

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

ЯН ХАНЬЖИ

УДК 378.091.3:[373.011.3-051:[78+793.3]]:005.336.2](477)(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПОЛІЛОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ
МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В АНСАМБЛЕВОМУ
МУЗИКУВАННІ**

014 Середня освіта. Музичне мистецтво

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник – Хмелевська Інга Олексіївна, кандидат педагогічних наук

Одеса – 2025

АНОТАЦІЯ

Ян Ханьжи. Формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2025.

Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано методику формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена тим, що ансамблеве музикування, яке є важливою складовою професійної діяльності майбутніх магістрів музичного мистецтва, є специфічним за своїми комунікативними властивостями процесом, який охоплює та інтегрує у полілогічній узаємодії рівні міжсуб'єктної та художньої комунікації. Такі рівні взаємодіють між собою, оскільки художня комунікація в ансамблевому музикуванні потребує міжсуб'єктного спілкування задля створення спільного творчого продукту – художньої інтерпретації музичного твору та її виконавського втілення в ансамблевому музикуванні. Зокрема, саме міжсуб'єктна комунікація забезпечує можливість спільного аналізу та вироблення єдиної інтерпретаційної концепції, яка, при цьому, враховує важливість бачення, сприйняття та виконавського внеску кожного учасника ансамблю.

Концепція полілогу забезпечує основу організації ансамблевого музикування на засадах плюралізму, який стверджує рівноправність внеску усіх учасників дискурсу як «інтерактивну творчу контингентність» (Nagy, 2020), коли участь у творчій діяльності виходить за межі індивідуального самовираження, перетворюючись на динамічну взаємодію заради конструювання спільного результату. Таким чином багаторівнева комунікація

в ансамблевому музикуванні розгортається як художній полілог, інтегруючи унікальний голос кожного з багатьох учасників спілкування в загальному, узгодженому дискурсі (Lewiński & Aakhus, 2022). Особлива роль полілогу в художньо-інтерпретаційному процесі ансамблевого музикування зумовлює необхідність для майбутніх магістрів музичного мистецтва володіти специфічними художньо-полілогічними вміннями, які дають змогу компетентно брати участь в організації емерджентного комунікативного процесу ансамблевої узаємодії як художнього полілогу.

Утім, окремих досліджень, присвячених цілеспрямованому формуванню художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, які забезпечують здатність до здійснення в ансамблевому музикуванні багаторівневої комунікації, спрямованої на різнобічне та, одночасно, інтегральне розуміння художнього образу, культурних контекстів, інших учасників художньо-виконавського процесу у прагненні досягнення спільного результату, не здійснювалося. Таким чином, виявлено низку суперечностей між: потенціалом концепту художнього полілогу в контексті забезпечення теоретичних та методологічних основ формування умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва компетентно брати участь у багаторівневій комунікації ансамблевого музикування та недостатньою розробленістю феноменології художнього полілогу в контексті цілісного забезпечення такої комунікації; потребою у володінні майбутніми магістрами музичного мистецтва художньо-полілогічними вміннями та відсутністю методики їх цілеспрямованого формування в процесі здобуття вищої освіти; доцільністю забезпечення достатнього рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва та відсутністю розробленого діагностичного апарату їх оцінювання.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні.

У результаті розв'язання завдань дослідження відповідно до сформульованої мети визначено сутність феномена художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, що розглядаються як інтегральний конструкт, заснований на прагненні співтворчості та самореалізації в ансамблевому музикуванні через обмін мистецтвознавчими, музично-теоретичними, музично-історичними та методично-виконавськими знаннями, із застосуванням навичок активної комунікації та прогностичної рефлексії задля сумісного моделювання інтерпретаційної концепції музичного твору та її реалізації як спільного емерджентного виконавсько-творчого результату художньо-полілогічної ансамблевої узаємодії.

Досліджено функції (ілокутивна, асамбляжна, прогностична та перформативна) художньо-полілогічних умінь та методами функціонального аналізу і теоретичного моделювання визначено в структурі художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва низку компонентів, зокрема: полікомунікативно-мотиваційний; семіотико-епістемологічний, дескриптивно-рефлексійний та дискурсивно-партисипативний.

Методологічні основи дослідження склали наукові підходи та пов'язані з ними методичні принципи, зокрема, акторно-мереживна методологія, пов'язана з принципами обговорення та узгодження художніх ідей та важливості подолання суперечностей для міжсуб'єктного порозуміння; плюралістичний підхід та принципи заохочення спільного мистецького дослідження, свободи творчого самовираження та визнання різноманітних інтерпретаційних традицій; художньо-комунікативний підхід та принцип співпраці в художньому полілозі; колаборативний підхід та принципи взаємної поваги та спільної відповідальності, а також, відкритого спілкування в ансамблевій узаємодії.

На основі обґрунтованої методології визначено доцільність поетапного запровадження педагогічних умов: стимулювання інтенційного прагнення майбутніх магістрів музичного мистецтва до активної комунікації у

ансамблевому музикуванні (на установчо-проблематизаційному етапі); спрямування на формування епістемологічного базису інтерпретаційно-комунікативного процесу (на комунікативно-ангажувальному етапі); спонукання до розуміння та застосування знаків художньої та інтерсуб'єктної комунікації для вирішення інтерпретаційно-виконавських завдань у процесі ансамблевого музикування (на творчо-мобілізаційному етапі).

Визначено критерії та показники оцінювання компонентів досліджуваного конструкту, а саме: аксіологічно-синергійний (міра відчуття особистого та соціального благополуччя від участі в ансамблі та захоплення творчим процесом ансамблевого музикування; рівень готовності сприяти згуртованості групи, застосовуючи ефективні комунікативні стратегії досягнення синергії спільних дій; рівень обізнаності про емоції та художньо-інтерпретаційні ідеї інших учасників ансамблю); герменевтично-інтерпретаційний (міра здатності інтерпретувати вербальні та невербальні сигнали ансамблістів у контексті визначення ролі кожного музиканта в інтерпретації; міра здатності розуміти та створювати вербальні метафори та музичні наративи задля передачі художньо-емоційного змісту музичних творів в інтерпретаційному процесі); антиципаційно-результативний (рівень спроможності моделювання ефективних інтерпретаційно-виконавських стратегій на основі рефлексії наявного досвіду ансамблевого музикування; міра здатності генерувати очікування щодо дій ансамблістів на основі обізнаності про їх внесок у спільну інтерпретацію); координаційно-альтруїстичний (рівень здатності проявляти відкритість та поступливість в ансамблевому музикуванні на тлі прийняття колективного успіху групи вище за індивідуальні досягнення; міра спроможності підтримувати та координувати спільну увагу та проявляти миттєву реакцію на непередбачувані ситуації у виконавському процесі ансамблевого музикування). Обрано методи оцінювання рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, серед яких: анкетування, тестування, контент-аналізу, експертного оцінювання із застосуванням контрольних списків

спостереження, схем кодування та рубрикаторів оцінок, інтерпретативного феноменологічного аналізу (Interpretative phenomenological analysis (IPA)). У результаті проведеного на констатувальному етапі оцінювання визначено чотири рівні сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва: високий – ілюктивно-поезисний (ЕГ=11,11%; КГ=8,33%); достатній – інтерпретаційно-усвідомлений (ЕГ=11,11%; КГ=16,67%); середній – афективно-стохастичний (ЕГ=33,33%; КГ=16,67%); низький – комунікативно-редукціоністський (ЕГ=44,44%; КГ=58,33%).

На формувальному етапі експерименту здійснювалося поетапне впровадження педагогічних умов із застосуванням низки методів, серед яких: структуровані сеанси зворотного зв'язку; рольові ігри з моделювання ансамблевого полілогу; включення мультисенсорної взаємодії; контекстуальне дослідження; сесії взаємного навчання (Peer Learning Sessions); рефлексивні щоденники; майстер-класи з емоційного музичного спілкування; формулювання спільних SMART-цілей в ансамблевій інтерпретації; семінари з колаборативної імпровізації.

У результаті проведеної експериментальної перевірки педагогічних умов та методів було зафіксоване: в ЕГ – зростання кількості респондентів, які досягли високого (22,22%) та достатнього рівнів (55,56%), на тлі зниження кількості респондентів, які продемонстрували середній (11,11%) та низькій (11,11%) рівні; у КГ кількість респондентів, які продемонстрували високий (8,33%) та достатній (16,67%) рівні, залишилася незмінною у порівнянні з результатами констатувального експерименту, у той час, як кількість респондентів, які досягли середнього (33,33%) рівня дещо збільшилася, а низького – зменшилася (41,67%).

Істотність виявленої різниці в результатах ЕГ та КГ за критерієм кутового перетворення Фішера, у результаті чого було отримане емпіричне значення $\varphi^*_{emp}=2,5232$, яке виявилось більшим за критичне значення критерія Фішера ($\varphi^*_{кр}=2,31$), що довело ефективність розробленої методики.

Ключові слова: полілог, ансамблеве музикування, інтерпретація, музичне мистецтво, художня комунікація, художній полілог, полікультурність, емоційний інтелект, інструментально-виконавська діяльність, художня інтерпретація мистецьких творів, уміння, спільна інтерпретація, герменевтика, глобалізація, інтермедіальне художнє спілкування.

Статті у фахових виданнях України

1. Ян Ханьжи, & Хмелевська, І. О. (2023). Феномен художнього полілогу в сучасній мистецькій освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Збірник наукових праць*, 3(127), 136-148. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.03/136-148>
2. Yang Hanri. (2024). Artistic-polylogical knowing-how in ensemble musicking: structural characteristics. *Південноукраїнські мистецькі студії. Актуальні проблеми мистецької педагогіки*, 3(6), 66-74. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3.10>
3. Yang Hanri. (2024). Artistic-polylogical knowing-how in ensemble musicking: pedagogical conditions of formation. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2(81), 145-152. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/81-2-19>.

Статті апробаційного характеру

4. Yang Hanri. (2023). Principles of Organising Artistic Polylogue in Ensemble Music. *Матеріали і тези ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. мол-х уч-х та студ-в. "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"* (Одеса, 21-22 жовтня), 2, сс. 172-174. Одеса.
5. Khmelevska, I., & Yang Hanri. (2024). Anticipation in ensemble musicking. *The 16th International scientific and practical conference "New ways of improving outdated methods and technologies"* (December 17–20, 2024) (pp. 230-233). Copenhagen, Denmark: International Science Group. <https://doi.org/10.46299/ISG.2024.2.16>

6. Yang Hanri. (2022). The phenomenon of artistic polylogue in the projection of european integration orientation of musical arts education. *Матеріали і тези VIII Міжнар. наук.-практ. конф. "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"* (Одеса, 14-15 жовтня), 2, сс. 144-146. Одеса.

