаторівневу організацію емотивів. Проте для того, щоб ці емотиви «запрацювали», потрібна здатність музиканта-виконавця свідомо їх зчитувати, інтерпретувати й трансформувати в художньо-виразну дію. Саме цей процес (активна і цілеспрямована інтерпретація емотивів) покладається в основу розуміння емотивності як інтегральної професійної якості здобувачів вищої мистецької освіти.

У сучасній системі фортепіанної підготовки здобувачів вищої мистецької освіти емотивність набуває статусу інтегральної професійної якості, яка поєднує різні професійні площини: глибоке емоційне переживання, аналітичну інтерпретацію музичного тексту, виконавську майстерність і педагогічну комунікацію. Отже емотивність є не просто здатністю «відчувати музику». Це багатоаспектний механізм цілеспрямованого перетворення емоційних кодів музичного тексту у багаторівневу систему виразних дій та смислів. Емотивність інтегрує внутрішній емоційний досвід виконавця з його свідомим інтерпретаційним вибором і здатністю до комунікації, забезпечуючи цілісність художнього висловлювання.

Зміст емотивності розкривається як динамічний алгоритм емотивних дій, що репрезентує логіку професійного мислення майбутнього піаніста-педагога.

Сканування і дослідження емотивів у музичному тексті передбачає уважне вичитування інтонаційних, ритмічних, тембрових, агогічних та динамічних структур, які несуть емоційне навантаження. На цьому етапі

здобувач вищої освіти виявляє афективні вузли, точки напруження й розрядки, емоційні контрасти та кульмінації.

Планування і вербалізація емоційної драматургії визначається як етап усвідомленого осмислення емоційного «ландшафту» твору. Майбутній викладач спочатку формує інтерпретаційний задум, а потім здатний лексично його оформити: створити образну розповідь, знайти відповідні метафори, визначити прагматичну мету художнього висловлювання (зворушити, підкреслити, переконати, викликати емпатію).

Технічно-виразна реалізація на фортепіано забезпечує матеріальне втілення цього задуму через керування темпом, агогікою, мікродинамікою, артикуляційними та педалізаційними нюансами, темброво-регістровими шарами. Саме тут емоційний зміст набуває конкретної звукової форми.

Рефлексія та корекція завершує цикл: виконавець оцінює, наскільки його гра відповідає емоційному задуму, вносить зміни та уточнення, формуючи стійку емотивну модель інтерпретації.

Ключову роль у практичній реалізації художньо-виконавської емотивності відіграє звукова інтерпретація як форма невербальної комунікації. Виконавець має навчитися володіти емотивними ресурсами тексту з такою ж точністю, як мовознавець мовними структурами. Однак не менш важливою є вербальна інтерпретація. Науковці зазначають, що у загальному розумінні під вербальною інтерпретацією розуміється вміння пояснити емоційний задум словами (Діте, 2020; Москаленко, 2013; Олексюк, 2009; Падалка, 2004; Reed, 2024 та ін.). Це педагогічн і культурологічно спрямована форма свідомої вербалізації художнього смислу. Вона передбачає використання лексики, метафор, наративів і цілеспрямованих комунікативних стратегій для передачі афективного змісту твору аудиторії чи учням.

Таким чином, художньо-виконавська емотивність здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки визначається як інтегрована здатність. У межах фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти формування емотивності означає формування здатності виявляти емотиви

музичного тексту, усвідомлено проектувати емоційну драматургію, реалізовувати її в технічно-досконалій звуковій формі та транслювати зміст через мистецько-педагогічну комунікацію. Вона поєднує емоційне, інтелектуальне, художнє й мовне в єдину систему, що формує майбутнього фахівця, здатного відчувати емоційний зміст музики, мислити та комунікувати в художньо-емоційному вимірі.

Прояв емотивності в двох професійних вимірах (виконавської та художньо-педагогічної діяльності) носить характер двостороннього збагачення. Виконавська емотивність живить педагогічну переконливість, оскільки автентичність власної інтерпретації надає словам ваги і робить демонстрації фортепіанного твору змістовними. Водночас педагогічна художньо-педагогічна емотивність дисциплінує виконавську, бо вимагає чіткої аргументації кожного емоційного рішення, здатності пояснити його логіку і передати його технічну реалізацію іншому. Коли обидва виміри працюють узгоджено, формується стійка професійна ідентичність музиканта-педагога. У процесі формування художньо-виконавської емотивності як синтетичного, інтегрального конструкту, навіть особистісний емоційний досвід здобувача стає не приватним переживанням, а потужним ресурсом колективного навчання і культурної комунікації.

Вивчення міждисциплінарного наукового дискурсу з проблеми емотивності, а також системний аналіз теоретико-методологічних засад фортепіанної підготовки здобувачів вищої мистецької освіти дають підстави обґрунтувати дефініцію поняття «художньо-виконавська емотивність здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки» як інтегральної особистісно-професійної властивості музиканта-виконавця, що забезпечує цілісний емоційно-смісловий і комунікативний вимір художньо-виконавського процесу. У такому розумінні *художньо-виконавська емотивність здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки визначається як інтегральна особистісно-професійна якість, яка забезпечує цілеспрямовану трансформацію внутрішнього емоційного досвіду і*

*переживань в інтонаційно-звукову та вербальну форму, мобілізуючи техніко-апаратні, інтонаційно-сміслові, комунікативні й художньо-вербальні ресурси музиканта задля глибокої інтерпретації музичного тексту, комунікації з аудиторією та ефективного педагогічного впливу.*

Ця властивість виконує системоутворювальну функцію в художньо-виконавському процесі, оскільки поєднує емоційність як внутрішній стан з її усвідомленим художнім оформленням, визначаючи інтерпретаційну глибину, естетичну переконливість та професійну виразність фортепіанного виконавства.

Для більш глибокого розуміння змісту досліджуваного феномену, окреслимо його компонентну структуру. Вона передбачає виокремлення чотирьох взаємопов'язаних компонентів: образно-резонансного, інтерпретаційно-суб'єктного, комунікативно-репрезентаційного і рефлексивно-методичного. Розглянемо їхні атрибутивні характеристики.

*Образно-резонансний компонент* художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки становить емоційно-сміслову основу виконавського процесу. Адже саме в ньому закладено первинний імпульс, який активує внутрішню художню реакцію музиканта. Сутність цього компонента полягає у здатності виконавця вступати у глибинний емоційно-образний резонанс із музичним твором, сприймати його не прочто як послідовність звуків, а як цілісну художньо-естетичну реальність. Ключовою характеристикою цього компонента є емоційна чутливість (Куркіна, 2016), що забезпечує тонке відчуття інтонаційних, ритмічних і динамічних нюансів, які асоціативно-образне мислення (Волканова, 2023; Давидов, 2013; Коваленко, 2024), завдяки якому інтонаційно-звукові сигнали перетворюються на внутрішні художні образи, здатні викликати особистісно значущі асоціації та смисли. Цей процес нерозривно пов'язаний з емпатійністю та здатністю до співпереживання, коли виконавець емоційно реагує на зміст музики, а потім ототожнює себе з її

образно-драматургічною структурою, внутрішнім станом і настроєвими відтінками.

Завершальним виявом образно-резонансного компонента є естетичне переживання (Рева, 2023), що постає як створення особливого емоційно насиченого «простору звучання» фортепіанного твору, у якому індивідуальний внутрішній досвід особистості резонує з авторським задумом твору. Саме цей компонент закладає енергетичну та емоційну основу художньо-виконавської інтерпретації, забезпечуючи глибину і переконливість виконавського і вербального висловлювання піаніста.

*Інтерпретаційно-суб'єктний компонент* художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки відображає якісно новий рівень виконавської свідомості, у якому студент постає не просто ретранслятором авторського задуму, а активним суб'єктом художнього смислотворення. Саме в цьому компоненті емоційна чутливість та образний резонанс переходять у свідоме аналітичне осмислення структури, стилю й семантики музичного тексту (Шип, 2023). Аналітичність постає не тільки як раціональний інструмент. Вона визначається як глибоко емоційно залучений процес, що дає змогу виконавцю виявити логіку драматургії, стилістичні домінанти та емоційно-сміслові вузли твору. Ключовим аспектом цього компоненту є унікальна авторська інтенція як індивідуалізоване ставлення піаніста до змісту твору (Ма Лінь, 2023). Це ставлення породжує усвідомлене формулювання власного художнього задуму та його втілення через інтонаційно-виразні засоби гри на фортепіано (Єргієва, 2017). Така позиція надає роботі над фортепіанним твором глибини та автентичності, перетворюючи інтерпретацію на унікальний акт художньої комунікації. Під впливом інтерпретаційно-суб'єктного компоненту художньо-виконавської емотивності формується індивідуальний ідіостиль виконавця, який виявляється в художньому відтворенні музики, а крім того – у способах її педагогічної трансляції. Означений компонент забезпечує становлення

особистісної художньої позиції здобувача вищої освіти - піаніста, яка визначає глибину, унікальність і педагогічну цінність його виконавської діяльності.

*Комунікативно-репрезентаційний компонент* художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки відображає здатність музиканта інтерпретувати емоційно-смісловий зміст твору, ефективно транслювати його аудиторії через багатоканальну комунікацію. У цьому компоненті емоційна глибина та інтерпретаційна інтенція перетворюються на зовнішні засоби художнього впливу (як звукові, так і невербальні та вербальні). Центральним елементом виступає звукова експресія, яка охоплює свідоме використання тембру, динаміки, агогіки, темпу, артикуляційних та педалізаційних засобів для створення виразного емоційного «ландшафту». Ця експресія забезпечує емоційний зв'язок між виконавцем і слухачем.

Важливою складовою є художньо-вербальна комунікація, тобто здатність виконавця пояснити й коментувати художній зміст твору образно, емоційно й педагогічно доцільно (Волкова, 2015; Юхимик, 2020). Через таку словесну комунікацію виконавець пояснює, а точніше моделює емоційне сприйняття аудиторії. Діалогічність у цьому контексті виявляється як здатність вибудовувати активний емоційно-смісловий контакт зі слухачем, створюючи простір співпереживання й спільного переживання музичного тексту. Таким чином, комунікативно-репрезентаційний компонент забезпечує інтеграцію виконавської експресії, сценічної поведінки та художньо-педагогічного мовлення в єдиний комунікативний акт.

*Рефлексивно-методичний компонент* художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки є ключовою ланкою, що забезпечує перехід від індивідуального емоційно-виконавського переживання до його усвідомленого педагогічного та художньо-просвітницького відтворення. У структурі цього компонента особливу роль відіграє саморефлексія (Liaudanskė, 2021), яка дозволяє майбутнім фахівцям критично осмислювати власні емоційно-виконавські

прояви, відстежувати динаміку їхнього розвитку, усвідомлювати закономірності виникнення та реалізації емотивних рішень у процесі гри на фортепіано. Такий рівень рефлексії є основою для цілеспрямованого професійного зростання.

Важливим аспектом є метапозиція здобувача, тобто здатність позиціонувати себе як носія та транслятора культурних, естетичних і педагогічних смислів. Це означає, що студент не просто відтворює емоційний зміст твору, а усвідомлює свою роль у його інтерпретації, комунікації та передачі іншим.

Методичне структурування виступає наступним рівнем прояву цього компонента. Здобутий виконавський та емотивний досвід систематизується у вигляді педагогічних стратегій, методів і прийомів, що можуть бути використані у навчальному процесі (Бодрова, 2017; Янь Чженьюй, 2023). Завершальним елементом є передача досвіду, яка реалізується через педагогічну практику, лекції-концерти, просвітницькі заходи й комунікацію з учнями та слухацькою аудиторію. Можна сказати, що, рефлексивно-методичний компонент інтегрує емоційно-виконавську, педагогічну та аналітичну площини, забезпечуючи перехід емотивності від особистісного рівня до професійно-комунікативного та методичного.

У своїй сукупності образно-резонансний, інтерпретаційно-суб'єктний, комунікативно-репрезентаційний та рефлексивно-методичний компоненти художньо-виконавської емотивності формують цілісну, поліструктурну систему, у межах якої емоційне переживання музики перетворюється на осмислену інтерпретацію, знаходить багатоканальні форми зовнішньої репрезентації та методично-педагогічного опрацювання, забезпечуючи тим самим безперервний цикл резонування, творення, комунікації й трансляції художньо-емоційних смислів у контексті фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти.

## Висновки до першого розділу

Визначено, що емотивність у сучасному лінгвістичному знанні постає як інтегральна мовна категорія, яка забезпечує кодування, трансляцію та модулювання емоційного досвіду суб'єкта комунікації засобами різних рівнів мовної системи. Досліджено її семантико-прагматичну природу, що поєднує інтенційність мовця, оцінний компонент значення та смислову організацію тексту для досягнення передбачуваного емоційного ефекту у свідомості адресата.

Встановлено, що емотивність тексту полягає у впорядкованій взаємодії лексичних, синтаксичних, інтонаційних і композиційних ресурсів, які створюють емоційно смислове тло, тональність і забарвлення висловлювання. У загальному вигляді емотивність окреслено як зовнішній прояв емоційності, тобто як результат інтелектуального опрацювання і вербалізації внутрішніх переживань у мовній формі. Встановлено, що вона опосередковує перехід від емоційного стану до комунікативної дії, матеріалізуючи почуття у семантичних, стилістичних і просодичних структурах.

Розмежовано поняття емоційності та емотивності. Емоційність витлумачено як відносно стійку індивідуально психологічну властивість, що відображає інтенсивність, частоту та глибину переживань. Емотивність визначено як свідомо керовану мовну реалізацію цієї властивості, зорієнтовану на прагматичну мету, на емоційний вплив і регуляцію інтерпретації повідомлення. Доведено, що їхній зв'язок має характер похідності, оскільки емотивність вербалізує емоційність і надає їй комунікативної форми.

Уточнено зміст емотивності художнього тексту. Досліджено, що літературний дискурс акумулює максимальний естетико смисловий потенціал емотивних механізмів, забезпечуючи психологічну глибину образу, ефект співпереживання та виразну авторську позицію. Встановлено, що система емотивів, емосем та інтонаційних контурів у художньому творі виступає

організуючим чинником композиції, керує увагою реципієнта, посилює оцінну модальність і реалізує емоційний смисл тексту.

Доведено, що емоційна природа музичного мистецтва становить універсальний механізм смислотворення, у межах якого ритм, тембр, інтонація, динаміка та агогіка безпосередньо впливають на психофізіологічні, когнітивні та естетичні процеси сприймання. Встановлено, що музика функціонує як простір міжособистісної комунікації через емоційні коди, які слухач інтуїтивно розпізнає, а виконавець перетворює на цілісний художній досвід. Визначено, що інтонація є осердям емотивності музичного тексту, оскільки акумулює культурний зміст, структурує художню логіку та забезпечує перехід від нотної фіксації до виразного звучання.

Обґрунтовано, що емоційні аспекти музично виконавської діяльності музиканта визначають інтерпретаційні рішення, регуляцію власних станів та переконливість сценічного висловлювання. Показано, що виконавець постає суб'єктом смислотворення, який трансформує закодовані у тексті емотиви у живе художнє мовлення.

Фортепіанна підготовка визначається як універсальна основа виконавської підготовки здобувачів вищої мистецької та мистецько-педагогічної освіти, оскільки інтегрує професійно-виконавські, художньо-інтерпретаційні, психолого-педагогічні, методичні та культурно-комунікативні складові професійного становлення фахівця. Емотивність у вимірі фортепіанної підготовки проявляється у двох пов'язаних площинах, виконавській та художньо-педагогічній, де перша живить автентичність і виразність сценічної дії, а друга забезпечує вербалізацію задуму, педагогічну трансляцію емотивного досвіду та формування професійної ідентичності.

Сформульовано ключове визначення поняття *«художньо виконавська емотивність здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки»* як інтегральна особистісно-професійна якість, яка забезпечує цілеспрямовану трансформацію внутрішнього емоційного досвіду і переживань в інтонаційно-звукову та вербальну форму, мобілізуючи техніко-

*апаратні, інтонаційно-сміслові, комунікативні й художньо-вербальні ресурси музиканта задля глибокої інтерпретації музичного тексту, комунікації з аудиторією та ефективного педагогічного впливу.*

Уточнено компонентну структуру феномена, образно-резонансний, інтерпретаційно-суб'єктний, комунікативно-репрезентаційний і рефлексивно-методичний компоненти, що спільно забезпечують безперервний цикл резонування, смислотворення, зовнішньої репрезентації та методичної трансляції емоційних смислів у фортепіанній підготовці.

Таким чином, художньо-виконавська емотивність у вимірі фортепіанної підготовки постає як системне, багатовимірне утворення, формування якого потребує функціонування складної методологічно обґрунтованої системи.

## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ЕМОТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ**

### **2.1. Наукові підходи та принципи формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортеп'яної підготовки**

У методологічному підґрунті будь-якого наукового дослідження важливу роль відіграє система методологічних підходів, яка визначає стратегічну логіку побудови цілісного процесу формування професійних якостей майбутніх фахівців (Scotland, 2012). У контексті фортеп'яної підготовки здобувачів вищої освіти, спрямованої на розвиток художньо-виконавської емотивності, така система виконує функцію методологічного каркаса, що інтегрує теоретичні засади, педагогічну практику та художньо-інтерпретаційні траєкторії (Mask, 2010). Комплекс методологічних підходів забезпечує наукову обґрунтованість і внутрішню логіку всіх етапів освітнього процесу. Також правильно і обґрунтовано обрані наукові підходи спрямовують фортеп'яну підготовку (як частину освітнього процесу) на формування здатності музиканта до усвідомленого емоційно-художнього самовираження.

Методологічні підходи дозволяють системно впорядкувати процес розвитку емотивності як комплексної професійної якості, яка охоплює когнітивний, афективний, виконавський, комунікативний та рефлексивний виміри. Саме підходи визначають принципи відбору і спрямування змісту навчання, структуру педагогічних дій та формувальних процедур. Також важливо зазначити, що в контексті цього дослідження на рівні методологічного осмислення закладається єдність між емоційною чутливістю, інтерпретаційною свідомістю та виконавською технікою здобувачів вищої

освіти. А без цих складників неможливе повноцінне втілення художнього задуму у художньо-виконавській та мистецько-педагогічній діяльності.

Системне впровадження наукових підходів у процес підготовки музикантів дозволяє перейти від стихійного накопичення виконавських навичок до їх цілеспрямованого й осмисленого формування (Шапран & Сідіропуло, 2022). Упорядкована методологічна структура створює чіткі орієнтири для розвитку фахових якостей. До того ж вона забезпечує виникнення глибокого емоційно-сміслового зв'язку між виконавцем, музичним твором та слухачем. Ми вважаємо, що завдяки цьому навчальний процес стає керованим, відтворюваним і науково обґрунтованим, що суттєво підвищує його ефективність. У такому вимірі методологічна система виконує роль стратегічного підґрунтя для розвитку художньо-виконавської емотивності як однієї з ключових професійних якостей сучасного піаніста-педагога.

Особливе значення в цьому процесі має зважений вибір наукових підходів, здатних адекватно відобразити багатшарову природу емотивності. Йдеться не про механічне оперування технічними навичками, а саме про врахування індивідуального способу переживання музики, внутрішнього осмислення її змісту та зовнішнього втілення інтерпретаційних рішень. Роблячи висновок з досліджених наукових праць, ми можемо стверджувати, що емотивність завжди існує у просторі особистісного досвіду виконавця, тому методологічна стратегія дослідження має бути зорієнтована на людину як на активного суб'єкта творчого й емоційного процесу. Саме такий підхід дає змогу розглядати формування емотивності не як побічний ефект навчання, а як цілеспрямований і закономірний педагогічний процес.

Саме ця орієнтація визначає необхідність звернення до наукового підходу, здатного розкрити глибинні смислові процеси, що супроводжують інтерпретаційну діяльність піаніста. У цьому контексті, на нашу думку, першочергове значення має *екзистенційно-феноменологічний підхід*. Він дозволяє дослідити емотивність як простір особистісного переживання, та

унікального художнього самовираження, не зводячи її до формального підсумовування технічно-виконавських чи психологічних чинників. На основі екзистенційно-феноменологічного підходу ми зробимо змогу концептуалізувати формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти як суб'єктивно забарвлений феномен. У такому випадку індивідуальний досвід і смислова глибина кожної індивідуальності буде покликана утворити ядро інтерпретаційної дії.

Для того, щоб ретельно обґрунтувати екзистенційно-феноменологічний підхід як методологічну основу формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти, розглянемо наукові концепції, покладені в основу.

Екзистенціалізм є однією з найвпливовіших філософських течій ХХ століття, яка зосереджується на феномені людського існування, унікальності особистого досвіду та усвідомленого вибору. Екзистенціалізм сформувався як провідний філософський напрям у Західній Європі ХХ століття, починаючи з 30-х років, коли вийшла праця Мартіна Гайдеггера «Буття і час» (Escudero, 2013). Його поява пов'язана з важкими кризами в суспільстві. У той час багато людей відчували страх, невпевненість, втрату сенсу життя. Це змусило замислитися про те, що означає бути людиною і як жити далі. Відтак, головні ідеї екзистенціалізму прості: кожна людина має свободу вибору, але водночас несе відповідальність за свої рішення. Усі люди унікальні, і ніхто не може прожити життя замість іншого. Цей напрям дуже вплинув на гуманітарні науки, особливо на педагогіку. У навчанні він допомагає дивитися не тільки на знання, а й на людину як особистість. Викладач може допомагати студенту знайти власний сенс, цінності, зрозуміти, чого він хоче від життя. Тому екзистенціалізм у педагогіці це не просто філософія, а спосіб навчати людину бути собою, думати самостійно та брати відповідальність за своє життя (Бичко, 2001; Райда, 1998).

На відміну від раціоналістичних чи позитивістських концепцій, екзистенціалізм ставить у центр людини не як абстрактного суб'єкта, а як

індивідуальну істоту, занурену в конкретну ситуацію, яка переживає свободу, тривогу, відповідальність і пошук сенсу (Ніколаєва, 2020). Ця течія охоплює філософський, психологічний та педагогічний виміри, оскільки ідеї автентичності, внутрішнього вибору, саморефлексії та відповідальності безпосередньо стосуються процесів розвитку особистості та її професійного становлення. Науковці зазначають: «екзистенціалізм проголошує людину головним творцем своєї особистості» (Кобильченко & Омельченко, 2022, с. 475).

У психології екзистенціальний підхід — це спосіб краще зрозуміти себе. Він допомагає людині дивитися глибоко всередину, думати про свої почуття і про сенс життя. Цей підхід не тільки про поведінку або думки. Головне це досвід людини, її власне життя. Кожна людина унікальна і вона може робити свідомий вибір і жити по-справжньому, бути собою. Вчені мають таку думку, що так психологія допомагає людині не просто змінювати поведінку, а знаходити, хто вона є насправді (Ниязбаєва, 2011; Зварич, 2019). Крім того, психологія екзистенційного напрямку, вказують дослідники, «відмовляється від легких шляхів вирішення питань норми й патології, вона займається можливостями людини». У такому ключі фізичне та ментальне здоров'я особистості пов'язується «з автентичним існуванням, з авторством у житті» (Кобильченко & Омельченко, 2022, с. 477).

У педагогіці екзистенційна парадигма набуває значення як основа особистісно орієнтованого навчання. Адже під впливом екзистенціального підходу суб'єктність, емоційна включеність і свобода прийняття рішень стають ключовими елементами формування професійної та особистісної зрілості (Базиль, 2011; Кобильченко & Омельченко, 2022).

У сфері мистецької освіти, зокрема музичної, екзистенційний підхід набуває особливої значущості. Музика розуміється як унікальний простір глибокого особистісного переживання. У ньому поєднуються емоційні, духовні, інтелектуальні та комунікативні виміри. Виконавець постає як суб'єкт творчого процесу, здатний усвідомлено переживати та інтерпретувати

художній зміст твору. Саме екзистенційний вимір фахової підготовки забезпечує формування здатності до художньої автентичності, особистісного самовираження й відповідального ставлення до інтерпретації музичного тексту. О. Новська та Сун Янян вказують, що «Фахова підготовка музикантів і викладачів музичного мистецтва має бути зосереджена на всебічному розвитку особистості, що розширює рамки вузьких спеціальностей та спрямована на розвиток творчого потенціалу» (Новська & Сун Янян, 2025, с. 294).

Феноменологічний підхід є одним із визначних напрямів гуманітарної думки XX–XXI століття, що спирається на ідеї Е. Гуссерля, Інгардена, М. Гайдеггер. У філософських науках феноменологія зосереджується на безпосередньому переживанні феноменів та усвідомленні їхнього смислу у власному досвіді суб'єкта. Феноменологічна концепція пізнання не передбачає нав'язування готових інтерпретацій, а відкриває можливість кожній особистості самотійно «відкрити» смисл явища (Лукашук, 2014). У психології цей підхід акцентує увагу на індивідуальному переживанні та внутрішньому світі людини. В педагогічних науках феноменологічний підхід створює основу для особистісно орієнтованої освіти, у якій знання активно конструюються студентом через досвід та рефлексію, а не просто надаються і пасивно приймаються (Орлов, 2008).

Феноменологічна редукція як ключовий інструмент цього підходу дає змогу усунути шаблони сприйняття та вийти на рівень автентичного переживання. У мистецькій освіті це означає, що твір мистецтва стає простором смислотворення: викладач організовує сприйняття, але не нав'язує інтерпретацію. Лише через особистісне переживання художнє явище набуває справжньої глибини. Така позиція стимулює розвиток рефлексивності, інтерпретаційної свободи. У контексті музичного мистецтва феноменологічний підхід набуває особливої значущості. Музика існує лише в акті звучання й сприймання, а отже вона як феномен несе у собі потужний потенціал для індивідуального смислотворення.

Надзвичайно слушною є цитата С. Соломахи, присвяченої дослідженню методологічних підходів у системі мистецької освіти. Авторка зазначила, що в мистецько-освітньому процесі «викладач організує сприйняття художнього твору студентам, але знайти його смисл (значення) має кожний окремо, через своє власне поле свідомості». Також дослідниця підкреслює, що без цього «художнє явище залишається не пережитим, усвідомленим а лише поіменованим» (Соломаха, n.d.). Таким чином, у контексті формування художньо-виконавської емотивності студентів у процесі фортепіанної підготовки саме індивідуалізоване смислотворення є визначальною умовою глибинного переживання та художньо-емоційного освоєння музичного твору. Без цього освітній процес втрачає свою справжню мистецьку сутність.

Екзистенційно-феноменологічний підхід відкриває можливість розглядати фортепіанну підготовку як простір, який не обмежується накопиченням музично-виконавських умінь і навичок. Це простір смислотворення, у якому художній досвід набуває глибини через живе емоційно-ціннісне переживання. Така методологічна стратегія ґрунтується на уявленні про музику як феномен, що розгортається не у зовнішніх формах, а у внутрішніх горизонтах свідомості виконавця, індивідуального буття музиканта. Музичний твір у цьому контексті постає як подія смислу, а не об'єкт. Момент осягнення музичного твору стає точкою слухового, інтерпретаційного та екзистенційного вимірів людського буття (Мимрик, 2024).

Феноменологічний складник екзистенційно-феноменологічного підходу спрямовує увагу здобувача вищої освіти на безпосередній досвід слухання, емоційне відлуння та смислову активність, що виникає в моменті звучання. Через редукцію інтерпретаційних шаблонів студент намагається «почути» твір у його первісному, живому вигляді, відкривати його структуру як внутрішній образ. Екзистенційна складова поглиблює цей процес, пов'язуючи художнє сприйняття з індивідуальними ціннісними орієнтаціями, особистісними виборами, духовними інтенціями виконавця. Саме на поєднанні

феноменологічної відкритості та екзистенційної залученості формується справжня художньо-виконавська емотивність. Під впливом екзистенційно-феноменологічного підходу формування художньо-виконавської емотивності виводить здобувачів за межі емоційних реакцій і, в результаті, здобувачі стають здатні на утворення складної системи внутрішніх актів, смислових резонансів і цілеспрямованих інтерпретаційних рішень.

У такій парадигмі фортепіанна підготовка постає як багатовимірний процес: вона водночас розкриває особистість виконавця, активізує рефлексію та забезпечує глибоке занурення у звуковий простір. Можна сказати, що такий підхід трансформує педагогічну модель від репродуктивної до смислотворчої, орієнтованої на розвиток інтерпретаційної автономії, художньої свідомості та емоційної виразності майбутнього музиканта.

Оскільки науковий підхід задає стратегічний вектор усього дослідницького й педагогічного процесу, саме він визначає логіку відбору принципів, здатних конкретизувати його зміст на рівні практичної реалізації (Сисоєва & Овчаренко, 2023). У межах екзистенційно-феноменологічної парадигми принцип набуває ролі смислотворчого орієнтиру, що спрямовує не тільки освітньо-формувальні дії, а визначає сам спосіб переживання музичного явища. Одним із таких фундаментальних положень є принцип орієнтації на автентичне емоційно-образне переживання музики, який забезпечує занурення виконавця у внутрішню структуру художнього феномена, відкриває можливість для особистісної інтерпретації та формує глибинну основу художньо-виконавської емотивності.

*Принцип орієнтації на автентичне емоційно-образне переживання музики* у межах екзистенційно-феноменологічного підходу постає організуючою методичною віссю, навколо якої вибудовується цілісне бачення процесу фортепіанної підготовки. Адже саме емоції є «цементуючою складовою переживання музикантом своєї діяльності» (Субота, 2019). Сутність цього принципу полягає у фокусуванні уваги здобувачів на внутрішньому естетичному досвіді. І цей довід є більшим ніж робота над

технікою і виконавськими навичками. Він задає первинний смисловий імпульс усій виконавській дії. Традиційно в музично-виконавській (зокрема фортепіанній) підготовці музичний твір постає зовнішнім об'єктом, що потребує засвоєння, вивчення, опрацювання. Однак процес формування художньо-виконавської емотивності перетворює музичний твір на живу подію емоційного буття, що резонує з внутрішнім світом виконавця, викликає чуттєві відгуки, формує індивідуальну картину значень. У цьому сенсі принцип апелює до автентичності переживання музики (Чжоу Є, 2020) як здатності музиканта не імітувати почуття, а відкривати їх як власну внутрішню реальність у моменті звучання.

Практичний вимір цього принципу розширює фортепіанну підготовку з традиційно технікоцентричної моделі на смислотворчо-емотивну. Освітній процес вибудовується так, щоб стимулювати здобувачів до інтенсивного слухового занурення, активної уяви, внутрішньої емпатії та особистісного осмислення художнього образу. На цьому ґрунті формуються виконавські рішення, які не є копією інтерпретаційних зразків, а постають як результат індивідуального резонансу з музичним твором. Такий підхід відкриває можливість для глибшої роботи з інтонаційною пластикою, агогічною варіативністю, мікродинамікою, тембровими та фактурними відтінками. Тобто робота над засобами виразності переростає в роботу над внутрішньою артикуляцією смислу.

Завдяки орієнтації на автентичне емоційно-образне переживання фортепіанна підготовка стає полем зустрічі художнього феномена та особистості здобувача вищої освіти. Не зважаючи на рівень технічно-виконавської підготовки студента, вона створює умови для формування художньо-виконавської емотивності у живому процесі переживання, осмислення й інтерпретації. Така модель фортепіанної підготовки відкриває шлях до становлення інтерпретаційної автономії, внутрішньої свободи та здатності до переконливого художнього висловлювання здобувачів вищої освіти.

Наступним методологічним орієнтиром у контексті формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти є компетентнісний підхід. Його поява в освітньому дискурсі зумовлена потребою поєднати емоційно-ціннісні, техніко-виконавські та комунікативно-інтерпретаційні складники фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти. Такий підхід відкриває можливість розглядати освітній процес як комплексну систему формування здатності діяти ефективно в реальних виконавсько-інтерпретаційних і художньо-педагогічних ситуаціях, що передбачає цілеспрямованість, усвідомленість та аналітичну гнучкість.

Компетентнісний підхід у сучасній педагогіці постає як одна з провідних методологічних орієнтацій, що визначає нову логіку організації освітнього процесу. Його сутність традиційно вбачають у зміщенні акценту з передавання готових знань на формування цілісної системи інтегрованих характеристик особистості, здатної ефективно діяти в реальних соціокультурних і професійних контекстах (Бех, 2009; Гуцан, 2014; Овчарук, 2004; Пометун, 2004; Яремчук, 2016 та інші). Такий підхід пов'язує освіту з актуальними потребами суспільства, спрямовуючи освітній процес на підготовку фахівців, які володіють умінням і досвідом, необхідними для швидкої адаптації до нових ситуацій, приймати відповідальні рішення та творчо діяти. Як слушно зазначає І. Княжева, опора на компетентнісний підхід в освіті «сприяє її гармонізації з архітектурою світової, зокрема й європейської, освіти, підвищенню її якості, конкурентоспроможності, результативності, практичної спрямованості, інноваційності» (Княжева, 2022, с. 152).

Методологічна основа компетентнісного підходу передбачає практико-орієнтовану структуру навчання, у якій знання, навички, уміння, ціннісні установки, практичний досвід і особистісно-професійні якості утворюють єдину динамічну систему. При цьому, вказує О. Олексюк, «емоційно-почуттєва (ціннісна) пріоритетність у царині об'єктів, не менш важлива ніж абстрактне осмислення (розуміння) об'єктивного світу», а стимулом розвитку освіти як культурного процесу є особистісні смисли, які набуває кожен

студент самостійно» (Олексюк, 2014). У разі реалізації, у центрі такої моделі буде стояти не об'єкт надання знань, а активний, мислячий, здатний до саморозвитку суб'єкт – здобувач освіти. Отже, освітній процес набуває гнучкого й водночас структурованого характеру (Овчаренко, 2004; Олексюк, 2014).

Компетентнісний підхід задає чіткі принципи організації освітнього середовища: гуманізації, суб'єктності, інтегративності, діагностичності та змістово-технологічної узгодженості. У такій парадигмі освітній процес перетворюється на відкриту систему розвитку, що формує здатність до безперервного особистісного зростання, критичного мислення, креативності та адаптивності (Княжева, 2022). Саме таке бачення робить цей підхід потужною методологічною платформою для підготовки сучасного фахівця у сфері мистецької освіти.

Компетентнісний підхід у мистецькій освіті становить одну з ключових методологічних основ сучасної професійної підготовки викладачів музичного мистецтва. Окрім засвоєння теоретичних знань і технічних навичок, він спрямований на формування цілісної професійної компетентності як інтегративного особистісного утворення (Грозан, 2014; Світайло, 2014; Олексюк, 2014 та інші). Специфіка компетентнісного підходу в мистецькій освіті полягає у поєднанні педагогічної, музично-виконавської та комунікативно-креативної складових, що утворюють стрижень фахової діяльності. Мистецтво не може бути зведене до набору алгоритмів. Воно передбачає живе інтерпретаційне мислення, емоційний резонанс і вміння створювати художньо значущі контексти. Саме тому фахова компетентність викладача музики виходить за межі технічної майстерності й охоплює здатність до художнього узагальнення, комунікації через музику та організації творчого простору для студентів і учнів (Світайло, 2014).

Професійна підготовка здобувачів вищої мистецької освіти у вимірі компетентнісного підходу стає ефективним полем формування багатовимірної професійної ідентичності майбутнього педагога-музиканта. Компетентнісний

підхід трансформує її в інтерактивний, комунікативно насичений процес, де техніка стає носієм змісту, а виконавські дії інструментом педагогічного впливу. Це передбачає розвиток гнучкості мислення, інтерпретаційної автономії та здатності створювати педагогічно продуктивне мистецьке середовище (Грозан, 2014). Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує синтез емоційно-ціннісних, техніко-виконавських і комунікативно-педагогічних вимірів професійної підготовки викладача музичного мистецтва, формуючи цілісну основу його фахової майстерності на основі професійних знань, умінь, досвіду і особистісного внутрішнього спрямування.

Перелік компетентностей фахівців у галузі музичного мистецтва і мистецької освіти в наукових дослідженнях достатньо відрізняється і не має суворої класифікації. О. Горожанкіна у своїй статті диференціює у межах мистецької освіти такі компетентності як мистецька, методична, фахова, полікультурна, художньо-інформаційна та інші (Горожанкіна, 2025, с. 100). Однак зазначається, що «окрему групу складають фахові музичні компетентності, розрізнення яких відбувається через види музичної діяльності, які є виключно специфічними з точки зору формування у професійній підготовці» (Лі Хайцзюань. 2022, с. 97). Отже, вважаємо за доцільно розглядати компетентнісний підхід у ракурсі прояву тих професійних компетентностей музиканта, які, на нашу думку, мають найбільше значення в контексті фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти, і в контексті формування в них художньо-виконавської емотивності.

Інструментально-виконавська компетентність майбутнього викладача музичного мистецтва є стрижневим компонентом його фахової підготовки і відіграє центральну роль у формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти. Ця компетентність визначає професійну спроможність реалізовувати педагогічні, виконавські та комунікативні завдання засобами музичного інструмента. Її сутність полягає у гармонійному поєднанні технічної майстерності, художньо-інтерпретаційних умінь, методичних знань та сценічно-комунікативних навичок, що забезпечують

глибоке внутрішнє залучення виконавця у звуковий простір твору та здатність передавати його смислову напругу. Ключовими її складовими виступають здатність свідомо працювати з репертуаром, володіти технічним апаратом гри на інструменті, здійснювати художньо обґрунтовану інтерпретацію та адаптувати виконавські рішення до навчальних ситуацій, у тому числі вибудовуючи інтонаційно-смислові акценти та емоційно насичені фрази. Важливою є і концертмейстерська складова, що формує здатність до ансамблевої взаємодії та супроводу різних видів виконавської діяльності, створюючи цілісний комунікативний простір між виконавцем, партнерами та слухачем (Пляченко, 2014; Економова, Бутенко & Гаркуша, 2019). У такий спосіб інструментально-виконавська компетентність здобувачів вищої освіти визначається як інтегральний показник професійної зрілості майбутнього викладача фортепіано, який демонструє технічну вправність, педагогічну гнучкість та художню інтерпретаційну свободу, що надає виконавству виразності, глибини та переконливості.

Наступними важливими компетентностями, які формується в процесі фортепіанної підготовки і перетинається з художньо-виконавською емотивністю здобувачів вищої освіти є інтерпретаційна і комунікативна компетентність.

Саме через інтерпретаційну діяльність реалізується перехід від технічного відтворення нотного тексту до художньо-змістового осягнення музичного твору. Відтак, сутність інтерпретаційної компетентності полягає у здатності глибоко аналізувати музичний матеріал, формувати внутрішній смисловий образ і втілювати його у виконавській практиці. Це складне інтегральне утворення поєднує інтелектуальні, естетичні, рефлексивні та емоційно-ціннісні компоненти, що забезпечують цілісність виконавського акту. Погоджуємось з думкою Тан Сай, яка зазначає, що інтерпретаційна компетентність музиканта зумовлює прояв здатності «співвідносити інтуїтивно-емоційну реакцію із понятійним судженням, виражати своє ставлення до авторського замислу та якості його відображення різними

виконавцями, давати оцінку соціокультурній значимості музичного феномену» (Тан Сай 2024, с. 61).

Інтерпретаційна компетентність вимагає сформованості здатності до усвідомленого слухання, інтонаційного моделювання, осмислення авторської інтенції та творчого пошуку відповідного виконавського рішення (Ніколаї, Тао Жуй, 2021; Ляшенко, 2011; Тянь Лінь, 2021). Її розвиток спирається на гнучке поєднання знань про музичну мову, стиль, жанр і структуру з особистісним естетичним досвідом, що створює підґрунтя для художньо переконливої інтерпретації (Москаленко, 2013; Ткачук, 2014). У цьому контексті інтерпретаційна компетентність стає ключовим критерієм професійної зрілості майбутнього викладача фортепіано, відображаючи глибину його художнього мислення та здатність до смислотворення.

Комунікативна компетентність здобувачів вищої освіти є ключовою ланкою фортепіанної підготовки, оскільки забезпечує ефективну взаємодію між виконавцем і слухачем, педагогом і здобувачем, створюючи простір емоційного резонансу та художнього діалогу (Скорик, 2016). У загальному сенсі комунікативна компетентність передбачає готовність музиканта і педагога передавати зміст музичного твору через вербальні й невербальні засоби. Але додатковим аспектом є здатність формувати атмосферу співпереживання та спільного смислотворення (Когут, 2015). Розвинені мовленнєві навички, точність висловлювання, гнучке керування інтонацією та темпом мовлення, а також здатність вибудовувати довірливу комунікативну взаємодію створюють умови для глибшого художнього сприймання (Білова, 2022; Гавриляк, 2019).

У межах фортепіанної підготовки це проявляється у вмінні педагога через слово та музику пробуджувати емоційну відкритість, підтримувати живу інтерпретаційну активність та чутливість до звучання твору. Такий підхід поєднує професійну комунікацію з естетичною виразністю, забезпечуючи формування глибокого внутрішнього зв'язку між музикою й аудиторією. Саме здатність підтримувати ефективний двосторонній комунікативний обмін,

уважно слухати й емоційно реагувати на контекст є визначальною характеристикою цієї компетентності (Корніяка, 2013), а також підсилює ефективність формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти.

Резюмуємо, що компетентнісний підхід у сучасній мистецькій освіті постає як одна з найефективніших методологічних стратегій, що забезпечує глибоку особистісну залученість здобувачів освіти до художньо-виконавського процесу. Його актуальність визначається зміною акцентів у педагогічній парадигмі: від передавання знань до формування інтегральних професійних якостей, що забезпечують здатність до самостійного смислотворення, інтерпретації та комунікації у сфері музичного мистецтва. У цьому контексті компетентнісний підхід створює гнучку освітню модель.

У процесі фортепіанної підготовки такий підхід дозволяє розглядати формування художньо-виконавської емотивності як багатовимірний процес, що передбачає вихід за межі технічної вправності й зовнішньої емоційної виразності. Компетентнісний підхід стимулює накопичення в здобувачів вищої освіти виконавських, інтерпретаційних та технічно-виконавських умінь, навичок, практичного досвіду, а також творчої гнучкості, адаптивності, ціннісної вмотивованості, які дозволять їм глибоко занурюватися у зміст музичного твору, осмислювати його образну природу й відтворювати емоційно-сміслові напруження у виконавській практиці.

Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує цілісність педагогічного процесу, в якому виконавська техніка, інтерпретаційна глибина та комунікативна виразність не існують окремо, а утворюють єдине методичне поле художньо-виконавської емотивності. Хочемо уточнити, що ми в межах дослідження не виокремлюємо емотивну компетентність здобувачів вищої освіти. Однак, формування художньо-виконавської емотивності в процесі фортепіанної підготовки в закладах вищої освіти як інтегральної професійної якості, також охоплює і знання, й уміння, й особистісну позицію і досвід. Всі ці складові інтегруються в концепцію художньо-виконавської емотивності і

вимагають комплексного, практично спрямованого формування, усвідомленого та індивідуалізованого.

У якості методологічної засади компетентнісного підходу ми визначаємо *принцип функціонально-смислової інтеграції технічного, інтерпретаційного й комунікативного рівнів фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти*. Цей принцип спрямований на формування цілісного художньо-виконавського потенціалу майбутнього педагога-музиканта. Його сутність полягає у впорядкуванні всіх складників виконавської діяльності та підготовки в єдину структурно-функціональну систему, де технічні вміння, інтерпретаційна логіка та комунікативна активність не виступають ізольовано, а набувають взаємозумовленого, інтегрованого характеру. Така методологічна орієнтація дозволяє змістити акценти з фрагментарного засвоєння навичок на формування глибоких виконавських смислів, що відображають зрілість музичного мислення та художньо-естетичне бачення виконавця.

Технічний рівень у цій структурі виконує роль базису: він формує технічну надійність, свободу володіння інструментом, тонке відчуття звукової матерії. Проте техніка тут не є самоціллю. Вона стає носієм змісту, опорою для створення багатовимірного художнього образу. Інтерпретаційний рівень забезпечує осмислення музичного твору як смислової події: здобувач навчається розпізнавати стильові, структурні та емоційні маркери тексту, вибудовувати індивідуальну інтонаційно-смислову концепцію та втілювати її у виконавській практиці. Комунікативний рівень розкриває здатність до художнього діалогу із текстом, аудиторією, педагогом, партнером по ансамблю. Він створює простір взаємного емоційного резонансу, у якому художній зміст твору набуває живого звучання та спільного смислу.

Завдяки дії цього принципу фортепіанна підготовка здобувачів вищої освіти трансформується з послідовного опанування навичок у динамічний процес смислотворення. Інтеграція трьох рівнів сприяє формуванню цілісної художньої позиції майбутнього викладача музичного мистецтва. Саме така методологічна основа створює умови для розвитку глибокої інтерпретаційної

автономії, естетичної чутливості та переконливості художнього висловлювання, що визначає ефективність формування художньо-виконавської емотивності у процесі фортепіанної підготовки.

Наступним методологічним підходом в межах цього дослідження ми визначаємо *полікомунікативний*, адже саме він дає змогу розглядати фортепіанну підготовку як багатовимірний простір взаємодії, у якому поєднуються різні форми комунікації: вербальна, невербальна, музична, емоційна й соціокультурна. Цей підхід виходить із розуміння музичного виконавства як складного комунікативного процесу, що має в основі передачу художнього змісту. Також він передбачає й створення багатошарового діалогу між виконавцем, художнім текстом, аудиторією та середовищем. Це свідчить про те, що така методологічна орієнтація дозволяє розглядати процес фортепіанної підготовки як активне поле комунікативних смислів, у якому формується здатність до глибокої емоційно-художньої взаємодії та внутрішньої виразності виконавця.

Комунікація як мистецько-освітній феномен розглядається сучасними дослідниками як багатовимірний процес міжособистісної взаємодії, який поєднує вербальні, невербальні, емоційні та культурно-сміслові канали передачі інформації. У сфері музичної освіти комунікація набуває особливого значення. За умови глибшого вивчення музика як об'єкт комунікації стає засобом смислотворення, який активізує внутрішній досвід виконавця та слухача. Комунікативний процес у такому розумінні перестає бути просто передачею повідомлення. «Комунікація з музичним мистецтвом, а також через музичне мистецтво з іншими», за визначенням Ю. Волкової (2016), стає способом формування емоційно-ціннісного поля спільного художнього переживання (Василевська-Скупа, 2014; Волкова, 2016; Данилишин, 2019; Лупак, 2009; Ткач, 2010).

Полікомунікація, на відміну від традиційної комунікації, передбачає інтеграцію множинних рівнів взаємодії (*з гр. poly – багато, множинність*), поєднання різних форм вираження та каналів впливу в єдиний комунікативний

простір. Полікомунікація пов'язує вербальний і невербальний виміри, емоційно-естетичний, інтерпретаційний, виконавський та організаційний площини взаємодії. У педагогічному та виконавському контексті полікомунікація функціонує як складна система взаємопов'язаних дій, спрямованих на створення емоційного резонансу між суб'єктами музичної взаємодії, стимулювання творчої активності та глибокого осягнення художнього образу. Як слушно зазначає Юй Цютун (2025), полікомунікація стає основою «ефективного проєктування інтерпретаційної, репетиційної і виконавської діяльності через спрямування вольових зусиль, когнітивного та емоційного впливу, вербальної та невербальної експресії» (с. 92).

Полікомунікативний підхід як науково-методологічна основа формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти у процесі фортепіанної підготовки орієнтується на створення відкритого, емоційно насиченого та змістовно багатого полікомунікативного середовища. Ми підтримуємо думку науковців, які зазначають, що сутність полікомунікативного підходу полягає у спрямуванні освітнього процесу на розбудову складної системи комунікативних взаємозв'язків між здобувачем вищої освіти, художнім текстом і педагогом у класі фортепіано, а також з аудиторією під час концертних виступів, з власною свідомістю, яка відгукується на емоційно-образний зміст твору (Зайцева, 2017; Лупак, 2018; Щербина, 2009; Підбуцька & Книш, 2021).

Така стратегія дозволяє активізувати когнітивні, емоційні, емпатійні та рефлексивні механізми. Вона сприяє розвитку гнучких комунікативних здібностей та естетичної чутливості. А, як було зазначено, ці аспекти є фундаментом художньо-виконавської емотивності майбутнього музиканта. У підсумку зазначимо, що полікомунікативний підхід значно розширює межі традиційного педагогічного впливу і, навіть трансформує фортепіанну підготовку «поліфонічний» за свої функціонально-смысловим баченням процес взаємодії, у якому виконавська техніка, емоції, інтерпретація художнього тексту та діалог зливаються в єдину художню подію.

*Принцип системного накопичення досвіду багатоканальної художньої комунікації як засобу передачі художньо-емоційного змісту фортепіанного твору* відображає сутність полікомунікативного підходу в музично-педагогічній освіті, зокрема у процесі фортепіанної підготовки. Його зміст ґрунтується на розумінні комунікації як багатосарового, багатоканального процесу, в якому поєднуються вербальні, невербальні, емоційні, інтерпретаційні та соціокультурні рівні взаємодії.

Ключова ідея принципу полягає у цілеспрямованому накопиченні здобувачами досвіду поліканальної взаємодії. Під поліканальною ми розуміємо взаємодію з музичним текстом і через нього особистістю автора, з викладачами, з іншими студентами, з собою, як це визначає Ю. Волкова (2016). І все це відбувається як у межах індивідуальних занять, так і в публічному виконавському просторі, так і в процесі самостійної роботи над творами. У розумінні поняття «досвід» у цьому контексті ми спираємося на дослідження О. Ребрової (2012), яка розглядає такі категорії як «досвід», «художній досвід» і «художньо-ментальний досвід» у межах фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти. У вказаному дослідженні «досвід» розуміється як процес і результат становлення особистості шляхом пізнання навколишнього середовища, відчуття його багатосаровості та здобуття навичок існування в побудованій динамічній системі взаємозв'язку людини та суспільства. Художній досвід трактується як динамічне системне утворення, що «поступово формується шляхом взаємозв'язку набутих знань з галузі мистецтва» та практики їх застосування у взаємодії з художніми феноменами. Художньо-ментальний досвід в свою чергу виокремлюється авторкою як інтегроване комплексне утворення, що «є процесом і результатом поступового створення у взаємодії з мистецтвом індивідуальної системи взаємозалежних інтелектуальних, емоційних і художньо-творчих ресурсів особистості». При цьому художньо-ментальний досвід, на думку, дослідниці, слід сприймати як «явище полімодальне, яке спирається на синестезію сприйняття та уявлення художнього образу». (Реброва, 2012, с. 403-404)

З урахуванням цього зазначений принцип передбачає поступове напрацювання навичок художнього «діалогу» з музичним текстом, слухачами, педагогом та власним внутрішнім світом виконавця. У процесі накопичення комунікативного досвіду важливим стає усвідомлене використання засобів виразності, інтонаційно-сміслових акцентів, невербальних сигналів, емоційних відгуків та культурно-естетичних кодів.

Принцип системності передбачає, що художньо-виконавська емотивність формується не фрагментарно. Процес її становлення проходить через багато сходинок, через багаторівневу інтеграцію елементів полікомунікації в усі етапи освітнього процесу: від аналітичного опрацювання фортепіанного твору до його сценічного втілення. Завдяки цьому художньо-емоційний зміст фортепіанного твору не просто передається. Можемо уявити, що він проживається як динамічний комунікативний акт, у якому резонують інтерпретаційні інтенції виконавця та чуттєві очікування слухачької аудиторії.

Таким чином, принцип системного накопичення досвіду багатоканальної художньої комунікації забезпечує формування гнучкої здатності здобувача вищої освіти працювати з багатовимірним комунікативним простором. Це створює передумови для розвитку інтерпретаційної свободи, виразності та глибокої художньої переконливості, що безпосередньо сприяє формуванню художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти.

Останнім із задекларованих в межах цього дослідження наукових підходів ми визначаємо *рефлексивно-евристичний підхід*. Його вплив спрямований на активізацію здатності поєднувати усвідомлене осмислення власних психічних процесів, що супроводжують інтерпретаційно-виконавську діяльність з творчим пошуком нових художніх рішень. Ми вважаємо, що саме така інтеграція забезпечує глибше залучення здобувачів до процесу інтерпретації у фортепіанному класі. На нашу думку, це сприяє розвитку внутрішньої чутливості, інтонаційної відповідності та здатності до самостійного художнього мислення. У контексті формування художньо-

виконавської емотивності цей підхід відкриває простір для поєднання особистісного емоційного переживання з інтелектуальним аналізом і творчою ініціативою здобувачів вищої освіти.

Рефлексія постає як складний міждисциплінарний феномен, що охоплює здатність особистості звертати увагу на власні внутрішні стани, процеси мислення, результати діяльності та сприйняття себе через призму взаємодії з іншими. У сучасній науковій літературі вона визначається як механізм самосвідомості, звернення власного мислення на самого себе, процес внутрішнього дослідження, який, як слушно вказує В. Желанова, «спрямовує людину на осмислення й усвідомлення власних форм свідомості з метою предметного розгляду знання про себе та інших людей, критичного аналізу його змісту» (Желанова, 2015). Найчастіше вчені виокремлюють в структурі рефлексії такі компоненти як когнітивний, афективний, поведінковий та соціально-перцептивний, що в сукупності забезпечують здатність до самопізнання, самоаналізу і навіть саморегуляції (Фань Пейсі, 2023). Як вказують вчені, і ми погоджуємося з цією думкою, рефлексія «включає здатність уявити й осмислити свій внутрішній світ в ідеальній формі та розуміти його розвиток відповідно до власних потреб і дій інших осіб» (Княжева & Лі Ліньї, 2024, с. 25)

Рефлексивний підхід в освіті розглядається як орієнтація на усвідомлення власного досвіду, навчальної динаміки та цілей. Його застосування сприяє підвищенню самосвідомості здобувачів, розвитку в них критичного мислення, навичок саморегуляції з метою індивідуалізації освітньої траєкторії (Сенчина, 2023; Postholm, 2018). Рефлексивний підхід в галузі освіти активізує аналітичні процеси, дозволяючи студентам оцінювати свої сильні сторони, приймати виважені рішення та будувати на основі аналізу ефективні стратегії навчання (Синекоп, Матвієнко, Зеня & Коваль, 2023).

У мистецькій освіті рефлексивний підхід набуває особливого змісту. Тут рефлексія розглядається не просто як засіб самоспостереження. Вона постає як інструмент глибокого переживання та інтерпретації художніх образів.

Художня рефлексія забезпечує побудову осмисленого ставлення до мистецького твору, активізує внутрішній емоційний досвід, важливий для досягнення художнього змісту тексту. Саме рефлексія, погоджуються вчені, формує здатність до художньої комунікації у виконавській та педагогічній практиці (Фань, 2023; Княжева & Лі Ліньї, 2024).

Специфіка реалізації рефлексивного підходу у підготовці майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва і мистецької освіти полягає в тому, що рефлексія виступає способом усвідомленого ставлення до мистецького твору, і також інструментом формування власної професійної позиції. Вона активізує внутрішній аналіз емоційних реакцій, інтерпретаційних стратегій і педагогічних дій, що дозволяє студенту глибше осмислити власну взаємодію з мистецтвом, усвідомити власну унікальність, «дослідити й оцінити власне життя, думки, вчинки, дії і їх результати, бажання, ставлення до мистецтва та своє реальне і бажане місце у мистецькому й освітньо-педагогічному процесі (Княжева & Лі Ліньї, 2024, 24).

Отже, рефлексивна складова рефлексивно-евристичного підходу до формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки відповідає за усвідомлення студентами власних виконавських дій, емоційних реакцій, вербальної та інтонаційної відповідності, внутрішніх смислових процесів, які відповідають за здатність точно відтворювати смислову емоційно-образну структуру музичного твору. У такому розумінні рефлексія забезпечує гармонізацію внутрішнього стану виконавця з художнім образом, посилює емоційну достовірність звучання, сприяє створенню індивідуально забарвленої інтерпретації.

Водночас евристична складова цього підходу відкриває простір для творчого пошуку нових інтерпретаційних рішень і форм художнього висловлювання.

Евристична складова рефлексивно-евристичного підходу до формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти ґрунтується на ідеї відкриття нового знання. І в межах підходу це знання

набувається через активне мислення, пошук рішень і творчі відкриття. Термін «евристика» походить від грецького *heurisko* «відкриваю, знаходжу», і з часів Сократівських бесід пов'язаний з процесом самостійного пошуку істини через діалог і запитання. У педагогічному контексті евристичний метод трактується як форма навчання. У ній студенти відходять від засвоєння заданого змісту, а активно створюють його у процесі пізнавальної діяльності (Гулішевська, 2013; Крившенко, 2017).

Основною метою евристичного підходу є активізація внутрішнього інтелектуально-творчого потенціалу особистості. Як зазначають дослідники, «у реформованому освіті зростає роль евристичного навчання, під яким розуміється освітня діяльність студентів з конструювання ними власного сенсу, цілей, змісту та організації освіти» (Парфентьева & Матвійчук, 2018, с. 48). Такий підхід змінює роль викладача. Викладач стає не джерелом готових знань, а фасилітатором пізнавального пошуку, стимулюючи студентів до самостійного відкриття й осмислення нових художніх ідей.

У контексті фортепіанної підготовки евристичний підхід передбачає залучення здобувачів до активного смислотворення: пошуку власних інтерпретацій, відкриття нових тембрових, динамічних чи інтонаційних рішень, формування індивідуальних виконавських стратегій. Евристична організація мистецько-освітнього процесу не задає готового предметного змісту як результат вивчення курсу чи теми, але вимагає від студента в ході навчання створення нового змісту, тобто його зростання» (Парфентьева & Матвійчук, 2018, с. 48).

Таким чином, евристична складова стимулює розвиток творчої ініціативи, формує внутрішню здатність до відкриття нових художньо-емоційних смислів та інтерпретаційних рішень (Кокарева, 2012; Джумеля, 2019; Нефедченко, Плохута & Нефедченко, 2022). І така стратегія є визначальним чинником формування художньо-виконавської емотивності у фортепіанній освіті.

Рефлексивні й евристичні аспекти в мистецькій освіті утворюють не просто суму двох підходів, а взаємодоповнювальну систему, у якій один підсилює інший. Рефлексія допомагає здобувачам вищої освіти зупинитися, вдивитися у власний внутрішній стан, усвідомити, як саме він переживає музичний твір, що відчуває в процесі гри, як реагує на смислові та емоційні акценти. Евристика ж, навпаки, спонукає до руху. Вона розкриває простір для пошуку власних рішень, для творчої сміливості, для виходу за межі завченого зразка.

Коли ці дві складові поєднуються, ми вважаємо, що виникає дуже продуктивний і, навіть, синергійний ефект: усвідомлення не залишається лише внутрішнім спостереженням, а переходить у творчий пошук. Студент не просто аналізує, а починає експериментувати, випробовувати нові темброві поєднання, змінювати динаміку, переосмислювати інтерпретаційні акценти. Це вже не механічне відтворення, а живий процес. І у цьому живому процесі студент-музикантам творить художній сенс, який резонує з його внутрішнім досвідом.

У фортепіанній підготовці така інтеграція особливо важлива. Саме рефлексивно-евристичний підхід дозволяє майбутньому музиканту поступово вибудовувати власну виконавську мову: унікально, не нав'язану зовні, а вирощену з особистих переживань і відкриттів. Це робить звучання переконливим, емоційно насиченим і справжнім. Таким чином, можемо резюмувати, що впровадження рефлексивно-евристичного підходу формує гарний ґрунт для розвитку художньо-виконавської емотивності як важливої професійної якості здобувача вищої освіти.

Що стосується принципу, який розкриватиме на практиці рефлексивно-евристичний підхід, ми обрали принцип *цілеспрямованого пошуку особистісно іманентних художньо-емоційних наративів у виконавському, художньо-інтерпретаційному і педагогічно-просвітницькому опрацюванні фортепіанних творів*. Цей принцип складний і легкий в контексті фортепіанної підготовки одночасно. Складний, бо вимагає від здобувача

вищої освіти високої міри внутрішньої зосередженості, здатності розпізнавати власні емоційні стани й трансформувати їх у виразний виконавський жест. Легкий же, як нам здається, тому що, як показує практика, саме особистісно забарвлений художній досвід найприродніше активізує інтерпретаційне мислення та емоційну щирість гри.

І тут йдеться не про механічне засвоєння готових інтерпретаційних моделей, а про свідомий пошук тих емоційно-смыслових векторів, які органічно виростають з особистісного переживання музики. Саме тут, можна стверджувати, рефлексивна складова забезпечує уважне самоспостереження, аналіз емоційних реакцій та внутрішніх смыслових структур, тоді як евристична спонукає здобувача до відкриття нових виконавських рішень, не нав'язаних ззовні. У такий спосіб принцип стає своєрідним поєднуючим елементом, так званим «мостом» між внутрішнім світом виконавця та художньою тканиною твору.

Важливо й те, що застосування цього принципу не обмежується індивідуальною практикою. У педагогічно-просвітницькому аспекті принцип цілеспрямованого пошуку особистісно іманентних художньо-емоційних наративів відкриває можливості для формування у студентів здатності самостійно знаходити власні художньо-емоційні орієнтири. Тобто не обмежуватись усталеними шаблонами. Як ми вказували раніше, «виконавець повинен не просто передавати музику, а розповідати історію звуком, розкриваючи глибину емоційного досвіду, що робить виконання живим, індивідуальним і переконливим» (Чжен Ланьюе, 2025 с. 60). І історія, яку «розповідає» здобувач має бути його власною історією.

Вказаний принцип у межах фортепіанної підготовки здобувачів поглиблює взаємодію з музичним текстом, активізує художню емпатію та сприяє появі інтерпретацій, у яких відчувається автентичний емоційний імпульс виконавця. У цьому криється практична сила рефлексивно-евристичного підходу і принципу цілеспрямованого пошуку особистісно

іманентних художньо-емоційних наративів як стратегії розвитку художньо-виконавської емотивності.

Окрім описаних вище чотирьох принципів формування художньо-виконавської емотивності здобувачів в процесі фортепіанної підготовки, бажаємо виокремити ще один принцип, який має наскрізний прояв у методологічній стратегії кожного наукового підходу через свою універсальність і високе значення в мистецькій освіті. І це *герменевтичний принцип*.

Герменевтичний принцип у контексті формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти постає не як допоміжний інструмент, а як концептуальна вісь, навколо якої вибудовується вся методологічна структура дослідження. Його сутність полягає у здатності особистості інтерпретувати власний виконавський і педагогічний досвід, інтегрувати його в індивідуальну методичну систему та транслювати як осмислену «сміслову практику». Інакше кажучи, йдеться не лише про сприйняття художнього змісту, а про процес його глибокого розуміння, переосмислення та втілення у власній виконавській мові.

Ще раз наголосимо, що особливість герменевтичного принципу полягає в його універсальності. Він не «прив'язаний» до одного підходу, а пронизує всю методологічну систему, виступаючи смислотворчим механізмом. У межах екзистенційно-феноменологічного підходу герменевтичний принцип забезпечує тлумачення внутрішніх емоційно-образних резонансів, завдяки чому особистісні відчуття набувають форми осмисленого художнього переживання. Рефлексивно-евристичний підхід, у свою чергу, спирається на герменевтику як на засіб інтерпретації знайдених студентом емоційних та інтонаційних рішень, що перетворюються на виразні виконавські стратегії.

У компетентнісному підході герменевтика допомагає студенту усвідомити себе не просто виконавцем (тексту або навчальних завдань), який відтворює нотний матеріал, а суб'єктом, що впирається на власні смислові опори. Професійні навички в цьому випадку набувають іншої якості: вони не

існують у відриві від емоційного та інтелектуального наповнення. Знання та технічна майстерність починають працювати як інструмент інтерпретації, а не як самодостатня мета.

У полікомунікативному підході цей принцип набуває діалогічного виміру. Музика сприймається не як замкнений простір, а як жива комунікація: між виконавцем і слухачем, особистим досвідом і колективною пам'яттю, внутрішнім переживанням і зовнішнім контекстом тощо. Сенси не просто передаються, а народжуються у процесі взаємодії, де кожна сторона вносить власний внесок у художній простір.

У рефлексивно-евристичному підході герменевтичний принцип виконує роль зв'язувальної ланки між внутрішнім осмисленням і творчим пошуком. Рефлексія дозволяє студенту зчитувати власні реакції, формувати внутрішні смислові орієнтири, тоді як евристика стимулює рух уперед, у відкриття нових способів інтерпретації, побудову власних художніх стратегій. Герменевтика в цьому випадку забезпечує не стільки жорстку структуру, скільки гнучку рамку, в якій індивідуальні відкриття можуть бути вірно тлумачними і ефективно оформлюватися в цілісну концепцію.

Герменевтичний принцип надає кожному з запропонованих підходів внутрішню глибину та смислову послідовність, створюючи міцну основу для формування художньо-виконавської емотивності як ключової якості здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

Здійснений огляд показує: окреслені підходи й принципи працюють не окремими «модулями», а як злагоджена система. Екзистенційно-феноменологічний підхід задає смисловий горизонт переживання музики; компетентнісний оформлює його у практичні дії та вимірювані результати; полікомунікативний підхід розгортає взаємодію в багатоканальному середовищі; рефлексивно-евристичний підхід забезпечує самостереження й творче відкриття нових рішень. При цьому, на ряду з іншими, герменевтичний принцип, пронизуючи всі рівні, надає їм інтерпретаційної цілісності. У підсумку формується єдина методологічна стратегія

фортепіанної підготовки, де виконавська техніка, інтерпретація, художня комунікація та смислотворення працюють синхронно, посилюючи одне одного і спрямовуючи розвиток художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти, вдосконалюючи зміст фортепіанної підготовки.

## **2.2. Педагогічні умови і методи формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки**

Подальший етап розроблення проблеми формування художньо-виконавської емотивності пов'язаний із визначенням та теоретичним обґрунтуванням комплексу педагогічних умов. Педагогічні умови закладалися з урахуванням методологічних засад, тобто наукових підходів і принципів, викладених у попередньому підрозділі. Для точного та конструктивного аналізу доцільно насамперед з'ясувати, як слід розуміти поняття «педагогічна умова».

У наукових джерелах цей термін трактується як сукупність чинників, що впливають на певне явище або як обставини. І від цих чинників залежить перебіг будь-якого процесу. Педагогічна умова розглядається як те, від чого щось залежить. Вказується, що педагогічна умова «робить можливим наявність речі, стану, процесу на відміну від причини, яка є логічною умовою наслідку дії» (Се Ліфен, 2021, с. 122).

У науковій літературі можна знайти чимало близьких за змістом інтерпретацій поняття «педагогічні умови», які акцентують увагу на різних аспектах залежно від предметної галузі та мети дослідження. Наприклад, К. Стасюк наголошує на тому, що саме педагогічні умови забезпечують цілісність і результативність освітнього процесу. При цьому ефективність їх реалізації безпосередньо залежить від активності учасників освітнього середовища (Стасюк, 2003). Також в межах дослідження корисним є наукова думка К. Дубич. Авторка визначає педагогічні умови як комплекс

«взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу», спрямованих на розв'язання конкретного педагогічного завдання (Дубич, 2007; с. 79).

Деякі дослідники розглядають педагогічні умови як організаційно-педагогічні чинники, що визначають життєдіяльність викладачів та здобувачів освіти, забезпечуючи їхній особистісний розвиток та здатність адаптуватися до нових соціокультурних реалій. У сенсі мистецької освіти педагогічна умова постає як «сукупність певних фактів, обставин, впливів, процесів, що надають змогу управляти навчально-творчим процесом, у результаті якого формується особистість» (Лимаренко, 2021). Також у площині фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічні умови осмислюються як цілеспрямовано організована та оптимально структурована «система розвивальних заходів і фасилітативних впливів у освітньому просторі» (Гао Юань, 2020; с. 104). Мінь Шаовей у своїй дисертації наголошує: педагогічні умови це «спеціально розроблена сукупність заходів художньо-освітнього простору, цілеспрямоване використання яких націлене на ефективне формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки» (Мінь Шаовей, 2017, с. 117). Отже, ми можемо екстраполювати це визначення на тему нашого дослідження і сприймати педагогічні умови в такому ключі.

Узагальнюючи наведені тлумачення поняття «педагогічні умови», у межах нашого дослідження ми розуміємо педагогічні умови як варіативний інтегрований комплекс впливів, процесів та організаційних процедур. Їхній вибір обумовлюється задекларованою методологією з метою максимально ефективного цілеспрямованого та імпліцитного формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

Отже, на основі теоретико-методологічного дослідження проблеми формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки ми визначили чотири педагогічних умов.

Кожна з них реалізує окремий методичний напрям вирішення поставлених в дослідженні задач. При цьому діють вони в комплексі та є взаємопов'язаними. Такими педагогічними умовами є:

- стимулювання особистісно-мотиваційного ставлення до автентичного емоційно-образного переживання музики через психолого-педагогічну едукацію та пошук власних смислів у фортепіанній підготовці;
- проєктування індивідуальних художньо-інтерпретаційних алгоритмів як прояв авторської смислотворчості і суб'єктної позиції здобувачів;
- створення творчо-полікомунікативного мистецько-освітнього середовища як простору для репрезентації художньо-виконавських інтерпретацій здобувачів;
- систематизація методичної діяльності шляхом перетворення власного виконавського й інтерпретаційно-емоційного досвіду на педагогічно-просвітницькі моделі.