7. Yang Hanri, & Khmelevska, I. (2024). Artistic communication by means of ICT: Challenges and benefits of digitalisation in music education. *Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference "Advanced technologies for the implementation of educational initiatives"*. Section: Pedagogy (19-22 March, 2024, Boston, USA), (pp. 155-158). <https://doi.org/10.46299/ISG.2024.1.11>

8. Yang Hanri, & Khmelevska, I. (2024). Ensemble musicking as a collaborative process. *The 17th International scientific and practical conference "Scientific trends in the development of education in universities"* (Desember 24 – 27, 2024), (pp. 164-167). Athens, Greece. <https://doi.org/10.46299/ISG.2024.2.17>

9. Yang Hanri, & Khmelevska, I. (2024). Methods of Diagnosing the Formation of Professional Skills in Higher Music Education. *Матеріали і тези X Міжнар. наук.-практ. конференції молодих уч-х та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"* (Одеса, 18-19 жовтня), 2, сс. 3-4. Одеса

ABSTRACT

Yang Hanri. Formation of Artistic-polylogical knowing-how of future masters of musical art in ensemble musicking

Thesis for Doctor of Philosophy degree in the specialty 014 Secondary education. Musical art. – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2025.

Content of the abstract

The study presents a theoretical substantiation and proposes a methodology for the formation of Artistic-polylogical knowing-how of future masters of musical art in ensemble musicking.

The relevance of the studied problem is conditioned by the fact that ensemble musicking, which is an important component of the professional activity of future Masters of Musical Art, is a process specific in its communicative properties, which covers and integrates the levels of intersubjective and artistic communication in polylogical interaction. Such levels interact with each other, as artistic communication in ensemble musicking requires intersubjective communication to create a common creative product – artistic interpretation of musical artwork and its performing embodiment in ensemble musicking. In particular, it is intersubjective communication that provides the opportunity for joint analysis and the development of a unified interpretive concept, which, at the same time, takes into account the importance of the vision, perception and performance contribution of each ensemble member.

The concept of polylogue provides a framework for organising ensemble musicking based on pluralism, which affirms the equal contribution of all participants in the discourse as an ‘interactive creative contingency’ (Nagy, 2020), where participation in creative activity goes beyond individual expression into dynamic interaction for the sake of constructing a common outcome. Thus multi-level communication in ensemble musicking unfolds as an artistic polylogue, integrating the unique voice of each of the many communicating participants in a shared, coherent discourse (Lewiński & Aakhus, 2022). The special role of polylogue in the artistic-interpretative process of ensemble musicking makes it necessary for future Masters of Musical Arts students to possess specific Artistic-polylogical knowing-how that allow them to competently participate in organising the emergent communicative process of ensemble interaction as an artistic polylogue.

However, there are no separate studies devoted to the purposeful formation of Artistic-polylogical knowing-how of future Masters of Musical Art, providing the ability to implement in ensemble musicking multi-level communication, aimed at versatile and, at the same time, integral understanding of the artistic image, cultural contexts, other participants of the artistic-performing process in an effort to achieve a common result. Thus, a number of contradictions have been revealed between: the potential of the concept of Artistic-polylogical knowing-how in the context of providing theoretical and methodological foundations for the formation of future Masters of Musical Art competently participate in multi-level communication of ensemble musicking and the insufficient development of the phenomenology of Artistic-polylogical knowing-how in the context of holistic provision of such communication; the need for future Masters of Musical Art to possess Artistic-polylogical knowing-how and the lack of the ability to develop the skills of future Masters of Musical Art.

The aim of the study is to theoretically justify, develop and experimentally test the methodology of formation of Artistic-polylogical knowing-how of future Masters of Musical Art in ensemble musicking.

As a result of solving the tasks of the study in accordance with the formulated goal, the essence of the phenomenon of Artistic-polylogical knowing-how of future Masters of Musical Art is defined, which are considered as an integral construct based on the desire for co-creation and self-realisation in ensemble musicking through the exchange of art history, music-theoretical, music-historical and methodological-performance knowledge, with the application of active communication skills and predictive reflection for a collaborative model

The functions (illocutionary, assemblage, prognostic and performative) of Artistic-polylogical knowing-how were investigated and by methods of functional analysis and theoretical modelling a number of components were determined in the structure of Artistic-polylogical knowing-how of future Masters of Musical Art, in particular: polycommunication-motivational; semiotic-epistemological, descriptive-reflexive and discursive-participative.

The methodological foundations of the research were formed by scientific approaches and related methodological principles, in particular, actor-network methodology associated with the principles of discussion and coordination of artistic ideas and the importance of overcoming contradictions for intersubjective understanding; pluralistic approach and the principles of encouraging joint artistic research, freedom of creative self-expression and recognition of different interpretative traditions; artistic-communicative approach and the principle of cooperation in artistic polymathic research; and the principle of cooperation in the field of art.

On the basis of the substantiated methodology the expediency of stage-by-stage implementation of pedagogical conditions is determined: stimulation of intentional aspiration of future Masters of Musical Art to active communication in ensemble musicking (at the establishment-problematisation stage); direction to the formation of the epistemological basis of the interpretive-communicative process (at the communicative-engaging stage); inducement to understanding and application of the signs of artistic and intersubjective communication for solving the interpretive problems of the future Masters of Musical Art.

The criteria and indicators of evaluation of the components of the investigated construct are defined, namely: axiological-synergic (the degree of feeling of personal and social well-being from participation in an ensemble and fascination with the creative process of ensemble musicking; the level of readiness to promote group cohesion, applying effective communicative strategies to achieve synergy of joint actions; the level of awareness of emotions and artistic-interpretative ideas of other participants of the ensemble); hermeneutic-interpretative (the measure of the artistic-polylogical skills of future Masters of Musical Art students); hermeneutic-interpretative (the level of awareness of the emotions and artistic-interpretative ideas of other participants of the ensemble). As a result of the evaluation carried out at the ascertaining stage, four levels of formation of Artistic-polylogical skills of future Masters of Musical Art were determined: high – illocutionary and poiesis (EG=11,11%; KG=8,33%); sufficient – interpretive-conscious (EG=11,11%;

KG=16,67%); average – affective-stochastic (EG=33,33%; KG=16,67%); low – communicative-reductionist (EG=44,44%; KG=58,33%).

At the formative stage of the experiment, a step-by-step implementation of pedagogical conditions was carried out using a number of methods, including: structured feedback sessions; role-playing games on modelling ensemble polylogue; inclusion of multisensory interaction; contextual research; peer learning sessions (Peer Learning Sessions); reflective diaries; master classes on emotional musical communication; formulation of common SMART goals in ensemble interpretation; workshops on collaborative improvisation.

As a result of the conducted experimental verification of pedagogical conditions and methods, it was recorded: in EG – an increase in the number of respondents who achieved high (22.22%) and sufficient levels (55.56%), against the background of a decrease in the number of respondents who demonstrated medium (11.11%) and low (11.11%) levels; in KG the number of respondents who demonstrated high (8.33%) and sufficient (16.67%) levels remained unchanged compared to the results of the experiment, while the number of respondents who reached the average (33.33%) level slightly increased, and the number of respondents who reached the low level decreased (41.67%).

Significance of the revealed difference in the results of EG and CG by the criterion of Fisher's angular transformation, which resulted in the empirical value $\varphi^*_{emp}=2.5232$, which was greater than the critical value of Fisher's criterion ($\varphi^*_{cr}=2.31$), which proved the effectiveness of the developed methodology.

Keywords: polylogue, ensemble musicking, interpretation, musical art, artistic communication, artistic polylogue, multiculturalism, emotional intelligence, instrumental-performance activity, artistic interpretation of musical artworks, skill, joint interpretation, hermeneutics, globalisation, intermedial artistic communication.

Articles in professional publications of Ukraine

1. Ян Ханьжи, & Хмелевська, І. О. (2023). Феномен художнього полілогу в сучасній мистецькій освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія,*

інноваційні технології. *Збірник наукових праць*, 3(127), 136-148.
<https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.03/136-148>

2. Yang Hanri. (2024). Artistic-polylogical knowing-how in ensemble musicking: structural characteristics. *Південноукраїнські мистецькі студії. Актуальні проблеми мистецької педагогіки*, 3(6), 66-74.
<https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3.10>

3. Yang Hanri. (2024). Artistic-polylogical knowing-how in ensemble musicking: pedagogical conditions of formation. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2(81), 145-152. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/81-2-19>.

Articles of approbation character

4. Yang Hanri. (2023). Principles of Organising Artistic Polylogue in Ensemble Music. *Матеріали і тези ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. мол-х уч-х та студ-в. "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"* (Одеса, 21-22 жовтня), 2, сс. 172-174. Одеса.

5. Khmelevska, I., & Yang Hanri. (2024). Anticipation in ensemble musicking. *The 16th International scientific and practical conference "New ways of improving outdated methods and technologies"* (December 17–20, 2024) (pp. 230-233). Copenhagen, Denmark: International Science Group.
<https://doi.org/10.46299/ISG.2024.2.16>

6. Yang Hanri. (2022). The phenomenon of artistic polylogue in the projection of european integration orientation of musical arts education. *Матеріали і тези VIII Міжнар. наук.-практ. конф. "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"* (Одеса, 14-15 жовтня), 2, сс. 144-146. Одеса.

7. Yang Hanri, & Khmelevska, I. (2024). Artistic communication by means of ICT: Challenges and benefits of digitalisation in music education. *Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference "Advanced technologies for the implementation of educational initiatives". Section: Pedagogy*

(19-22 March, 2024, Boston, USA), (pp. 155-158).
<https://doi.org/10.46299/ISG.2024.1.11>

8. Yang Hanri, & Khmelevska, I. (2024). Ensemble musicking as a collaborative process. *The 17th International scientific and practical conference "Scientific trends in the development of education in universities"* (December 24 – 27, 2024), (pp. 164-167). Athens, Greece. <https://doi.org/10.46299/ISG.2024.2.17>

9. Yang Hanri, & Khmelevska, I. (2024). Methods of Diagnosing the Formation of Professional Skills in Higher Music Education. *Матеріали і тези X Міжнар. наук.-практ. конференції молодих уч-х та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"* (Одеса, 18-19 жовтня), 2, сс. 3-4. Одеса

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПОЛІЛОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В АНСАМБЛЕВОМУ МУЗИКУВАННІ	26
1.1. Феноменологія художнього полілогу	26
1.2. Художньо-полілогічні уміння в ансамблевому музикуванні	40
1.3. Художньо-полілогічні уміння майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні: сутнісно-структурна характеристика.....	52
ВИСНОВКИ до розділу 1	72
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПОЛІЛОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В АНСАМБЛЕВОМУ МУЗИКУВАННІ .	76
2.1. Наукові підходи та принципи формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні	76
2.2. Педагогічні умови формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні ...	94
ВИСНОВКИ до розділу 2.....	114
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПОЛІЛОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В АНСАМБЛЕВОМУ МУЗИКУВАННІ.....	117
3.1. Діагностика сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва	117
3.2. Перевірка ефективності методики формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні	161
ВИСНОВКИ до розділу 3.....	185
ВИСНОВКИ	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	194
ДОДАТКИ.....	227

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва має ураховувати реалії та вимоги культурного простору, який у сучасному глобалізованому світі характеризується як багатовимірний та полікультурний. Необхідність формування в майбутніх професіоналів умінь, які дозволяють їм ефективно вирішувати завдання освітньої та майбутньої професійної діяльності на засадах дотримання «..культури діалогу та ненасильницької, безконфліктної комунікації», «нерозривний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, національними традиціями», зі спрямованістю на «формування громадянської культури та культури демократії», а також, «культурної компетентності» закріплено в Законі України «Про освіту» (2017 р., Ст. 1, 6, 12). У Законі України про вищу освіту (2014) серед основних завдань визначено «збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства», «налагодження міжнародних зв'язків та провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, мистецтва і культури» (2014, Ст. 26). Безпосередньо у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 025 Музичне мистецтво (2020) визначено необхідність формування у майбутніх магістрів музичного мистецтва здатностей створювати та застосовувати ефективні комунікативні стратегії, збирати, аналізувати та синтезувати художню інформацію та вільно і впевнено репрезентувати свої художньо-інтерпретаційні ідеї та, при цьому, «працювати у міжнародному контексті» (с. 6).