Перша педагогічна умова, обрана в якості методичної основи процесу формування художньо-виконавської емотивності це *стимулювання особистісно-мотиваційного ставлення до автентичного емоційно-образного переживання музики через психолого-педагогічну едукацію та пошук власних смислів у фортепіанній підготовці*. Вказана педагогічна умова є фундаментальною ланкою процесу формування художньо-виконавської емотивності майбутніх фахівців музичного мистецтва. Її сутність полягає пробудженні глибинних внутрішніх механізмів смислотворення, які спонукають здобувача до емоційно насиченого, автентичного переживання музичного твору на основі усвідомленої мотивації.

В основі педагогічної умови лежить екзистенційно-феноменологічний науковий підхід. І це підводить нас до розгляду художньо-виконавської діяльності в межах фортепіанної підготовки як унікального феномена, визначеного особистістю здобувача і обраного на основі мотиваційної спрямованості особистості. Узагалі, мотиваційне спрямування особистості на

думку Сє Сяолу зумовлює виникнення усталеного позитивного й зацікавленого ставлення до музичної діяльності. Мотиваційна складова в межах професійної музичної діяльності розглядається авторкою як така, що змушує особистість сприймати зміст музичної діяльності як цінність. Отже мотиваційно-особистісний конструкт актуалізує «усвідомлення естетичних цінностей і виховних функцій музичного мистецтва, орієнтацію у фаховій діяльності на ідеальну модель фахівця, єдність інтелектуальної, естетичної і духовної сфер діяльності» (Сє Сяолу, 2023, с. 104).

Наголосимо, що стимулювання особистісно-мотиваційного ставлення до автентичного емоційно-образного переживання музики передбачає приділення значної уваги внутрішньому світу здобувача вищої освіти. Отже в центрі уваги – особистість студента, його унікальність, його емоційна відкритість, здатність переживати музику як художньо-емоційну подію. У такому контексті музика перестає бути черговим предметом засвоєння в освітній практиці студента. Навпаки, вона стає простором зустрічі здобувача з власним «Я», а також способом комунікації з власними глибинними сенсами, які навіть не завжди можуть бути вербалізовані.

Психолого-педагогічна едубакація у цьому випадку є дуже важливою формою організаційно-спрямовуючого впливу. Формат психолого-педагогічної едубакації ми ґрунтуємо на сучасному понятті в галузі психотерапії – психоедубакації. Психоедубакацію як перший етап психореабілітаційного процесу учасників\учасниць бойових дій визначає у своїй статті О. Борисова. Вона пише, що психоедубакація – це «пояснення і донесення до людей необхідної інформації про психічне здоров'я, психологічні негаразди та їх наслідки для особистості» (Борисова, 2024, с. 11). Також авторка пояснює, що розрізняються теоретичний і практичний вид психоедубакації (як психопросвіти). При цьому «теоретичний представлений інформацією, а практичний – навчанням та розвитком певних навичок щодо когнітивно-поведінкового репертуару» (Борисова, 2024, с. 15).

У контексті нашого дослідження психолого-педагогічна едукція передбачає тонке налаштування емоційно-когнітивного поля виконавця, стимулювання інтересу, надання необхідного поняттєвого апарату, розкриття базових теоретичних засад феномену «художньо-виконавська емотивність» і його користі для здобувачів вищої освіти, а також на практиці відпрацювання перших «пробних» кроків художньо-виконавської емотивності.

Стимулювання особистісно-мотиваційного ставлення можна розглядати як каталізатор активної творчої дії здобувачів. У межах першої педагогічної умови, на практиці необхідно забезпечити цілеспрямовану актуалізацію внутрішньої потреби здобувача у глибшому розумінні музичного твору та його художньо-емоційного змісту, в усвідомленні власних відгуків на музичні твори.

Для успішного впровадження першої педагогічної умови важливо не нав'язувати єдину модель емоційної чутливості та художньо-емоційного висловлювання. Важливо створити різноманітні ситуації, які спонукатимуть студента самостійно шукати смисли, починаючи з тих фортепіанних творів, які він знає, які йому подобаються, які він виконує а класі фортепіано. Цього можна досягти через асоціації, власні емоційні спогади, культурні контексти, аналіз переживань. Також корисним є демонстрація здобувачам яскравих прикладів емотивної проявленості музикантів-професіоналів, як у виконавстві так і в жанрі вербальних інтерпретацій.

За допомогою таких впливів стимулювання мотивації до емоційно-образного переживання музики відбувається не через зовнішній контроль або оцінювання, а через внутрішнє залучення виконавця до емоційного процесу творення. Важливим є формування атмосфери довіри, відкритості та прийняття. Отже доцільними будуть пояснення, що на цьому етапі немає «неправильних» інтерпретаційних рішень, якщо вони відверті й відображають дійсні внутрішні відчуття особистості. У межах даної педагогічної умови доцільно забезпечити свободу для студентів щодо прояву щирих емоційних реакцій на музику і більше того, закликати студентів ділитись своїми

емоційно-образними асоціаціями, навіть якщо вони не відповідають конвенційним інтерпретаційним форматам. У таких обставинах здобувачі отримують змогу проявити власне образно-асоціативне мислення. Асоціативно-образне мислення в умовах музичної діяльності, зокрема в умовах фортепіанної підготовки «поглиблює розуміння емоційних, культурних і виразних вимірів музики, забезпечуючи багатшу і всеосяжну основу як для її аналізу» (Волканова, 2023, с. 79). Можна стверджувати, що розвиток асоціативно-образного мислення стає не лише інструментом глибшого осягнення музики, а й внутрішнім джерелом інтерпретаційної свободи, яке стимулює творчий інтерес до навчання в класі фортепіано.

Так, здобувачі звикають вільно спиратися на внутрішні художні образи, які в їхньому розумінні співзвучні з музичним матеріалом. Цей процес не зводиться до поверхневих асоціацій: він вимагає занурення в зміст твору, відчуття його енергетики та емоційної архітектури. Таке мислення дає змогу майбутньому виконавцю створювати власну унікальну інтерпретаційну тканину. Але відбуватиметься це поступово, нерідко через те, що студенти зазвичай задалегідь впевнені, що їхні індивідуальні образні асоціації можуть бути невірними. І через це стримують власні вислови. Отже здобувач вищої освіти запрошується експериментувати з емоційними станами, з музичними образами та шукати власний художній голос.

Перша педагогічна умова є фундаментом для формування художньо-виконавської емотивності. Не зважаючи на те, що ця умова не передбачає активної та системної практики, саме вона спрямована на пробудження внутрішніх механізмів емоційного переживання музики. Її значення полягає в активації особистісно-мотиваційної сфери студента, стимулювання щирого інтересу до всього процесу формування художньо-виконавської емотивності, орієнтації на автентичне, щире переживання музичного образу. Упровадження психолого-педагогічної едукативної створює умови для інформаційної оснащеності студентів. Важливо, що процес не передбачає нав'язування готових схем. Натомість студент отримує можливість досліджувати власні

емоційні реакції, асоціації та образи. Такий підхід формує внутрішню мотивацію, емоційну свободу й творче бачення, що безпосередньо впливає на глибину інтерпретаційних рішень у фортепіанній підготовці.

Розглянемо методи, які застосовується в межах першої педагогічної умови.

*Метод інформаційного тренінгу* ґрунтується на форматі психолого-педагогічної едукації. Його мета полягає в активізації пізнавально-мотиваційної сфери студента та формуванні первинного уявлення про феномен художньо-виконавської емотивності. У процесі тренінгу відбувається цілеспрямоване і систематизоване інформування здобувачів про емоційно-образну природу музичного сприйняття, естетичні й психологічні механізми переживання музики. Викладач структурує інформаційний матеріал так, щоб він стимулював особистісне залучення студента, а не залишався лише теоретичним фоном. Метод сприяє усвідомленому формуванню мотиваційної та інформаційної готовності до глибшого емоційно-образного переживання музики.

*Метод емоційно-резонансних асоціацій у колі* ґрунтується на принципі автентичного емоційно-образного переживання музики. У цілому він орієнтований на розвиток образно-резонансного компонента художньо-виконавської емотивності. Сутність методу полягає в організованому обміні емоційно-асоціативними враженнями у груповому колі. Студенти на рівних висловлюють індивідуальні внутрішні реакції на музичний твір, актуалізуючи власний чуттєвий досвід. Викладач координує процес, спонукаючи учасників до вербалізації асоціацій, що виникають у відповідь на музику. Така комунікація підсилює емоційну резонансність, розвиває здатність до співпереживання та усвідомлення індивідуального смислового поля, яке стає основою для подальшої інтерпретаційної діяльності. Крім того формат такої бесіди має терапевтичний характер і допомагає вивільняти емоційні блоки. Це також імпліцитно підсилює мотиваційне спрямування студентів і підвищує зацікавлення в досліджуваному феномені.

*Метод аналізу успішних інтерпретаційних кейсів* спирається на феноменологічне сприйняття музичного виконання як джерела автентичних емоційних переживань. Він передбачає системне ознайомлення студентів з професійними зразками інтерпретацій, які демонструють високий рівень емоційно-образної виразності. Також і студенти знаходять і демонструють значущі для них інтерпретаційні зразки. У процесі обговорення викладач спрямовує увагу здобувачів на механізми художнього впливу, естетичну структуру та емоційний зміст виконання. А також художньо-вербальні прийоми. Студенти вчаться ідентифікувати ключові елементи інтерпретації, які забезпечують глибину сприйняття, розвиваючи власну здатність до чуттєво-асоціативного аналізу та формування естетичних орієнтирів.

*Метод індивідуального рефлексивного смислотворення* спрямований на активізацію внутрішнього діалогу студента з музичним твором. Метод призначений здебільшого для самостійної роботи. Студент самостійно осмислює емоційно-образний зміст почутого чи виконаного матеріалу, фіксуючи індивідуальні асоціації, внутрішні стани та естетичні враження. Роль викладача полягає в ненав'язливому фасилітуванні рефлексії на підготовчому етапі, у створенні простору довіри та відкритості в обговоренні результатів. Цей метод сприяє розвитку здатності до глибокої емоційної залученості та усвідомленого формування інтерпретаційного задуму через розуміння себе і власного емоційного відгуку на музику.

Наступна педагогічна умова – *проектування індивідуальних художньо-інтерпретаційних алгоритмів як прояв авторської смислотворчості і суб'єктної позиції здобувачів.*

Ця педагогічна умова становить ключовий систематизуючий етап формування художньо-виконавської емотивності в контексті фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти. Вона має принципово інший вектор у порівнянні з першою умовою, оскільки акцент переноситься з емоційного відкриття музики на активне формування інтерпретаційної суб'єктності студента. Якщо перша педагогічна умова була спрямована на внутрішнє

переживання та пошук смислів, то друга зосереджена на усвідомленому конструюванні інтерпретаційної стратегії, що поєднує аналітичне мислення, авторський задум і креативну свободу.

У методологічному підґрунті цієї педагогічної умови лежить компетентнісний підхід, який передбачає інтеграцію знань, навичок і особистісних якостей у професійній діяльності майбутнього виконавця, як це було висвітлено у попередньому підрозділі. Відповідно до цього підходу, фортепіанна підготовка не обмежується перетворюється на процес активного формування інтерпретаційних алгоритмів. Студент навчається виходити за межі опрацювання нотного тексту. А отже, він поступово навчається проєктувати власний виконавський задум, втілювати його через індивідуально сформовані алгоритми роботи з твором.

Ключову роль відіграє принцип функціонально-сміслової інтеграції технічного, інтерпретаційного й комунікативного рівнів фортепіанної підготовки. Йдеться про те, що технічне опрацювання матеріалу, аналітичне осмислення стилю та змісту твору, а також комунікація з публікою розглядаються як взаємопов'язані складники єдиної інтерпретаційної дії. Така інтеграція створює умови для народження справді авторського виконавського продукту, у якому інтерпретаційно-суб'єктний компонент набуває чітко вираженої форми.

Центральним елементом цієї педагогічної умови є формування суб'єктної позиції здобувачів вищої освіти. Під суб'єктною позицією Н. Ашихміна і Ден Сіює розуміють «індивідуальну інтегральну характеристику особистості, яка зумовлює визначення системи ціннісних пріоритетів особистісного та професійного самоусвідомлення й саморозвитку». При цьому, що цікаво, автори зазначають, що суб'єктна позиція музиканта «проявляється в проєктуванні індивідуальних стратегій реалізації професійного цілепокладання в музичній галузі» (Ашихміна & Ден Сіює, 2023, с. 8)

В такому ракурсі здобувачі в процесі фортепіанної підготовки опановують здатність бути авторами власного художнього задуму. Це передбачає розвиток аналітичності, креативності та індивідуальної манери виконавства. Аналітичність у цьому контексті означає здатність осмислювати структуру, стиль і контекст твору, бачити крізь мелодико-гармонічну тканину глибинні смислові зв'язки, драматургію, образну логіку. Студент поступово навчається виокремлювати ключові елементи музичного матеріалу, які можуть бути основою для власної інтерпретаційної стратегії. І крім того, студенти напрацьовують уміння готувати цілеспрямований художній вплив на потенційних слухачів як наслідок реалізації власної прагматичної інтерпретаційної мети, що лежить в основі розуміння поняття «емотивність».

Другим суттєвим виміром формування художньо-виконавської емотивності у вимірі другої педагогічної умови є індивідуальна інтенція. Інтенція (намір, прагнення, задум, спрямованість свідомості) в межах інтерпретаційно-виконавської діяльності може бути двох видів, вказує С. Шип (2024): інтровертивна та екстравертивна. Інтравертивна інтенція «спирається на суб'єктивні відчуття, емоції, переживання та поняття», вказує науковець. Спираючись на рефлексію власних емоційних реакцій (раціональну чи ірраціональну), така інтенція «керується суб'єктивним критерієм краси звучання або прагненням емоційної експресивності» і є автентичною.

Екстравертивна музично-виконавська інтенція спирається на інтерпретаційні еталони та вважається нормотиповою у вимірі музикознавства. На відміну від інтравертивної, ця інтенція є об'єктивною і такою, яку можна оцінити адекватно (Шип, 2024, с. 165). Ураховуючи те, що звісно другий варіант є усталеним у традиційній професійній музично-інтерпретаційній практиці, адже спирається на глибинне вивчення стилю (композиторського, жанрового, історичного) інтровертивна інтерпретаційно-виконавська інтенція може бути такою, що зробить художньо-інтерпретаційну практику здобувачів у межах фортепіанної підготовки більш яскравою,

індивідуальною, творчою і щирою. Що, безумовно, не знижує важливості вивчення теоретично-музикознавчих засад музики, що інтерпретується.

Отже, проєктування індивідуальних художньо-інтерпретаційних алгоритмів спирається на індивідуальні авторські інтенції, що виявляється у виконавських рішеннях. При чому в контексті цієї роботи авторська інтенція це не лише реактивний емоційний імпульс. Це цілісна художня позиція, яка відображає індивідуальність виконавця. Саме через неї студент поступово переходить від репродуктивного виконання до створення власного художнього висловлювання.

Емотивність проявляється у здатності студента творчо переосмислювати нотний текст, пропонувати власні інтерпретаційні рішення і форми їхнього виразу. Але знову наголошуємо на важливості зберігання поваги до композиторського задуму. У цьому процесі важливо не підмінювати авторську волю композитора довільними діями, а навпаки розкрити її багатовимірність через власний виконавський голос. Таким чином, формується індивідуальна виконавська та педагогічна емотивна манера, або ж ідіостиль як цілісна система художньо-виконавських рішень, притаманна конкретному студенту.

Ідіостиль визначається в науці як «опосередкований у художньому тексті мовно-ментальний портрет автора, який відображається у специфіці індивідуально-авторської концептуалізації дійсності, що детермінується системою особистісних цінностей» (Дойчик, 2012, с. 26). Отже у контексті нашого дослідження ідіостиль може розглядатися як інтерпретаційно-емотивна матриця, у якій поєднуються особистісні смисли, художній задум і виконавська манера студента. У загальному, ідіостиль проявляється і в музичному виконавстві, і в мистецько-педагогічній діяльності, і в здатності говорити про музику. Ідіостиль формує неповторний творчий почерк здобувача.

Звісно така робота відбувається здебільшого в індивідуальному форматі. Це означає, що кожен студент проєктує власний алгоритм підготовки твору: послідовність аналітичних дій, технічного опрацювання, емоційного

занурення, комунікативного спрямування. Такий індивідуальна робота робить студента суб'єктом творчого процесу, здатним спиратися на внутрішні орієнтири.

Роль викладача в межах цієї педагогічної умови змінюється: він стає фасилітатором, консультантом і партнером у процесі пошуку. Викладач не нав'язує готових схем інтерпретації, а спрямовує студента до самостійного смислотворення, допомагає структурувати аналітичний процес, підтримує креативні пошуки. Саме така взаємодія створює підґрунтя для появи вільного інтерпретаційного мислення, яке є необхідною передумовою розвитку зрілої художньо-виконавської емотивності.

Друга педагогічна умова спрямована на виховання інтерпретаційної суб'єктності, коли здобувач вищої освіти здатен сформулювати та реалізувати власний художній задум. Вона забезпечує якісний перехід від емоційного переживання до інтерпретаційного мислення, закладає основу для формування професійної емотивної індивідуальності майбутнього виконавця й педагога.

Розглянемо методи, які застосовується в межах другої педагогічної умови.

*Метод імпровізаційної та варіативної інтерпретації* спирається на компетентнісний підхід та принцип функціонально-смислової інтеграції технічного, інтерпретаційного й комунікативного рівнів виконавської діяльності. Його сутність полягає у створенні здобувачем різних варіантів виконавської та вербальної інтерпретації одного музичного твору (або фрагменту) з урахуванням індивідуальної інтенції, стилістичних меж і драматургічної логіки. В основу різноманітності кладеться призма внутрішнього емоційного відгуку, бажання вийти за межі традиційного розуміння, експеримент, ототожнення себе як автора інтерпретації з іншою особою. Завдяки цьому формується гнучкість виконавського мислення, здатність усвідомлено обирати засоби виразності, а також розвивається суб'єктна позиція майбутнього виконавця як автора і транслятора власного художнього задуму.

*Метод емоційних діалогів* ґрунтується на інтерпретаційно-суб'єктному спрямуванні другої педагогічної умови. Він орієнтований на усвідомлення індивідуальних авторських інтенцій у процесі виконавської роботи. Структура методу передбачає діалогічну взаємодію у процесі фортепіанної підготовки (з викладачем, з іншими студентами, з самим собою через внутрішню рефлексію). У центрі аналіз та зіставлення власних емоційних реакцій на твір з різними інтерпретаційними поглядами. Цей метод розвиває здатність здобувачів аргументовано висловлювати художній задум, шукати інтонаційну та вербальну виразність, поглиблювати емоційно-образне осмислення музики.

*Метод інтерпретаційного колажування* базується на ідеї поєднання різних елементів інтерпретаційних рішень задля формування унікальної виконавської стратегії. Здобувач аналізує різні виконавські підходи, поєднує окремі фразувальні, динамічні та темброві рішення, створюючи власну художню концепцію твору. Така робота оформлюється як колаж. Додається візуальне підкріплення, вербальні асоціації. Викладач виконує роль фасилітатора, спрямовуючи процес відбору та поєднання елементів. Така діяльність розвиває аналітичність, креативність і здатність мислити композиційно. А це є важливим для становлення інтерпретаційно-суб'єктного компоненту художньо-виконавської емотивності.

*Метод проєктування інтерпретаційної мапи* передбачає створення здобувачем індивідуальної структурної схеми (мапи) інтерпретації фортепіанного твору. Вона охоплює аналітичні етапи, герменевтичні алгоритми, виконавські рішення, емоційно-образні орієнтири та комунікативні цілі. Така мапа дозволяє студенту послідовно організувати власний інтерпретаційний процес, усвідомлено вибудовувати художній задум і контролювати його реалізацію. Метод зміцнює суб'єктну позицію виконавця і структурує практичні дії щодо формування художньо-виконавської емотивності в процесі фортепіанної підготовки.

Наступна педагогічна умова – *створення творчо-полікомунікативного мистецько-освітнього середовища як простору для репрезентації художньо-виконавських інтерпретацій здобувачів.*

Ця педагогічна умова відкриває новий етап процесу формування художньо-виконавської емотивності, акцентуючи увагу не стільки на внутрішньому осмисленні твору, скільки на його зовнішньому вираженні та комунікації. Ця педагогічна умова пов'язана з практикою публічної взаємодії. В її понятійному полі особистісно сформований інтерпретаційний задум студента починає «жити» у спілкуванні з іншими: слухачами, викладачами, колегами, учнями.

У науковій літературі мистецьке освітнє середовище визначається як сукупність соціокультурних, комунікативних та просторово-організаційних умов, які забезпечують формування художньо-творчого досвіду особистості, сприяють професійному зростанню та розвитку індивідуальної творчої ідентичності. Таке середовище утворює цілісний простір взаємодії між здобувачем, музичним текстом і аудиторією, готовою сприймати його художнє висловлювання. При цьому, на думку О. Комаровської, таке середовище – це «частинка персоналізованого простору, що наповнюється суб'єктом у діалозі з іншими саме такою неповторністю». Таким чином кожне творче, мистецьке, мистецько-освітнє середовище, як наголошує авторка, «має унікальний образ, який подібно до художнього образу неможливо уніфікувати» (Комаровська, 2020).

У контексті нашого дослідження творчо-полікомунікативне мистецько-освітнє середовище – це особливий, унікальний тип організації простору фортепіанної підготовки, в якому музичний твір і його презентація стає засобом багатоканальної комунікації. Безумовно, ми маємо на увазі невербальні, вербальні та діалогічні форми вираження, які забезпечують повноцінну передачу художньо-емоційного змісту інтерпретації. Таке середовище не є лише «сценою». Це простір живої творчої взаємодії, що стимулює виконавську активність, формує комунікативну впевненість. І

головне дозволяє студенту розкрити іншим учасникам середовища власний художній «голос».

Ця педагогічна умова спирається на полікомунікативний підхід, який розглядає виконавську діяльність як багатовимірний комунікативний акт. Полікомунікація, як вказує Юй Цютун, це «акт творчого спілкування, який відбувається в різних площинах і на різних етапах» музичної діяльності. Також авторка визначає полікомунікацію як «систему внутрішніх ресурсів, що передбачає здатність організовувати, регулювати, сповнювати емоційним змістом та духовним смислом» процес музичної комунікації (Юй Цютун, 2023, с. 79-80).

Принцип системного накопичення досвіду багатоканальної («поліфонічної») художньої комунікації забезпечує послідовне зростання здатності здобувачів вільно транслювати зміст музичного твору через різні канали вираження.

Як було зазначено в першому розділі, ключовими складовими комунікативно-репрезентаційного компоненту художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти є звукова експресія (динаміка, тембр, темп, агогіка), сценічна виразність (міміка, жести, пластика), вербальна інтерпретація (здатність коментувати твір словом) та діалогічність (активна взаємодія з аудиторією). Всі ці формати вимагають інтегрованого прояву для накопичення художньо-виконавського емотивного досвіду. Для цього творчо-полікомунікативне мистецько-освітнє середовище формує психологічно безпечний і водночас стимулювальний простір, де студент навчається презентувати власний інтерпретаційний задум не як завершений «продукт», а як живий комунікативний процес. Тут аудиторія перестає бути пасивним спостерігачем і стає учасником взаємодії. У такому розумінні і сцена перестає бути місцем перевірки, а стає платформою для самопрояву.

Таким чином, третя педагогічна умова забезпечує якісно новий рівень формування художньо-виконавської емотивності. Здобувачі крокують від індивідуального переживання наодинці з викладачем і фортепіанним твором

до публічного художнього висловлювання, від закритого внутрішнього простору до відкритого полікомунікативного діалогу, він пошуку смислу в собі до пошуку засобів передачі, трансмісії художніх смислів.

Розглянемо методи, які застосовується в межах третьої педагогічної умови.

*Метод емоційно-драматургічної реконструкції* передбачає занурення у внутрішню драматургію музичного твору та її сценічне втілення як живої емоційної історії. Студент не просто відтворює ноти, а моделює логіку напружень і розрядок, зміну настроїв, відтінки тембру та динаміки. Цей метод допомагає органічно поєднати звукову експресію з вербальними і невербальними засобами. Презентація твору здійснюється з інтерпретаційним художнім коментарем. У результаті виконавський акт набуває цілісності, а аудиторія відчуває емоційну траєкторію твору як щось особисте й безпосереднє.

*Метод ансамблевих інтерпретаційних нарисів* базується на колективному створенні інтерпретаційних сценаріїв. Пара студентів розробляє власну мініверсію художнього бачення ансамблевого фортепіанного твору. Вони визначають ключові емоційні точки та способи їх вираження. Така спільна робота стимулює діалог, вчить узгоджувати індивідуальні рішення з загальною концепцією, відкриває простір для тлумачень. Метод посилює здатність взаємодіяти, слухати інших і реагувати на них. Здобувачі вчаться усвідомлено комунікувати з партнером по ансамблю вербально і музикою. Це є надзвичайно важливим у полікомунікативному середовищі, спрямованому на формування художньо-виконавської емотивності.

*Метод художньо-просвітницьких проєктів* орієнтований на публічну репрезентацію інтерпретаційних задумів у різних форматах: концерти-коментарі, відкриті репетиції, музичні зустрічі, відеопроєкти тощо. Музика поєднується зі словом, метафорою, діалогом. Студент навчається занурювати слухача у власний емоційний простір. Такий метод формує сценічну

впевненість, розвиває комунікативну гнучкість і вчить сприймати виступ як живий процес взаємодії, а не як формальний виступ.

Остання, четверта педагогічна умова визначна як *систематизація методичної діяльності шляхом перетворення власного виконавського й інтерпретаційно-емоційного досвіду на педагогічно-просвітницькі моделі*.

Четверта педагогічна умова передбачає певне узагальнення і «закриття процесів». Тоді все, що студент пережив і навчився відчувати, аналізувати та передавати через музику, починає оформлюватися в осмислені педагогічні й просвітницькі форми. А відтак, закладатися в основу майбутньої професійної майстерності як музиканта так і педагога. Якщо попередні етапи були про внутрішнє переживання, створення інтерпретаційних стратегій та їхнє комунікативне вираження, то тут акцент переноситься на усвідомлення власного досвіду і його систематизацію. Це вже не просто виконавська дія. Це рефлексія, структурування, узагальнення та передача набутого багажу.

У теоретичній основі цієї педагогічної умови лежить рефлексивно-евристичний підхід, який передбачає цілеспрямований пошук і осмислення індивідуальних художніх смислів. Це означає, що студент поступово починає бачити себе не як студента, а як людину, здатну осмислювати власну творчість і ділитися нею. У межах нашого дослідження це позначається виходом на метапозицію. Вона свідчить, що особистість здатна дивитися на власну діяльність ніби з боку, помічати закономірності, структури, цінності, які вона продукує.

На даному етапі йдеться про вміння перетворювати емотивний художньо-виконавський досвід на певну систему. У цьому процесі студенти вчаться упорядковувати свої інтерпретаційні та емоційні знахідки, як виконавські так і вербально-комунікативні. Отже, здобувачі ставлять собі запитання: які емотивні засоби працюють, як вони впливають на слухача, як формуються емотивні наративи. Ці знання поступово переходять у площину методичної діяльності: вправ, порад, моделей пояснення музичного матеріалу іншим. Методична діяльність в мистецькій освіті визначається як вид

професійної діяльності викладача, спрямований на «впровадження інноваційних форм та методів навчання, забезпечення професійного розвитку здобувачів». Методична діяльність спирається на індивідуальний досвід і переконання (Янь Чженьюй, 2022, с. 238). Таке пояснення допомагає студенту побачити свій власний шлях виконавця як основу для майбутньої мистецько-педагогічної практики. Це підтверджується науковими аргументами Ван Юе, яка доводить, що методична компетентність в галузі мистецької освіти дає змогу «успішно вирішувати методичні завдання, самореалізовуватися та самовдосконалюватися» на шляху професійного розвитку (Ван Юе, 2017, с. 214). Отже, етап систематизації методичної діяльності є дуже важливим для кожного здобувача вищої мистецько-педагогічної освіти. Саме тут народжується здатність навчати через власний досвід. Коли студент пояснює іншим, як він дійшов до певного виконавського рішення, як розкодував і вибудував емоційний розвиток твору чи сформував ідіостиль, він закріплює цей досвід у собі набагато глибше. Знання, якими діляться, стають структурованими, чіткими, і студент починає сприймати себе як потенційного педагога, здатного впливати на інших.

Таким чином, четверта педагогічна умова забезпечує перехід від індивідуального й трансляційного до експертного рівня (навіть якщо експертність ще на початковому етапі сформованості). Тим не менш, здобувачів вищої освіти переходять від внутрішньої інтерпретації до педагогічно оформленого змісту. Такий процес сприяє формуванню рефлексивно-методичного компоненту художньо-виконавської емотивності, що передбачає уміння осмислювати власну фортепіанну підготовку (самостійні заняття, заняття з викладачем, репетиції та виступи), власні інтерпретаційні дії, власні художньо-педагогічні й просвітницькі тексти. А найголовніше, в межах останньої педагогічної умови формується уміння генерувати навчальний матеріал, оформлений так само із засобами емотивності. Саме це перетворення досвіду на педагогічну модель у музичному виконавстві й освіті відкриває новий рівень прояву художньо-

виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

Розглянемо методи, які застосовується в межах четвертої педагогічної умови.

*Метод презентації художньо-інтерпретаційних наративів* полягає в тому, що студент формулює і публічно презентує свій виконавський задум. О. Гук та М. Бехта тлумачать наратив як «розказану історію, або розповідь, з точки зору способів упорядкування досвіду» (Гук, 2020, с. 2). В свою чергу О. Капленко наголошував, що «наратив – це структурована оповідь або моделювання досвіду, у якому події та стан особистості взаємопов'язані через сюжетну лінію, символи і зміст, що відтворюють інтерпретацію дій» (Капленко, 2019, с. 14). Отже, у контексті формування художньо-виконавської емотивності наратив можна розглядати як цілісну художньо-емоційну історію, через яку студент упорядковує власний досвід, надає йому смислової форми та транслює його слухачеві.

*Метод відеорефлексії та самоаналізу* базується на фіксації власного виконання та подальшому аналітичному перегляді. Коли студент бачить себе збоку, він інакше сприймає динаміку звучання, жести, сценічну поведінку, міміку, комунікацію з аудиторією. Це допомагає відстежити, які елементи інтерпретації працюють, а які потребують доопрацювання. Важливо не просто критикувати, а вчитися бачити закономірності у власному стилі. Така практика поступово формує вміння самостійно аналізувати художній процес і будувати власну педагогічну стратегію.

*Метод зворотного зв'язку* спрямований на розвиток здатності сприймати інтерпретацію не тільки зсередини, а й через реакцію інших. Після виконання твору студенти отримують коментарі від викладача та групи: що вдалося, які емоції були зчитані, де виникли незгодженості. Такі обговорення вчать чути не лише себе, а й аудиторію. Це допомагає коригувати виконавські рішення, формує навички відкритого діалогу та довіри до процесу взаємного

навчання. Зворотний зв'язок стимулює глибшу рефлексію і робить мистецьке спілкування живим.

*Метод ведення методичного щоденника* передбачає систематичне занотовування власних спостережень, виконавських рішень і емоційних реакцій після занять та виступів. Студент фіксує, що саме вплинуло на результат, як змінювалось відчуття твору, які інтерпретаційні знахідки спрацювали найкраще. З часом щоденник стає інструментом накопичення практичного досвіду. Цей досвід можна переосмислювати, структурувати й використовувати як основу для педагогічної діяльності. Цей метод допомагає перетворити особистий досвід на свідомо організовану систему емотивних навчальних і художньо-просвітницьких прийомів.

Таким чином, спираючись на обрані методологічні підходи та принципи, було окреслено й обґрунтовано низку педагогічних умов. Їхня реалізації в процесі фортепіанної підготовки здобувачів вищої сприятиме формуванню художньо-виконавської емотивності. Їхню дієвість та відповідність поставленим завданням планується перевірити в межах дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на поетапне формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

### **Висновки до другого розділу**

Другий розділ дослідження присвячений обґрунтуванню методологічних засад формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки. Встановлено, що процес формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки ґрунтується на узгодженій системі наукових підходів та принципів, які створюють цілісну методологічну основу педагогічного процесу. Доведено, що *екзистенційно-феноменологічний* підхід виконує смислотворчу функцію, оскільки орієнтує процес навчання на

особистісне переживання, інтерпретаційний досвід і автентичне емоційне включення виконавця у художній простір музичного твору. *Компетентнісний* підхід переводить емоційно-художній досвід в усвідомлену художньо-виконавську емотивність і надає фортепіанній підготовці структурованості та практичної спрямованості. *Полікомунікативний* підхід виступає як такий, що розкриває фортепіанну підготовку як багатовимірне комунікативне середовище, у якому активізуються емоційні, інтерпретаційні та соціокультурні канали взаємодії. *Рефлексивно-евристичний* підхід поєднує усвідомлення внутрішніх емоційних процесів і творчу ініціативу, що створює підґрунтя для пошуку індивідуального виконавсько-емотивного стилю. Цей підхід підвищує глибину інтерпретаційних рішень і виразність виконавського висловлювання.

Згідно з постулатами наукових підходів викладені принципи формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки: принцип орієнтації на автентичне емоційно-образне переживання музики; принцип функціонально-сислової інтеграції технічного, інтерпретаційного і комунікативного рівнів фортепіанної підготовки; принцип системного накопичення досвіду багатоканальної художньої комунікації; принцип цілеспрямованого пошуку особистісно іманентних художньо-емотивних наративів.

Крім того, виокремлено герменевтичний принцип, який виступає стрижневим методологічним орієнтиром у вимірі всіх перелічених наукових підходів. Його універсальність полягає в тому, що він пронизує всі зазначені методологічні напрями, чим забезпечує інтерпретаційну зв'язність і концептуальну цілісність методологічної системи. Саме герменевтичний принцип дозволяє перетворити технічні, комунікативні та емоційні дії виконавця на осмислену художньо-педагогічну практику, у якій формування художньо-виконавської емотивності набуває цілеспрямованого, системного та глибоко особистісного характеру.

Розроблено педагогічні умови та відповідні методи формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки на основі окресленої методологічної концепції.

Такими педагогічними умовами є: стимулювання особистісно-мотиваційного ставлення до автентичного емоційно-образного переживання музики, що забезпечує внутрішню залученість виконавця, активізує чуттєво-асоціативні механізми і пробуджує інтерпретаційний потенціал (методи: інформаційний тренінг, емоційно-резонансні асоціації в колі, аналіз успішних інтерпретаційних кейсів, індивідуальне рефлексивне смислотворення); проєктування індивідуальних художньо-інтерпретаційних алгоритмів як прояв авторської смислотворчості і суб'єктної позиції здобувача, що сприяє становленню інтерпретаційної самостійності та професійного виконавського почерку (методи: імпровізаційна та варіативна інтерпретація, емоційні діалоги, інтерпретаційне колажування, проєктування інтерпретаційної мапи); створення творчо-полікомунікативного мистецько-освітнього середовища, що посилює комунікативну впевненість і розгортає багатоканальну взаємодію з аудиторією (методи: емоційно-драматургічна реконструкція, ансамблеві інтерпретаційні нариси, художньо-просвітницькі проєкти); систематизація методичної діяльності шляхом перетворення виконавського та інтерпретаційно-емоційного досвіду на педагогічно-просвітницькі моделі, що забезпечує узгодження художнього досвіду з професійною методичною практикою (методи: презентація інтерпретаційних наративів, відеорефлексія та самоаналіз, зворотний зв'язок, ведення методичного щоденника). Сукупна реалізація означених умов створює структурований, поетапний процес становлення художньо-виконавської емотивності здобувачів у контексті фортепіанної підготовки.

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ЕМОТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ**

#### **3.1. Критерії, показники і рівні сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти**

У перших двох розділах роботи запропонована теоретична розробка проблематики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки. Були викладені науково-методологічні засади і розроблені на основі них педагогічні умови. Даний підрозділ має на меті перевірити емпірично ефективність віднайдений педагогічних процедур і довести рівень значимості результатів емпірично.

На першому етапі емпіричної роботи було організовано констатувальний експеримент. У педагогічних дослідженнях він зазвичай розглядається як важливий початковий етап емпіричної перевірки наукових припущень, висунутих в роботі. Науковці стверджують, що «констатувальний експеримент застосовується для перевірки припущень щодо характеру зв'язків між об'єктами, явищами та їхніми ознаками, а також для встановлення наявності певних фактів» (Лук'янець, 2016, с. 18). Констатувальний експеримент дає змогу зафіксувати наявний стан певного явища або процесу в реальних умовах освітнього середовища. Його сутність полягає у спостереженні, вимірюванні та фіксації об'єктивних характеристик досліджуваного феномена. Як підкреслює Н. Гончарова «...констатувальний експеримент має на меті виявлення рівня використання диференційованих дидактичних матеріалів у навчальному процесі та фіксацію вихідного стану їх застосування» (Гончарова, 2014, с. 18).

Отже на цьому етапі дослідник зазвичай визначає вибірку учасників, добирає та апробує інструментарій діагностики, встановлює критерії та показники оцінювання.

Отримані результати дозволяють сформувати репрезентативну картину фактичного стану сформованості досліджуваної проблеми та окреслити ті зони, які потребують цілеспрямованих змін у подальшій експериментальній роботі. Власне тому констатувальний експеримент виступає своєрідним «фундаментом» для побудови формувального етапу. Бо без чіткого розуміння вихідних параметрів педагогічні втручання втрачають наукову логіку і доказовість.

У цьому дослідженні констатувальний етап експерименту спрямовується на здійснення діагностичного зрізу щодо встановлення вихідних рівнів сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти.

Дослідження було організоване й проведене на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», що дало змогу забезпечити репрезентативність вибірки щодо задекларованої теми дослідження та наблизити умови експерименту до реальних мистецько-освітніх практик. Участь в експерименті взяли 64 здобувачі вищої освіти як першого (бакалаврського), так і другого (магістерського) рівнів спеціальностей 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво. Залучення здобувачів до вибірки зумовлювалось наявністю в їхніх навчальних планах дисциплін фортепіанної, що відповідає предмету дослідження.

Метою констатувального етапу було з'ясувати фактичний рівень сформованості художньо-виконавської емотивності студентів та зібрати емпіричний матеріал для подальшого впровадження й аналізу ефективності методик розвитку цієї якості. Для досягнення зазначеної мети було визначено низку взаємопов'язаних завдань: по-перше, розробити систему критеріїв і

показників художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти, релевантних до змісту фортепіанної підготовки; по-друге, здійснити комплексну педагогічну діагностику стану її сформованості, використовуючи доцільні діагностичні інструменти (спостереження, анкетування, інтерв'ю, аналіз творчої діяльності, експертне оцінювання тощо); по-третє, узагальнити й проаналізувати отримані результати, виявивши характерні тенденції, домінуючі рівні та можливі проблемні зони. Особливу увагу приділено не лише фіксації кількісних показників, а й аналізу якості емоційно-виразних інтерпретаційних дій студентів, що відображають їхню здатність до художнього самовираження в процесі фортепіанного музикування.

Таким чином, констатувальний етап не обмежувався формальним збором даних. Він став аналітичною платформою для подальших педагогічних рішень. Узагальнення результатів діагностики дозволять окреслити вихідну точку формування художньо-виконавської емотивності здобувачів. Ці результати слугуватимуть орієнтиром для побудови формувальної програми, спрямованої на спрямоване формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

Реалізація першого завдання дослідження передбачала глибоке й послідовне вивчення структурних компонентів художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти. Зокрема це здійснювалось через аналіз і систематизацію їхніх атрибутивних характеристик. Такий підхід дав змогу осмислити внутрішні механізми його функціонування в контексті фортепіанної підготовки і виокремити підструктуру. Особливу увагу було приділено тому, як окремі компоненти художньо-виконавської емотивності проявляються в реальній освітньо-музичній діяльності.

З огляду на це, важливим етапом стало вироблення чіткого критеріально-показникового апарату, який забезпечує наукову валідність подальших етапів експерименту. Р. Добровольська порівнює критерії з еталонними уявленнями. Вона пише: «Еталонні уявлення – це такі знання, навички й уміння ... вони є критеріями, відносно яких оцінюють знання,

уміння та навички студентів» (Добровольська, 2019, с. 71). Також авторка відмічає, що критерій – це такий феномен, «за допомогою якого ми можемо судити про ступінь підготовки студента до виконання певного виду діяльності» (Добровольська, 2019, с. 75). У межах цієї роботи *критерій* інтерпретується як своєрідне мірило однієї зі структурних складових художньо-виконавської емотивності. Він дозволяє оцінити її якісні характеристики у контексті фортепіанної підготовки здобувача. О. Кузнецова висловила думку, що «критерій є основою для класифікації і оцінки на основі виокремлення сукупності ознак показників» (Кузнецова, 2020, с. 29). Відтак, *показник* розглядається як конкретна, емпірично фіксована ознака відповідного критерію, яка виявляє міру, рівень або ступінь прояву досліджуваних якостей у реальному освітньому контексті. Такий розподіл дає змогу забезпечити послідовність у процедурі діагностики: від узагальнених характеристик до конкретних емпіричних параметрів, що піддаються кількісному та якісному аналізу.

Застосування подібного підходу є важливим не лише з методологічної точки зору, а й з педагогічної, оскільки дозволяє уникнути надмірної абстрактності та забезпечує операціоналізацію поняття «художньо-виконавська емотивність». Завдяки цьому вона набуває прикладного змісту, стає вимірюваною. Розроблений критеріальний апарат забезпечує логічну послідовність, цілісність і наукову обґрунтованість усіх наступних етапів експериментальної роботи.

Образно-резонансний компонент відображає здатність виконавця відчувати глибину музичного змісту та передавати його у виразній, емоційно наповненій формі. Він ґрунтується на чуттєвому сприйнятті та здатності відгукуватися на музику як на живу художню реальність. У цьому вимірі важливу роль відіграє емоційна чутливість, яка дозволяє помічати найдрібніші зміни звукової тканини; образно-асоціативне мислення, що забезпечує створення внутрішніх художніх картин; емпатійність, яка формує емоційне

співпереживання; а також естетичне переживання, завдяки якому виконавець вибудовує цілісний простір звучання.

У межах цього компонента реалізується *емоційно-естетичний критерій*, який дозволяє зафіксувати рівень виразності художньо-емоційного співтворчого процесу виконавця та його здатність перетворити технічне виконання на емоційно наповнений звуковий образ. Як зазначає Н. Федорченко: «Естетичне переживання може поєднувати в собі й елементи інших видів переживання, однак концепт краси все ж таки займає домінуючу позицію в науковому психологічному дискурсі». (Федорченко, 2016, с. 12). Отже, естетичне переживання виступає внутрішньою основою, на якій вибудовується система показників емоційно-естетичного критерію.

*Показники емоційно-естетичного критерію:*

1. Міра емоційної чутливості до нюансів музичного звучання;
2. Наявність асоціативно-образних уявлень у процесі інтерпретації фортепіанного твору;
3. Ступінь прояву естетичного переживання у процесі гри на фортепіано.

Інтерпретаційно-суб'єктний компонент пов'язаний передусім із внутрішньою позицією виконавця, з його здатністю не просто відтворювати партитуру, а тлумачити її через власний досвід, мислення й індивідуальний стиль. Саме завдяки цьому компоненту здобувач вищої освіти стає суб'єктом творчості і музично-виконавської діяльності. У цьому процесі важливими стають уміння аналітично осмислювати форму, стиль і контекст твору, виявляти власну інтенцію. Тобто по-своєму переосмислювати нотний текст, розвивати власну виконавсько-педагогічну манеру. Інтерпретаційно-суб'єктний компонент породжує неповторний творчий почерк, що надає інтерпретації особистісного забарвлення.

Щоб фіксувати ці якості, використовується *концептуально-особистісний критерій*. Він дає змогу побачити глибину інтерпретаційного задуму здобувачів, їхню особистісну виразність як музикантів. Через цей критерій можна простежити, як інтерпретація перетворюється на особистісну

художню позицію, як виконавець усвідомлено вибудовує власний смисловий простір твору.

*Показники концептуально-особистісного критерію:*

1. Ступінь концептуалізації інтерпретаційного задуму (усвідомлення смислових домінант твору);
2. Вираженість особистісної інтенції у виконавському тлумаченні;
3. Міра прояву виконавсько-педагогічної індивідуальності у фортепіанній підготовці.

Комунікативно-репрезентаційний компонент у структурі художньо-виконавської емотивності пов'язаний з тим, як саме здобувач вищої освіти передає у виконавстві зміст музики слухачеві. Як було вказано, в межах компоненту враховується звукова експресія, сценічна виразність, уміння вербально пояснювати зміст твору й здатність вступати в живий діалог з аудиторією. Усе це разом робить виступ комунікативним актом.

Щоб виміряти цю здатність, використовується *творчо-експресивний критерій*. Він дозволяє оцінити, наскільки виконавець уміє самостійно конструювати власний художньо-виконавський й комунікативний стиль. Чи може здобувач бути переконливим, емоційним, відкритим у сценічному просторі і в процесі розмови про музику. Цей критерій відображає якість взаємодії музиканта з аудиторією (студентською, слухачською, викладацькою) через звук, тіло й слово. При виокремленні цих показників ми спиралися на те, що «...виконавець-піаніст у процесі концерту стає партнером для слухача, створює не лише музичний текст, а емоційно-інтерактивну ситуацію взаємодії через жест, звук і змінну інтонацію» (Єргієва, 2017, с. 154). Таке бачення дає змогу розглядати сценічну комунікацію як один із провідних чинників переконливості виконавського висловлювання. Важливо відстежити такі якості як щирість і творча свобода, як спроможність зробити музику живою.

*Показники творчо-експресивного критерію:*

1. Міра виразності звукової експресії як засобу художньої комунікації;

2. Ступінь самостійно-творчого пошуку художньо-виразних засобів у процесі фортепіанної підготовки;
3. Міра переконливості та самобутності вербальної інтерпретації музичного твору.

Рефлексивно-методичний компонент пов'язаний з тією внутрішньою роботою виконавця, яка часто залишається «за лаштунками» сценічного процесу. Йдеться про здатність зупинитися, осмислити, систематизувати, зрозуміти власний виконавський досвід і власний рівень і формат емоційної виразності. Важливо надати цій здатності педагогічного або просвітницького виміру. Тут важливо, щоб здобувач вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки вмів аналізувати, рефлексувати, переводити емоційні й виконавські імпульси в усвідомлені стратегії. Це включає саморефлексію, здатність бачити себе «збоку» як виконавця й як носія і транслятора певних художніх смислів. Так само важливим є методичне структурування досвіду, коли спонтанні ідеї поступово оформлюються в педагогічно осмислені прийоми, а в процесі художньо-вербальної інтерпретації музичного твору будуються емотивні стратегії, здатні спрямувати на досягнення прагматичної мети (натхнення, просвітництво, педагогіка тощо).

У цьому випадку ключову роль відіграє *аналітично-едукативний критерій*. Його завданням ми вбачаємо показ тощо, наскільки здобувач здатний не лише накопичувати, а й перетворювати власний емотивний досвід, знання й уміння. Як він застосовує їх у викладанні, комунікації та художньо-просвітницькій роботі. Через цей критерій можна побачити, чи є рефлексія здобувача в межах прояву художньо-виконавської емотивності у вимірі фортепіанної підготовки є продуктивною. А також з'ясувати, чи перетворюється вона на інструмент педагогічного впливу й розвитку інших.

*Показники аналітично-едукативного критерію:*

1. Ступінь сформованості навичок самоспостереження й самоаналізу проявів емоцій в процесі роботи над фортепіанним твором;

2. Наявність методичного структурування індивідуального виконавсько-емоційного досвіду;

3. Міра ефективності інтеграції інтроспективних пошуків у емотивно спрямовану художньо-виконавську та педагогічно-просвітницьку діяльність.

Логічно побудований комплекс компонентів, критеріїв і показників художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки представлений наочно й узагальнено в Таблиці 3.1. (на сторінці 153).

На основі системи критеріїв і показників було визначено три якісні рівні художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти: творчо-інтегративний, частково-пошуковий та репродуктивно-фрагментарний. Кожен із них відображає особливості емоційного залучення, глибину інтерпретаційного мислення й здатність до творчого самовираження здобувачів у процесі фортепіанної підготовки.

*Творчо-інтегративний рівень* характеризується високим ступенем емоційної чутливості до нюансів звучання, здатністю точно відчувати динамічні та інтонаційні відтінки, розгорнутими асоціативно-образними уявленнями, які формують цілісне інтерпретаційне бачення твору. Естетичне переживання тут не лише супроводжує виконавський процес, а стає його внутрішнім осердям. Здобувачі на цьому рівні усвідомлюють смислові домінанти твору, виявляють виразну особистісну інтенцію, здатні будувати індивідуально забарвлене виконавське тлумачення. Їхня звукова експресія є переконливою, а пошук художніх засобів самостійним і цілеспрямованим. Вербальні інтерпретації чітко відображають емоційно-смыслову структуру твору. Важливо, що навички самоспостереження й самоаналізу в них сформовані, інтроспективні процеси інтегруються у виконавську й педагогічно-просвітницьку діяльність, а накопичений емоційно-виконавський досвід має методично впорядкований характер.

*Частково-пошуковий рівень* свідчить про вибірковість і неповноту сформованості емотивності. Здобувачі виявляють певну емоційну чутливість,

проте не завжди здатні диференціювати складні нюансування. Їхні асоціативно-образні уявлення ситуативні, фрагментарні, не завжди достатньо глибокі для створення цілісної інтерпретаційної концепції. Естетичне переживання присутнє, але часто має епізодичний характер і залежить від технічної впевненості. Усвідомлення смислових домінант неповне, особистісна інтенція є, але нестійка, схильна до зовнішнього коригування. Виконавська індивідуальність виявляється частково, звукова експресія обмежена, а пошук виразних засобів здебільшого ініціюється педагогічними рекомендаціями. Вербальна інтерпретація має описовий характер, не завжди адекватно передає емоційний підтекст. Навички самоспостереження сформовані частково, самоаналіз часто поверховий, а емоційний досвід не має системного методичного структурування.

*Репродуктивно-фрагментарний рівень* засвідчує низький рівень розвитку емотивності, що виявляється у слабкій емоційній чутливості та відсутності глибокої естетичної реакції на музичний образ. Асоціативно-образні уявлення є випадковими, нечіткими або практично не проявляються. Інтерпретаційний задум, як правило, не формується, що призводить до механічного відтворення нотного тексту без емоційної насиченості. Особистісна інтенція відсутня або мінімальна, звукова експресія ригідна, пошук художніх засобів не ініціюється самостійно. Вербальні інтерпретації уривчасті, невиразні, часто позбавлені смислового наповнення. Навички самоспостереження й самоаналізу практично не розвинені, інтроспективний компонент художньо-виконавської діяльності залишається неактивним, а емоційний досвід не набуває жодної системності чи педагогічної значущості. У такому стані емотивність не виконує функції художньої комунікації, а лише пасивно супроводжує навчальний процес.

Отже, визначення рівнів художньо-виконавської емотивності дає змогу простежити і точніше оцінити рівень, ранжувати сформованість художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти. У межах дослідження це дозволяє об'єктивно фіксувати результати експерименту.

Таблиця 3.1.

**Компоненти, критерії та показники сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти**

| Компоненти                                                                                                                                                                                       | Критерії                          | Показники                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Образно-резонансний</b><br>(емоційно-образна та чуттєво-естетичне переживання фортепіанної музики)                                                                                            | <i>Емоційно-естетичний</i>        | 1. Міра емоційної чутливості до нюансів музичного звучання.<br>2. Наявність асоціативно-образних уявлень у процесі інтерпретації фортепіанного твору.<br>3. Ступінь прояву естетичного переживання у процесі гри на фортепіано.                                                                                                                |
| <b>Інтерпретаційно-суб'єктний</b><br>(унікальна суб'єктна позиція здобувача як автора власної інтерпретації. емотивної інтерпретації)                                                            | <i>Концептуально-особистісний</i> | 1. Ступінь здатності до концептуалізації інтерпретаційного задуму та усвідомлення смислових домінант;<br>2. Вираженість особистісної інтенції у виконавському тлумаченні.<br>3. Міра прояву виконавсько-педагогічної індивідуальності у фортепіанній підготовці.                                                                               |
| <b>Комунікативно-репрезентаційний компонент</b><br>(трансляція художньо-емоційного змісту у формі багатоканальної комунікації)                                                                   | <i>Творчо-експресивний</i>        | 1. Міра виразності звукової експресії як засобу художньої комунікації.<br>2. Ступінь самостійно-творчого пошуку художньо-виразних засобів у процесі фортепіанної підготовки.<br>3. Міра переконливості та самотутності вербальної інтерпретації музичного твору.                                                                               |
| <b>Рефлексивно-методичний компонент</b><br>(осмислення, методичне опрацювання власного виконавського та емотивного досвіду для його подальшої педагогічної і художньо-просвітницької реалізації) | <i>Аналітично-едукативний</i>     | 1. Ступінь сформованості навичок самоспостереження й самоаналізу проявів емоцій в процесі роботи над фортепіанним твором<br>2. Наявність методичного структурування індивідуального виконавсько-емоційного досвіду.<br>3. Міра ефективності інтеграції інтроспективних пошуків у художньо-виконавську та педагогічно-просвітницьку діяльність. |

Під час добору методів педагогічної діагностики для здійснення зрізу були враховані традиційні наукові вимоги до діагностичного інструментарію: відповідність методів меті: діагностиці сформованості художньо-виконавської емотивності за всіма критеріями. А також забезпечення цілісного і комплексного вивчення базового рівня сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки.

Для загального розуміння учасникам експерименту було запропоновано дві формалізовані методики. Перша – Дослідження рівня емоційності особистості (Зелінська, Михайлова, 2009). Методика є стандартизованим опитувальником, що забезпечує об'єктивність та відтворюваність результатів. Вона належить до формалізованих психодіагностичних методик, оскільки має чітку структуру запитань, однозначну систему нарахування балів і кількісну шкалу інтерпретації результатів. У контексті діагностики художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти ця методика дозволяє оцінити базовий емоційний потенціал, відкритість до вираження почуттів, ступінь емоційної спонтанності та реактивності. Високі показники свідчать про природну емоційну виразність, здатність до глибокого естетичного переживання та інтенсивного резонування з художнім образом. Низькі можуть сигналізувати про надмірну емоційну стриманість, що потенційно обмежує художню комунікацію у виконавстві. Такий інструмент особливо цінний як базова діагностична ланка, що дає змогу простежити індивідуальні особливості емоційності студентів, а також прогнозувати ефективність подальшого формування художньо-виконавської емотивності в процесі фортепіанної підготовки. Означена методика дозволяє діагностувати фундаментальний емоційний потенціал, який є основою для формування глибокої художньо-виконавської емотивності. Стимульний матеріал і ключ опитувальника приведені в додатку А.

У якості другої стандартизованої методики використано опитувальник «Яким переживанням я віддаю перевагу» Б. Додонова (Кириленко, 2007).

Для діагностики емоційно-естетичного критерію, який є відображенням образно-резонансного компонента та охоплює такі показники, як міра емоційної чутливості до нюансів музичного звучання, наявність асоціативно-образних уявлень у процесі інтерпретації фортепіанного твору та ступінь естетичного переживання у процесі гри на фортепіано, було застосовано комплекс якісних і кількісних методів педагогічної діагностики, адаптованих до контексту фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти. Основна увага була спрямована на фіксацію рівня емоційного реагування студентів, а також на виявлення глибини їхнього внутрішнього емоційно-образного відгуку, естетично-емоційних переживань під час взаємодії з фортепіанною музикою. Стимульний матеріал і ключ опитувальника приведені в додатку Б.

Узагальнені результати показали, що більшість здобувачів характеризуються помірною відкритістю до емоційного самовираження та переважною орієнтацією на естетичні й комунікативні переживання. Це свідчить про природну здатність емоційно реагувати на мистецтво. Водночас це вказує на дещо обмежену рефлексивність і потребу у розвитку більш глибокої емоційно-сислової усвідомленості. І це є необхідним для формування художньо-виконавської емотивності.

Наступним етапом стала діагностика емоційно-естетичного критерію за допомогою *педагогічного неструктурованого інтерв'ю*. Неструктуроване педагогічне інтерв'ю – це метод якісного збору емпіричних даних, що полягає у вільній, гнучкій розмові між дослідником і респондентом без попередньо фіксованого переліку запитань. Зазвичай цей метод орієнтований на виявлення глибинних переживань, індивідуального досвіду та особистісних смислів у педагогічному контексті. Такий тип інтерв'ю дає змогу досліднику адаптувати хід бесіди до відповідей учасника, створюючи атмосферу довіри й спонтанності. (Scribbr, n.d.)

У ході інтерв'ю учасникам констатувального експерименту було запропоновано теми для обговорення (досвід емоційного переживання музики в дитинстві, реакції на улюблений твір, різниця між емоційною і аналітичною

реакцією) і в ході розмови ставились імпровізовані питання, які виникали спонтанно відповідно до відповідей студента. Так інтерв'ю дозволяло виявити глибинні емоційні переживання та внутрішні емоційно-естетичні потреби здобувачів. Студенти описували власний музично-емоційний досвід, обговорювалися теми, пов'язані з особистою історією переживання музики, зокрема перші яскраві емоційні враження з дитинства (концерти, родинні свята, музика з кіно чи шкільних виступів). Студенти пригадували, які саме твори викликали тоді сильні почуття, якими були ці відчуття, наприклад, хвилювання, захоплення, тремтіння, відчуття простору або тиші після звучання.

Також у межах інтерв'ю піднімалися питання про те, як змінився емоційний відгук на музику у дорослому віці, коли слухання або виконання стало частиною професійної діяльності. А також як відрізняється емоційна реакція на фортепіанну музику. Часто студенти зазначали, що улюблені твори викликають стабільну, впізнавану реакцію (у когось це внутрішнє піднесення, у когось заспокоєння чи легка ностальгія). Обговорювалося, як саме ці реакції проявляються: через фізичні відчуття (тепло, тремтіння, напруження, легкість дихання), зміни в настрої, появу образів або внутрішніх діалогів. Окремо зверталася увага на ситуації, коли музичний твір довго перебуває в роботі. Декілька студентів говорили про те, що емоційна реакція поступово притуплюється: замість первинного яскравого відчуття від прослуховування з'являється звичка, іноді навіть байдужість. Дехто визнавав, що з часом переважає аналітичний режим: увага зосереджується на техніці, точності, структурі, а емоційна складова стає другорядною. Це явище фіксувалося як важливий показник динаміки емоційного сприйняття в навчальному процесі.

Ще один аспект інтерв'ю стосувався особистих уподобань. Студенти описували, які риси музики найбільше викликають у них захоплення: для одних це драматичні кульмінації, стрімкі динамічні контрасти, напруга й енергія звуку; для інших навпаки, тонкі, тендітні фрагменти на піано, прозорість фактури, емоційна крихкість і камерність звучання. Важливо, що ці

відповіді були спонтанними, не спрямованими на «правильність», індивідуальними, відображали живий досвід слухання та виконання. Такий формат інтерв'ю дав змогу глибше зрозуміти внутрішню природу емоційної чутливості студентів і зафіксувати індивідуальні способи проживання музичного досвіду.

Таким чином, застосування неструктурованого педагогічного інтерв'ю дозволило не лише зафіксувати індивідуальні особливості емоційного сприйняття музики, а й виявити динаміку змін емоційного відгуку в процесі фортепіанної підготовки, що є складовою художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки.

*Метод словесно-асоціативного відгуку* полягав у швидкій фіксації студентами художньо-образних та емоційних асоціацій, які виникають у процесі сприймання або виконання фортепіанної музики. Дослідження передбачало виконання двох завдань.

За першим студенти слухали незнайомий фортепіанний твір з багатою образною палітрою. В межах методу було використано «Весняний пейзаж» Сюй Цзяньці. Під час звучання вони мали записувати всі емоційно-образні асоціації, які спонтанно виникали. Важливим було не точність формулювань, а швидкість і природність реакцій, що дозволяло виявити безпосередній емоційний резонанс з музикою. Друге завдання передбачало, що студент сам виконує фрагмент фортепіанного твору зі своєї навчальної виконавської програми й одразу після гри фіксує словесно свої художньо-емоційні та образні асоціації. Мета була простежити, як глибина та різноманіття асоціативних рядів змінюються залежно від ступеня «привченості» до твору.

У процесі діагностики виявлено, що частина студентів обмежувалася двома-трьома елементарними епітетами («весела», «сумна», «спокійна»), що свідчило про недостатній розвиток вербально-образного тезаурусу. Деякі учасники експерименту виявили цікаву тенденцію: їм було простіше формулювати асоціативні образи до нового, незнайомого твору, ніж до вже опрацьованого програмного матеріалу, де емоційний відгук частково

притуплювався. Лише невелика кількість студентів легко продукувала розгорнуті асоціативно-образні ряди. У них спостерігалось швидке, гнучке й творче асоціативне мислення, насичене емоційними й метафоричними характеристиками.

Таким чином, вказаний метод дав змогу оцінити не лише факт наявності художньо-образних асоціацій, а й глибину, спонтанність і варіативність емотивного вербального тезаурусу студентів у процесі інтерпретації фортепіанної музики.

Ступінь естетичного переживання у процесі гри на фортепіано оцінювався за допомогою експертних оцінок. До експертної групи було залучено викладачів із дисциплін фортепіанної підготовки, які спостерігали за виконанням студентів під час індивідуальних занять і відкритих виступів. Вони звертали увагу не лише на технічну точність, а насамперед на емоційне наповнення звучання, природність вираження та щирість естетичного переживання. Було зазначено, що нерідко більше художньо-емоційні прояви естетичних переживань студентів проявляються при індивідуальній роботі в класі. Це пояснюється тим, що значна частина студентів під час сценічного виконання твору відчуває сильний стрес. Через це емоційний потенціал втрачається на подолання його впливу.

Крім того, щоб кількісно оцінити учасників діагностичного зрізу за показником «ступінь естетичного переживання у процесі гри на фортепіано», експерти надавали якісні оцінки. Для ілюстрації вони приводили цікаві приклади. Як-от: студент під час виконання Сонати оп. 2 № 1 фа мінор Л. ван Бетховена проявляв значну внутрішню зосередженість і «присутність у моменті», що проявилася у пластичній динаміці та гнучкій фразувальній лінії; або при виконанні твору «Порив» з циклу «Фантастичні п'єси» оп. 12 Р. Шумана студент-магістрант проявив яскравий емоційний імпульс на початку твору, який, однак, поступово згасав ближче до фіналу. Такі спостереження дозволили визначити не лише факт наявності емоційно-

естетичних переживань здобувачів, а й конкретизацію їхніх проявів: глибини, сталості, переконливості тощо.

Обробка й узагальнення результатів за емоційно-естетичним критерієм показало виразне домінування середнього (частково-пошукового) і низького (репродуктивно-фрагментарного) рівнів сформованості художньо-виконавської емотивності у студентів. Лише 7,81 % учасників продемонстрували творчо-інтегративний рівень, що характеризувався глибоким емоційним резонансом, розгорнутими асоціативно-образними рядами та стійким естетичним переживанням у процесі гри на фортепіано.

Більшість студентів перебувала на частково-пошуковому (37,50 %) та репродуктивно-фрагментарному (54,69 %) рівнях, що виявлялося у поверховому емоційному відгуку, шаблонності асоціацій і нестійкості емоційних реакцій. Такі дані свідчать про недостатню сформованість емоційно-естетичної чутливості та потребу в цілеспрямованій педагогічній роботі, спрямованій на розвиток здатності студентів до глибшого естетичного переживання й осмисленої художньо-емоційної інтерпретації музики.

Діагностика концептуально-особистісного критерію художньо-виконавської емотивності у фортепіанній підготовці здобувачів вищої освіти передбачає фіксацію особистісних смислів, через які музичний твір набуває для студента індивідуальної художньої форми. Центральною метою є виявлення здатності студента усвідомлено концептуалізувати власний виконавський задум, точно визначати смислові домінанти музичного матеріалу й інтегрувати їх у цілісну виконавську модель.

На першому етапі діагностики ефективним виявився метод *інтерпретаційного есе*. Студенти письмово описували свій виконавський задум щодо обраного твору (С. Борткевич, Капріччіо Оп. 3/1). В есе фіксувалося, як вони бачать драматургічну лінію, ключові смислові вузли, емоційно-образні акценти. Особливо важливо було простежити, наскільки чітко інтерпретаційна логіка впливає з особистісного переживання музики, а не тільки з аналітичного розбору партитури.

Другим методом було *інтерпретаційне усне коментування* після виконання. Студенти пояснювали свої виконавські рішення: чому саме цей темп, ця динаміка, така артикуляція. Наприклад, один зі студентів, коментуючи власне виконання Ноктюрну з циклу «Ліричні п'єси» Op. 19 Е. Гріга, зазначив, що вступ для нього асоціюється з відчуттям «внутрішнього очікування», тому обрав більш стриманий темп і в результаті уповільнив його, розірвавши фразування. Отже, плавний потік мелодії не був почутий. Такі коментарі виявляють рівень усвідомленості виконавських рішень і глибину смислової інтенції.

Важливим доповненням стало експертне оцінювання викладачів, які аналізували, наскільки заявлений задум студента відповідає фактичному виконанню. Оцінювалася цілісність інтерпретаційної логіки, послідовність і особистісна переконливість. В окремих випадках помітною була невідповідність між вербальною концепцією та реальним звучанням, що свідчило про поверхневу або ще не сформовану інтенцію. Деякі здобувачі продемонстрували знайдений в мережі Інтернет текст, який не усвідомили і не «прожили». Водночас окремі виконавці демонстрували виразну індивідуальність і впевнено транслиювали авторське бачення музичного тексту.

Таким чином, комбінація інтерпретаційного есе, усного коментування та експертного спостереження дозволяє комплексно діагностувати концептуально-особистісний критерій.

Результати діагностики концептуально-особистісного критерію художньо-виконавської емотивності також демонструють перевагу частково-пошукового та репродуктивно-фрагментарного рівнів. Зокрема, творчо-інтегративний рівень виявлено лише у 6,25 % здобувачів, частково-пошуковий — у 42,19 %, а репродуктивно-фрагментарний — у 51,56 %. Отримані результати свідчать про недостатню вираженість особистісної інтенції у виконавському тлумаченні та обмежений рівень індивідуальної виконавсько-педагогічної позиції у більшості студентів.

Діагностика творчо-експресивного критерію художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти у процесі фортепіанної підготовки була спрямована на виявлення здатності студентів вільно працювати з художньо-виразними засобами, створювати емоційно-комунікативний простір звучання та демонструвати інтерпретаційну самобутність. Особлива увага приділялася виявленню якості звукової експресії, гнучкості мислення та комунікативної активності виконавців у ситуаціях, максимально наближених до реальної творчо-виконавської практики.

Перший застосований метод – це *метод інтерпретаційних варіацій*. Студентам пропонувалося знайти кілька різних емоційних образів та характеристик інтерпретації одного й того ж твору (у цьому випадку Прелюдії Ф. Шопена Op. 28 № 6 сі мінор. Завдання полягало не лише в зміні динаміки чи темпу, а в усвідомленому переосмисленні драматургії твору: наприклад, один варіант як інтимна сповідь, інший як внутрішній монолог із наростанням напруги. Така варіативність дозволяла виявити міру гнучкості у звуковій експресії та здатність студента мислити категоріями художньої комунікації.

Також застосовано *метод художнього повідомлення*. Він був спрямований на діагностику переконливості вербального висловлювання. Кожен учасник мав обрати твір зі свого репертуару, що викликав особистий емоційний відгук, і коротко сформулювати власну художню розповідь про нього: які емоції він несе, який образ уявляється, чому саме ця музика його захоплює. Наприклад, одна зі студенток описала виконання «Арабески» Р. Шумана як «рух крізь легке повітря, де жоден звук не випадковий, а кожна фраза мов крок у невідомість». Такі описи дозволили оцінити ступінь самобутності та глибини художнього бачення. Були й шаблонні, невлучні вислови.

Останній – *метод інтерпретаційного діалогу*. Цей метод передбачав роботу в парах. Студенти виконували короткі фрагменти не зі свого репертуару, а з творів, які попередньо розучував партнер. Один грав, інший слухав і коментував почуте, вказуючи на моменти виразності, образності або,

навпаки, втрати емоційної напруги. У процесі роботи фрагмент виконували разом, перекладаючи або за текстом, фіксуючи зміни у виразності звучання. Така форма роботи дозволила виявити рівень індивідуальної експресії, а, одночасно, здатність взаємодіяти у живому інтерпретаційному процесі. Залучати іншого в свої емоційно-інтерпретаційне поле.

У сукупності ці методи забезпечили комплексну діагностику творчо-експресивного критерію. Отримані результати показали, що творчо-інтегративний рівень зафіксовано у 9,38 % учасників, частково-пошуковий у 39,06 %, а репродуктивно-фрагментарний у 51,56 %. Такі дані вказують на обмежену самостійність у пошуку художньо-виразних засобів, недостатню насиченість звукової експресії та низьку переконливість вербальних інтерпретацій у значної частини студентів.