Таким чином, сучасні реалії зумовили оновлення вимог до підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва, зокрема, в контексті спрямованості на формування умінь інтегрувати в художній комунікації декілька рівнів взаємодії. Серед таких взаємодія із художньою інформацією, що належить до просторів різних культур та епох, а також спілкування з іншими суб'єктами інтерпретаційно-виконавського та інтерпретаційно-педагогічного процесів –

митцями, виконавцями, аудиторією, студентами. Цей багаторівневий художній дискурс має полілогічну сутність, адже саме концепт полілогу дозволяє інтегрувати спрямованість на творче самовираження та здатність почути іншого в художній комунікації.

У царині музичної педагогіки концепт полілогу досліджується в контексті підготовки здобувачів за полікультурним вектором (Бокотей, 2016; Янь Лі, 2019); потенціал полілогу вивчено в проєкції організації процесу набуття вищої музично-мистецької освіти як багаторівневої узаємодії здобувачів із освітньо-культурним простором на рівнях саморефлексії (комунікації із собою) та «спілкування з текстами» (комунікація з іншими) (Oleksiuk, Bondarenko, Cherkasov, Kosinska, & Maievska, 2019); методологія полілогу застосована задля розробки педагогічної технології формування художньо-інтерпретаційних умінь здобувачів мистецької освіти (Rebrova & Lisovska, 2015). Міжмистецький полілог у художній комунікації досліджено з погляду мистецтвознавства у контексті виявлення локусів дотику художніх мов різних видів мистецтва та взаємодоповнення в художньо-стильовому дискурсі (Коробкова, 2015; Кравченко, 2017).

Низку дотичних феноменів досліджено в мистецько-педагогічних працях, зокрема, вивчено *художню комунікацію*, одночасно, як процес, що грає фундаментальну роль у мистецькій діяльності та чинник, який уможливорює взаємоперетворення у спілкуванні з художнім образом (Bilova, Novska, Volkova, 2020); чинник, що актуалізує міждисциплінарний контекст мистецької діяльності та сприяє розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів мистецьких дисциплін (Baranovska, Mozgalova, 2021). Проблему формування художньо-комунікативних умінь досліджено як чинник, що уможливорює реалізацію художньо-творчого потенціалу майбутніх викладачів музичного мистецтва у професійній діяльності завдяки інноваційній методології занурення в мистецько-інформаційний простір (Mozgalova, Baranovska, Zuziak, Martyniuk & Luchenko, 2022). Обґрунтовано ціннісну

проєкцію функціонування художньо-комунікативної сфери творчої самореалізації майбутніх учителів мистецтва (Rebrova, Oleksiuk, Batiuk, & Rebrova, 2020). Багаторівневий художньо-комунікативний процес досліджено як чинник формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва (Реброва, Хе Цзіні, 2022).

Окрему увагу приділено науковцями підготовці майбутніх викладачів музичного мистецтва до здійснення ефективної комунікації в ансамблевому музикуванні, яка інтегрує художній, полікультурний та міжсуб'єктний напрями (Лабунець, 2021; 2022). Зокрема обґрунтована важлива роль сформованості відповідних комунікативних диспозицій в художньому та міжособистісному діалозі (Хе Цзіні, Реброва, 2022); досліджено інтегральний характер комунікації у процесі колективного ансамблевого музикування з огляду на взаємовплив процесів узаємодії із музичним мистецтвом та учасниками музично-виконавського колективу (Лабунець, Карташова, 2022). Дослідники спільні у визнанні ансамблевого музикування галуззю діяльності, яка потребує специфічних комунікативних умінь, які забезпечують здатність до передбачення та адаптації до навмисних і ненавмисних варіацій у виконанні інших учасників ансамблю, що є важливим для злагодженого звучання (Bishop & Keller, 2022; Volpe et al., 2016); зокрема на основі розуміння невербальної лексики (Bishop & Goebel, 2015; 2017; Bishop, 2019); зміцнення міжособистісних взаємин в ансамблі (Seddon & Biasutti, 2009; Tahirbegi, 2023; Sabharwal, 2024); розширення спільного художньо-виконавського досвіду та поглиблення розуміння музики із спрямованістю на усвідомлення інтеграції виконавсько-творчих зусиль кожного в єдиний унікальний художній результат (Proksch, 2023). Таким чином, ансамблеве музикування має полілогічну природу, адже його успішність залежить від характеру та злагодженості комунікації, яка розгортається на рівнях спілкування із мистецтвом, іншими учасниками ансамблевої узаємодії та саморефлексії як комунікативного процесу.

Утім, досліджень, присвячених цілеспрямованому формуванню художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, які забезпечують здатність до здійснення в ансамблевому музикуванні багаторівневої комунікації, спрямованої на різнобічне та, одночасно, інтегральне розуміння художнього образу, культурних контекстів, інших учасників художньо-виконавського процесу у прагненні досягнення спільного результату, не здійснювалося. Таким чином, виявлено низку суперечностей між: потенціалом концепту художнього полілогу в контексті забезпечення теоретичних та методологічних основ формування умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва компетентно брати участь у багаторівневій комунікації ансамблевого музикування та недостатньою розробленістю феноменології художнього полілогу в контексті цілісного забезпечення такої комунікації; потребою у володінні майбутніми магістрами музичного мистецтва художньо-полілогічними вміннями та відсутністю методики їх цілеспрямованого формування в процесі здобуття вищої освіти; доцільністю забезпечення достатнього рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва та відсутністю розробленого діагностичного апарату їх оцінювання.

Актуальність проблеми та визначені суперечностей зумовили вибір теми дослідження: Формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні.

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 відповідає науковій темі кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету музичної та хореографічної освіти: «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 4 від 28 жовтня 2021 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методiku формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні.

Завдання дослідження:

1. Вивчити феномен художнього полілогу в комунікативній проєкції ансамблевого музикування.
2. Визначити сутність і структуру художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва.
3. Обґрунтувати методологічні засади та розробити методiku формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні.
4. Розробити критеріальний апарат оцінювання сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва.
5. Експериментально перевірити ефективність методики формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні.

Об'єкт дослідження – процес ансамблевого музикування в умовах професійної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні.

Методологічну основу дослідження становлять ідеї формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні на основі концепції полілогу, який обґрунтовує рівноправність внеску усіх учасників дискурсу, коли участь у творчій діяльності виходить за межі індивідуального самовираження, перетворюючись на динамічну співтворчість заради конструювання спільного

результату. Багаторівнева комунікація, що розгортається в ансамблевому музикуванні, за таких умов розглядається як художній полілог, що інтегрує унікальний голос кожного з багатьох учасників спілкування в загальному, узгодженому дискурсі. Особлива роль полілогу в художньо-інтерпретаційному процесі ансамблевого музикування зумовлює необхідність для майбутніх магістрів музичного мистецтва володіти специфічними художньо-полілогічними вміннями, які дають змогу компетентно брати участь та організовувати емерджентний комунікативний процес ансамблевої взаємодії як художній полілог.

Теоретичну основу дослідження становлять: складають положення концепції комунікативної музикальності (Kondo, 2019; Trevarthen, 1999), а також, теорій: полілогу (Sylvan, 1985), аргументативного полілогу (Lewiński, 2015), ілюктивного плюралізму (Lewiński, 2021), музикування (Small, 1999), ансамблевого музикування (Хе Їн, Реброва, 2022; Реброва, О., Линенко, А. Реброва, Г. 2022; Вей Іцян, Демидова, 2023), художньої комунікації (Білова, 2022; Тарапата-Більченко, Гуральник, Демидова, 2023; Bilova, Novska, Volkova, 2020; Clover, 2010; Denmead, 2012; Li Ran, Rebrova, 2023; Mozgalova, Baranovska, Zuziak, Martyniuk, Luchenko, 2022), інтертекстуальності (Kristeva, 2015); інтермедіального художнього полілогу (Коробкова, 2014; Кравченко, 2017; Frait, 2023; Simonova, 2022), асамбляжного мислення (Deleuze & Guattari, 2013; Aschenbrenner, 2023), утіленого пізнання (Lesaffre et al., 2019); міжсеміотичного перекладу (Mahasneh & Abdelal, 2022). У методологічних засадах дослідження взаємодіють положення акторно-мережевого, плюралістичного, художньо-комунікативного та колаборативного підходів.