Діагностика аналітично-едукативного критерію художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти була спрямована на виявлення того, наскільки глибоко майбутні педагоги-музиканти здатні осмислювати власний емоційний досвід, структурувати його та інтегрувати у професійний виконавський і педагогічний контексти. Центральним завданням було не лише зафіксувати факт наявності рефлексивних процесів, а й оцінити рівень їх усвідомленості, логічності та педагогічної релевантності.

Першим діагностичним методом стало *рефлексивне опитування*, яке дало змогу виявити ступінь самостереження й самоаналізу емоційних станів під час роботи над фортепіанним твором. Студенти пригадували, як змінювався їхній емоційний стан у процесі підготовки, наприклад, під час роботи над Сарабандою А. Кореллі мі мінор або Прелюдіями Ф. Шопена. У відповідях звучали як розгорнуті описи («на певному фразовому піку я відчуваю напруження в тілі й полегшення після розв'язання»), так і фрагментарні коментарі («було красиво», «спокійно»), що дозволяло фіксувати різний рівень аналітичної глибини.

Другий метод *експертний аналіз рефлексивних звітів*, у яких студенти самостійно описували власний інтерпретаційний та емоційний досвід.

Оцінювалася логіка структурування, точність розпізнавання емоційних станів і вміння пов'язувати їх із виконавськими рішеннями. Третім методом стали *діагностичні педагогічні мініпрезентації*, коли студент у стислій формі презентував, як його особистий емоційно-інтерпретаційний досвід може бути використаний у навчальній роботі з учнями, наприклад, при поясненні драматургічних акцентів виконуваного твору.

Отримані результати, як і у попередніх випадках, продемонстрували переважання частково-пошукового (43,75 %) та репродуктивно-фрагментарного (48,44 %) рівнів. Разом з тим творчо-інтегративний рівень зафіксовано у 7,81 % студентів.

Узагальнені результати констатувального етапу дослідження засвідчили наявність достатньо чітко виражених відмінностей у рівнях сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти. Найвищі показники зафіксовано за творчо-експресивним критерієм, де частка студентів на творчо-інтегративному рівні склала 9,38 %. Це свідчить про наявність у частини учасників експерименту здатності до активного творчого пошуку та експресивної самореалізації у виконавській діяльності. Найнижчі результати виявлено за концептуально-особистісним критерієм – 6,25 % на високому (творчо-інтегративному) рівні, що демонструє труднощі з осмисленням смислових домінант і формуванням індивідуальної виконавської позиції. Безумовно це є ознака вже професійного рівня, отже такі результати можуть бути нормою без спеціальної уваги до такої діяльності.

Водночас найбільшу частку репродуктивно-фрагментарного рівня зафіксовано за емоційно-естетичним критерієм – 54,69 %, що вказує на поверховий характер емоційного відгуку без глибокого переживання. За аналітично-едукативним критерієм спостерігається відносно вищий середній рівень, однак також недостатній перехід до інтегративних проявів. Так проявляється результат традиційної фортепіанної підготовки з безкомпромісним наголошенням думки викладача. Сукупність цих результатів переконливо підтверджує необхідність системного й

цілеспрямованого формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

Узагальнені наукові результати в наочній формі представлені в таблиці 3.1. та на рисунку 3.1.

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти

Таблиця 3.2.

| Рівні                       | Емоційно-естетичний критерій |       | Концептуально-особистісний критерій |       | Творчо-експресивний критерій |       | Аналітично-едукативний критерій |       | Середній показник |       |
|-----------------------------|------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|------------------------------|-------|---------------------------------|-------|-------------------|-------|
|                             | абс.                         | %     | абс.                                | %     | абс.                         | %     | абс.                            | %     | абс.              | %     |
| Творчо-інтегративний        | 5                            | 7,81  | 4                                   | 6,25  | 6                            | 9,38  | 5                               | 7,81  | 5                 | 7,81  |
| Частково-пошуковий          | 24                           | 37,50 | 27                                  | 42,19 | 25                           | 39,06 | 28                              | 43,75 | 26                | 40,62 |
| Репродуктивно-фрагментарний | 35                           | 54,69 | 33                                  | 51,56 | 33                           | 51,56 | 31                              | 48,44 | 33                | 51,56 |

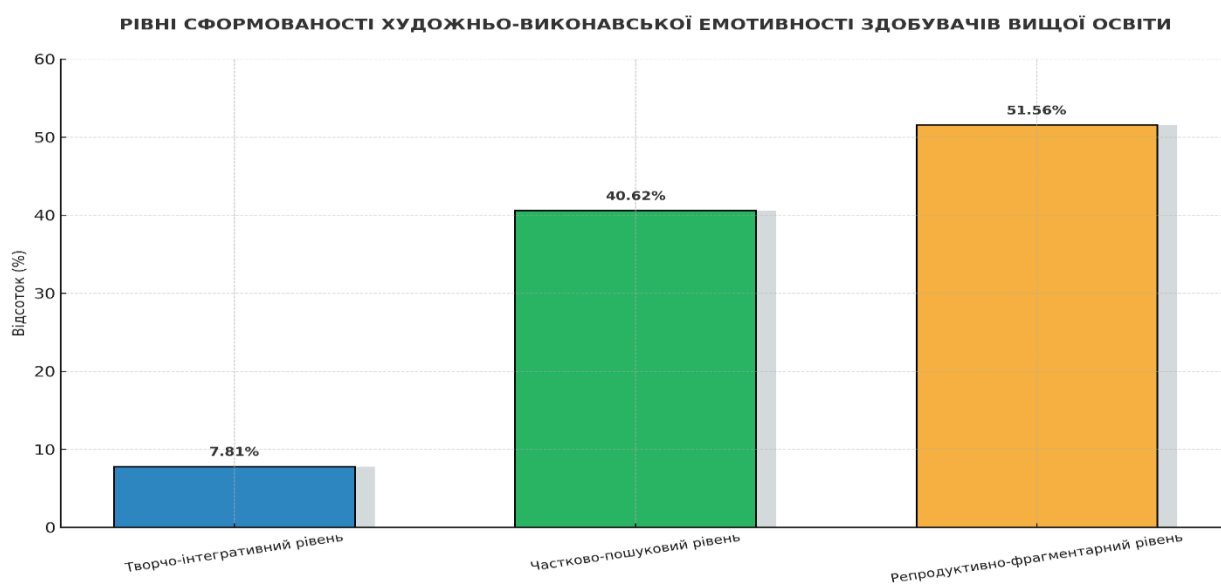


Рис. 1. Рівні сформованості художньо-виконавської емотивності за результатами констатувального експерименту

### **3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки**

Експериментальна перевірка ефективності методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки здійснювалася в межах формувального етапу дослідження. Метою цього етапу було впровадження у фортепіанну підготовку здобувачів комплексу спеціально розроблених методів і педагогічних процедур, спрямованих на розвиток визначення складових художньо-виконавської емотивності: емоційної чутливості, концептуально-особистісної виразності, творчо-експресивної комунікації та рефлексивно-методичної усвідомленості виконавців.

Формувальний експеримент передбачав вирішення таких завдань:  
– апробувати методику формування художньо-виконавської емотивності в процесі фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти;

– простежити динаміку змін за кожним із чотирьох критеріїв емотивності (емоційно-естетичним, концептуально-особистісним, творчо-експресивним та аналітично-едукативним);

– здійснити порівняльний аналіз якісних і кількісних показників контрольної та експериментальної груп;

– підтвердити ефективність авторської методики засобами математично-статистичної обробки результатів (за критерієм Фішера).

Концепція експериментальної методики формування художньо-виконавської емотивності спиралася на екзистенційно-феноменологічний, компетентнісний, полікомунікативний та рефлексивно-евристичний науково-методологічні підходи.

Реалізація методики ґрунтувалася на принципі орієнтації на автентичне емоційно-образне переживання музики в процесі фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти, принципі функціонально-сміслової інтеграції

технічного, інтерпретаційного й комунікативного рівнів фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти, принципі цілеспрямованого пошуку особистісно іманентних художньо-емоційних наративів у виконавському, художньо-інтерпретаційному і педагогічно-просвітницькому опрацюванні фортепіанних творів та герменевтичному принципі як стрижневому методологічному базисі, що забезпечує багаторівневе розуміння музичного тексту, його смислову багатошаровість і виявлення внутрішніх емоційних структур у виконавському акті.

Методика формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки передбачала реалізацію таких педагогічних умов: стимулювання особистісно-мотиваційного ставлення до автентичного емоційно-образного переживання музики через психолого-педагогічну едукацію та пошук власних смислів у фортепіанній підготовці; проєктування індивідуальних художньо-інтерпретаційних алгоритмів як прояв авторської смислотворчості і суб'єктної позиції здобувачів; створення творчо-полікомунікативного мистецько-освітнього середовища як простору для репрезентації художньо-виконавських інтерпретацій здобувачів, систематизація методичної діяльності шляхом перетворення власного виконавського й інтерпретаційно-емоційного досвіду на педагогічно-просвітницькі моделі. Впровадження авторської методики здійснювалося через відповідні методи, спрямовані на стимулювання формування кожного компоненту досліджуваного феномену в єдиному художньо-освітньому просторі фортепіанної підготовки.

Смисловим центром експериментальної методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки є герменевтична ідея музики як багатозначного смислового тексту, що розкривається через індивідуальне емоційно-образне переживання та інтерпретацію. Емотивність у цьому контексті розуміється як цілісна здатність виконавця глибоко відчувати, усвідомлювати, осмислювати й якісно передавати, втілювати звуком або вербально художній зміст твору в

єдності емоційного, інтерпретаційного, комунікативного й рефлексивно-методичного вимірів. Організаційна модель методики формування художньо-виконавської емотивності представлена на рисунку 2.

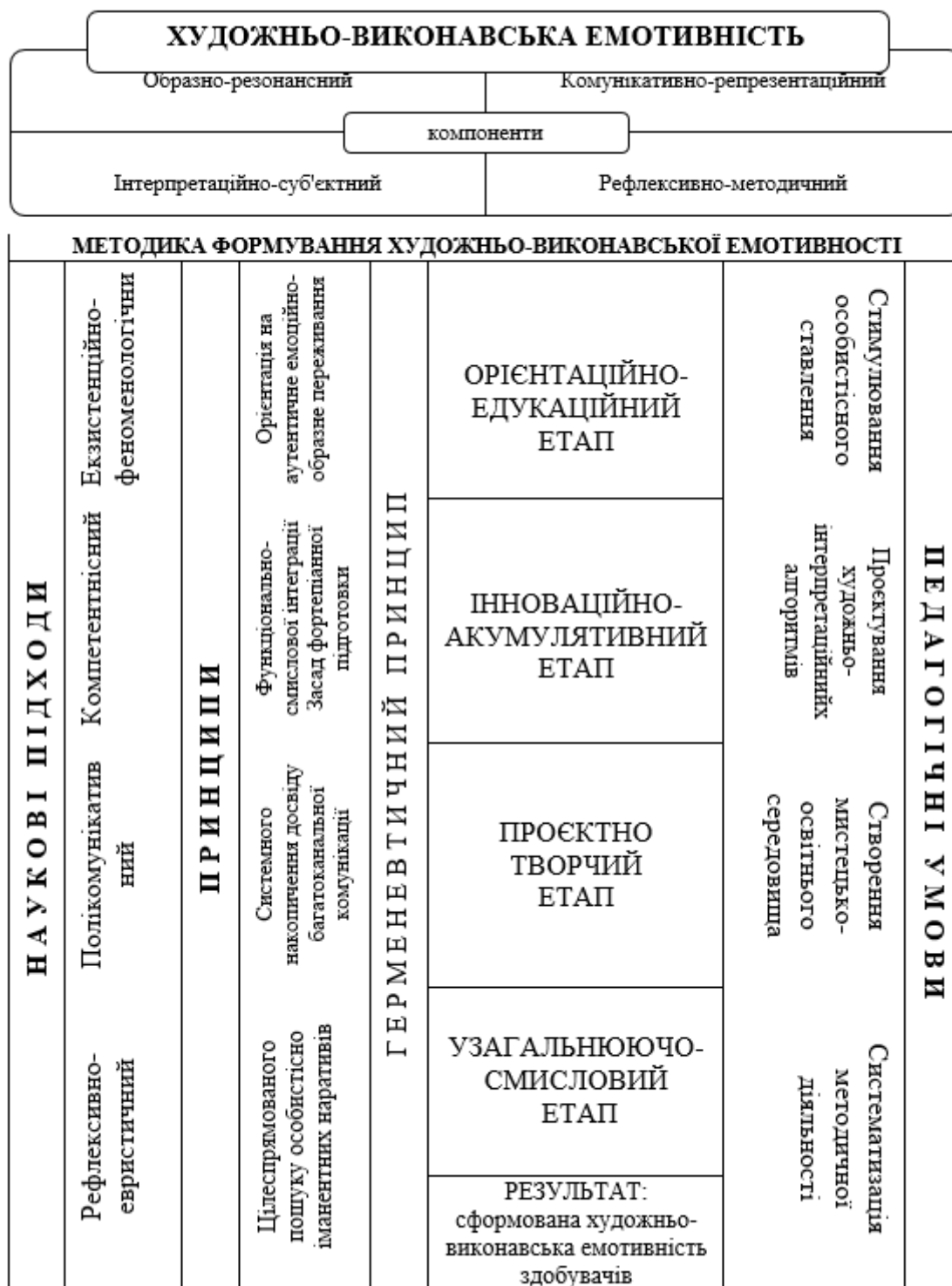


Рис. 2. Організаційна модель методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки

Фортепіанний репертуар у межах такої методики виступає не лише навчальним матеріалом, а ресурсом для особистісного смислотворення, який стимулює емоційне занурення, інтерпретаційну свободу, комунікативну виразність і внутрішню рефлексію. Саме через таку взаємодію з музикою відбувається формування художньо-виконавської емотивності як важливої професійно-особистісної якості здобувача вищої мистецької та мистецько-педагогічної освіти.

Імплементація і перевірка авторської методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки здійснювалась на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського в 2023-2024 рр.

Для з'ясування початкового рівня сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти на етапі «входу» в систему дослідження було проведено діагностичний зріз, результати якого викладені в попередньому підрозділі роботи. У дослідженні взяли участь 64 студенти, яких було розподілено на дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ), по 32 особи в кожній. З огляду на обмежену кількість студентів, для яких фортепіанна підготовка є фаховим напрямом в межах бакалаврської або магістерської програми, в експерименті взяли участь студенти, які навчаються за фаховим напрямом «вокал», але мають у навчальному плані дисципліни фортепіанної підготовки і досвід гри на фортепіано.

Імплементація авторської методики здійснювалась на дисциплінах кафедри музично-інструментальної підготовки (Виконавська підготовка за напрямом, Музично-виконавський практикум, Основний музичний інструмент, Виконавська майстерність, Ансамблеве музикування д основами перекладу і Камерний ансамбль), а також в межах роботи науково-дослідної лабораторії «Інновації мистецької освіти», що дало змогу апробувати її у різних формах індивідуальної та колективної музично-виконавської діяльності, перевірити ефективність методичних прийомів у реальних освітніх

ситуаціях, забезпечити інтеграцію теоретичних положень із практичними результатами й простежити динаміку розвитку художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

Середні показники початкового рівня сформованості художньо-виконавської емотивності показали, що тільки 7,8 % обстежених здобувачів показали творчо-інтегративний рівень сформованості художньо-виконавської емотивності. Частково пошуковий 40,62%, а репродуктивно-фрагментарний, відповідно, 51,56%. Після розділення студентів на контрольну та експериментальну групи у вільному порядку, підсумкові результати в них засвідчили близькість значень, що створило умови для подальшого відстеження динаміки розвитку компонентів і показовості результатів. А перевага частково-пошукового і репродуктивно-фрагментарного рівнів підтвердила доцільність впровадження методики формування художньо-виконавської емотивності. Результати першого діагностичного зрізу за двома групами представлені в таблицях 3.3. і 3.4.

#### Узагальнені результати діагностики сформованості художньо-виконавської емотивності (ЕГ)

Таблиця 3.3

| Експериментальна група (ЕГ) |                              |       |                                     |      |                              |       |                                 |      |                   |       |
|-----------------------------|------------------------------|-------|-------------------------------------|------|------------------------------|-------|---------------------------------|------|-------------------|-------|
| Рівні                       | Емоційно-естетичний критерій |       | Концептуально-особистісний критерій |      | Творчо-експресивний критерій |       | Аналітично-едукативний критерій |      | Середній показник |       |
|                             | абс.                         | %     | абс.                                | %    | абс.                         | %     | абс.                            | %    | абс.              | %     |
| Творчо-інтегративний        | 3                            | 9,35  | 4                                   | 12,5 | 3                            | 9,35  | 2                               | 6,3  | 3                 | 9,35  |
| Частково-пошуковий          | 12                           | 37,5  | 13                                  | 40,6 | 11                           | 34,4  | 10                              | 31,3 | 12                | 37,5  |
| Репродуктивно-фрагментарний | 17                           | 53,15 | 15                                  | 46,9 | 18                           | 56,25 | 20                              | 62,5 | 17                | 53,15 |

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-виконавської емотивності (КГ)

Таблиця 3.4

| Контрольна група (КГ)       |                              |       |                                     |       |                              |       |                                 |       |                   |       |
|-----------------------------|------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|------------------------------|-------|---------------------------------|-------|-------------------|-------|
| Рівні                       | Емоційно-естетичний критерій |       | Концептуально-особистісний критерій |       | Творчо-експресивний критерій |       | Аналітично-едукативний критерій |       | Середній показник |       |
| Творчо-інтегративний        | абс.                         | %     | абс.                                | %     | абс.                         | %     | абс.                            | %     | абс.              | %     |
|                             | 3                            | 9,35  | 2                                   | 6,25  | 1                            | 3,15  | 2                               | 6,25  | 2                 | 6,25  |
| Частково-пошуковий          | 13                           | 40,65 | 10                                  | 31,25 | 15                           | 46,85 | 18                              | 56,25 | 14                | 43,75 |
| Репродуктивно-фрагментарний | 16                           | 50,00 | 20                                  | 62,50 | 16                           | 50,0  | 12                              | 37,50 | 16                | 50,00 |

Отже, узагальнені результати за двома групами (ЕГ та КГ) покладені в основу формувального експерименту. Перейдемо до опису методики і перебігу її впровадження.

Методика формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки з урахуванням реалізації всіх методичних засад передбачала проходження чотирьох спеціально організованих етапів: орієнтаційно-едукативного, інноваційно-аккумулятивного, проєктно-творчого, узагальнюючо-сміслового.

Перший етап методики ми визначили як *орієнтаційно-едукативний*. Цей етап спрямований на створення внутрішнього емоційного й смислового фону, з якого починається формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти. Його головна мета така: актуалізувати емоційно-образне сприйняття музики, розвинути первинну чутливість до її художніх нюансів і закласти особистісно вмотивоване ставлення до власної

виконавської діяльності і до формування художньо-виконавської емотивності як важливої професійної якості музиканта.

На цьому етапі особлива увага, поміж іншими, приділяється образно-резонансному компоненту, який формує здатність емоційно відгукуватися на музику, породжувати внутрішні художні образи, співпереживати зміст твору та створювати емоційно насичений простір звучання. Водночас імпліцитно активізуються й інші складові емотивності, зокрема інтерпретаційно-суб'єктна та комунікативно-репрезентаційна.

Логіка етапу полягає в тому, щоб через психолого-педагогічну просвіту та цілеспрямовану емоційну взаємодію зі звуковим матеріалом перевести емоційну реакцію студента зі стихійного рівня на більш усвідомлений. Цей етап виконує функцію своєрідного «емотивного відкриття». Завдання не вимагають від здобувача технічної досконалості, але створює передумови для формування глибокої внутрішньої залученості у процес інтерпретації.

Вплив цього етапу виявляється у зростанні мотиваційного інтересу, появі перших усвідомлених естетичних реакцій, посиленні емпатійності й особистісного ставлення, формуванні довірливого творчого середовища, у якому студенти починають сприймати музику не як вправу, а як емоційно та емотивно значущий художній простір.

Метод *інформаційного тренінгу* було впроваджено на початковому етапі експериментальної роботи як ключовий інструмент занурення здобувачів у феномен художньо-виконавської емотивності. Заняття проходило на базі науково-дослідної лабораторії «Інновації мистецької освіти» Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського та мало виразно просвітницько-мотиваційний характер. Метою було сформувати первинне усвідомлення емоційно-образної природи музики, підвищити чутливість студентів до художніх нюансів звучання та закласти особистісно вмотивоване ставлення до власної виконавської діяльності.

На початку заняття ведуча надала систематизовану, чітку й наочно оформлену інформацію про специфіку художньо-виконавської емотивності у фортепіанному мистецтві, розмежувавши поняття «емоційність» і «емотивність». Це викликало жвавий інтерес: студенти ставили багато уточнювальних запитань, намагалися зрозуміти, як емотивність проявляється не лише як переживання, а як форма художнього висловлення. Для ілюстрації було використано фрагменти прелюдій Ф. Шопена (Op. 10 та Op. 25), які вирізняються контрастними образами й характером звучання. Прослуховування супроводжувалося короткими коментарями ведучої, спрямованими на акцентування уваги студентів на емоційному рельєфі твору, динаміці образів та зміні виражальних засобів.

У подальшій частині інформаційного тренінгу студенти обговорювали почуте, намагаючись знайти точні слова для опису власних вражень. Для порівняння було представлено кілька зразків образно-вербальних інтерпретацій музичних творів (коротких текстів, у яких описано переживання, викликані конкретними фрагментами музики). З а цими прикладами студенти шукали ознаки емотивності у висловлених текстах, намагаючись розпізнати, які елементи передають не лише емоції, а й внутрішній художній стан виконавця або слухача. Обговорення допомогло зрозуміти, що емотивність проявляється не стільки у називанні почуттів, скільки у їх естетично насиченому, образному вираженні.

Наприклад, у фрагменті «звук тремтить, наче вогонь у вітрі, і зникає так само тихо, як відлуння в горах» студенти визначили такі емотивні характеристики, як образна метафоричність, інтонаційна гнучкість та чуттєва тонкість переживання. Інший опис «ніби ранкове світло торкається води, і все навколо дихає спокоєм» був оцінений як такий, що пов'язаний із відчуттям внутрішнього гармонійного стану, м'якою динамікою та поетичною інтонацією вислову». Однак більшість учасників назвали цей вислів невідповідним звучанню Прелюдії Ф. Шопена мі-мінор № 4 Op. 10, до якої був презентований. Такі приклади дозволили студентам відчувати, як вербальні

образи можуть підсилювати або зменшувати емоційний резонанс музики та відображати глибину її художнього сприйняття. Також це дало змогу побачити різницю між інтуїтивною емоційною реакцією та свідомим емотивним висловленням. Обговорення виявило широкий спектр індивідуальних асоціацій, від зорових і поетичних до тілесно-емоційних відчуттів.

Наприкінці заняття студенти виконали невелике творче завдання: для обраних прелюдій Ф. Шопена вони самостійно шукали поетичні фрагменти, які, на їхню думку, резонують з емоційним змістом твору. Це сприяло активізації асоціативного мислення, поглибленню уваги до художнього підтексту музики та формуванню первинної особистісної інтерпретаційної позиції. Завдяки цьому метод інформаційного тренінгу виконав функцію початкового емоційного «входження» у досліджуваний феномен, посилив мотивацію й заклав основу для подальшої роботи з емотивністю в процесі фортепіанної підготовки.

*Метод емоційно-резонансних асоціацій у колі* був реалізований на другому етапі першого блоку занять і мав на меті активізувати чуттєво-асоціативну сферу студентів, занурити їх у безпосередній досвід автентичного емоційного переживання музики. На відміну від попереднього методу, який мав просвітницько-інформаційну спрямованість, цей метод базувався на живій комунікації між учасниками групи та передбачав колективне обговорення індивідуальних емоційних відгуків. Саме така взаємодія створює ефект резонансу. Завдяки ньому особисті асоціації набувають глибини через відлуння у переживаннях інших.

Заняття проводилося у формі групового кола, де кожен студент мав змогу висловитися на рівних. Ведуча розпочала з короткого вступу, після якого прозвучали п'єси для фортепіано С. Борткевича з Оп. 3. Ці твори відзначаються яскравими характерами, емоційною прозорістю та багатством нюансів, що дозволило учасникам зосередитись на внутрішніх асоціаціях. Після прослуховування кожен студент ділився тим, що відчув, не намагаючись

підібрати «правильні» терміни. Дехто говорив про зорові образи, «наче осіннє повітря перед дощем», хтось описував тілесні реакції: «тепло в грудях, відчуття легкого розчинення». Такі висловлювання мали дуже різний характер: від коротких метафор до невеликих імпровізованих міні-оповідей.

Ведуча м'яко спрямовувала процес, заохочуючи учасників не просто називати емоції, а намагатися відчутти, де саме в музиці вони «проживають» ці переживання: у динаміці, тембрових відтінках, ритмічному малюнку. У дискусії не оцінювали «правильність» відповідей, натомість підтримувалась відкрита, довірлива атмосфера. Саме ця особливість дозволила студентам розкритися емоційно й водночас почати усвідомлювати механізми власної емотивної реакції.

У процесі обміну відгуками помітно активізувався образно-резонансний компонент: слухаючи одне одного, учасники відзначали, що починали сприймати вже знайому п'єсу глибше, знаходили нові смислові відтінки. Такий досвід став важливим кроком у формуванні здатності до художньо-емоційної чутливості та поглибленої інтерпретації музики у процесі фортепіанної підготовки. Подібний формат використовувався ще двічі протягом першого етапу, з різними музичними творами. Частина творів пропонували самі студенти, надаючи перевагу, здебільшого, композиторам епохи романтизму. Цікавим прикладом запропонованої музики, тим не менш, стала фортепіанна соната Б. Бартока Op. 80 у виконанні М. Аргеріх. Складна й дисонансна музична мова з яскравим драматичним й навіть войовничим емоційно-образним змістом викликала в студентів багато образних асоціацій та жваву дискусію.

*Метод індивідуального рефлексивного смислотворення* застосовувався наприкінці першого етапу як логічне продовження попередніх форм роботи. Студентам пропонувалося обрати один із почутих раніше творів (зокрема ті, що викликали найбільше відчуття естетичного задоволення) та провести самостійну внутрішню роботу з його емоційно-образним змістом. У тиші кожен учасник фіксував власні асоціації, короткі поетичні нотатки чи словесні

образи, що виникали під час слухання або виконання твору. Студенти відповідали на питання: «Що значить ця музика для мене?», «Якщо я виконаю цю п'єсу, що відчуватиму?». Ведуча не втручалася в процес, лише допомагала сформулювати початкові запитання, які стимулювали рефлексію: «Який емоційний стан ви відчули?», «Що змінилося у вашому внутрішньому просторі під час звучання?». Після самостійної роботи студенти обговорювали свої записи в невеликих групах, відзначаючи спільні та унікальні смислові відтінки. Такий формат роботи допоміг учасникам глибше усвідомити власну емоційну реакцію, навчитися вербалізувати художні переживання та поступово формувати індивідуальний інтерпретаційний задум. Це важливий крок у розвитку художньо-виконавської емотивності.

Підсумовуючи, зазначимо: перший етап став фундаментом для подальшої роботи щодо формування художньо-виконавської емотивності. Його головним завданням було занурення студентів у феномен емоційно-образного переживання музики, формування мотиваційного підґрунтя й розвитку первинної чутливості до художнього змісту творів.

Через комбінацію трьох взаємопов'язаних методів (інформаційного тренінгу, емоційно-резонансних асоціацій у колі та індивідуального рефлексивного смислотворення) студенти поступово переходили від пізнавального рівня розуміння до особистісного, емоційно залученого переживання музики. Вони вчилися розрізняти емоційність та емотивність, осмислювати власні реакції, вербалізувати їх та пов'язувати з музичним матеріалом.

Особливу роль відіграла відкрита, довірлива атмосфера занять, що сприяла активізації образно-резонансного компонента емотивності. У результаті студенти стали більш уважними до внутрішніх відчуттів, краще усвідомлювали емоційний рельєф творів і заклали інтерпретаційне підґрунтя для наступних етапів методики.

Другий етап методики ми визначили як *інноваційно-аккумулятивний*. Він позначає перехід від первинного емоційно-образного переживання музики до

усвідомленого формування власної виконавської та інтерпретаційної практики, усвідомленої через призму емотивності. Якщо на першому етапі домінував емоційно-резонансний рівень сприйняття, то тепер у центрі уваги опиняється інтерпретаційно-суб'єктний компонент художньо-виконавської емотивності.

Метою цього етапу є розвиток у здобувачів здатності усвідомлено вибудовувати власну інтерпретаційну позицію, проєктувати індивідуальні художньо-інтерпретаційні алгоритми, у яких технічні, смислові та комунікативні рівні фортепіанної підготовки інтегруються в цілісний виконавський задум. У центрі роботи лежить творче осмислення музичного змісту як власного художнього висловлення.

Особливість другого етапу полягає в активізації процесів авторської смислотворчості. Студенти починають діяти як інтерпретатори: вони аналізують музичний матеріал і музикознавчу літературу, визначають емоційні домінанти, обирають виражальні засоби, які найточніше відображають їхній внутрішній задум. Такий підхід сприяє розвитку суб'єктності у виконавстві, закріплює вміння приймати інтерпретаційні рішення та нести за них відповідальність.

Інноваційно-акумулятивний етап відрізняється від попереднього вищим рівнем творчої автономії студентів, зміщенням акценту з чуттєвої реакції на художнє проєктування, що стає ключовою умовою розгортання їхньої художньо-виконавської емотивності.

*Метод імпровізаційної та варіативної інтерпретації* став одним із ключових інструментів другого етапу методики, оскільки саме він дає змогу студентам відчувати себе не просто виконавцями, а й авторами власної художньої позиції. Робота починалася з обрання фортепіанного твору або його фрагмента. Як правило, бралися нескладні п'єси з виразною драматургією або відкритим простором для інтерпретаційних рішень європейських, українських або китайських композиторів.

Здобувачам пропонувалося кілька етапів роботи. Спочатку вони готували і виконували фрагмент у максимально «традиційному» ключі, відтворюючи нотований текст з урахуванням стилю та епохи. Далі кожен мав створити варіативну інтерпретацію: змінити динаміку, темп, артикуляцію, знайти інші емоційні акценти, сформулювати короткий вербальний коментар до власного задуму. Часто студенти обирали різні контрастні настрої: спокій – тривога, м'яка лірика – стримана драма тощо.

Процес супроводжувався відкритим обговоренням, під час якого учасники ділилися власними відчуттями й пояснювали логіку своїх рішень. Це стимулювало гнучкість виконавського мислення, розвивало здатність обґрунтовувати інтерпретаційний вибір і зміцнювало суб'єктну позицію виконавця як автора і транслятора художнього задуму. У результаті студенти навчалися усвідомлено керувати виразовими засобами та бачити інтерпретацію як простір творчої свободи. Спочатку учасники експерименту були стримані і, нібито, соромились презентувати вербально власні «експериментальні» інтерпретації. Але поступово, спостерігаючи за прикладами однокласників і відчуваючи підтримку ведучої, вони почали активніше висловлювати свої ідеї, намагаючись точніше передати внутрішній задум словами та звуком.

*Метод інтерпретаційного колажування в межах інноваційно-аккумулятивного етапу дав змогу студентам працювати з музичним матеріалом не лінійно, а композиційно, вибудовуючи власну художню концепцію з поєднання різних інтерпретаційних елементів. На початку роботи учасникам пропонувалося прослухати виконання декілька фортепіанних творів та зафіксувати той, що викликав найбільший емоційний відгук. Це могли бути проникливі фразувальні інтонації, динамічні акценти, темброві забарвлення або специфічна драматургічна логіка. Після цього кожен здобувач мав створити власну «інтерпретаційну мозаїку», об'єднавши різні елементи музично-виконавських «красок» у новий виконавський задум.*

Ряд студентів обрав для роботи п'єсу «Спомин» Н. Нежанківського. Це нескладний але виразний камерний твір з ліричною драматургією, який відкриває широкі можливості для варіаційних рішень. Один зі студентів, наприклад, поєднав прозоре легато початкової теми з більш емоційно насиченою серединою, у якій використав контрастне форте та гнучку рубато-фразацию, а вербально описав свій задум як «пам'ять, що з тепла поступово переходить у біль». Інший додав візуальний колаж, де відобразив м'які відтінки пастельних кольорів та поетичний рядок, що підкреслював його інтерпретаційний настрій.

Аналогічно було опрацьовано китайську фортепіанну мініатюру «Осінній місяць над тихим озером», композитора Чень Пейсюнь. Студенти поєднували прозорі динамічні плани з виразним педалюванням і плавними крещендо та декрещендо, створюючи різні образи, від тихої медитативності до емоційного піднесення. Така робота сприяла розвитку художньо-аналітичного мислення, інтерпретаційної креативності та здатності бачити музичний твір як живий простір, у якому виконавець є не відтворювачем, а автором власної художньої концепції.

*Метод проєктування інтерпретаційної мапи* став одним із ключових інструментів розвитку інтерпретаційно-суб'єктного компоненту художньо-виконавської емотивності. Його суть полягає в тому, що студент створює власну структурну схему роботи над фортепіанним твором, у якій поєднує аналітичні кроки, емоційні орієнтири та виконавські рішення. Така мапа допомагає не лише впорядкувати інтерпретаційний процес, а й зробити його більш усвідомленим та персоналізованим.

Зазвичай робота починалася з докладного аналізу музичного тексту. Студенти позначали ключові драматургічні вузли, зміни образів, динамічні контрасти. Далі вони визначали власне емоційне бачення цих моментів, формулювали художні асоціації та комунікативну мету виконання. Наприклад, для ліричної п'єси студент міг позначити кульмінаційний момент

як «емоційне розкриття» і продумати, які саме виражальні засоби (тембр, педалізація, фразування) його найточніше зможуть передати.

Інтерпретаційна мапа часто поєднувала текстові нотатки, умовні позначки та візуальні символи, що допомагало студентам мислити не лише технічно, а й художньо. На завершення кожен здобувач презентував свій план, обґрунтовуючи вибір образних рішень. Така робота розвивала аналітичне мислення, зміцнювала виконавську самостійність і дозволяла студенту впевнено відчувати себе автором власної інтерпретації.

У процесі створення мапи студенти не просто фіксували загальну драматургічну логіку твору, а й прописували власні інтерпретаційні алгоритми, тобто послідовність дій, які допомагають їм реалізувати художній задум на практиці. Це могли бути як аналітичні кроки (прочитання музичних позначень, ремарок, ознайомлення з стилем, жанром, творчістю композитора), виконавські кроки (варіанти фразування, зміни артикуляції, динамічні плани, педалізація), так і внутрішні дії (зміна фокусу уваги, емоційна налаштованість, уявлення образу перед виконанням певного епізоду, перепереверка власних ідей, консультації викладачів).

Завдяки цьому мапа перетворювалась не просто на схему, а на інструмент особистої виконавської стратегії. Вона допомагала студенту тримати у полі зору як художні орієнтири, так і конкретні способи їх втілення. У такий спосіб інтерпретаційний процес ставав цілісним, структурованим і водночас гнучким для творчих варіацій.

Інноваційно-акумулятивний етап методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки підтвердив свою ефективність у формуванні інтерпретаційно-суб'єктного компоненту художньо-виконавської емотивності. Якщо на попередньому етапі студенти переважно відкривали для себе емоційно-образну природу музики, то тепер вони вчилися діяти як інтерпретатори, тобто автори власного художнього задуму.

Завдяки методам імпровізаційної та варіативної інтерпретації, інтерпретаційного колажування та проєктування інтерпретаційної мапи учасники експерименту опанували інструменти усвідомленого вибору виконавських засобів і почали вибудовувати власні інтерпретаційні стратегії. Спочатку багато студентів демонстрували стриманість, невпевненість у власному словесному чи художньому висловленні, але поступово на заняттях з'явилася свобода, гнучкість та бажання експериментувати.

Проміжні опитування і педагогічне спостереження показали, що здобувачі краще орієнтуються в емоційній драматургії твору, здатні аргументувати свої інтерпретаційні рішення та бачать твір вже не як зафіксований текст без особистісного відношення, а як простір художнього діалогу. Саме на цьому етапі почала чітко проявлятися елементи їхньої авторська смислотворчості як у виконавських рішеннях, так і у вербальних поясненнях до них. Таким чином, другий етап став переломним. Він забезпечив перехід від емоційного відгуку до свідомого формування інтерпретаційної позиції, до накопичення нових усвідомлених алгоритмів інтерпретаційної діяльності і та виразу художньої думки, що є ключовою умовою розвитку художньо-виконавської емотивності.

Третій етап методики ми концептуалізуємо як *проєктно-творчий*. Це означає перехід від інтерпретаційного внутрішнього осмислення твору до його зовнішньої художньої трансляції. У такому випадку головну роль відіграє якість комунікації зі слухачем. Якщо попередній етап був зосереджений на конструюванні особистісного виконавського задуму, то тепер у фокусі опиняється здатність передати цей задум через багатоканальну комунікацію.

Цей етап пов'язаний із формуванням навичок звукової експресії, сценічної виразності та впевненого вербального висловлення, а також уміння будувати діалог із публікою як живу взаємодію. На практиці це означає, що студенти не просто виконують музичний твір, а презентують його як цілісний художній вислів, де звук, слово, міміка, жести та емоційна атмосфера утворюють єдину смислову тканину.

Заняття проходять у форматі відкритих репетицій та творчих презентацій, які за структурою нагадують малі концерти або публічні міні-лекції. Учасники обирають твір з власної програми, презентують коротке усне введення у власну інтерпретацію, виконують його, а потім обговорюють реакцію аудиторії. У процесі роботи студенти вчаться усвідомлено керувати виражальними засобами, добирати відповідну сценічну пластику, контролювати емоційний тонус і реагувати на невербальні сигнали слухачів.

Методичні формати, обрані на даному етапі мають на меті закріпити набутий досвід попередніх етапів, підсилити суб'єктну позицію виконавця та сформувати зрілість художнього висловлення. Тоді інтерпретація стає не лише внутрішньо прожитою, а й переконливо донесеною до інших. У такий спосіб третій етап забезпечує накопичення досвіду поліканальної комунікації та закріплює здатність студента діяти як повноцінний комунікатор художнього змісту, розширюючи межі емотивного самовираження. Розглянемо методи, використані на третьому етапі.

*Метод емоційно-драматургічної реконструкції* було впроваджено на третьому етапі як один із найвиразніших інструментів перетворення інтерпретації на живий комунікативний акт. Студенти опиняються не просто перед нотним текстом, а всередині емоційної історії твору, де кожен злам, кульмінація чи тиха пауза сприймаються як подих живої драматургії.

Робота починалася з прослуховування і опрацювання обраного фортепіанного твору з власної програми, з акцентом на його емоційну логіку, а не технічну будову. Наприклад, у прелюдії Ф. Шопена h-moll op. 28 №6 студенти відмічали моменти внутрішнього напруження, поступове наростання, «згущення повітря», як вони це формулювали, і фази розрядки, коли музика ніби відпускає емоцію назовні. У цей момент особливого значення набувала динамічна пластика звучання, тонке нюансування, зміна тембру, педалізація.

Далі кожен студент мав відтворити цю драматургію не лише за допомогою звуку, а й через сценічну присутність: вираз погляду, поставу,

невеликі, але промовисті жести. Часто це виглядало так, ніби виконавець оповідає історію не словами, а тілом і звуком водночас. Додатково використовувалася коротка вербальна репліка, кілька речень про внутрішній зміст твору перед виконанням, щоб підготувати слухача до емоційного контексту.

Особливо яскраво метод проявився у роботі з Ноктюрном «Liebestraum» №3 Ф. Ліста. Студентка, що його виконувала, намагалася передати поетичну емоційну траєкторію твору через звукову гнучкість, темброву прозорість і сценічну присутність. Вона працювала над інтонаційною виразністю та жестами, які підсилювали кожен образний злам. Аудиторія сприймала цей виступ як цілісну художню мініатюру, у якій музика та емоція були невіддільні.

Не менш цікаво проходила робота з творами середнього і початкового рівня. За допомогою викладачів здобувачі обирали нескладну технічно, але яскраву і емоційно насичену музику для своєї роботи. Часто це були мініатюри, які вже входили до їхньої навчальної програми, або твори, що студенти готували заздалегідь. Саме з ними вдавалося дуже чітко відпрацьовувати побудову внутрішньої драматургії, логіку напруження та розрядки, а також тонкі елементи сценічної виразності. Така форма роботи давала можливість кожному учаснику відчувати себе повноцінним носієм художнього задуму, навіть якщо твір не вимагав віртуозної техніки.

Таким чином, метод допомагав студентам перетворювати виконання з технічного процесу на емоційну подію, активізуючи поліканальні механізми комунікації та зміцнюючи сценічну впевненість.

*Метод ансамблевих інтерпретаційних нарисів і метод художньо-просвітницьких проєктів* реалізовувалися паралельно протягом шести тижнів і був певною кульмінацією всієї програми формування художньо-виконавської емотивності. Вони природно перепліталися між собою, створюючи єдиний процес, у якому робота над інтерпретацією поєднувалася з емотивною репрезентацією й комунікацією зі слухачами, викладачами та

партнерами. Обидва методи мали виразно практичний характер і допомагали студентам вийти з внутрішнього виконавського простору у відкритий публічний контекст.

Під час роботи з ансамблевими нарисами студенти об'єднувалися у пари або невеликі групи. Вони розробляли власну інтерпретаційну стратегію ансамблевого фортепіанного твору, обговорювали, які емоційні точки є ключовими для спільного задуму, як краще вибудувати драматургію та узгодити індивідуальні виконавські бачення. Це були живі творчі дискусії з численними спробами, порівняннями й коригуваннями. У процесі виконання, наприклад, творів В. А. Моцарта або Й. Брамса, партнери вчилися не лише чути одне одного, а й миттєво реагувати на зміни динаміки чи темпу. У такий спосіб виконавська взаємодія набувала ознак справжнього діалогу.

Паралельно з цим студенти готували матеріал для публічних художньо-просвітницьких виступів. Формати були різними: мініконцерти з короткими коментарями, відкрита репетиція перед групою, відеозапис власної інтерпретації з поясненням задуму. Музика поєднувалася зі словом, з поетичними або метафоричними описами образів, а також з невербальними засобами. Така подача перетворювала виступ на живий процес комунікації. Здобувачі поєднували виконання фортепіанного твору з власними короткими художніми текстами, які допомагали слухачеві увійти в атмосферу твору ще до першої ноти.

Упродовж цього періоду виконавський процес поступово набував полікомунікативного виміру. Студенти ставали оповідачами, модераторами спільного емоційного простору. Робота в ансамблі загострювала навички слухання та реакції, а просвітницькі проєкти зміцнювали сценічну впевненість і розвивали здатність встановлювати діалог з аудиторією. Обидва методи взаємно підсилювали один одного, формуючи цілісний досвід репрезентації художньо-виконавської емотивності.

Третій етап методики формування художньо-виконавської емотивності не є завершальним. Але саме на ньому відбувається якісний зсув у характері

виконавської діяльності студентів: від внутрішнього осмислення твору до його свідомої художньої трансляції. Спираючись на напрацювання попередніх етапів, цей період стає своєрідним переходом до активної комунікації з іншими, де головним стає не лише зміст інтерпретації, а й спосіб її донесення.

Студенти вчаться перетворювати інтерпретацію на цілісний полікомунікативний акт, у якому звук, слово, сценічна пластика та емоційна атмосфера взаємодіють між собою. Завдяки цьому виконавський процес набуває нового виміру. Він перестає бути лише внутрішнім переживанням і стає живим діалогом із аудиторією.

Застосовані на цьому етапі методи сприяють закріпленню здобутого досвіду, розвивають гнучкість у комунікації, зміцнюють сценічну впевненість і дозволяють студентам діяти як повноцінним носіям та трансляторам художнього змісту. У такий спосіб третій етап готує ґрунт для завершального етапу методики.

*Узагальнюючо-смысловий етап* методики відкриває нову якість у розвитку виконавця як мислячого музиканта й педагога. Якщо попередні етапи були зосереджені на емоційному переживанні, інтерпретаційній творчості та комунікативному вираженні, то тепер у центрі уваги опиняється здатність осмислювати власний виконавський досвід, систематизувати його та переводити у свідомі педагогічно-просвітницькі стратегії.

На цьому етапі студенти починають сприймати свій виконавський шлях не лише як індивідуальну практику, а як джерело знань і методичних напрацювань, здатних бути переданими іншим. Вони рефлексують, як змінювалася їхня емоційна чутливість, як формувався інтерпретаційний стиль, які комунікативні прийоми виявилися ефективними. Такий аналіз допомагає побачити власний розвиток у динаміці та виокремити ті елементи, які можуть стати основою авторської педагогічної практики.

Рефлексивна робота поєднується з методичним структуруванням: студенти створюють індивідуальні схеми, описи й сценарії, які узагальнюють їхній досвід. У цьому процесі зароджуються перші педагогічні моделі, у яких

емотивність виконавства інтегрується з просвітницьким потенціалом. Учасники етапу позиціонують себе вже не лише як виконавців, а як носіїв і трансляторів культурних і професійних смислів.

Узагальнюючо-смысловий етап завершує логічну послідовність методики, надаючи їй цілісності та професійної зрілості. Він не замикає процес, а відкриває його на новому рівні, де художній досвід стає базою для подальшого розвитку виконавця як педагога, інтерпретатора й комунікатора. Розглянемо методи останнього етапу методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

На узагальнюючо-смысловому етапі особливе місце посідають методи, які допомагають студентам осмислити свій досвід, структурувати його та перетворити на педагогічно значущий інструмент. У центрі уваги вже не лише інтерпретація як емоційна дія, а її усвідомлене оформлення, рефлексія та передача іншим.

*Метод презентації художньо-інтерпретаційних наративів* розпочинається з формулювання власної історії твору. Студент не повторює чужі думки про стиль чи епоху, а презентує свій виконавський задум як цілісну смислову картину. Перед виконанням Арабески № 1 К. Дебюссі студентка описала відчуття «легкого вітру, що торкається поверхні води», і ця поетична формула задала інтонаційний малюнок виконання. Вона працювала з м'якими тембровими переходами та гнучкою агогікою, що створювало відчуття легкості й плавності. Здобувачка звернула увагу, що найбільше відчула цей твір, коли слухала його біля моря на світанку і ці емоційно-образні спогади не залишили її при виконанні твору. Такі презентації допомагають студентам усвідомлювати власні інтерпретаційні наміри та навчитися втілювати їх у живій комунікації з аудиторією.

*Метод відеорефлексії та самоаналізу* дозволяє подивитися на власне виконання з іншого ракурсу. Після запису виступу студенти уважно аналізували свою гру, сценічну поведінку, міміку та загальну енергетику.

Один студент, працюючи з твором «Весняний дощ» китайського композитора Лі Ї, помітив, що хоча звук був прозорим, його жести виглядали скуто, через що емоційний настрій не повністю передавався слухачам. Перегляд допоміг йому зрозуміти, як узгодити звукову експресію з невербальними сигналами. Інша студентка відзначила, що темп її виконання в кульмінації зміщувався через надмірну напругу в кистях, що раніше залишалося поза її увагою.

*Метод зворотного зв'язку* відкриває додаткову перспективу. Після відкритих виступів викладачі та студенти обговорювали почуте, зокрема, які емоції зчитувались, де художній задум виявився недостатньо виразним. Один студент отримав відгук про те, що в його Інтермеццо Й. Брамса Op. 117 № 2 відчувалася чудова динамічна арка, але бракувало сценічної відкритості. Це стало стимулом для цілеспрямованої роботи над комунікацією з аудиторією. Інші учасники вказували на важливість внутрішньої концентрації та збереження логіки інтерпретації навіть у хвилини сценічного хвилювання.

*Метод ведення методичного щоденника* допомагав перетворити розрізнений досвід на системну основу. Студенти занотовували свої спостереження після занять, зокрема фіксували відчуття у роботі над Концертним етюдом А. Бейкер-Грондал, способи зняття затисків у руках, зміну дихання, дрібні технічні знахідки. Деякі описували труднощі з самоорганізацією, які заважали виділяти достатньо часу на практику, та шукали способи подолати це. Студенти-вокалісти приділяли особливу увагу роботі над акомпанементом до вокальних творів, аналізували баланс між сольною лінією і підтримкою, фіксували ефективні технічні рішення для збереження гнучкості звуку та рівноваги фактури.

Завдяки такій роботі щоденник поступово перетворювався на особистий методичний архів, де виконавський та емотивний досвід набирав чіткої структури й педагогічної ваги. Він допомагав студентам бачити власний розвиток у динаміці, формулювати педагогічні висновки та вибудовувати власні стратегії роботи з емоційним виразом художніх емоцій. Сукупність цих методів відкривала новий рівень професійного становлення, у якому

виконавець усвідомлює не лише що він робить, а й як і навіщо. Така робота є надзвичайно корисною не тільки для формування художньо-виконавської емотивності, але й для загального становлення музиканта й педагога.

Четвертий, завершальний етап методики був спрямований на закріплення накопиченого художньо-виконавського емотивного досвіду, його усвідомлене осмислення студентами. У цей період вони навчаються бачити власні інтерпретаційні задачі не як окремі фрагменти занять чи виступів, а як цілісну систему, яку можна аналізувати, структурувати та надалі застосовувати у мистецько-освітньому середовищі.

Ключовим результатом етапу стає розвиток здатності не лише глибоко переживати й виражати емоційний зміст твору, а й рефлексувати власні інтерпретаційні дії, розуміти їхню логіку, механізми та ефекти. Саме тут художньо-виконавська емотивність набуває ознак свідомо організованої практики: Таким чином, четвертий етап не завершує процес формування емотивності, а переводить його у вищий рівень усвідомлення та внутрішньої професійної зрілості.

Підрахунки результатів підсумкового діагностичного зрізу показали, що кількість здобувачів, які показали репродуктивно-фрагментарний (низький) рівень сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти значно зменшилася. При цьому збільшилася кількість респондентів з частково-пошуковим і творчо-інтегративним рівнем сформованості художньо-виконавської емотивності. Узагальнені результати діагностики сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки відповідно до підсумкового зрізу представлено в таблицях 3.5 (студенти експериментальної групи), 3.6 (студенти контрольної групи), та на Рис. 3. Також результати динаміки зростання рефлексивних умінь у процентному співвідношенні відображено у таблиці 3.7 (с 37-38).

Таблиця 3.5

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-виконавської емотивності (ЕГ)  
(підсумковий зріз)

| Експериментальна група (ЕГ) |                              |      |                                     |       |                              |       |                                 |       |                   |              |
|-----------------------------|------------------------------|------|-------------------------------------|-------|------------------------------|-------|---------------------------------|-------|-------------------|--------------|
| Рівні                       | Емоційно-естетичний критерій |      | Концептуально-особистісний критерій |       | Творчо-експресивний критерій |       | Аналітично-едукативний критерій |       | Середній показник |              |
| Творчо-інтегративний        | абс.                         | %    | абс.                                | %     | абс.                         | %     | абс.                            | %     | абс.              | %            |
|                             | 12                           | 37,5 | 8                                   | 25,0  | 16                           | 50,0  | 14                              | 43,75 | <b>13</b>         | <b>40,65</b> |
| Частково-пошуковий          | 11                           | 34,4 | 20                                  | 62,5  | 17                           | 53,15 | 16                              | 50,0  | <b>16</b>         | <b>50,0</b>  |
| Репродуктивно-фрагментарний | 2                            | 6,25 | 5                                   | 15,65 | 2                            | 6,25  | 3                               | 9,35  | <b>3</b>          | <b>9,35</b>  |

Таблиця 3.6

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-виконавської емотивності (КГ)  
(підсумковий зріз)

| Контрольна група (КГ)       |                              |       |                                     |       |                              |      |                                 |       |                   |              |
|-----------------------------|------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|------------------------------|------|---------------------------------|-------|-------------------|--------------|
| Рівні                       | Емоційно-естетичний критерій |       | Концептуально-особистісний критерій |       | Творчо-експресивний критерій |      | Аналітично-едукативний критерій |       | Середній показник |              |
| Творчо-інтегративний        | абс.                         | %     | абс.                                | %     | абс.                         | %    | абс.                            | %     | абс.              | %            |
|                             | 2                            | 6,25  | 3                                   | 9,35  | 2                            | 6,25 | 5                               | 15,65 | <b>3</b>          | <b>9,35</b>  |
| Частково-пошуковий          | 13                           | 40,65 | 17                                  | 53,15 | 20                           | 62,5 | 10                              | 31,25 | <b>15</b>         | <b>46,9</b>  |
| Репродуктивно-фрагментарний | 16                           | 50,0  | 10                                  | 31,25 | 16                           | 50,0 | 14                              | 43,75 | <b>14</b>         | <b>43,75</b> |

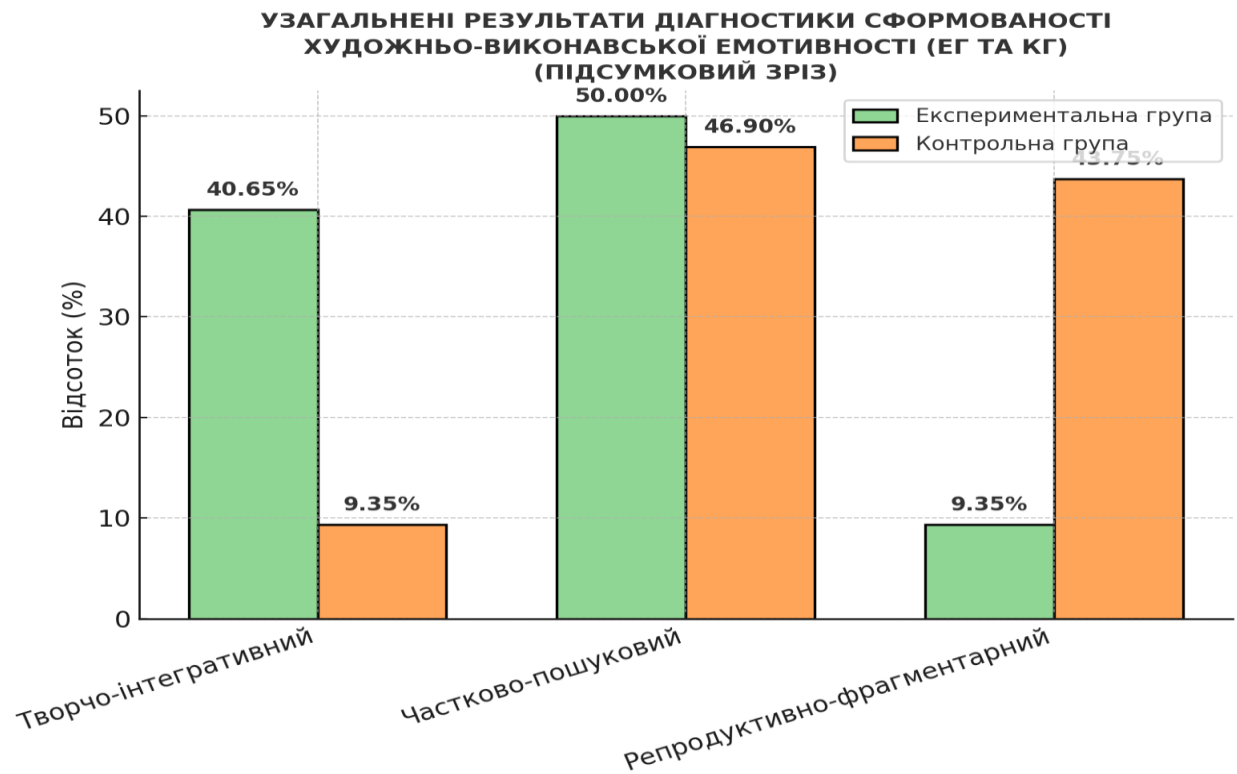


Рис. 3. Узагальнені результати діагностики сформованості художньо-виконавської емотивності (ЕГ та КГ)

Таблиця 3.7

Результати кількісних змін за результатами формувального експерименту  
ЕГ та КГ після підсумкового зрізу

| Експериментальна група (ЕГ) |                                                                | Контрольна група (КГ)       |                                                                |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Рівні                       | Зміни у рівнях сформованості художньо-виконавської емотивності | Рівні                       | Зміни у рівнях сформованості художньо-виконавської емотивності |
| Творчо-інтегративний        | +31,3%                                                         | Творчо-інтегративний        | +2,6%                                                          |
| Частково-пошуковий          | +12,5%                                                         | Частково-пошуковий          | +3,15%                                                         |
| Репродуктивно-фрагментарний | -43,8%                                                         | Репродуктивно-фрагментарний | -6,25%                                                         |

Статистичну достовірність розбіжностей між кількісними результатами експериментальної та контрольної груп здобувачів вищої освіти на заключному етапі формувального експерименту було визначено за допомогою багатфункціонального критерію Фішера (кутового перетворення Фішера). Застосування цього критерію обумовлено низкою чинників: по-перше, у дослідженні брали участь дві незалежні групи студентів (експериментальна та контрольна), а по-друге, кількість учасників у кожній групі перевищувала п'ять осіб, що відповідає вимогам до використання цього методу.

Критерій Фішера є одним із найпоширеніших методів математичної статистики, який дає змогу оцінити ступінь значущості відмінностей між двома відсотковими величинами, отриманими внаслідок педагогічного експерименту. Він базується на кутовому перетворенні відносних показників у нормалізовані значення (ф-кутові міри), що дозволяє коректно порівнювати частки або відсотки, навіть якщо вибірки невеликі. Завдяки цьому можна встановити, чи мають отримані розбіжності між групами статистично значущий характер, тобто чи зумовлені вони дією експериментального чинника, а не випадковими коливаннями даних.

Зазначений критерій використано для зіставлення результатів формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах з метою обґрунтування ефективності авторської методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти у процесі фортепіанної підготовки.

Для доведення статистичної вартісності було сформульовано такі гіпотези:

$H_0$ : частка осіб з репродуктивно-фрагментарним (низьким) рівнем сформованості художньо-виконавської емотивності в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

$H_1$ : частка осіб з репродуктивно-фрагментарним (низьким) рівнем сформованості художньо-виконавської емотивності в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

Значення емпіричних частот за двома ознаками запропоновані в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

| Групи | Творчо-інтегративний рівень сформованості художньо-виконавської емотивності |        | Репродуктивно фрагментарний рівень сформованості художньо-виконавської емотивності |        | Разом |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------|
|       | Кількість студентів                                                         | Частка | Кількість студентів                                                                | Частка |       |
| ЕГ    | 29                                                                          | 90,6%  | 3                                                                                  | 9,4%   | 32    |
| КГ    | 18                                                                          | 56,3%  | 14                                                                                 | 43,7%  | 32    |
| Разом | 47                                                                          |        | 17                                                                                 |        | 64    |

За таблицею величин кутів  $\varphi$  для різних відсоткових часток визначаємо величини, які відповідають відсотковим часткам у кожній з груп:

$$\varphi_1 = \varphi(43,7\%) = 1,444$$

$$\varphi_2 = \varphi(9,4\%) = 0,623$$

Підрхунок емпіричного значення  $\varphi^*$  рахуємо за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де:}$$

$n$  – кількість студентів (64) (повній обсяг вибірки)

$$n = n_1 + n_2$$

$n_1 = 32$  – кількість здобувачів в експериментальній групі;

$n_2 = 32$  – кількість здобувачів у контрольній групі;

$\varphi_1 = 1,444$  – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

$\varphi_2 = 0,623$  – кут, що відповідає меншій відсотковій долі.

$$\text{Отже: } \varphi_{\text{емп}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 1,444 - 0,623 \sqrt{\frac{32 \times 32}{32 + 32}} = 3,284$$

У нашому випадку  $\varphi_{\text{емп}}^* = 3,284$ , отже  $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{крит}}^*$ .

Побудована нами «вісь вартісності» подана на рис. 4.

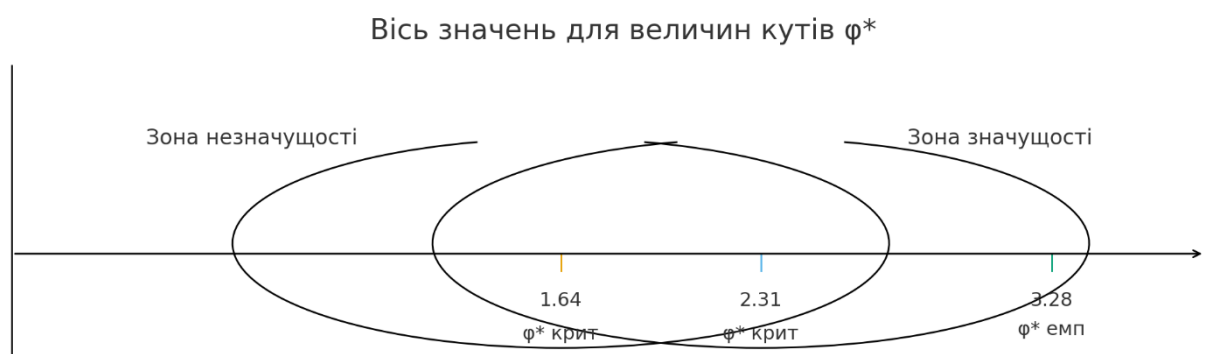


Рис. 4. Вісь значень для величин кутів  $\varphi$ .

Таким чином, наприкінці формувального експерименту зафіксовано достовірне зменшення частки осіб із репродуктивно-фрагментарним і частково-пошуковим рівнем сформованості художньо-виконавської емотивності в експериментальній групі порівняно з контрольною. Отриманий результат підтверджує ефективність запропонованої авторської методики та засвідчує її вплив на якісну динаміку показників у процесі формування досліджуваного феномена.

Узагальнені результати формувального експерименту щодо формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки доводять, що внаслідок застосування авторської методики здобувачів експериментальної групи продемонстрували позитивні якісні зміни щодо сформованості всіх складових художньо-виконавської емотивності, на відміну від представників контрольної групи. Отримані за допомогою діагностичних процедур і методів математичної статистики результати показують, що запропонована авторська методика формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки є актуальною та ефективною.

### Висновки до третього розділу

У третьому розділі викладено результати констатувального і формувального експерименту, спрямованих на доведення ефективності методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

Розроблено критеріальний апарат дослідження, спрямований на діагностику художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти протягом констатувального етапу експерименту. Він представлений такими чотирма критеріями з показниками: *емоційно-естетичний критерій* (показники: міра емоційної чутливості до нюансів музичного звучання; наявність асоціативно-образних уявлень у процесі інтерпретації фортепіанного твору; ступінь прояву естетичного переживання у процесі гри на фортепіано); *концептуально-особистісний критерій* (показники: ступінь здатності до концептуалізації інтерпретаційного задуму та усвідомлення смислових домінант; вираженість особистісної інтенції у виконавському тлумаченні; міра прояву виконавсько-педагогічної індивідуальності у фортепіанній підготовці); *творчо-експресивний критерій* (показники: міра виразності звукової експресії як засобу художньої комунікації; ступінь самостійно-творчого пошуку художньо-виразних засобів у процесі фортепіанної підготовки; міра переконливості та самобутності вербальної інтерпретації музичного твору); *аналітично-едукативний критерій* (показники: ступінь сформованості навичок самостереження й самоаналізу проявів емоцій в процесі роботи над фортепіанним твором; наявність методичного структурування індивідуального виконавсько-емоційного досвіду; міра ефективності інтеграції інтроспективних пошуків у художньо-виконавську та педагогічно-просвітницьку діяльність).

Результати діагностики засвідчили перевагу частково-пошукового і репродуктивно-фрагментарного рівнів, найвищі показники зафіксовано за творчо-експресивним критерієм 9,38%, найнижчі високі значення за

концептуально-особистісним 6,25%, найбільша частка низьких припала на емоційно-естетичний 54,69%, за аналітично-едукативним переважно середній рівень 43,75% при високих 7,81%. Сукупна картина підтвердила актуальність і доцільність розробки та впровадження авторської методики формування художньо-виконавської емотивності, та ознаменувала перехід до формувального етапу експерименту.

На формувальному етапі експерименту було реалізовано і апробовано авторську методику формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки. Методика передбачала впровадження формувальних процедур покроково, у чотири етапи: *орієнтаційно-едукативний* (емоційне занурення, просвіта, актуалізація особистісної мотивації до художньо-емотивної роботи з фортепіанним репертуаром); *інноваційно-акумулятивний* (розгортання інтерпретаційно-суб'єктної активності студентів, вибудовування індивідуальних алгоритмів інтерпретації); *проектно-творчий* (розвиток полікомунікативної взаємодії зі слухачем, удосконалення звукової та вербальної виразності); *узагальнюючо-смісловий* (рефлексивне структурування досвіду).

Порівняльний аналіз експериментальної та контрольної груп засвідчив зменшення частки здобувачів з репродуктивно-фрагментарним і частково-пошуковим рівнем сформованості досліджуваного феномену. Збільшилися показники емоційної чутливості, асоціативно-образної уяви, переконливості сценічної комунікації, якості вербальних інтерпретацій і рефлексивної організації художньо-емотивного досвіду. Статистичну значущість підтвердило кутове перетворення Фішера ( $F_{\text{емп}} = 3,284$ ), що дало підстави відхилити нульову гіпотезу та прийняти альтернативну. Сукупність результатів довела ефективність методики у формуванні художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано вирішення науково-педагогічної проблеми формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки. Вирішення поставленої мети і відповідних завдань дозволило зробити такі висновки.

1. Концептуалізовано поняття «емотивність» у контексті міждисциплінарних досліджень як багатовимірний феномен, що інтегрує лінгвістичні, психологічні та мистецтвознавчі парадигми осмислення емоційного досвіду. Емотивність визначається як універсальна здатність суб'єкта до емоційного переживання, його символічного вираження та художньо-комунікативного відтворення, що поєднує внутрішній афективний процес із зовнішньою інтерпретаційною та експресивною дією. Її концептуальне розуміння ґрунтується на взаємодії емоційного, когнітивного та виразно-художнього рівнів, у межах яких емоція перетворюється на смисловий і комунікативний ресурс творчості. Такий підхід дає змогу розглядати емотивність як системоутворюючий чинник художньо-емоційної репрезентації та відкриває можливість педагогічного моделювання й цілеспрямованого формування емотивності як ключового чинника художньо-інтерпретаційної та музично-виконавської діяльності.

2. Обґрунтовано сутність, зміст і структуру художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти. Художньо-виконавська емотивність здобувачів вищої освіти в контексті фортепіанної підготовки визначається як інтегральна особистісно-професійна якість, яка забезпечує цілеспрямовану трансформацію внутрішнього емоційного досвіду і переживань в інтонаційно-звукову та вербальну форму, мобілізуючи техніко-апаратні, інтонаційно-смислові, комунікативні й художньо-вербальні ресурси музиканта задля глибокої інтерпретації музичного тексту, комунікації з аудиторією та

ефективного педагогічного впливу. Структурна модель художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти охоплює чотири компоненти: *образно-резонансний* компонент (забезпечує емоційно-образне переживання музики, емпатійне співпереживання та створення естетично насиченого звучання); *інтерпретаційно-суб'єктний* компонент (забезпечує індивідуальну позицію виконавця, відповідає за аналітичність, креативність і самобутній ідіостиль); *комунікативно-репрезентаційний* компонент (забезпечує виразну передачу художнього змісту через звукову експресію, сценічну пластику та мовлення); *рефлексивно-методичний* компонент (спрямований на усвідомлення й узагальнення власного виконавського досвіду та його подальшу педагогічну реалізацію).

3. Розроблено систему теоретико-методологічних підходів і принципів, а також педагогічні умови і методи формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки. Методологічна основа включає екзистенційно-феноменологічний (усвідомлення особистісного сенсу музичного переживання), компетентнісний (інтеграція знань, умінь і особистісної спрямованості), полікомунікативний (взаємодія в різних площинах емоційного поліхудожнього простору) та рефлексивно-евристичний (самоаналіз і творчий пошук у процесі виконавського розвитку) підходи, що в єдності забезпечують орієнтацію на смислотворення, інтеграцію знань і практик, художню комунікацію та розвиток інтерпретаційної суб'єктності здобувачів.