Методи дослідження. У дослідженні було застосовано низку взаємоузгоджених методів. *Теоретичні методи:* феноменологічний та функціональний аналіз та узагальнення концептуальних положень з галузей філософії, культурології, соціології, мистецтвознавства, музичної педагогіки – задля визначення сутності феноменів художнього полілогу та художньо-

полілогічних умінь; теоретичного моделювання та акторно-мережевого аналізу задля визначення структурної характеристики художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва. *Емпіричні методи*: анкетування, тестування, експертного оцінювання на основі контрольних списків спостереження, схем кодування, рубрикаторів оцінок, інтерпретативного феноменологічного аналізу – задля моніторингу рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва. *Математично-статистичні методи*: визначення статистичної значущості отриманих результатів за критерієм Фішера – задля перевірки ефективності запропонованої експериментальної методики.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: визначено сутність поняття «художньо-полілогічні уміння майбутніх магістрів музичного мистецтва» в ансамблевому музикуванні, Сутність художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, що являють собою інтегральний конструкт, заснований на прагненні співтворчості та самореалізації в ансамблевому музикуванні через обмін мистецтвознавськими, музично-теоретичними, музично-історичними та методично-виконавськими знаннями, із застосуванням навичок активної комунікації та прогностичної рефлексії задля сумісного моделювання інтерпретаційної концепції музичного твору та її реалізації як спільного емерджентного виконавсько-творчого результату художньо-полілогічної ансамблевої узаємодії; визначено структуру художньо-полілогічних умінь через їх функції (ілокутивну, асамбляжну, прогностичну, перформативну) що утворюється взаємодією полікомунікативно-мотиваційного, семіотико-епістемологічного, дескриптивно-рефлексійного та дискурсивно-партисипативного компонентів; обґрунтовано критерії та показники оцінювання визначених компонентів, зокрема: аксіологічно-синергійний (міра відчуття особистого та соціального благополуччя від участі в ансамблі та захоплення творчим процесом ансамблевого музикування; рівень готовності

сприяти згуртованості групи, застосовуючи ефективні комунікативні стратегії досягнення синергії спільних дій; рівень обізнаності про емоції та художньо-інтерпретаційні ідеї інших учасників ансамблю); герменевтично-інтерпретаційний (міра здатності розуміти та створювати вербальні метафори та музичні наративи задля передачі художньо-емоційного змісту музичних творів в інтерпретаційному процесі; міра здатності інтерпретувати вербальні та невербальні сигнали ансамблів у контексті визначення ролі кожного музиканта в інтерпретації); антиципаційно-результативний (рівень спроможності моделювання ефективних інтерпретаційно-виконавських стратегій на основі рефлексії наявного досвіду ансамблевого музикування; міра здатності генерувати очікування щодо дій ансамблів на основі обізнаності про їх внесок у спільну інтерпретацію); координаційно-альтруїстичний (рівень здатності проявляти відкритість та поступливість в ансамблевому музикуванні на тлі прийняття колективного успіху групи вище за індивідуальні досягнення; міра спроможності підтримувати та координувати спільну увагу та проявляти миттєву реакцію на непередбачувані ситуації у виконавському процесі ансамблевого музикування); розроблено педагогічні умови, поетапне запровадження яких сприяє формуванню художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, а саме: стимулювання інтенційного прагнення майбутніх магістрів музичного мистецтва до активної комунікації у ансамблевому музикуванні (на установчо-проблематизаційному етапі); спрямування на формування епістемологічного базису художньо-полілогічного інтерпретаційного процесу ансамблевого музикування (на комунікативно-ангажувальному етапі); Спонування до розуміння та застосування знаків художньої та інтерсуб'єктивної комунікації для вирішення інтерпретаційно-виконавських завдань у процесі ансамблевого музикування (на творчо-мобілізаційному етапі).

Уточнено сутність понять: художній полілог, художньо-полілогічні уміння, ілокутивний плюралізм, асамбляжне мислення, художньо-полілогічна антиципація в ансамблевому музикуванні.

Подальшого розвитку дістали: спрямованість на підготовку здобувачів вищої освіти у проєкції компетентнісної парадигми, творчу самореалізацію майбутніх магістрів музичного мистецтва у музично-виконавській діяльності.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні комплексу спеціальних методів формування в майбутніх магістрів музичного мистецтва художньо-полілогічних умінь, які забезпечують здатність брати участь в емерджентному комунікативному процесі ансамблевого музикування; в обґрунтуванні критеріального апарату оцінювання рівнів сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, до змісту якого увійшли аксіологічно-синергійний, герменевтично-інтерпретаційний, антиципаційно-результативний та координаційно-альтруїстичний критерії, з відповідними показниками; в представленні рівневих характеристиках сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва. Розроблена методика може застосовуватися в процесі професійної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до ансамблевого музикування у закладах вищої освіти.

Основні положення та результати дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Довідка № 3118/24 від 27.12.2024 р.)

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження апробовано у формі виступів і доповідей на міжнародних конференціях: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2022, 2023, 2024); «The 16th International scientific and practical conference “New ways of improving outdated methods and technologies” (Copenhagen, Denmark, 2024); «The XI International

Scientific and Practical Conference "Advanced technologies for the implementation of educational initiatives". Section: Pedagogy (Boston, USA, 2024); «The 17th International scientific and practical conference “Scientific trends in the development of education in universities” (Athens, Greece, 2024).

Публікації. Результати дослідження відображено у 9 публікаціях, із яких 3 статті надруковано в наукових фахових виданнях України, з них – 2 одноосібні і 1 у співавторстві, та 6 – апробаційного характеру, із них 3 видані у зарубіжних виданнях. Статі написані українською та англійською мовами.

Особистий внесок здобувача полягає в обґрунтуванні методології дослідження феномену художнього полілогу; аналізі релевантної літератури з галузей філософії та мистецтвознавства задля визначення функцій художнього полілогу в музично-виконавській діяльності; систематизації та узагальненні отриманих результатів.

Структура дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (277 найменувань, з них 255 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 235 сторінок, з них 179 сторінок основного тексту. Робота містить 12 таблиць, 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПОЛІЛОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В АНСАМБЛЕВОМУ МУЗИКУВАННІ

1.1. Феноменологія художнього полілогу

Концепція полілогу, як багаторівневої розширеної взаємодії привертає увагу науковців з огляду на її потенціал створювати теоретичну основу дослідження комунікації, яка виходить за рамки традиційної діадичної моделі спілкування (Lewiński, 2015). Охоплюючи взаємодію між кількома учасниками, якими можуть бути як люди так культурні артефакти, концепція полілогу дає змогу всебічно досліджувати епістемологічну та соціальну динаміку складних взаємодій. Отже, саме теорія полілогу, обґрунтована Р. Сільваном (Sylvan, 1985) у його праці «Вступ до теорії полілогу» («Introducing polylogue theory») дозволила розширити традиційне розуміння комунікації. Учений довів, що полілог охоплює взаємодію, у якій бере участь множина учасників, при цьому, різні розмови можуть відбуватися одночасно, що відрізняє полілог від лінійної та вузько сфокусованої природи діалогу. Таким чином, концепція полілогу дозволяє досліджувати комунікативні процеси, які охоплюють численні перехресні обговорення, що перетинаються та можуть не дотримуватися єдиної теми розмови (Sylvan, 1985).

М. Левіньскі (Lewiński, 2015), спираючись на концепцію полілогу досліджує процес конструювання знання в багаторівневій комунікації, яку розглядає як аргументований дискурс. Учений зазначає, що традиційні моделі аргументації часто виявляються неспроможними при дослідженні епістемологічних феноменів, що утворюються внаслідок складної багаторівневої взаємодії. Через дослідження діалектичних моделей М. Левіньскі доводить, що в полілогах взаємодія різних точок зору не тільки збагачує аргументаційний ландшафт, а й ускладнює оцінку раціональності. Ця

складність виникає через необхідність враховувати різні епістемічні позиції та потенціал суперечливих аргументів, що може призвести до кращого розуміння предмета дискурсу (Lewiński, 2015).

Таким чином, полілог не є просто набором діалогів, що відбуваються одночасно, але динамічною взаємодією точок зору, ідей та думок, що уможливорює конструювання в полілозі нового знання. Побудова нового знання через взаємодію різних точок зору обумовлює важливість контексту та динаміки взаємин між учасниками полілогу та цінність множинності голосів у дискурсі (Sylvan, 1985).

У межах теорії аргументованого полілогу М. Левінські обґрунтовує концепцію *ілокутивного плюралізму*. Учений визначає, що традиційна теорія комунікативних актів часто характеризувалася ілокутивним монізмом, який стверджує, що кожне висловлювання асоціюється з єдиною, основною ілокутивною силою. М. Левінські критикує діадичну редукцію, яка має тенденцію фокусуватися на взаємодії між двома агентами – зазвичай це мовець та слухач, або ж прихильник та опонент. Цей редукціоністський погляд не в змозі відобразити багатство реального дискурсу, в якому взаємодіє множина учасників, кожен з яких робить свій внесок в аргументацію різними способами. Отже, як доводить М. Левінські, ілокутивний монізм спрощує складність комунікації, особливо в аргументативних контекстах, де в діалог вступають кілька учасників, стверджуючи, що полілогічна комунікація може виражати кілька ілокутивних сил одночасно (Lewiński, 2021).

Теорія ілокутивного плюралізму виходить за рамки теоретичних міркувань, адже пропонує концептуальні основи дослідження складних взаємин у комунікації. Наприклад, у полілозі агент може одночасно стверджувати свою думку, запрошувати до згоди й заперечувати протилежну точку зору – і все це в рамках одного комунікативного акту. Така складність вимагає переоцінки інтерпретації намірів агентів комунікації, що стоять за комунікативними актами, а також, реакцій, які вони викликають в інших

учасників. Визнавши, що один і той самий комунікативний акт може виконувати кілька функцій, можна краще зрозуміти динаміку аргументацій та стратегій, які агенти використовують для орієнтації у багаторівневому полілозі (Lewiński, 2021).

Таким чином, сутність полілогу розкривається через дослідження складної взаємодії учасників комунікації. Означене зумовлює доцільність дослідження даного феномену крізь призму акторно-мережевої теорії (actor-network theory, ANT). У межах означеної теорії комунікація досліджується як мережа, що утворюється внаслідок взаємодії сукупності акторів. Саме ця взаємодія відіграє основоположну роль в діяльності, впливаючи на її динаміку та результати. При цьому, у якості учасників комунікації, згідно ANT, можуть виступати як людські, так і нелюдські актори, зокрема, спільноти, технології та культурні явища, художні артефакти. Отже, дослідження полілогу крізь призму акторно-мереживної теорії дозволяє визначити, як в багатоголосний дискурс включаються культурні та художні феномени, що є вкрай важливим у контексті вивчення художнього полілогу, який включає до себе як міжсуб'єктну, так і художню комунікацію.

Як зазначає Е. Саєс (Sayes, 2013), ANT кидає виклик уявленню про агентність як виключно людський атрибут, стверджуючи, що нелюдські сутності також можуть брати участь у полілозі всередині комунікативної мережі (Sayes, 2013). Спираючись на праці Б. Латура (Latour, 2014), учений доводить, що технології, об'єкти та навколишнє середовище впливають на соціальну динаміку та результати діяльності, через що агентність не є винятково людським атрибутом, а розподіляється по мережі акторів, як людських, так і нелюдських. Це обумовлює необхідність визнання взаємозалежності, що існує в комунікативних мережах, де нелюдські актори відіграють ключову роль у людській діяльності та функціонуванні цілих структур. При цьому, як зазначає Е. Саєс (Sayes, 2013), традиційні концепції не дають можливості якісно досліджувати галузі діяльності та процеси, у яких

нелюдські актори відіграють ключову роль, адже не дозволяють вловити нюанси впливу нелюдської агентності, що зумовлює доцільність опори на теорії, які ініціюють більш широкий філософський дискурс про агентність, що фокусується, зокрема, і на взаємовпливі між людськими та нелюдськими акторами (Sayes, 2013).