Розроблено систему педагогічних умов, спрямованих на ефективне формування художньо-виконавської емотивності: стимулювання особистісно-мотиваційного ставлення до автентичного емоційно-образного переживання музики через психолого-педагогічну просвіту, аналіз художньо-виконавських кейсів та пошук власних смислів у фортепіанній підготовці; проєктування індивідуальних художньо-інтерпретаційних алгоритмів як прояв авторської смислотворчості і суб'єктної позиції здобувачів; створення творчо-полікомунікативного мистецько-освітнього середовища як простору для

репрезентації художньо-виконавських інтерпретацій здобувачів; систематизація методичної діяльності шляхом перетворення власного виконавського й інтерпретаційно-емоційного досвіду на педагогічно-просвітницькі моделі

4. Розроблено критерії та показники сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки: емоційно-естетичний критерій (показники: міра емоційної чутливості до нюансів музичного звучання; наявність асоціативно-образних уявлень у процесі інтерпретації фортепіанного твору; ступінь прояву естетичного переживання у процесі гри на фортепіано); концептуально-особистісний критерій (показники: ступінь здатності до концептуалізації інтерпретаційного задуму та усвідомлення смислових домінант; вираженість особистісної інтенції у виконавському тлумаченні; міра прояву виконавсько-педагогічної індивідуальності у фортепіанній підготовці); творчо-експресивний критерій (показники: міра виразності звукової експресії як засобу художньої комунікації; ступінь самостійно-творчого пошуку художньо-виразних засобів у процесі фортепіанної підготовки; міра переконливості та самобутності вербальної інтерпретації музичного твору); аналітично-едукативний критерій (показники: ступінь сформованості навичок самоспостереження й самоаналізу проявів емоцій в процесі роботи над фортепіанним твором; наявність методичного структурування індивідуального виконавсько-емоційного досвіду; міра ефективності інтеграції інтроспективних пошуків у художньо-виконавську та педагогічно-просвітницьку діяльність). За результатами діагностики було констатовано, що творчо-інтерактивний (високий) рівень мають 7,81% респондентів, частково-пошуковий (середній) рівень продемонстрували 40,62%, репродуктивно-фрагментарний (низький) рівень виявлено у більшості – 51,56% здобувачів вищої освіти.

5. Експериментально перевірено ефективність авторської методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки. Методика передбачала реалізацію спеціально розроблених педагогічних умов і методів у межах чотирьох послідовних етапів, що забезпечили цілеспрямоване формування всіх компонентів емотивності. Орієнтаційно-едукативний етап був спрямований на емоційне занурення, актуалізацію емоційно-образного сприймання та формування особистісної мотивації до художньо-емотивної роботи з фортепіанним репертуаром. Інноваційно-акумулятивний етап передбачав розгортання інтерпретаційно-суб'єктної активності студентів, вибудовування індивідуальних алгоритмів інтерпретації та узгодження технічного, смислового й комунікативного рівнів виконавського задуму. Проектно-творчий етап був спрямований на репрезентацію художньо-емотивних інтерпретацій, розвиток полікомунікативної взаємодії зі слухачем, удосконалення звукової експресії, сценічної виразності та вербального супроводу. Узагальнюючо-смиловий етап був орієнтований на рефлексивне структурування досвіду, відеоаналіз виконань, фіксацію інтерпретаційних стратегій у методичних щоденниках і трансляцію власних рішень у навчально-просвітницьких форматах.

Результати експериментального дослідження підтвердили статистично значущу динаміку підвищення рівня проявленості всіх компонентів художньо-виконавської емотивності в експериментальній групі. Учасники формуального експерименту експериментальної групи показали такі результати: (40,65% – творчо-інтерактивний рівень, 50% – частково-пошуковий, 9,35% – репродуктивно фрагментарний). У той час як представники контрольної групи майже не продемонстрували якісних і кількісних змін (9,35% – творчо-інтерактивний рівень, 46,9% – частково-пошуковий, 43,75% – репродуктивно фрагментарний). Результати статистичних підрахунків, здійснених на завершальному етапі експерименту, підтвердили ефективність упровадження розроблених методологічних засад,

педагогічних умов і методів формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки, що виявилось у стійкому зростанні усіх показників досліджуваного феномену.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці інтегральної мистецько-педагогічної технології формування художньо-виконавської емотивності для здобувачів освіти різного віку і з різними рівнями фортепіанної підготовки.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Аршава, І., & Баратинська, А. (2024). Роль емоцій в музичній діяльності та їх вплив на музичне сприйняття особистості людини. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, (November 8), 215–219.
- Ашихміна, Н. В., & Ден, Сіює. (2023). Професійно-суб'єктна позиція майбутніх магістрів музичного мистецтва: сутність поняття. *Південноукраїнські мистецькі студії*, (2), 5–8.
- Ашихміна, Н. В., & Дашковський, В. Я. (2025). Методи розвитку емоційності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*, (9).
- Бабенко, О. В. (2012). *Фразеосемантичне поле емоцій в єдності лінгвістичного та психологопедагогічного аспектів: монографія*. Київ: ТОВ «Наукове-виробниче підприємство «Інтерсервіс».
- Базиль, Л. (2011). Methodological principles of existentialism in the development of literary competence. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, (196), 5–9.
- Басюк, Н. А., & Вербівський, Д. С. (2023). Емоційність як особистісний фактор формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя початкових класів. У *Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу: досвід, реалії, перспективи* (с. 148–152). Житомир.
- Бех, І. Д. (2007). Емоційні передумови мистецького світогляду особистості. У *Мистецтво у розвитку особистості* (с. 14–15). Чернівці: Зелена Буковина.
- Бех, І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*, 12(17–18), 5–7.
- Бехта, Т. О. (2013). Текст і дискурс як категорії літературно-художньої комунікації. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*, 37, 51–53.

- Білова, Н. (2022). Методи формування художньо-комунікативної компетентності майбутніх викладачів-хормейстерів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (206), 91–97.
- Бичко, А. К. (2001). *Історія філософії: підручник для студентів вищих закладів освіти*. Київ: Либідь.
- Білас, А. А. (2011). Категорія емотивності у лінгвістиці. *Мова і культура*, 14(3), 17–24.
- Бобер, Н. (2021). Peculiarities of application of emotional vocabulary in English artistic discourse (a case study of the work of O. Wild, J. Steinbeck, J. Grisham and others). *Науковий вісник Херсонського державного університету*, (1), 14–18.
- Бодрова, Т. О. (2017). Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти. У *Innovative processes in education: Collective monograph* (с. 26–39). АМЕЕТ Sp. z o.o.
- Бодрова, Т. О. (2023). Художня комунікація у контексті методичної культури майбутніх педагогів-музикантів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, (23), 8–13.
- Бойко, Я. (2024). Емотивність ідіостилю автора та перекладача як когнітивно-дискурсивна категорія (на матеріалі українських ретрансляцій трагедій В. Шекспіра). *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, (207), 17–23.
- Боримська, О. І. (2021). Лінгвістичні засоби вираження емотивності (на матеріалі TED-Talks). *Закарпатські філологічні студії*, 19(2), 143–147.
- Борисова, О. О. (2024). Психоедукація в психореабілітаційному процесі учасників/учасниць бойових дій російсько-української війни: психоедукаційна модель «Архів пам'яті». *Наукові записки. Серія: Психологія*, (2), 9–16.
- Бурська, О. П. (2022). *Музичне мистецтво і культура*, 34(1), 173–194.

- Буцяк, В. І. (2003). *Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу* (Дисертація кандидата педагогічних наук). Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова.
- Ван, Юе. (2017). *Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова). Київ.
- Варій, М. Й. (2006). *Загальна психологія*. Львів: Край.
- Василевська-Скупа, Л. П. (2014). *Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва* [Монографія]. Вінниця: ТОВ фірма «Планер».
- Веракіс, А. І., Завалевський, Ю. І., & Левківський, К. М. (2005). *Основи психології: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Харків; Київ.
- Винославська, О. В., Бреусенко-Кузнєцов, О. А., Зливков, В. Л., Апішева, А. Ш., & Васильєва, О. С. (2005). *Психологія: навчальний посібник* (О. В. Винославська, ред.). Київ: ІНК ОС.
- Восвідко, Л. М. (2018). Фортепіанна підготовка здобувачів вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*, 24(1), 43–50.
- Волканова, А. (2023). Сутність поняття «асоціативно-образне мислення» в наукових дослідженнях музично-педагогічного спрямування. У *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали і тези ІХ Міжнародної конференції молодих учених та студентів (20–21 жовтня 2023 р.)* (т. 1, с. 75–80). Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.
- Волкова, Ю. І. (2015). Наукові підходи і принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії.

- Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 18(23), 166–172.
- Волкова, Ю. І. (2016). *Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії* (Дисертація кандидата педагогічних наук, 13.00.02. Теорія і методика музичного навчання). Одеса.
- Воробйова, О. П. (2008). Поетика хвиль в контексті емоційного резонансу (нарис з когнітивної емотіології). У *Мова, культура й освіта в сучасному світі: збірник наукових праць до 90-річчя проф. Романовського О. К.* (с. 126–135). Київ: Видавничий центр КНЛУ.
- Гаврилькевич, В., & Фірстова, О. (2023). Емоційні стани особистості: теоретичне дослідження феномену. *Психологічні травелогі: науковий журнал*, (2), 41–50.
- Гавриляк, Л. (2019). Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *ЛОГОΣ. Мистецтво наукової думки*, (3), 70–73.
- Гамзюк, М. В. (2000). *Емотивний компонент значення в процесі створення фразеологічних одиниць: на матеріалі німецької мови* [Монографія]. Київ: Видавничий центр КДЛУ.
- Гао, Юань. (2020). *Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки* (Дисертація доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Гладь, С. В. (2000). *Емотивність художнього тексту: семантико-когнітивний аспект (на матеріалі сучасної англomовної прози)* (Дисертація кандидата філологічних наук, 10.02.04). Київ.
- Глушак, Н. (2014). Особливості відтворення емотивності в романі «Таємний сад» Ф. Г. Бернет. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (10), 100–104.

- Гнезділова, Я. В. (2007). *Емоційність та емотивність сучасного англомовного дискурсу: структурний, семантичний і прагматичний аспекти* (Автореферат дисертації кандидата філологічних наук, 10.02.04 – германські мови). Київ.
- Гончарова, Н. О. (2014). Аналіз констатувального експерименту щодо оптимізації навчального процесу на уроках географії. *Збірник наукових праць Державного науково-педагогічного інституту імені В. О. Сухомлинського*, 18–21.
- Горожанкіна, О. Ю. (2025). Діагностика стану сформованості методичної компетентності у майбутніх викладачів фортепіано мистецьких шкіл. *Педагогічні науки: теорія та практика. Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 2(53), 97–105.
- Грищенко, Н. В. (2019). Емотивність як засіб реалізації художнього смислу в поетичному тексті. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 41(1), 45–49.
- Грищук, О. В. (2017). Емоційні компоненти професійної діяльності вчителя. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 1(2), 49–54.
- Грозан, С. В. (2017). Сутність і структура професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки ЦДПУ. Серія: Педагогічні науки*, (157), 156–159.
- Грозан, С. (2014). Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації. *Наукові записки КДПУ імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, (132), 282–285.
- Гук, О. М. (2020). Поняття наративного аналізу і основні підходи. *Молодий вчений*, (12), 2–8.
- Гулішевська, М. Г. (2013). Історико-критичний аналіз поняття евристика. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, (36), 244–248.

- Гуральник, Н. П. (2021). *Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти* (2-е вид., випр.). Київ: НПУ.
- Гуцан, Л. А. (2014). Компетентнісний підхід у сучасній освіті. У *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 52–56). Київ: ПП «Фірма «Гранмна».
- Давиденко, І. (2018). Наукова інтерпретація художнього твору: еволюція герменевтичних підходів. У *Матеріали наукової конференції*. Київ. Retrieved from <https://philology.bdpi.org.ua>
- Давидов, М. (2013). Аспекти фахового мислення музиканта-виконавця. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (7), 93–118.
- Данилишин, Н. (2019). Комунікативні здібності як важливий чинник педагогічної майстерності викладача. У *Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного вищого закладу освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 11–14). Київ.
- Демір, М. І. (2016). *Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки* (Дисертація кандидата педагогічних наук, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського). Одеса.
- Джумеля, А. (2019). Евристичні методи формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, (27), 81–86.
- Дікун, І., Михалюк, А., & Коцурак, О. (2021). *Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки: навчально-методичний посібник*. Бар: КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського».

- Діте, Л. А., & Дніпровська, Н. Г. (2020). Вербальна інтерпретація твору як етап процесу виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва. У *Scientific achievements of modern society: the 7th International scientific and practical conference* (Liverpool, March 4–6, 2020) (с. 466–476). Liverpool: Perfect Publishing.
- Дмитріюк, Н. (2019). Вплив емоцій на формування та становлення особистості. *Проблеми сучасної психології*, (8).
- Добровольська, Р. (2019). Критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. *Молодий вчений*, 9(73), 71–77.
- Дойчик, О. Я. (2012). *Ідіостиль Джуліана Барнса у лінгвоконцептуальному вимірі* (Автореферат дисертації кандидата філологічних наук, спеціальність 10.02.04 «Германські мови»). Харків.
- Дубич, К. В. (2007). *Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу* (Дисертація кандидата педагогічних наук). Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, Луганськ.
- Дуткевич, Т. В. (2019). *Загальна психологія*. Київ: Центр учбової літератури.
- Економова, О. С., Бутенко, Т. М., & Гаркуша, Л. І. (2019). Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у фортепіанному класі. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*, (144), 98–106.
- Ємельянов, Д. Ю. (2019). До питання про диференціацію понять «емотивність», «емоційність» та «експресивність». У *Перекладацькі інновації: матеріали ІХ Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції* (м. Суми, 14–15 березня 2019 р.) (с. 34–37). Суми: СумДУ.

- Єргієва, К. І. (2017). «Музичне повідомлення» піаніста як результат єдності внутрішнього і зовнішнього у процесі фортепіанної гри. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, (3), 154–159.
- Єрошенко, О. В. (2008). *Емоційна сфера у вокальній творчості: музично-естетичні та виконавські аспекти* (Дисертація кандидата мистецтвознавства). Харків.
- Желанова, В. В. (2015). *Формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога в процесі професійної підготовки у ВНЗ: навчальний посібник для студентів, магістрантів, аспірантів педагогічних спеціальностей*. Старобільськ: ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка».
- Зайцева, А. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики* (Дисертація доктора педагогічних наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова). Київ.
- Зайцева, А. В. (2017). *Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Зелінська, Т. М., & Михайлова, І. В. (2009). *Практикум із загальної психології: навчальний посібник*. Київ: Каравела.
- Зязюн, І. А. (2006). Естетичні засади розвитку особистості. У *Мистецтво у розвитку особистості* (с. 21–23). Чернівці: Зелена Буковина.
- Капленко, О. (2019). Нарратив як модель світу. *Нарратив як модель світу*. Отримано з <https://nasplib.isoftware.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/8d36c846-0b20-4bab-90c3b583cbc/content>
- Кашкадамова, Н. (2017). *Фортеп'янно-виконавське мистецтво України. Історичні нариси*. Львів: КІНПАТРИ ЛТД.
- Кемінь, У. (2020). Емоція, емоційність та емотивність: до проблеми розмежування термінопонять. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*, (1), 12–16.

- Кириленко, Т. С. (2007). *Психологія: емоційна сфера особистості: навчальний посібник*. Київ: Либідь.
- Климчук, І. О. (2012). Емотивність у рекламних текстах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*, (29), 83–84.
- Княжева, І. А. (2022). Компетентнісний підхід як домінанта сучасної професійно-педагогічної освіти в умовах євроінтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, Спецвипуск (1), 150–153.
- Княжева, І. А., & Лі, Ліньї. (2024). Акмеологічний і рефлексивний підходи як методологічне підґрунтя професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Наука і освіта*, (1), 22–26.
- Кобильченко, В., & Омельченко, І. (2022). Розвиток особистості в дискурсі екзистенціального підходу. *Actual Problems in the System of Education General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*, 472–481.
- Колесник, О. С. (2014). *Феномен інтерпретації в художній культурі* [Монографія]. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. Retrieved from <https://epub.chnpu.edu.ua>
- Зварич, І. М., Чуйко, Г. В., & Колтунович, Т. А. (2019). *Екзистенційна та гуманістична психологія: навчальний посібник* (за наук. ред. В. Г. Панка). Чернівці: Чернівецький нац. ун-т.
- Коваленко, А. (2024). Формування образного мислення в освітньому процесі підготовки музикантів-інструменталістів. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3(3), 30–37.
- Когут, І. В. (2015). *Формування професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя* (Рукопис. Дисертація кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти). Полтава.

- Кокарева, Е. О. (2012). *Евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх педагогів* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.09 «Теорія навчання»). Тернопіль.
- Комаровська, О. А., Власова, В. Г., Миропольська, Н. Є., Ничкало, С. А., & Руденко, І. В. (2024). *Художня комунікація у віртуальному медіапросторі: зміст та організація естетичного виховання учнівської молоді: методичний посібник* (за ред. О. А. Комаровської). Івано-Франківськ: НАІР.
- Комаровська, О. (2020). Мистецька подієвість освітнього середовища в контексті художніх цінностей особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 24(1), 252–270.
- Кондратенко, Г. Г., & Плохотнюк, О. С. (2021). Музично-виконавська діяльність як засіб формування творчої особистості майбутнього бакалавра музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 197, 115–119.
- Корніяка, О. (2013). Комунікативна компетентність сучасного фахівця – педагога і психолога. *Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*, (30), 544–551.
- Коханська, С. (2019). Фортепіанна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва на репертуарі творів сучасних українських композиторів кінця XX – початку XXI ст. *Актуальні питання мистецької педагогіки*, (9), 34–38.
- Коць, Т. (2023). Емотивні механізми сучасних публіцистичних текстів. *Лінгвістика*, 2(48), 98–106.
- Крівшенко, Л. М. (2017). Евристичне навчання: сутність і змістові характеристики. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, (159), 219–225.

- Кузенко, Г. М. (2000). Мовні засоби вираження емотивності. *Наукові записки НаУКМА. Філологічні науки*, 18, 76–83.
- Кузнецова, О. А. (2020). Компоненти, критерії та показники готовності студентів до музично-просвітницької роботи зі школярами у процесі інструментально-виконавської підготовки. *Педагогічні науки*, 71(2), 27–33.
- Кун, Цзівей. (2020). Музична інтерпретація як прояв творчого самовираження. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, (3), 250–254.
- Куркіна, С. В. (2016). Виховання емоційної чутливості до музичного мистецтва у дітей дошкільного віку. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*, (143), 40–45.
- Лазарева, Л. М. (2011). Художня комунікація та її особливості в сучасному інтернет-просторі. *Вісник ХДАДМ*, (1), 96–99.
- Лазуренко, О. О. (2007). Категорія емоційності в контексті сучасних проблем психології. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць* (Т. 10, вип. 1, с. 8–11). Київ; Ніжин.
- Лазуренко, О. О. (2004). Проблема емоційності в психології. *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* (Т. VI, вип. 4, с. 170–176). Київ.
- Лазуренко, О. О. (2013). Емоційність як особливий психологічний феномен і предмет сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України* (Т. 6, с. 236–243).
- Ланчуковська, Н., Олінчук, В., & Шальов, А. (2022). Функції емоційно-оцінної лексики у художньому тексті. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 57(2), 171–175.

- Лелет, І. О. (2021). Емоційність vs емотивність: взаємозв'язок та розмежування понять. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 49(1), 106–110.
- Лимаренко, В. І. (2021). Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю на засадах ед'ютейнменту. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, (83), 102–107.
- Лисенко, О. (2017). *Музичне виконавство: Генезис. Категорії. Система*. Київ: Міленіум.
- Лисенко, О. (2018). Музично-виконавська діяльність крізь призму категоріального визначення функціональних систем мислення, мовлення та інтонаційних засобів вираження. *Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*, 7(1), 18–31.
- Литвинчук, Л. М. (2012). Психологічні механізми дії музики. *Проблеми сучасної психології*, (17), 224–233.
- Лі, Хайцзюань. (2022). Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва: українська наукова думка. У *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті: міжнародний періодичний збірник наукових праць* (Вип. 4, с. 95–97). Харків: ВННОТ.
- Лісовий, В. А. (2021). Особистісно-діяльнісний підхід до професійного розвитку майбутнього фахівця у галузі музичної педагогіки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2(101), ч. 2.
- Літвінчук, І. М. (2000). *Прагматика емотивного тексту (психосемантичне експериментальне дослідження)* (Автореферат дисертації кандидата філологічних наук, спеціальність 10.02.15). Київ.
- Лук'янець, О. Л. (2016). Констатувальний експеримент: ознаки, можливості та перспективи використання. *Наукові записки. Серія: Психологія*, (2), 15–20.

- Лукашук, О. (2014). Можливості та перспективи феноменологічного підходу до вивчення вищої освіти. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, (1101), 212–216.
- Лупак, Н. М. (2009). Вербальний опис музичного тексту як елемент художнього аналізу. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*, 6(160), 121–127.
- Лупак, Н. М. (2018). Комунікація як феномен взаємодії у контексті нової парадигми освіти. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*, (3), 37–47.
- Ляшенко, О. Д. (2011). Художня інтерпретація творів мистецтв в теорії та практиці наукового аналізу. *Неперервна музична освіта: теорія і методика*, (3), 58–63.
- Ма, Сіньюань, & Гуральник, М. (2023). *Емоційно-стильове відчуття музики композиторів-романтиків у здобувачів вищої освіти: історико-методологічні та теоретико-методичні аспекти формування у процесі фортепіанної підготовки* [Монографія]. Київ: УДУ.
- Ма, Лінь. (2023). Психолого-фізіологічні детермінанти формування та прояву індивідуального виконавського стилю піаніста. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*, 2(59), 99–115.
- Марінашвілі, М. Д., Весна, Т. В., & Склярова, Л. П. (2022). Мовні засоби вираження емотивності в художньому діалозі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, (56), 90–94.
- Марусинець, М. М. (2014). Рефлексія як засіб інноваційної діяльності вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 43(67), 241–246.
- Масол, Л. М. (2006). *Загальна мистецька освіта: теорія і практика*. Київ: Промінь.

- Масол, Л. М. (2006). Компетентнісно орієнтований підхід до загальної мистецької освіти. *Педагогічні науки: Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації*, (2), 25–31.
- Мац, І. І. (2003). Різновиди емоцій та способи їх вербалізації (на матеріалі англійської мови). *Вісник Житомирського педагогічного університету*, (11), 181–183.
- Мельничук, Н. О. (2014). Співвідношення емотивності та оцінності у структурі англійського прикметника. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, (11), 99–107.
- Мерфі, М. Д. (2020). Виразальна емотивність тілесності у сучасному візуальному мистецтві: методологічний аспект. *Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство*, (42), 42–49.
- Мимрик, М. (2024). Екзистенційно-феноменологічний підхід до музично-виконавської комунікативності студентів факультетів мистецтв. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, (32), 36–44.
- Мимрик, М. Р. (2024). Музично-виконавська комунікативність як педагогічний феномен у змісті інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв. *Освітньо-науковий простір*, 7(2), 108–119.
- Михалюк, А. М. (2019). Pedagogical measurement of Ukrainian piano art as a factor of the formation of executive culture of future teachers-musicians. *Educological Discourse*.
- Михалюк, А. М. (2021). Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки.
- Мілова, М. М. (2014). «Експресивність» та «емотивність» у мові та мовленні. Рівні передачі емоцій у художньому англомовному тексті. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, (9), 104–107.

- Мінь, Шаовей. (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки* (Дисертація кандидата педагогічних наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова). Київ.
- Міхова, А. Г. (2010). Емоції і прояви емоцій: історичний екскурс (стресові та стресоподібні стани). *Наука і освіта*, (3), 95–98.
- Мозгальова, Н. (2023). Художньо-виконавська діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії: емоційно-стильовий аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 63(2), 242–247.
- Мозгальова, Н. Г. (2011). *Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики*. Вінниця: Меркьюрі-Поділля.
- Москаленко, В. (2013). *Лекції з музичної інтерпретації: навчальний посібник*. Київ.
- Нефедченко, О. І., Плохута, Т. М., & Нефедченко, В. Ф. (2022). Впровадження технологій евристичної освіти в українських закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 50(2), 158–161.
- Ниязбаева, Н. (2011). Екзистенційно-психологічний підхід в освіті. *Психологічна освіта і наука*, (3). URL: <http://psychologis.com.ua/-1-2.htm>
- Ніколаєва, І. (2020). Філософія екзистенціалізму як найбільш особистісно орієнтована течія XX століття. *Вісник Львівського університету. Філософсько-політологічні студії*, (29), 120–125.
- Новська, О. Р. (2024). Категорія емоційності у сучасному фортепіанному виконавстві. *Південноукраїнські мистецькі студії*, (3), 109–114.
- Новська, О., & Сун, Янян. (2025). Екзистенційний вимір фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 85(2), 290–295.
- Новська, О., Чжен, Ланьюе. (2025). Педагогічні умови формування художньо-виконавської емотивності майбутніх викладачів фортепіано. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*, (5), 445-451

- Овчаренко, Н. А., & Сисоєва, С. О. (2023). Наукові підходи і принципи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з вокальними ансамблями. *Інноваційна педагогіка*, 64(2), 109–113.
- Овчарук, О. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С.
- Олексюк, О. М. (2009). Ціннісно-сміслова інтерпретація як творча самореалізація музиканта-виконавця. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. Виконавське музикознавство*, (82), 295–302.
- Олексюк, О. М. (2012). Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті. У *Матеріали Міжнародної науково-творчої конференції «Трансформація освіти і культури»* (с. 99–103). Київ: НАКККиМ.
- Орлов, В. Ф. (2008). Методологічні проблеми художньо-педагогічної освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: збірник наукових праць*, (3), 108–128.
- Парфентьєва, П., & Матвійчук, О. (2018). Етимологія поняття “евристичний підхід”. *World Science*, 3, 46–49.
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: теорія і методика мистецьких дисциплін*. Київ: Освіта України.
- Падалка, Г. М. (2004). Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога. *Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць*, (5), 3–10.
- Пастушенко, Л. А. (2017). *Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах* (Дисертація кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04). Рівне.
- Пекарчук, Г. (2018). Інтонаційні засоби ефективного ораторського мовлення (на матеріалі TED-Talks). У *Актуальні проблеми філології та методики*

викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (с. 397–400). Вінниця.

- Підбуцька, Н., & Книш, А. (2021). Гендерні особливості полікомунікативної емпатії студентів-лідерів. *Лідер. Еліта. Суспільство*, (1), 53–62.
- Пістунова, Т. В., & Постой, Г. Г. (2017). Виконавська діяльність в практичній підготовці студентів-інструменталістів. *Молодий вчений*, 11(4), 662–665.
- Пляченко, Т. М. (2014). Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. У *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 61–69).
- Пожидаєва, О. А. (2011). Про особистісний фактор в мові. *Мовні і концептуальні картини світу*, (34), 135–141. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, ВПЦ «Київський університет».
- Пометун, О. І. (2004). Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. Презентація на нараді Центру тестових технологій (с. 16–18). Київ.
- Примостка, А. О. (2017). Аналіз теорій емоцій та їх використання для побудови математичних моделей діагностики емоційного стану людини. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Психологія*, (5), 129–146.
- Приходько, Г. І. (2013). *Оцінка і комунікація: посібник для студентів та аспірантів*. Вінниця: Нова книга.
- Прокойченко, А. В. (2015). Дослідження категорії емотивності у контексті антропоцентричної парадигми сучасної лінгвістики. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Філологічна*, (53), 198–200.

- Пшеничних, М. М., & Дермельова, Н. М. (2016). Теоретичні аспекти формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької педагогіки*, (5), 96–100.
- Реброва, О. Є. (2012). Методи формування художньо-ментального досвіду вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (12), 402–407.
- Реброва, О. Є., Шао, Ці, & Чень, Л. (2023). Художній контент фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. *Модерні пошуки у просторі мистецтва*, 1(2), 52–59.
- Рева, В. (2023). Естетичні переживання в структурі музичного сприйняття. *Педагогічні науки: теорія та практика*, (2), 136–141.
- Ревенчук, В. (2017). Фортепіанна підготовка як складова професійного становлення майбутнього вчителя музики. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, (1), 163–167.
- Решетник, Д. С. (2020). Тембр в музиці: проблеми визначення поняття. *Молодий вчений*, 3(79), 254–258.
- Романова, А. В. (2015). Вікові етапи сучасної фортепіанної педагогіки (на прикладі методів О. Д. Орлової, В. І. Барбер, І. М. Рябова). *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*, (2), 127–130.
- Романюк, С. Г. (2022). Функціонування емотивної лексики в художньому тексті (на матеріалі роману С. Фрая *The Hippopotamus*). *Наукові записки Одеського національного університету. Серія: Філологічні науки*, 35(2), 125–132.
- Румянцева, С. В., & Дреєва, Ю. О. (2020). Сутність та зміст фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 3(70), 222–226.
- Рябініна, О. В. (2000). *Феноменологія музики. Досвід концептуалізації*. Харків: Харківський військовий університет.

- Самітов, В. З. (2007). *Специфіка інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця (психофізіологічний аспект): монографія*. Київ: ДАККіМ.
- Саннікова, О. П. (2022). Емоційна проникливість як предиктор емоційного інтелекту. *Наукові перспективи. Серія: Психологія*, 9(27), 357–371.
- Саннікова, О. П. (2019). Одноцілість актуальних та усталених емоційних переживань. У *Сучасна психологія особистості: теорія та практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проблеми сучасної психології особистості»* (с. 3–9). Одеса: ВМВ.
- Саннікова, О. П. (2014). Континуально-ієрархічна модель емоційності. *Наука і освіта*, (1), 44–50.
- Саннікова, О. П., & Жень, Чжун. (2018). Суб'єктивні уявлення про особливості розпізнання емоційного світу іншої людини. *Наука і освіта*, (9–10), 106–110.
- Свідер, І. А. (2013). Основні особливості емотивного тексту. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*, (33), 275–278.
- Світайло, С. (2014). Компетентнісна підготовка викладача музичного мистецтва. У *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 670–675).
- Сенчина, Н. Г. (2023). Багатофункціональність рефлексивного підходу в сучасному освітньому просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (95), 96–100. Київ: Видавничий дім «Гельветика».
- Сє, Ліфен. (2021). *Методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки* (Дисертація доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

- Синекоп, О. С., Матвієнко, О. В., Зеня, Л. Я., & Коваль, Т. І. (2023). Рефлексивний підхід до диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх ІТ фахівців. *Інноваційна педагогіка*, 62(2), 90–96.
- Скорик, Т. В. (2016). Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, (3), 108–111.
- Скорик, Т. В. (2024). Особливості емоційного інтелекту музичних виконавців. *Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія та музичне мистецтво*, 6(2), 112–120.
- Соломаха, С. О. (n.d.). *Методологічні підходи до розвитку художньо-естетичного світогляду вчителів мистецьких дисциплін в системі післядипломної педагогічної освіти* [PDF]. Взято з [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3546/1/Методологічні\\_підходи\\_до\\_розвитку\\_художньо-естетичного\\_світогляду\\_вчителів\\_мистецьких\\_дисциплін\\_.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3546/1/Методологічні_підходи_до_розвитку_художньо-естетичного_світогляду_вчителів_мистецьких_дисциплін_.pdf)
- Стадній, А. С. (2010). Психолінгвістичний аспект емоційно-оцінної лексики. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Мовознавство*, 18(16), 321–325.
- Станко, Д. В. (2017). Розмежування понять «емоційність», «емотивність», «експресивність» та «оцінність» у сучасному мовознавстві. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, (15), 175–183.
- Стасюк, В. Д. (2003). *Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа-вищий заклад освіти»* (Дисертація кандидата педагогічних наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Степанюк, М. П. (2014). Лексичні та лексико-стилістичні засоби вираження емоцій у романах Ш. Бронте та Е. Бронте. *Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія*, (692–693), 258–260.

- Стратан-Артишкова, Т. Б. (2014). *Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва: монографія*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка.
- Субота, М. (2019). Психологічна сутність емоційного сприймання музики. *Проблеми сучасної психології*, (11).
- Сюй, Мінї, & Левицька, І. (2021). Механізми художньої комунікації в різних видах мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(109), 297–305.
- Сюй, Фейфей. (2018). Педагогічні умови формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки. *Молодь і ринок*, 9(164), 127–131.
- Сяолу, Сє. (2023). Мотиваційно-ціннісний конструкт співацької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 14. Theory and Methodology of Arts Education*, (29), 100–106. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.13>
- Тан, Сай. (2024). Сутність і структура інтерпретаційної компетентності майбутніх викладачів вокалу. *Південноукраїнські мистецькі студії. Науковий журнал*, (3), 59–65.
- Ткач, Т. С. (2010). Музична комунікація як предмет сучасних наукових досліджень: роль інтерпретації в музично-комунікаційному процесі. *Мистецтвознавчі записки: збірник наукових праць*, (17), 124–129. Київ: Міленіум.
- Ткачук, І. О. (2014). Сутність і структура феномену «інтерпретаційна компетентність студентів педагогічного коледжу». *Педагогіка вищої та середньої школи*, (41), 321–324.
- Тютюнник, М., & Стратан-Артишкова, Т. (2023). Діалогічність в структурі художньо-комунікативної готовності майбутнього викладача музичного мистецтва. *Матеріали конференцій МЦНД (27.01.2023; Хмельницький, Україна)*, 237–240.

- Тютюнник, Л. Л. (2024). Мовні засоби вираження емотивності у текстовому медіа контенті. *Вісник Національного університету оборони України*, (4), 159–168.
- Тянь, Лінь. (2021). Уміння інтерпретаційного опрацювання вокальних творів: основні фази та методи формування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4(108), 438–446.
- Фань, Пейсі. (2023). Рефлексивні технології як інноваційний інструментарій професійної підготовки майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*, 62(2), 101–104.
- Федчун, Т. (2022). Методичні засади європейської піаністичної підготовки виконавців як провідний чинник музичної освіти у західноукраїнському регіоні. *Музичне мистецтво і культура*, 2(32), 203–215.
- Цютун, Ю. (2025). *Формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки* (Дисертація доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Чабаненко, В. А. (2002). *Стилістика експресивних засобів української мови*. Запоріжжя: ЗНУ.
- Чайковська, Є. (2012). Поняття «емотивність» та «експресивність» у мові науки. У *Лінгвістика ХХІ століття: нові дослідження і перспективи* (с. 279–287). Київ: Логос.
- Чернова, А. А. (2014). Лексичні засоби вираження емоційних концептів у сучасному іспанському художньому дискурсі. *Проблема семантики слова, речення та тексту*, (33), 241–251.
- Чжан, Цзе. (2024). Компетентнісний підхід як основа підготовки сучасного покоління піаністів у закладах вищої освіти КНР. *Professional Art Education*, 5(2), 79–86.

- Чжен, Ланьюе., & Новська, О. (2024). Феномен художньо-виконавської емотивності майбутніх викладачів фортепіано. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, (8), 17–23.
- Чжен, Ланьюе. (2025). Методологічні аспекти формування художньо-виконавської емотивності майбутніх викладачів фортепіано. *Південноукраїнські мистецькі студії*, (1), 56–61.
- Чжен, Ланьюе (2025). Технологія формування художньо-виконавської емотивності майбутніх викладачів фортепіано. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (85), 268-272
- Шабат-Савка, С. Т. (2021). Синтаксичні маркери емотивності в художньому дискурсі (контекст «Щоденника страченої» Марії Матіос). *Закарпатські філологічні студії*, (18), 85–90.
- Шапошник, О. (2011). Емотивність дитячої літератури та проблема її відтворення у перекладі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Лінгвістика*, 333–339.
- Шапран, О. І., & Сідіропуло, К. М. (2022). Методологічні підходи та принципи формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (88), 218–224.
- Шевченко, Л. М. (2018). Одеська фортепіанна школа в українському мистецтві ХХ–ХХІ століть. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, (4), 340–346.
- Шидловська, В. О. (2014). Поняття емоції, емоційності та емотивності у сучасній лінгвістиці. У *VI Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих науковців за міжнародної участі «Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації»*.
- Шинкарук, В. Д. (2001). Особливості реченнєвих структур з емоційно-оцінними значеннями. *Studia Linguistica*, (5), 29–37.