Зазначимо, що музично-виконавська діяльність є галуззю, у якій нелюдські актори – музичні твори – відіграють значну роль. Така роль вивчена в межах теорії *художньої комунікації* (Білова, 2022; Тарапата-Більченко, Гуральник, Демидова, 2023; Bilova, Novska, Volkova, 2020; Clover, 2010; Denmead, 2012; Li Ran, Rebrova, 2023; Mozgalova, Baranovska, Zuziak, Martyniuk, Luchenko, 2022), яка створює ґрунт для розуміння взаємодії та взаємовпливу між людиною та мистецьким твором. Очевидно, що саме людина – митець – створює мистецький твір, утілюючи у ньому свої ідеї, світогляд, емоції, прагнення тощо. Таким чином, мистецький твір стає формою висловлення, тобто комунікативним актом. Таким чином, художня комунікація – це процес, який дає змогу передавати ідеї, емоції та культурні наративи за допомогою художніх засобів. Цей процес пов'язаний не лише із самим твором мистецтва, а й із контекстом, у якому він створюється та сприймається, що підкреслює важливість як задуму митця, так і здатності сприймаючого до розуміння та інтерпретації. Відповідно, теорія художньої комунікації вивчає аспекти взаємодії між митцями та їхньою аудиторією, роллю мистецтва в передачі повідомлень та засобами, які уможливають такий обмін.

Утім, феноменом, який зумовлює необхідність характеризувати означений процес саме як комунікацію, а не просто трансляцією певної художньої інформації, є неоднозначність та, навіть, непередбачуваність реакцій учасників такої комунікації. Навіть за умов приблизно однакового володіння множиною таких учасників художньою мовою відповідного виду мистецтва, їх емоційна реакція та, головне, смисли, сконструйовані на основі

сприйняття одного й того ж мистецького твору, будуть різними. Таким чином, у художній комунікації із твором мистецтва, або, за умов участі в мистецькій діяльності як у комунікативному акті (наприклад, під час інтерпретаційного аналізу та/або виконання музичного твору), відбувається конструювання сенсу твору мистецтва в результаті свого роду міжособистісної розмови із митцем (Dolese & Kozbelt, 2021).

Виходячи з означеного, художня комунікація є діалогічним процесом, феноменальність якого у тому, що, навіть за наявності множини сприймаючих мистецький твір (наприклад, виставлену в музеї картину чи музичний твір, що виконується в наповненому публікою концертному залі), реакції сприймаючих та сконструйовані ними смисли не впливають один на одного та майже ніяк не взаємодіють. Утім, більш глибокий аналіз даного процесу призводить до виявлення певного впливу ще декількох рівнів взаємодії, що розгортається в межах одного комунікативного акту. Серед таких, насамперед, розглянемо художній інтертекстуальний полілог, досліджений Ю. Крістевою (Kristeva, Lovitt, & Reilly, 1978).

Ю. Крістева (Kristeva, Lovitt, & Reilly, 1978) розглядає полілог як форму дискурсу, що охоплює множину голосів і точок зору, відкриваючи множинність смислів та інтерпретацій, притаманних художньому тексту. У межах *теорії інтертекстуальності* Ю. Крістева доводить, що тексти не існують в ізоляції, а є взаємопов'язаними і такими, що піддаються впливу один одного. Це зумовлює нестабільність смислу в текстах та можливість різних інтерпретацій – відповідно до актуалізованих інтертекстуальних зв'язків та пов'язаних з ними культурних контекстів. Інтертекстуальність, у свою чергу, утворює художній полілог, який розгортається на декількох рівнях – між різними текстами, авторами, культурними контекстами та інтерпретаторами. Таким чином смисл, який досягається в художньому полілозі між текстами та з приводу аналізу та інтерпретації текстів, не є фіксованим, а, навпаки,

мінливим, тобто таким що формується та змінюється у результаті взаємодії усіх учасників.

Отже, концепція інтертекстуальності, сформульована Ю. Крістєвою, стверджує, що тексти (включно з музичними композиціями) є взаємопов'язаними та набувають сенсу через свої стосунки з іншими текстами через аналіз та інтерпретацію. У свою чергу, музичні тексти, вступаючи в інтертекстуальний полілог, долають межі жанрово-стильової приналежності та включають у дискурс різні мистецькі середовища та культурно-історичні контексти. Приклад прояву такої інтертекстуальності у творах канадського композитора М.-А Амлена досліджено Р. Ніколенко (Nikolenko, 2020). Як доводить учена, М.-А Амлен створює художній полілог інтегруючи різноманітні стилістичні елементи, зокрема, поєднуючи традиційні жанри (як-от лендлер і рондо) із сучасною гармонійною мовою. За висновком Р. Ніколенко, таке поєднання є не просто естетичним вибором композитора, але цілеспрямованою стратегією розгортання художнього полілогу між минулим і сьогоденням через мистецтво. Організований у такий спосіб полілог актуалізує культурно-історичні контексти, чим сприяє розумінню музичної ідентичності через осягнення з різних точок зору художньо-стильових особливостей музичного твору (Nikolenko, 2020).

Взаємодія між музикою та іншими художніми формами, такими як література, є ще одним важливим аспектом інтертекстуальності. Такий полілог досліджується як інтермедіальний (Коробкова, 2014; Кравченко, 2017; Frait, 2023; Simonova, 2022), тобто художній полілог, у якому взаємодіють семіотичні системи різних видів мистецтва задля досягнення спільної мети – створення художнього образу.

У праці О. Фрайт (Frait, 2023) міграція літературних жанрів у сферу музики досліджується як критичний вимір інтермедіальності на прикладі українського фортепіанного мистецтва кінця XIX – початку XX століть. О. Фрайт підкреслює, що інтермедіальність, спостережувана в цей період,

характеризується симбіотичними взаєминами між літературою і музикою, особливо очевидними в таких жанрах, як балада та елегія. Ці жанри є прикладом «подвійної музично-поетичної генези», коли тематичні та структурні елементи одного засобу передають і підсилюють інший. Ця взаємодія включає в себе семантично-семіотичний обмін, який збагачує обидві форми мистецтва. Присутність літературних тем у музичних композиціях вказує на свідому взаємодію з літературними текстами, указуючи на те, що композитори надихалися не лише змістом оповіді, а й емоційною та тематичною глибиною, та драматургійним розвитком, притаманним літературі (Frait, 2023).

Однією з форм інтертекстуального полілогу є полілог мистецьких традицій, який набув особливих масштабів у цифрове століття. Як слушно зазначає Н. Сімонова (Simonova, 2022), мистецтво, як одна з форм соціального мислення, залежить від соціальних, політичних та культурних процесів. Отже, в сучасному глобалізованому та діджиталізованому світі відбувається «занурення» музики в глобалізований цифровий контекст, що зумовлює готовність до одночасного сприйняття декількох швидких інформаційних потоків та «кліпове мислення» (Simonova, 2022). У цьому новому ландшафті взаємодіють різні традиції, жанри та стилі, різні тексти. Означені зміни зумовлюють трансформацію традицій створення та виконання музики, пов'язаних зі сприйняттям жанру та стилю. Наприклад, як зазначає Н. Сімонова, художній полілог розгортається між минулим та сьогоденням у сучасних оперних постановках, оскільки сучасні режисери та виконавці наповнюють свої інтерпретації актуальними соціально-політичними коментарями, застосовують художньо-стильові адаптації. Таким чином, режисер в цьому художньому полілозі виступає у ролі посередника, який переміщується між оригінальним текстом і сучасною аудиторією. Таким чином інтермедіальний художній полілог влаштовується задля того, щоб опера знаходила відгук у сучасних глядачів, залишаючись при цьому вірною

своєму корінню. Перетворюючи оперу на живий полілог між оригінальним твором та його адаптаціями та інтерпретаціями, поглиблюється розуміння еволюції оперного мистецтва в сучасному ландшафті, де перетинаються різні культурні впливи (Simonova, 2022).

Зрушення сучасного культурного простору у бік цифровізації спричинило появу нових форм художнього полілогу та інтертекстуальності, як-от, виникнення мешапів і семплінгу. У дослідженні Л. Малою (Maloy, 2011) вивчається цей новий тип художнього полілогу, у якому зображення та музичні цитати з минулого перетекстуалізуються і переосмислюються в сучасних творах, спричиняючи художню взаємодію між різними текстами і культурними артефактами. Цей новий вид художнього полілогу притаманний мистецтву постмодерну, коли кордони між оригінальними творами та їх адаптаціями/стилізаціями стають дедалі більш розмитими, що призводить до гіперреальності, яка кидає виклик традиційним уявленням про авторство та законність у виробництві музики. Отже, розвиток цифрових музичних технологій посприяв розквіту інтертекстуальності, уможливаючи безпрецедентну легкість у семплюванні та реміксуванні існуючих творів. Таким чином, вплив цифрових технологій на мистецьку творчість спричинив культурний зсув, квінтесенцію якого стала культура реміксів як новий художній полілог, у якому безліч голосів і впливів співіснують і взаємодіють у межах одного твору (Maloy, 2011).

Таким чином, художній полілог є процесом, який виходить за рамки безпосередньої взаємодії між митцем, виконавцем та аудиторією, адже охоплює ширші культурні діалоги, які відображають суспільні цінності та соціальні процеси. Означена особливість зумовлює важливість опори на концепцію художнього полілогу задля розуміння мистецтва. Як зазначає П. Гладстон (Gladston, 2014), досліджуючи сучасне китайське мистецтво, взаємодія історичних, культурних і соціальних чинників, утілена в китайських творах, є настільки значною і широкою, що їх розуміння потребує включення

декількох інтерпретуючих голосів. Із цією метою П. Гладстон організує художньо-інтерпретаційний полілог, використовуючи інтерв'ю та документальні джерела в поєднанні з аналізом інших текстів. Таким чином, художньо-інтерпретаційний процес розгортається як полілог, який може дати критичне розуміння умов, за яких формувалися певні стилі та мистецькі практики. Окрім того, як зазначає П. Гладстон, у цьому полілозі вдається можливим визначити соціально-політичні контексти, у яких виникали мистецькі явища, адже специфіка розвитку мистецтва Китаю у його тісній взаємопов'язаності із соціально-політичною ситуацією, а також, помітною мінливістю такої ситуації (Gladston, 2014).

Отже, тексти, художні твори та мистецькі традиції можуть вважатися повноцінними учасниками художнього полілогу завдяки явищам інтертекстуальності та інтермедіальності. Досліджуючи даний процес на засадах акторно-мереживної теорії, зазначимо, що такий полілог, потребує участі людських акторів (митців, виконавців, глядачів, слухачів, критиків, дослідників), інтерпретаційні зусилля яких уможливають включення нелюдських акторів (творів мистецтва, текстів, культурних традицій, символів, артефактів тощо) у дискурс.

Таку роль досліджує О. Скворцова (Skvortzova, 2021) на прикладі творчості оперного співака, як посередника в полілозі між культурами та епохами. Вивчаючи трансформації в академічній вокальній практиці української опери 20-21 століть, учена підкреслює нову роль співака як універсального вокаліста, який осягає смисли в культурному та історичному контекстах, що історично впливали на оперний ландшафт України та передає їх, тим самим актуалізуючи полікультурний контекст художнього полілогу. Таким чином, як стверджує О. Скворцова, сучасний український оперний співак є ініціатором полілогу культур, в глобалізованому світі, де культурний обмін стає дедалі поширенішим, і артисти мають орієнтуватися в різних впливах, зберігаючи при цьому свою унікальну культурну ідентичність.

Означене зумовлює необхідність розвитку відповідної творчої позиції вокаліста, яка спонукає його досліджувати свою культурну пам'ять та національні духовні цінності, що сприяє розумінню культурних наративів, які лежать в основі мистецького твору. О. Скворцова наголошує, що ця трансформація має вирішальне значення для збереження та розвитку української опери, оскільки вона дає змогу динамічно взаємодіяти традиціям та інноваціям (Skvortzova, 2021).

Таким чином людські актори у художньому полілозі виконують особливу роль, уможливаючи процеси розуміння, інтерпретації та обміну художньою інформацією, забезпечуючи, при цьому, рівноцінність впливу усіх учасників – людських, культурних, художніх. Дослідження такої ролі уможливує опора на теорію *асамбляжного мислення* (або збірного мислення).

Теорія асамбляжного мислення сягає корінням у філософські праці Г. Дельоза та Ф. Гваттарі (Deleuze, Guattari, 1987). У межах даної теорії *стверджується, що* знання та смисли не є фіксованими, а виникають у результаті взаємодії між різними елементами, до яких належать люди, соціальні мережі, речі та наративи. Отже, концепція асамбляжного мислення стає у нагоді при дослідженні складних узаємодій, адже вона уможливує пізнання через аналіз плинності, взаємозамінності та їхньої пов'язаності. Основне положення даної теорії полягає у тому, що люди не діють переважно згідно з особистим агентством, а, скоріше, людські дії зумовлені взаємозалежністю – між собою та, одночасно, з різноманітними культурними мережами, що включають людей у свій дискурс (Deleuze, Guattari, 1987).

Таким чином, теорія асамбляжного мислення пропонує концептуальні засади дослідження складних соціальних та культурних явищ, наголошуючи на взаємозв'язку та реляційній динаміці між різними компонентами – людськими, нелюдськими, матеріальними чи нематеріальними, – що об'єднуються в єдине ціле. Суть даної теорії обґрунтовує відмову від жорстких

структур і прийняття плинності, емерджентності та множинності, що дає змогу краще зрозуміти полілогічні процеси (Dittmer, 2013).

У мистецтві та мистецькій освіті теорія асамбляжного мислення набула певного поширення, зокрема, як підґрунтя для аналізу взаємозв'язків різних компонентів, що сприяють виникненню естетичного досвіду. Наприклад, дослідження, проведене Л. Ашенбреннер (Aschenbrenner, 2023), показало, як означена теорія може створити основу художньо-перформативної хореографічної практики, допомагаючи висвітлити сенсорні та реляційні аспекти художнього руху. Як стверджує Л. Ашенбреннер, естетичний досвід не є монолітним, а скоріше складається зі взаємопов'язаних «субестетик», що виникають унаслідок узаємодії різних сенсорних модальностей, тілесних відчуттів, сприйняття приналежності тіла до певної мережі стосунків, навколишнього середовища, культурного простору тощо. Опора на теорію асамбляжного мислення дозволяє акцентувати важливість кожного з елементів та побудувати методологію художніх дій на основі їх полілогу (Aschenbrenner, 2023).

Спираючись на концепцію асамбляжу, Л. Ашенбреннер (Aschenbrenner, 2023) виділяє два рівні конструювання естетичного досвіду в художньому полілозі. Зокрема, мікрорівень, на якому відбувається процес естетизації різновидів індивідуальних знань про тіло, а також, трансформація суб'єктивних психологічних та фізіологічних передумов сприйняття себе в певні емоції, які набувають художності вже безпосередньо в хореографічно-виконавському процесі. На цьому етапі активується макрорівень асамбляжного мислення, коли до художнього полілогу включаються актори, що діють поза тілом – інші виконавці, соціокультурний контекст, інші художні явища (наприклад, музика) .

Система реляційної естетики, запропонована Л. Ашенбреннер, також дозволяє переглянути роль аудиторії в художньо-виконавському процесі. У традиційних естетичних теоріях аудиторію розглядають як відділену від

виконавців спільність реципієнтів, які сприймають, та, за наявності відповідних здатностей, інтерпретують художню інформацію. Однак саме асамбляжне мислення кидає виклик цій дихотомії, наголошуючи на взаємопов'язаності всіх учасників естетичного досвіду, включно з виконавцями, глядачами та відповідним соціокультурним середовищем. У такий спосіб утворюється художній полілог перформансу, усі актори якого не тільки отримують естетичний досвід але й активно приймають участь у його створенні (Aschenbrenner, 2023).

Як стверджують К. Дафф, і С. Сумартохо (Duff & Sumartojo, 2017), асамбляжне мислення лежить у самій основі творчого процесу, який являє собою узаємодію різноманітних психологічних, афективних, матеріальних та семіотичних чинників. Полілогічна природа творчості, як зазначають автори, зумовлює релятивність та неоднорідність внутрішніх процесів, що призводять до певного результату творчої діяльності, який, у свою чергу, є варіативним саме через те, що залежить від конфігурацій конкретних акторів, що взаємодіяли. Отже, полілог різноманітних акторів, зокрема, чинники комунікативного контексту та співпраці, відіграють у творчості більш значну роль, ніж вроджений талант. У зв'язку з цим, згідно висновків К. Дафф, і С. Сумартохо (Duff & Sumartojo, 2017), творчість частіше процвітає в колективі, коли ко роблять свій унікальний внесок у розуміння та конструювання досвіду.

Означені висновки є важливими в контексті дослідження художнього полілогу, що розгортається в музично-виконавському творчому процесі. Підкреслимо, що такий полілог, охоплюючи множину взаємодії (між художніми текстами, культурним фоном, середовищем, традиціями, світоглядом тощо), фундаментально у своїй якості залежить від характеру творчої узаємодії між людськими акторами (митцями, виконавцями тощо). Здатність проводити такий полілог, як уже зазначалося, забезпечується асамбляжним мисленням, яке уможливорює узаємодію на засадах плюралізму

між усіма акторами – людськими та нелюдськими. Дослідження колективної музично-виконавської творчості на засадах полілогу, що забезпечується асамбляжним мисленням потребує опори на концепцію *комунікативної музикальності* (Kondo, 2019; Trevarthen, 1999).

Теорія комунікативної музикальності концентрує увагу на вивченні здатності людини до поведінки, що уможливорює соціальну взаємодію та спілкування в музично-творчому процесі (Kondo, 2019; Trevarthen, 1999). Отже, комунікативна музикальність діє основи задля вивчення процесів, які виходять за межі традиційного розуміння музичної діяльності. Вивчення феномену комунікативної музикальності базується на нейробіологічних дослідженнях раннього дитячого розвитку, у якому здатність до музичної взаємодії розглядається як провісник складніших форм соціальної взаємодії та експресивної комунікації. Дослідження показують, що активна реакція на музичні ритми у малюків тісно пов'язана з їхніми навичками експресивної комунікації та здатністю до розвитку соціальних зв'язків у майбутньому (Fram, 2024).

У результаті вивчення динаміки комунікативної музикальності стало очевидним, що тіло і голос є невід'ємною частиною вираження спільних смислів за допомогою музики (Malloch et al., 2019). Починаючи з дитинства, люди беруть участь у жестикуляційних оповідях, які ритмічно артикулюються, що дає змогу створити форму комунікації, яка виходить за рамки вербальної мови. Ця втілена інтерсуб'єктивність важлива для спільного створення сенсу в соціальних контекстах, оскільки вона сприяє відчуттю зв'язку та взаєморозуміння між учасниками. Таким чином, ритмічні та жестикуляційні аспекти музичної взаємодії полегшують спілкування та сприяють емоційному зв'язку, зокрема, емпатичним реакціям, які є основою ефективною соціальною взаємодією (Malloch et al., 2019). Отже, можливість розгортання художнього полілогу за участю людських акторів та музики

зумовлена нейробіологічними механізмами, налаштованими емоційно дуже чутливо реагувати на музику як комунікативний інструмент (Loui et al., 2017).

Концепція комунікативної музикальності підтримується, також, парадигмою *утіленого пізнання* (Lesaffre et al., 2019), яка підкреслює роль тілесності в музичній експресії. Взаємодія між звуковими патернами та тілесними рухами породжує усвідомлення музичного сенсу завдяки функціонуванню прадавніх нейробіологічних механізмів і культурної пам'яті, глибоко вкоріненій у людському досвіді. Це зумовлює важливість виразності в музично-виконавському художньому полілозі як у процесі, де художня інформація, емоції та наміри передаються як вербально так і невербально – через рухи, жести, безпосередньо нюанси музичної експресії (Lesaffre et al., 2019).

Таким чином, художній полілог є інтегральним феноменом, який поєднує у собі декілька різновидів та рівнів комунікації, зокрема, міжсуб'єктної та художньої. Спираючись на теорію акторно-мережових взаємодій, можна дослідити складну взаємодію людських (митці, виконавці, критики, учені, глядачі, слухачі) і нелюдських (твори мистецтва, тексти, культурні артефакти тощо) акторів у рамках мистецького ландшафту, визнаючи активну роль, яку відіграють твори мистецтва у сприянні комунікації та культурному обміну.

Аналіз на засадах акторно-мереживної теорії довів, що особливістю художнього полілогу є його плюралістична природа, яка детермінує рівноправність внеску усіх – людських та нелюдських – акторів. Оскільки участь нелюдських акторів у полілозі відбувається опосередковано – (через інтерпретацію, виконання, обговорення, невербальне вираження емоцій тощо), особливої важливості набувають відповідні *художньо-полілогічні уміння* людських акторів. Дослідження таких умінь ґрунтується на теорії асамбляжного мислення, сутність якого саме у забезпеченні комплексної узаємодії усіх акторів, що беруть участь у полілозі. У музично-виконавській

діяльності асамбляжне мислення найбільш яскраво проявляється у процесі колективної творчості, дослідження якої доцільно здійснювати на засадах теорії комунікативної музикальності.

1.2. Художньо-полілогічні уміння в ансамблевому музикуванні

Різновидом музичної творчості, на прикладі якої можна дослідити усі визначені рівні розгортання художнього полілогу, є колективне музикування в ансамблі. Ансамблеве музикування є процесом, який охоплює взаємодію між виконавцями, музикою та культурними контекстами, що включаються в дискурс як через виконавців, так і через художні музичні тексти. Така узаємодія має художньо-полілогічну природу, адже індивідуальне творче самовираження в даному процесі має спрямовуватися на досягнення спільного виконавського результату і, при цьому, сприяти самовираженню інших учасників.