- Шип, С. В., & Лянь, Юйцзінь. (2023). Чинники художньої семантики вокальної музики. *Південноукраїнські мистецькі студії. Науковий журнал*, (2), 75–81.
- Шип, С. В. (2023). *Музична герменевтика: монографія. Частина 1. Семіотичні засади герменевтики мистецтва*. Суми: Цьома С. П.
- Шип, С. В. (2024). Історично інформована інтерпретація музичного твору (НІР) у семіотичному аспекті. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 157–167.
- Щербина, В. М. (2009). Комунікація в контексті діалогу культур. *Культурологічна думка: Щорічник наукових праць*, (1), 80–86.
- Щербініна, О. М. (2020). Проблема фортепіанної підготовки китайських студентів у сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, (1), 159–164.
- Щолокова, О. П. (1996). Художньо-педагогічна інтерпретація як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя. У *Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія* (с. 62–76). Київ: Віпол.
- Щолокова, О. П., Мозгальова, Н. Г., & Барановська, І. Г. (2019). Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3(128), 151–158.
- Юй, Цютун. (2023). Сутність і зміст полікомунікативної компетентності в діяльності хормейстера. *Інноваційна педагогіка*, 58(2), 76–80.
- Юхимик, Ю. В. (2020). Мистецька комунікація: специфіка «живого» спілкування з музикою. У *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів факультету філософії та суспільствознавства (20–21 травня 2020 року)* (с. 30–32). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

- Янь, Чженьюй. (2022). Методична діяльність викладачів факультетів мистецтв педагогічних вишів України. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (88), 236–240.
- Янь, Чженьюй. (2023). Методична компетентність вчителя музичного мистецтва як предмет науково-педагогічного дослідження. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 59(3).
- Яремчук, Н. (2016). Психолого-педагогічні компетенції як складова професійної підготовки фахівців непедагогічних спеціальностей. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна*, (30), 119–128.
- Alaminos Fernández, A. F. (2014). La música como lenguaje de las emociones: Un análisis empírico de su capacidad performativa. *Revista OBETS*, 9(1), 15–42.
- Arndt, H., & Janney, R. (1992). Intracultural tact versus intercultural tact. In R. J. Watts, S. Ide, & K. Ehlich (Eds.), *Politeness in language: Studies in its history, theory and practice* (pp. 21–41). New York, NY: Mouton de Gruyter.
- Bar-On, R. (2004). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence. Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: Putnam.
- Danes, F. (2007). Cognition and emotion in the discourse interaction: A preliminary survey of the field. In *Preprints of the Plenary Session Papers. XIV International Congress of Linguists* (pp. 272–291). Berlin.
- Daneš, F. (1987). Cognition and emotion in discourse interaction: A preliminary survey of the field. In *Preprints of the Plenary Session Papers of the XIVth International Congress of Linguistics* (pp. 272–291). Berlin.
- Diller, H. J. (1992). *Emotions and the linguistics of English. Proceedings*. Tübingen: Niemeier.
- Drescher, M. (1997). French interjections and their use in discourse. In S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *The language of emotions: Conceptualization, expression,*

- and theoretical foundation* (pp. 233–246). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3–4), 169–200.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45–60). New York, NY: Wiley.
- Escudero, J. A. (2013). Heidegger: Being and time and the care for the self. *Open Journal of Philosophy*, 3(2), 302–307.
- Gadamer, H. G. (2008). *Philosophical hermeneutics*. California University Press.
- Gross, J. J. (Ed.). (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Heidegger, M. (2001). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Bodmin, Cornwall: MPG Books Ltd.
- Hoemann, K., Sutherland, M. E., Barret, L. F., & Satpute, A. B. (2025). The construction of emotional meaning in language. *Nature Reviews Psychology*, 4(5), 278–292.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York, NY: Plenum Press.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188–205.
- Janney, R. W., & Arndt, H. (1992). Intracultural tact versus intercultural tact. In R. J. Watts, S. Ide, & K. Ehlich (Eds.), *Politeness in language: Studies in its history, theory and practice* (pp. 21–42). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Johnson-Laird, P. N., & Oatley, K. (1989). The language of emotions: An analysis of a semantic field. *Cognition and Emotion*, 3(2), 81–123.
- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129(5), 770–814.
- Kövecses, Z. (2002). Emotion concepts: Social constructionism and cognitive linguistics. In S. R. Fussell (Ed.), *The verbal communication of emotions: Interdisciplinary perspectives* (pp. 109–124). London: Lawrence Erlbaum.

- Kryk-Kastovsky, B. (1997). Surprise, surprise: The iconicity–conventionality scale of emotions. In S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *The language of emotions: Conceptualization, expression, and theoretical foundation* (pp. 155–172). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Liaudanskė, V. (2021). Саморефлексія як інструмент формування професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Humanities Studies*, 9(86), 10.
- Mack, L. (2010). The philosophical underpinnings of educational research. *Polyglossia*, 19, 5–11.
- Martin, L. (2024). Enacting musical aesthetics: The embodied experience of music-concerts. *Music & Arts in Action*.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York, NY: Basic Books.
- McCraty, R. M. (2006). Emotional stress, positive emotions and psychophysiological coherence. In B. D. Arnetz & R. Ekman (Eds.), *Stress in health and disease* (pp. 342–365). Weinheim: Wiley-VCH.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago, IL: Aldine-Atherton.
- Meneghetti, A. (2002). *Psychology of art*. Rome: Ontopsychology Press.
- Niemeier, S. (1997). Nonverbal expressions of emotions in a business negotiation. In S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *The language of emotions: Conceptualization, expression, and theoretical foundation* (pp. 277–306). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Oleksiuk, O., & Rebrova, O. (2018). Conceptual ideas of narrative pedagogy in professional formation of a music art teacher. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1).
- Oleksiuk, O., Bondarenko, L., Cherkasov, V., Kosinska, N., & Maievskia, A. (2019). Innovative model of communicative practices. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 244–252.
- Oleksiuk, O. N. (2014). Competence paradigm in higher art education. *Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: The Way to Integration*, 278–285.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York, NY: Harper & Row.
- Postholm, B. (2018). Reflective thinking in educational settings: An approach to theory and research on reflection. *Educational Research*, 16(4), 427–444.
- Pring, E. X., Launay, J., Good, A., & Pearce, M. T. (2024). Music communicates social emotions: Evidence from 750 music excerpts. *Scientific Reports*, 14(1), 34–56.
- Rauduvaitė, A., & Yao, Z. (2023). The role of emotions in music education: Theoretical insights. *Society Integration Education*, 1, 491–502.
- Reed, A. (2024). Instructional transitions in musical masterclasses. *Discourse Studies*, 26(2), 245–266.
- Schaefer, H.-E. (2017). Music-evoked emotions—Current studies. *Frontiers in Neuroscience*, 11, 600.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729.
- Schleiermacher, F. (1998). *Hermeneutics and criticism and other writings*. Cambridge University Press.
- Scotland, J. (2012). Exploring the philosophical underpinnings of research methodology: Positivism, interpretivism and critical theory. *English Language Teaching*, 5(9), 9–16.

- Scribbr. (n.d.). *Unstructured interview: Definition, guide & examples*. Retrieved October 28, 2025, from <https://www.scribbr.com/methodology/unstructured-interview/>
- Turrell, A. S., Halpern, A. R., Bannister, K., & Chai-Wi-Ting, D. (2024). Building the anticipation: How variation in tension and expectation in music predicts emotional response. *Music Perception*, 42(3), 256–274.
- Ungerer, F. (1997). Emotions and emotional language in English and German news stories. In S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *The language of emotions: Conceptualization, expression, and theoretical foundation* (pp. 307–328). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wang, Y. (2016). The essence of the methodical competency of prospective musical art teachers. In *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: The way to integration* (Issue 7, pp. 374–381). Ariel University.
- Whissel, C. M. (1989). The dictionary of affect in language. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience. Vol. 4: The measurement of emotions* (pp. 113–131). New York, NY: Academic Press.
- Wierzbicka, A. (2009). *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, S. E., & Wood, E. G. (2000). *The essential world of psychology*. London: Allyn & Bacon.
- Xu, M. (2022). Formation of artistic and communicative skills of the future teacher in the process of piano training in scientific and pedagogical discourse: Essence and component structure. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(117), 244–252.
- Liu, Y. [刘玉洁]. (2021). *情绪能力与文化认同 [Emotional competence and cultural identity]*. 成都 [Chengdu]: 四川大学出版社 [Sichuan University Press].

- Zhang, Q. [张庆林]. (2018). *中国大学生情绪调节模式研究* [Research on emotional regulation patterns of Chinese college students]. 上海 [Shanghai]: 复旦大学出版社 [Fudan University Press].
- Li, H. [李红]. (2015). *大学生情绪特点与心理健康研究* [Research on emotional characteristics and mental health of college students]. 北京 [Beijing]: 北京大学出版社 [Peking University Press].
- Wang, N. [王宁]. (2020). *情感伦理与中国文化心理* [Emotional ethics and Chinese cultural psychology]. 南京 [Nanjing]: 南京大学出版社 [Nanjing University Press].
- Chen, X. [陈晓光]. (2019). *情绪与认知平衡模型研究* [Study on the model of emotional and cognitive balance]. 广州 [Guangzhou]: 中山大学出版社 [Sun Yat-sen University Press].
- Zheng, Lanyue. (2023). The role of emotiveness in future activities piano teachers. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези IX Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів* (с. 102-104). Одеса.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

**Дослідження рівня емоційності особистості** (Зелінська, Михайлова, 2009).

**Мета:** Дослідити рівень емоційності особистості на основі опитувальника.

#### **Хід виконання роботи:**

Респондентам пропонується дати відповідь на наступні запитання «так» або «ні».

#### **Запитання:**

1. Чи соромно тобі плакати при чужих людях?
2. Ти думаєш, що сльози ознака слабкості?
3. Чи повинні, на твою думку, чоловіки і хлопчики приховувати свої сльози?
4. Ти бентежишся, якщо плачеш під час демонстрації фільму або читання книги?
5. Ти станеш стримувати сльози на похоронах?
6. Ти вважаєш, що сльози – це непотрібне вираження емоцій?
7. Ти дозволяєш себе втішати?
8. Ти хвилюєшся, якщо бачиш дорослого чоловіка, який плаче?
9. Ти завжди прагнеш приховати свій гнів?
10. Ти стараєшся приховувати своє розчарування?
11. Чи трапляється, що ти не в змозі опанувати себе?
12. Чи виникали у тебе коли-небудь проблеми із-за твоєї вдачі?
13. Ти віриш, що міг би стати краще, якби тобі вдалося позбавитися від своєї гнівливості?
14. Ти схильний роздумувати про те, що тебе цього разу розсердило?
15. Ти легко дратуєшся?
16. Ти стараєшся доторкнутися до того, кого любиш, хоч би один раз?

17. Тобі подобається фізичне вираження кохання?
18. Чи з'являється у тебе батьківське відчуття, побачивши грудних дітей?
19. Тобі подобається масаж?
20. Чи була у тебе домашня тварина, яку ти дуже любив?
21. Тобі подобається, коли тебе цілують і обіймають?
22. Ти смієшся голосно, коли дивишся комедії?
23. Коли ти слухаєш музику, чи траплялося тобі притупувати або жестикулювати в такт?
24. Тобі властиво аплодувати під час концертів або спортивних видовищ?
25. Ти виражаєш вголос свою підтримку героям фільмів або спортивних змагань?
26. Ти можеш пригадати, коли востаннє сміявся?

#### **Обробка та аналіз результатів:**

У питаннях 1-6, 8-10 і 14 один бал нараховується за негативну відповідь, а в питаннях 7, 11 – 13, 15-26 – за позитивну.

*Від 13 до 26 балів.* У особистості здорове відношення до емоцій. Їй не соромно відкрито показувати свої відчуття.

*Від 4 до 12 балів.* особистість знає, як показати свої емоції але віддає перевагу їх не показувати. Рекомендовано плакати, коли тебе відчувається образа, посміхатися, коли весело. Доцільно спрямувати себе на прояв почуттів, адже це зміцнює здоров'я.

*3 бали і менше.* Особистість дуже емоційно стримана. Треба врахувати необхідність працювати зі своїм рівнем прояву емоції, з метою подолання емоційної скутості й затисків.

## Додаток Б

**«Яким переживанням я віддаю перевагу»****(автор Б. Додонов)***(Кириленко, 2007.)***Підлітковий та юнацький вік.****Мета:** Дослідити емоційні переживання людини.

**Інструкція:** «Кожному з нас життя дарує багато можливостей відчувати прекрасні почуття. Люди різняться тим, які почуття є для них особливо цінними. Ці відмінності неможливо оцінити в термінах “краще – гірше». Тому будь-які відповіді характеризуватимуть Вас однаково добре, якщо Ви відповісте серйозно і щиро».

1. Уважно прочитайте перелік приємних переживань і запишіть на аркуші для відповідей номер того з них, яке видається Вам найціннішим.
2. Наступні номери розташуйте вправо в рядок у порядку переваги, яку Ви надаєте одному переживанню перед іншим.
3. Якщо якісь із наведених переживань Вам ще не довелося відчувати, запишіть їх номери після похилої лінії.

Приклад: 11, 2, 1, 4, 9, 6, 5, 3, 10, 7, / 8, 12...

**Перелік:**

1. Радість, симпатія, вдячність, коли спілкуєшся з хорошими людьми, коли відчуваєш дружбу та взаєморозуміння.
2. Жвавий інтерес, насолода при пізнанні нового, при знайомстві з вражаючими науковими фактами.
3. Радість, хвилювання, нетерпіння при придбанні нових речей, предметів колекціонування, задоволеність від думки, що скоро їх стане ще більше.
4. Гордість, задоволення, піднесення духу, коли спроможний довести свою цінність або перевагу над суперником, викликати захоплення оточуючих.
5. Своєрідне солодке і красиве почуття, що виникає при сприйманні природи, віршів, музики або інших витворів мистецтва.

6. Всепоглинальне відчуття захоплення, зосередженості на процесі розв'язання складної проблеми, досягнення причини незрозумілого явища, коли нічого не помічаєш поруч.
7. Безтурботність, спокій, насолода смаком їжі, відпочинком, невимушеною обстановкою.
8. Радісне хвилювання, піднесення, коли усвідомлюєш, що знайшов правильний шлях розв'язання складного завдання.
9. Бойове збудження, відчуття ризику, захват ним, азарт, гострі відчуття у хвилини боротьби та загрози.
10. Задоволення, радість, гордість при розв'язанні сумнівів, підтвердженні важливих здогадок та гіпотез.
11. Почуття радості й задоволення, коли вдається зробити щось хороше для дорогих тобі людей.
12. Почуття незвичайного, таємничого, невідомого, що з'являється в незнайомій місцевості, обстановці.

**Обробка та інтерпретація результатів.** Дана методика не передбачає кількісної обробки та порівняння із середньо статистичними нормами. Подається лише змістова інтерпретація, котра показує, які емоційні переживання є найціннішими для даної людини:

- 1 — комунікативні емоції;
- 2, 6, 10 — гностичні емоції;
- 3 — акізитивні емоції, пов'язані з інтересом до накопичення;
- 4 — емоції самоствердження;
- 5 — естетичні емоції;
- 7 — гедоністичні емоції,
- 8 — праксичні емоції;
- 9 — пугнічні емоції (емоції боротьби та перемоги);
- 11 — альтруїстичні емоції.
- 12 — романтичні емоції.

## Додаток В

**Методика диференціальних емоцій К. Ізарда***(Кириленко, 2007)*

**Мета:** Здійснити комплексну оцінку фундаментальних емоцій людини.

**Інструкція:** «Прочитайте наведені нижче визначення і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, з якою точністю ці визначення описують Ваші переживання, Ваш стан у даний момент. Чим більша цифра, тим точніше дане визначення відображає переживання Вами того чи іншого стану».

|    |                     |   |   |   |   |   |
|----|---------------------|---|---|---|---|---|
| 1  | Уважний             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2  | Сконцентрований     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3  | Зібраний            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4  | Що насолоджується   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5  | Щасливий            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6  | Радісний            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7  | Здивований          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8  | Збитий з пантелику  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9  | Уражений            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Сумовитий           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Скорботний          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Зломлений           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Розлютований        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Гнівний             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Несамовитий         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Ворожий             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Що відчуває відразу | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Що відчуває огиду   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Презирливий         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Зневажливий         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|    |                             |   |   |   |   |   |
|----|-----------------------------|---|---|---|---|---|
| 21 | Гордовитий                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Розгублений                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Переляканий                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Що перебуває в паніці       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Зніяковілий                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Боязкий                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Сором'язний                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Що відчуває докори сумління | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Винуватий                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Що кається                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### Ключ

| Фундаментальні емоції | Номери   | Фундаментальні емоції | Номери   |
|-----------------------|----------|-----------------------|----------|
| Інтерес               | 1,2,3    | Відраза               | 16,17,18 |
| Радість               | 4,5,6    | Презирство            | 19,20,21 |
| Подив                 | 7,8,9    | Страх                 | 22,23,24 |
| Горе                  | 10,11,12 | Сором                 | 25,26,27 |
| Гнів                  | 13,14,15 | Провина               | 28,29,30 |

**Обробка результатів.** Згідно з ключем знайти середнє значення вираженості кожної фундаментальної емоції, враховуючи, що мінімальне значення — 1, максимальне — 5.

## Додаток Г

Діагностична карта результатів за критеріями.  
Діагностичний зріз на початку експерименту  
(ЕГ та КГ)

| Експериментальна група (ЕГ) |                 |                 |                 |                  |                  |                             | Контрольна група (КГ) |                 |                 |                 |                  |                  |                             |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|-----------------------------|
| п/№ студ.                   | Кр <sub>1</sub> | Кр <sub>2</sub> | Кр <sub>3</sub> | Кр <sub>14</sub> | К <sub>інд</sub> | Інд. рівень                 | п/№ студ.             | Кр <sub>1</sub> | Кр <sub>2</sub> | Кр <sub>3</sub> | Кр <sub>14</sub> | К <sub>інд</sub> | Інд. рівень                 |
| 1                           | 2               | 1               | 1               | 1                | 1.33             | творчо-інтегративний        | 1                     | 2               | 1               | 1               | 1                | 1.33             | частково-пошуковий          |
| 2                           | 2               | 1               | 1               | 1                | 2.33             | частково-пошуковий          | 2                     | 1               | 1               | 1               | 1                | 2.00             | частково-пошуковий          |
| 3                           | 2               | 2               | 2               | 2                | 2.00             | частково-пошуковий          | 3                     | 1               | 2               | 1               | 2                | 2.00             | репродуктивно-фрагментарний |
| 4                           | 1               | 1               | 2               | 1                | 1.33             | репродуктивно-фрагментарний | 4                     | 1               | 3               | 3               | 3                | 2,75             | творчо-інтегративний        |
| 5                           | 2               | 1               | 1               | 1                | 1.33             | репродуктивно-фрагментарний | 5                     | 2               | 1               | 1               | 1                | 1.33             | репродуктивно-фрагментарний |
| 6                           | 3               | 2               | 2               | 2                | 2.33             | частково-пошуковий          | 6                     | 2               | 3               | 3               | 3                | 2.67             | частково-пошуковий          |
| 7                           | 2               | 2               | 1               | 2                | 1.67             | репродуктивно-фрагментарний | 7                     | 2               | 1               | 1               | 1                | 1.30             | репродуктивно-фрагментарний |
| 8                           | 2               | 2               | 2               | 2                | 2.00             | частково-пошуковий          | 8                     | 1               | 1               | 1               | 1                | 1.00             | репродуктивно-фрагментарний |
| 9                           | 2               | 1               | 1               | 1                | 1.33             | репродуктивно-фрагментарний | 9                     | 2               | 1               | 1               | 1                | 2.33             | репродуктивно-фрагментарний |
| 10                          | 2               | 2               | 2               | 1                | 2.00             | частково-пошуковий          | 10                    | 2               | 3               | 3               | 3                | 2.67             | частково-пошуковий          |

|    |   |   |   |   |      |                             |    |   |   |   |   |      |                             |
|----|---|---|---|---|------|-----------------------------|----|---|---|---|---|------|-----------------------------|
| 11 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2.67 | репродуктивно-фрагментарний | 11 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1.67 | частково-пошуковий          |
| 12 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.33 | частково-пошуковий          | 12 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2.00 | частково-пошуковий          |
| 13 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарний | 13 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2.00 | частково-пошуковий          |
| 14 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2.67 | творчо-інтегративний        | 14 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарний |
| 15 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2.00 | частково-пошуковий          | 15 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2.67 | частково-пошуковий          |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1.00 | репродуктивно-фрагментарний | 16 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарний |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3.00 | частково-пошуковий          | 17 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2.65 | творчо-інтегративний        |
| 18 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2.33 | Творчо-інтегративний        | 18 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1.67 | репродуктивно-фрагментарний |
| 19 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарний | 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | репродуктивно-фрагментарний |
| 20 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2.33 | репродуктивно-фрагментарний | 20 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2.33 | частково-пошуковий          |
| 21 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2.67 | творчо-інтегративний        | 21 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1.00 | репродуктивно-фрагментарний |
| 22 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2.33 | частково-пошуковий          | 22 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2.33 | частково-пошуковий          |
| 23 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1.00 | репродуктивно-фрагментарний | 23 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарний |
| 24 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарний | 24 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1.67 | репродуктивно-фрагментарний |
| 25 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1.00 | репродуктивно-фрагментарний | 25 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2.33 | частково-пошуковий          |

|    |   |   |   |   |      |                             |    |   |   |   |   |      |                             |
|----|---|---|---|---|------|-----------------------------|----|---|---|---|---|------|-----------------------------|
| 26 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1.67 | репродуктивно-фрагментарный | 26 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1.00 | репродуктивно-фрагментарный |
| 27 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2.33 | частково-пошуковый          | 27 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2.67 | частково-пошуковый          |
| 28 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1.67 | репродуктивно-фрагментарный | 28 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1.00 | репродуктивно-фрагментарный |
| 29 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2.33 | частково-пошуковый          | 29 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарный |
| 30 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1.00 | репродуктивно-фрагментарный | 30 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2.33 | частково-пошуковый          |
| 31 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2.67 | частково-пошуковый          | 31 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2.67 | частково-пошуковый          |
| 32 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарный | 32 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1.67 | репродуктивно-фрагментарный |

## Додаток Д

Діагностична карта результатів за критеріями.  
Дігностичний зріз наприкінці експерименту  
(ЕГ та КГ)

| Експериментальна група (ЕГ) |                 |                 |                 |                  |                  |                             | Контрольна група (КГ) |                 |                 |                 |                  |                  |                             |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|-----------------------------|
| п/№ студ.                   | Кр <sub>1</sub> | Кр <sub>2</sub> | Кр <sub>3</sub> | Кр <sub>14</sub> | К <sub>інд</sub> | Інд. рівень                 | п/№ студ.             | Кр <sub>1</sub> | Кр <sub>2</sub> | Кр <sub>3</sub> | Кр <sub>14</sub> | К <sub>інд</sub> | Інд. рівень                 |
| 1                           | 2               | 3               | 3               | 3                | 2,75             | творчо-інтегративний        | 1                     | 2               | 1               | 2               | 1                | 1.48             | частково-пошуковий          |
| 2                           | 2               | 2               | 3               | 3                | 2,00             | частково-пошуковий          | 2                     | 2               | 1               | 1               | 1                | 2.00             | частково-пошуковий          |
| 3                           | 3               | 2               | 3               | 2                | 2,75             | творчо-інтегративний        | 3                     | 1               | 2               | 1               | 2                | 2.00             | частково-пошуковий          |
| 4                           | 1               | 2               | 2               | 3                | 1,56             | репродуктивно-фрагментарний | 4                     | 3               | 2               | 3               | 2                | 2,85             | творчо-інтегративний        |
| 5                           | 3               | 3               | 3               | 1                | 3,00             | творчо-інтегративний        | 5                     | 2               | 1               | 1               | 1                | 1.33             | репродуктивно-фрагментарний |
| 6                           | 2               | 3               | 1               | 3                | 2,00             | частково-пошуковий          | 6                     | 2               | 3               | 3               | 3                | 2.67             | частково-пошуковий          |
| 7                           | 3               | 2               | 3               | 2                | 2,78             | творчо-інтегративний        | 7                     | 2               | 1               | 1               | 1                | 1.30             | репродуктивно-фрагментарний |
| 8                           | 2               | 3               | 2               | 2                | 2,25             | частково-пошуковий          | 8                     | 1               | 1               | 1               | 1                | 1.00             | частково-пошуковий          |
| 9                           | 2               | 2               | 2               | 3                | 2,00             | частково-пошуковий          | 9                     | 2               | 1               | 1               | 1                | 2.33             | творчо-інтегративний        |
| 10                          | 2               | 3               | 3               | 3                | 2,70             | творчо-інтегративний        | 10                    | 2               | 3               | 3               | 3                | 2.67             | частково-пошуковий          |

|    |   |   |   |   |      |                             |    |   |   |   |   |      |                             |
|----|---|---|---|---|------|-----------------------------|----|---|---|---|---|------|-----------------------------|
| 11 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1,53 | репродуктивно-фрагментарний | 11 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1.67 | частково-пошуковий          |
| 12 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1,26 | частково-пошуковий          | 12 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2.00 | частково-пошуковий          |
| 13 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2,60 | творчо-інтегративний        | 13 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2.00 | частково-пошуковий          |
| 14 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2,59 | творчо-інтегративний        | 14 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарний |
| 15 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2,00 | частково-пошуковий          | 15 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2.67 | частково-пошуковий          |
| 16 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2,68 | творчо-інтегративний        | 16 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарний |
| 17 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2,00 | частково-пошуковий          | 17 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2.65 | творчо-інтегративний        |
| 18 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2,89 | творчо-інтегративний        | 18 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1.67 | репродуктивно-фрагментарний |
| 19 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1,25 | репродуктивно-фрагментарний | 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | частково-пошуковий          |
| 20 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2,00 | частково-пошуковий          | 20 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2.33 | частково-пошуковий          |
| 21 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2,60 | творчо-інтегративний        | 21 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарний |
| 22 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2,67 | частково-пошуковий          | 22 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1.67 | репродуктивно-фрагментарний |
| 23 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2,00 | частково-пошуковий          | 23 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарний |
| 24 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2,67 | частково-пошуковий          | 24 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарний |
| 25 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,75 | творчо-інтегративний        | 25 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1.00 | репродуктивно-фрагментарний |

|    |   |   |   |   |      |                      |    |   |   |   |   |      |                             |
|----|---|---|---|---|------|----------------------|----|---|---|---|---|------|-----------------------------|
| 26 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2,00 | частково-пошуковий   | 26 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2,00 | частково-пошуковий          |
| 27 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2,60 | творчо-інтегративний | 27 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2.67 | частково-пошуковий          |
| 28 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2.67 | частково-пошуковий   | 28 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1.00 | репродуктивно-фрагментарний |
| 29 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2,00 | частково-пошуковий   | 29 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарний |
| 30 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2.67 | частково-пошуковий   | 30 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2,00 | частково-пошуковий          |
| 31 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,75 | творчо-інтегративний | 31 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1.00 | репродуктивно-фрагментарний |
| 32 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2,00 | частково-пошуковий   | 32 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.33 | репродуктивно-фрагментарний |

## Додаток Е

## Публікації автора

**Статті у наукових фахових виданнях України**

1. Чжен, Ланьюе., & Новська, О. (2024). Феномен художньо-виконавської емотивності майбутніх викладачів фортепіано. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, (8), 17–23.

<https://doi.org/10.28925/2518-766X.2023.83>

<https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/258/208>

3. Чжен, Ланьюе. (2025). Методологічні аспекти формування художньо-виконавської емотивності майбутніх викладачів фортепіано. *Південноукраїнські мистецькі студії*, (1), 56–61.

<https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-1.10>

<https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/158/147>

Чжен, Ланьюе (2025). Технологія формування художньо-виконавської емотивності майбутніх викладачів фортепіано. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (85), 268–272

<https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-2-42>

[https://www.aphn-journal.in.ua/archive/85\\_2025/part\\_2/44.pdf](https://www.aphn-journal.in.ua/archive/85_2025/part_2/44.pdf)

**Опубліковані праці апробаційного характеру**

4. Zheng, Lanyue. (2021). Emotional culture of future music teachers. *Scientific Collection “InterConf”*, (77), 87–89.

5. Zheng, Lanyue. (2022). Analysis of art education in European countries. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези VIII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів* (с. 93–96). Одеса.

6. Zheng, Lanyue. (2023). The role of emotiveness in future activities piano teachers. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку*

*суспільства: матеріали та тези IX Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів* (с. 102-104). Одеса.

7. Новська, О., Чжен, Ланьюе. (2025). Педагогічні умови формування художньо-виконавської емотивності майбутніх викладачів фортепіано. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*, (5), 445-451.

DOI 10.18372/2786-5487.1.20297



УКРАЇНА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 733-55-62; факс: (048) 728-08-01  
E-mail: [pdpu@pdpu.edu.ua](mailto:pdpu@pdpu.edu.ua)

від 24.12.2024 № 3134/24

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри  
музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський  
національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»

Чжен Ланьюе

з теми: «ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ЕМОТИВНОСТІ  
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ»  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Протягом 2022 – 2024 рр. в освітній процес кафедри музично-інструментальної підготовки впроваджувалася методика формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки, розроблена аспіранткою кафедри музичного мистецтва і хореографії Чжен Ланьюе. Ґрунтовно досліджений феномен художньо-виконавської емотивності виявився актуальним і цікавим для здобувачів вищої освіти, які навчалися за спеціальностями 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) і 025 Музичне мистецтво. Протягом експериментальної роботи було підтверджено, що художньо-виконавська емотивність є важливою особистісно-професійною якістю для здобувачів вищої мистецької освіти, полем діяльності яких є виконавська і педагогічна інтерпретація фортепіанних творів. Висновки, отримані здобувачкою в результаті теоретичного аналізу основних положень дисертації здобули підтвердження у процесі педагогічного спостереження за освітнім процесом у межах дисциплін кафедри музично-інструментальної підготовки, а визначені суперечності дозволили побудувати методологічну основу і методику формування художньо-виконавської емотивності здобувачів, імплементація якої здійснювалась на різних дисциплінах кафедри в межах фортепіанної підготовки.

Експериментальна робота на факультеті музичної та хореографічної освіти Університету Ушинського охоплювала 64 здобувачі. Впровадження елементів авторської методики відповідно до запланованих етапів дослідження відбувалося на заняттях з дисциплін фортепіанної підготовки («Основний музичний інструмент», «Музично-виконавський практикум», «Виконавська підготовка за напрямом»), під час виробничої (педагогічної) практики та у межах діяльності Науково-дослідної лабораторії «Інновації мистецької освіти»

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Протягом констатувального етапу експерименту було обґрунтовано критеріальний апарат дослідження і методи, спрямовані на діагностику всіх показників художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти. Відповідно до розробленого критеріального апарату було проведено діагностичний зріз, який дозволив встановити, що 51,56% здобувачів демонструють репродуктивно-фрагментарний рівень сформованості художньо-виконавської емотивності, що відповідає низькому рівню. Така ситуація підтвердила актуальність розробки авторської методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти та її впровадження в процес фортепіанної підготовки.

Формувальні досвідні процедури здійснювались за чотирма етапами, на кожному з яких упроваджувалась визначена педагогічна умова і відповідні методи. Перший етап визначався як орієнтаційно-едукативний, другий інноваційно-акумулятивний, третій проєктно-творчий і четвертий узагальнюючо-смысловий. Педагогічні умови відповідно до етапів методики передбачали: стимулювання особистісно-мотиваційного ставлення до автентичного емоційно-образного переживання музики через психолого-педагогічну едукацію та пошук власних смислів у фортепіанній підготовці; проєктування індивідуальних художньо-інтерпретаційних алгоритмів як прояв авторської смислотворчості і суб'єктної позиції здобувачів; створення творчо-полікомунікативного мистецько-освітнього середовища як простору для репрезентації художньо-виконавських інтерпретацій здобувачів, систематизація методичної діяльності шляхом перетворення власного виконавського й інтерпретаційно-емоційного досвіду на педагогічно-просвітницькі моделі.

На орієнтаційно-едукативному етапі учасникам формувального експерименту було запропоновано методи, спрямовані на занурення здобувачів у художньо-ціннісний контекст музичного твору, психоедукацію як підготовчий щабель формування художньо-виконавської емотивності (інформаційний тренінг, метод емоційних резонансно-смыслових асоціацій у колі, аналіз успішних інтерпретаційних кейсів, метод індивідуального рефлексивного смислотворення). Інноваційно-акумулятивний етап передбачав визначення ознак особистісного інтерпретаційно-виконавського стилю, зв'язку між внутрішнім емоційним досвідом і виконавською дією (метод імпровізаційної та варіативної інтерпретації, метод емоційних діалогів, метод інтерпретаційного колажування). Проєктно-творчий етап передбачав системне накопичення багатовимірного полікомунікативного досвіду, що дозволяє глибше відчувати емоційну драматургію твору та транслювати її через розгалужену систему вербальних і виконавських засобів (метод емоційно-драматургічної реконструкції, метод візуалізації, метод художньо-просвітницьких проєктів). На узагальнюючо-смысловому етапі здійснювалось рефлексивне осмислення попереднього досвіду і його інтеграція у викладацько-просвітницьку практику (метод презентації художньо-інтерпретаційних наративів, метод відеорефлексії та самоаналізу, метод зворотного зв'язку, метод розробки методичного щоденника).

Результати другого діагностичного зрізу засвідчили зростання творчо-інтегративного (високого) рівня сформованості художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти серед респондентів експериментальної групи на 31,3%, у той час як у контрольній групі продемонстровано збільшення кількості здобувачів з творчо-інтегративним рівнем лише на 2,6%. Отримані результати свідчать про ефективність впровадженої методики формування художньо-виконавської емотивності здобувачів вищої освіти в процесі фортепіанної підготовки.

Результати дослідження обговорено на засіданні кафедри музично-інструментальної підготовки 20 грудня 2024 року (протокол № 6).

Проректор з наукової роботи



Ганна МУЗИЧЕНКО

Завідувач кафедри музично-інструментальної підготовки

Марина ДЕМИДОВА