Основу дослідження такої складної узаємодії може забезпечити теорія М. Лемана (Leman, 2007), що пропонує пояснення того, як людські агенти (актори) в музично-творчому процесі залучають до художнього полілогу різні культурні явища та, навіть, цілісні культурні простори, через конструювання спільного досвіду. У межах даної теорії тіло розглядається як «творчий медіатор», який трансформує ментальні переживання у фізичну звукову енергією. Ця властивість тіла – перетворення фізичної енергії на психічні переживання і навпаки – за твердженням М. Лемана (Leman, 2007), є екзистенційно йому притаманною, адже саме завдяки цій властивості людина встановлює динамічні взаємини між розумом і матеріальним світом. Зокрема, людина застосовує технології задля матеріалізації свого досвіду. У музичній діяльності такі технології (насамперед, це – музичні інструменти) забезпечують перетворення психічної енергії в акустичну форму. Утім означений етап перетворення не є завершальним, а лише одним з проміжних

етапів музично-творчого циклу, адже тіло продовжує функціонувати як медіатор, створюючи із звуку новий художньо-ментальний досвід (Реброва, 2013) і сприймаючи через звук досвід інших учасників художнього полілогу (Leman, 2007).

Спираючись, зокрема, і на теорію М. Лемана, З. Нагі (Nagy, 2020) обґрунтовує концепцію «утіленого творчого простору» і пов'язану з нею теорію «утіленої контингентності», надаючи філософські основи для розуміння процесів, що уможливають художній полілог в ансамблевому музикуванні. Згідно положень даної теорії простір музичної творчості це завжди простір, на формування якого ментальні феномени – психологічні, емоційні реакції, досвід тощо – впливають не в меншому ступені, ніж матеріальні. Завдяки цій особливості, коли у виконавсько-творчому процесі музиканти думають, відчують, щось уявляють чи пригадують – це перетворюється на музичну матерію. Таким чином, простір сумісної музичної творчості є мультипростором, адже включає до себе усі ментальні простори-проекції, на яких здатні зосередитися виконавці.

Отже, сумісний творчий простір охоплює два рівні – на одному розгортається художньо-ментальний дискурс, на другому відбувається матеріалізація ментальних феноменів у мультимодальні (аудіальні, візуальні). Тобто, другий рівень – це безпосередньо, простір, у якому виконується музика та відбувається взаємодія з іншими виконавцями, обмін досвідом, ідеями, асоціаціями тощо. При цьому, як стверджує З. Нагі, саме у процесі матеріалізації, завдяки взаємодії когнітивних і перформативних процесів, виникає відчуття *втіленої творчої просторовості* (Nagy, 2020, р. 71). Таким чином, музиканти конструюючи спільний музичний досвід з множини індивідуальних досвідів, створюють спільний творчий простір, його спільні смисли та зрозумілі для учасників даного простору знаки, а також, постійно трансформують цей простір, «перепрофільовують його через свою тілесну артикуляцію, імітацію та інтенціональність» (Nagy, 2020, р. 71).

Таким чином, утілений творчий простір ансамблевого музикування не є статичним, але живим та мінливим, оскільки він створюється у процесі, коли дії та взаємодії музикантів визначають та змінюють спільний художній досвід один одного. На цьому тлі художній полілог розглядається не просто як доречна концепція, але як життєво необхідна для конструювання такого простору основа.

Як доводить З. Нагі (Nagy, 2020) Утілений музичний простір створюється в художньому полілозі завдяки феномену «розширеної взаємності», завдяки якій окрім когнітивних та перформативних чинників на репрезентацію творчого простору впливає «інтерактивна випадковість», як ґрунтується на «інтерактивній комунікації» (Nagy, 2020). Цими термінами позначається динамічний і взаємодоповнювальний обмін інформацією та ідеями між учасниками, коли музична творчість передаючи відчуття людей, «...не просто ґрунтується на людських діях і взаємодіях, а й складається з них» (Cook 2018, p. 1).

Отже, художньо-полілогічна взаємодія між учасниками ансамблю є необхідною задля забезпечення процесу створення в ансамблі музичного виконання як спільного творчого продукту. Таким чином, процес участі в ансамблевому музикуванні розглядається як «інтерактивна творча контингентність» (Nagy, 2020), коли участь у творчій діяльності виходить за межі індивідуального самовираження, перетворюючись на динамічну взаємодію заради конструювання спільного результату. Це означає, що внесок кожного учасника ансамблю є не адитивним, а перетворювальним – таким, що народжує художній полілог задля інтеграції та втілення досвіду усіх учасників колективу. Участь у такій взаємодії потребує відповідних умінь, які характеризуємо як *художньо-полілогічні*.

Дослідження художньо-полілогічних умінь вимагає визначення їх сутності та функцій. Спираючись на положення акторно-мереживної теорії визначимо, що основною спрямованістю таких умінь є забезпечення здатності

до взаємодії із людськими та нелюдськими акторами, які беруть участь у художньому полілозі ансамблевого музикування. Розглядаючи перший напрям, вивчимо, насамперед, особливості взаємодії із іншими учасниками ансамблю (людськими акторами).

Слід зауважити, що предметом та метою активної художньо-полілогічної взаємодії учасників ансамблю є виконавська інтерпретація музичного твору. Розробка інтерпретаційної концепції в ансамблевій роботі включає в себе низку обговорень і досліджень. Ці обговорення можуть охоплювати аналіз стилевих особливостей, динаміки, фразування, емоційного вираження тощо. Вступаючи в полілог, музиканти формулюють свої наміри і домовляються про свої ролі в ансамблі, що призводить до спільного розуміння інтерпретації (Cohen, 2012). У даному процесі учасники висловлюють свої виконавсько-інтерпретаційні наміри та намагаються зрозуміти наміри інших учасників. Ця полілогічна взаємодія, по суті, є обміном ілюкціями у вербальній і невербальній формі.

Отже, учасники ансамблю використовують вербальні ілюкції – звичайні висловлювання або специфічні словесні підказки, отримані зі спільного досвіду, – щоб передати свої художньо-інтерпретаційні ідеї та виконавські наміри. Наприклад, музикант може послатися на попереднє виконання, щоб запропонувати певне фразування або динамічну зміну. Зазвичай, використання специфічної, але зрозумілої учасникам ансамбля спільної мови не тільки допомагає ефективно передавати інформацію, але й сприяє розвитку почуття товариства і взаєморозуміння у колективі (Davidson, Good, 2002).

У міру розвитку репетиційного процесу характер спілкування між учасниками ансамблю змінюється. Спочатку вербальні обміни відбуваються часто, оскільки музиканти формулюють свої ідеї та обговорюють інтерпретації. Однак у міру вдосконалення виконання залежність від вербальної комунікації знижується. Музиканти починають більше спілкуватися за допомогою своєї гри, покладаючись на своє розвинене

розуміння інтерпретаційних намірів один одного (Bishop & Keller, 2022). На даному етапі особливу роль у процесі спільної роботи над інтерпретацією починають відігравати ілокуції, закарбовані в невербальній формі. Отже, у репетиційному процесі музиканти часто покладаються на міміку, мову тіла й особливості виконання, щоб передати свої наміри. Наприклад, кивок або ледь помітний жест можуть сигналізувати про згоду або спонукати до зміни темпу без необхідності вимовляти слова. Отже, невербальна комунікація є дуже важливою в ансамблевому музикуванні, оскільки вона дає змогу музикантам реагувати миттєво та інтуїтивно (Lim, 2013).

Таким чином, здатність розуміти й передавати художньо-інтерпретаційні ілокуції лежить в основі художньо-полілогічних умінь в ансамблевому музикуванні. Така здатність включає інтенцію до розуміння та передачі художньо-інтерпретаційних ідей та виконавських намірів, чим, у цілому, сприяє підтримці відчуття єдності та співпраці в ансамблі.

Із здатністю до розуміння та передачі інтерпретаційно-виконавських намірів тісно пов'язана спроможність до їх прогнозування, яка, також, має першочергове значення для художнього полілогу в ансамблевому музикуванні. Така здатність глибоко вкорінена в динаміці невербальної комунікації, спільній увазі та психологічних механізмах, які лежать в основі міжособистісної координації в ансамблевому музикуванні.

Один з основних способів, за допомогою якого ансамблеві музиканти вгадують дії один одного, – це невербальні сигнали, такі як мова тіла і зоровий контакт. М. Біасутті та співавтори (Biasutti et al., 2016) підкреслюють, що музиканти використовують специфічну тілесну поведінку як форму «мови» для полегшення координації під час виступів, особливо за відсутності можливості комунікувати вербально. Це підтверджують С. Вандемоортеле та співавтори (Vandemoortele et al., 2018), які, за допомогою мобільного додатку для відстежування погляду, продемонстрували, що знаки за допомогою погляду іноді мають вирішальне значення для підтримки синхронності та

реагування один на одного в сумісному музикуванні. Такі візуальні сигнали особливо важливі в непередбачуваних ситуаціях, або у виконавстві підвищеної складності в контексті синхронізації, як-от, у сумісній імпровізації (Bishop et al., 2019).

Як доводять дослідження з погляду психології, когнітивно-моторні механізми передбачення сприяють точній ритмічній міжособистісній координації, даючи змогу людям планувати час своїх власних дій з урахуванням прогнозів щодо майбутнього часового перебігу дій інших людей (Dobson & Gaunt, 2013; Jicol et al., 2018). Ці ж механізми музиканти в ансамблі використовують задля планування власних виконавських дій та генерування в реальному часі передбачень щодо майбутніх виконавських дій інших учасників (Dobson & Gaunt, 2013). Такі передбачення розвиваються двома шляхами. На одному шляху автоматичні очікування подій у короткому часовому інтервалі (наприклад, наступного тону або кінцевої точки ритмічного жесту диригента) викликаються безпосередньо сприйняттям звуків і рухів тіла (Lee & Norreney, 2011). Інший шлях передбачає прогнозування дій співвиконавців шляхом активації в пам'яті репрезентацій загальних цілей (Jicol et al., 2018). Активація цих внутрішніх репрезентацій тягне за собою виконання симуляцій дій, які переживаються як слухові та моторні образи звукових послідовностей і пов'язаних із ними рухів (Rammsayer et al., 2012).

Цей комплексний процес прогнозування психологи класифікують як здатність до темпорального прогнозування, яка визначається точністю симуляцій дій і уявних образів. Яскравим підтвердженням означеного висновку став експеримент, який показав, що піаністи здатні краще синхронізуватися із записами своїх власних виступів, ніж із записами інших, адже збіг між модельованим і реальним часом був найкращим (Korczyk et al., 2022).

Отже, музиканти активно використовують когнітивно-моторні механізми передбачення задля моделювання своїх виконавських дій. Також, дуже активно музиканти розвивають ці механізми у процесі музично-виконавської діяльності. Доведено, що прогнозування дій керується внутрішніми моделями, які конструюються у процесі діяльності (Strait & Kraus, 2011). При цьому, такі моделі мають складну структуру, адже охоплюють два напрями: а) пряме прогностичне моделювання, яке здійснюється на основі усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між руховими командами та їхнім впливом на тіло і навколишнє середовище; б) інверсивне прогностичне моделювання, спрямоване від передбачуваних результатів дій до рухових команд, які їх виробляють. Обидві напрями використовуються в ансамблевому музикуванні одночасно, адже ритмічна міжособистісна координація спирається на окремі прямі та зворотні моделі для моделювання своїх і чужих дій трохи раніше їхнього продукування (Cheng, 2019). З'єднання «своєї» і «чужої» внутрішніх моделей у «спільну» внутрішню модель полегшує швидку міжособистісну координацію, даючи змогу передбачати й виправляти потенційні помилки в часі до того, як вони відбудуться (Loehr & Palmér, 2011).

Здатність до конструювання ефективних прогностичних моделей є однією із ключових для ансамблевого музиканта. Така здатність набувається і розвивається завдяки активному досвіду музикування і цілеспрямованому навчанню. При цьому стверджується, що досвідчені ансамблеві музиканти цілеспрямовано розвивають у собі ієрархічно організовані внутрішні моделі, що забезпечують їм здатність уявляти художні події в кількох часових масштабах та імітувати стиль гри співвиконавців, пристосовуючись до їх систем дій (Demorest et al., 2016). Механізми передбачення й адаптивного вибору часу можуть бути пов'язані в ієрархічно організованих «спільних» внутрішніх моделях своїх і чужих дій, що дають змогу заздалегідь моделювати й виправляти помилки міжособистісного вибору часу (Woelfle & Grahn, 2013).

Таким чином, прогностичне моделювання не просто залежить від художньо-полілогічного процесу, але створює його специфіку і визначає характер.

Отже, можна резюмувати, що художньо-полілогічні уміння в ансамблевому музикуванні виконують дві важливі функції, які забезпечують узаємодію із людськими акторами, зокрема:

- ілокутивну – реалізація означеної функції забезпечує обмін художньо-інтерпретаційними ідеями та виконавськими намірами;
- прогностичну – її реалізація уможливорює передбачення та синхронізацію виконавських дій в ансамблі.

Окрім людських акторів у художньому полілозі ансамблевого музикування повноцінну участь беруть музичні тексти, культурні артефакти, музичні технології (зокрема, музичні інструменти). Узаємодія із кожним з таких акторів, також, вимагає застосування відповідних умінь.

Одним із основних аспектів включення нелюдських акторів в ансамблеве музикування є усвідомлення семіотичної природи музичних текстів як чинника творення смислу в музиці. Розуміння музичних текстів у даному контексті передбачає врахування взаємодії між музичними знаками, культурними контекстами та інтерпретаційними традиціями. Як слушно зазначає І. Крос (Cross, 2009), у світлі такого розуміння будь-який музичний акт може бути інтерпретований через мотиваційно-структурні, соціально-інтенційні та культурно-активні значення. Досліджуючи проблему еволюції музичного смислу вчений доводить, що музика є рівноцінним вербальній мові компонентом людського комунікативного інструментарію та засобом соціальної узаємодії, адже надає ідентичний набір семантичних полів задля вираження смислів, що зумовлює семантичність музики. Утім, хоча такий набір є ідентичним за кількістю інструментів вираження, якість таких інструментів дещо відрізняється.

Отже, як пише І. Крос (Cross, 2009), хоча музика і має семантичність, але ця семантичність пристосована для виконання функцій, відмінних від мовних.

Зокрема, це моделювання ситуації складної соціальної взаємодії глобальної спільноти, яку поєднують спільні цінності, адже музика використовує людську здатність до захоплення, збільшуючи ймовірність того, що учасники відчуватимуть почуття спільної інтенції. Вона надає інструментарій задля щирого емоційного висловлення, але, при цьому недовизначаючи цілі таким чином, щоб дозволити людям взаємодіяти, навіть дотримуючись особистих інтерпретацій цілей і смислів, які насправді можуть суперечити одна одній. Узаємодія з музикою у такий спосіб дає змогу учасникам досліджувати перспективні наслідки своїх дій і ставлення до інших людей у часових рамках, які сприяють узгодженню цілей усіх учасників. Таким чином, узаємодія з музикою утілює модель гнучкої соціальної взаємодії в ситуації соціальної невизначеності, коли художній полілог стимулює до множини висловлень та спричиняє варіативність у визначенні смислів.

Таким чином, важливою функцією художньо-полілогічних умінь в ансамблевому музикуванні є забезпечення здатності збирати інформацію про музичний твір, аналізувати його стильові особливості та ідентифікувати пов'язану з ними культурну інформацію. У цьому процесі важливого значення набуває здатність віднайти художню інформацію, співставити її з відповідними культурними контекстами та інтегрувати в цілісне художнє оповідання. Слід, також, брати до уваги, що таке оповідання в ансамблевому музикуванні є спільним, отже індивідуальне бачення і результати аналізу кожного ансамбліста мають бути полілогічно узгоджені між собою та інтегровані у спільну розповідь, яка ініціює продовження художнього полілогу із тими, хто сприйматиме інтерпретацію як спільну розповідь ансамблістів. У даному процесі художньо-полілогічні уміння мають виконувати асамбляжну функцію, забезпечуючи створення художньої розповіді як дослідницького процесу, коли кожна деталь створення та інтерпретації дбайливо додається до спільного розуміння і спільного, полілогічного висловлення.

Окрім музичних текстів важливу роль у художньому полілозі відіграють такі нелюдські актори як музичні інструменти, одяг та інші атрибути, які можуть функціонувати як символи певного культурного контексту. Утім, звичайно, роль музичних інструментів у такому полілозі є визначальною і, відповідно, здатність музикантів розкрити їх комунікативний потенціал грає визначальну роль у контексті художнього полілогу в ансамблевому музикуванні.

Музичні інструменти є культурними артефактами, які втілюють самобутність, традиції та історичний контекст тих суспільств, у яких вони з'явилися. Кожен інструмент несе в собі унікальний набір характеристик, які відображають культурні традиції та цінності його походження, виступаючи, таким чином, як сполучна ланка між традиціями минулого і сьогодення.

Ідентичність музичного інструменту часто глибоко переплітається з його фізичними характеристиками і культурною практикою, пов'язаною з його використанням. Наприклад, ансамбль традиційних китайських інструментів, відповідно до складу, може створювати культурну розповідь про певний історичний етап життя суспільства. У дослідженні С. Лу (Liu, 2024) вивчається культурна роль традиційної китайської скрипки Чжунху, умови, за яких виконувалася музика в різні періоди еволюції інструменту. У результаті з'ясовано, що відмінності у модифікації інструмента мають важливе культурне значення. Наприклад, модифікації Чжунху можуть відрізнятися залежно від засобу виробництва (виробництво «від майстра до учня», спадкування традицій виробництва в сім'ї та промислове виробництво). Окрім того, мета виробництва, також, впливала на особливості інструмента – так, Чжунху використовувалася як для розважальних заходів, так і для релігійних ритуалів, підтримки даоських традицій. Поєднання інструментів в ансамбль, також, має символічне значення в китайській культурі – наприклад, цитра із шовковими струнами Гуцинь, яка в Китаї символізує музику як таку, до певного часу ніколи не поєднувалася із звучанням інших інструментів, за

виключенням бамбукової флейти Сяо. Такий ансамбль отримав символічну назву «Музика шовку та бамбуку». Але згодом з'явилися поєднання в одному ансамблі скрипки Чжунху з інструментами музики шовку та бамбуку (Liu, 2024). Таким чином, саме поєднання в одному ансамблі певних інструментів може, за певних обставин, прозвучати як потужне культурне висловлення.

Значний та насичений культурний фон є особливістю китайських традиційних інструментів, через що виконання завжди стає культурним полілогом. На сьогодні китайські композитори нерідко створюють еkleктичні художні форми ансамблевого музикування, поєднуючи традиційні китайські інструменти для виконання творів, які можуть мати форму класичного західного камерного твору, застосовувати відповідні форми (наприклад, тричастинний квартет з фугою у другій частині, як у п'єсі Джошуа Чана (陳錦標) для Гаоху, Ерху, Чжунху та Геху). Такі поєднання є не тільки естетично-цікавими – це потужний міжкультурний художній полілог, створення якого вимагає від музикантів розуміння усіх актуалізованих контекстів та глибини самої ідеї організації такого полілогу, що розгортається між культурами та епохами.

Інструменти ансамблів, які підтримують західні мистецькі традиції, також, пов'язують музикантів та публіку з певними культурними контекстами. Наприклад, в ансамблях, які виконують музику часів Бароко, музиканти часто намагаються застосовувати автентичні для тих часів смички для скрипок (як, наприклад, в ансамблі Нідерландської спільноти Баха під керівництвом Сюнсуке Сато). На сьогодні діяльність з Відродження величної спадщини барокової музики окремих ансамблів (таких, наприклад, як Hespèrion XXI, Il Pomo d'Orò) є самовідданою працею, яка потребує величезного інтересу до художнього спадку, прагнення почути митців та пережити їх емоції, зануритися в унікальну естетику, зрозуміти та зберегти їх ідеї та зробити їх відомими та зрозумілими іншим.

Усі мережі взаємодії поєднує у собі перформативний процес ансамблевого музикування. Зокрема, взаємодію між музикантами, музичними інструментами, музичними текстами, інтерпретаціями, актуалізованими культурними просторами та аудиторією, яка приймає, осмислює і певним чином включається у цей полілог. При цьому, кожен музикант привносить в ансамбль свій особистий професійний досвід та інтерпретаційне бачення, сприяючи створенню колективного звучання, унікального, з огляду на унікальність внеску кожного учасника та художнє взаємозбагачення, яке відбувається в полілозі. Отже, взаємодія між музикантами характеризується постійним обговоренням музичних ідей, динаміки відносин та інтерпретаційних рішень. Цей процес розгортається із використанням засобів як вербальної, так і невербальної комунікації (як-от, зоровий контакт, мова тіла, специфічні сигнали, що виникають під час виконання). У такому художньому полілозі народжується унікальна музична інтерпретація, адже кожен музикант привносить своє бачення сенсу твору, пов'язаних з ним культурних контекстів, а також, ролі своєї партії в ансамблі.

Отже, художньо-полілогічні уміння в ансамблевому музикуванні мають забезпечувати включення в художній полілог музичних текстів, культурних середовищ та пов'язаних з ними артефактів, зокрема, музичних інструментів, виконуючи функції:

- асамбляжну, яка забезпечує здатність збирати інформацію про музичний твір, аналізувати текст, знаходити культурну інформацію на основі аналізу стильових особливостей, тобто збирати відомості про композитора, культурно-історичні та біографічний контекст творення, та конструювати на цій основі цілісний художній наратив;
- перформативну, яка уможливорює поєднання в художньому полілозі взаємодії з нелюдськими (музичними текстами, музичними інструментами, культурними просторами) і людськими (іншими учасниками ансамблю, публікою) акторами.

Таким чином, художньо-полілогічні уміння в ансамблевому музикуванні є інтегральним конструктом, заснованим на прагненні досягнення спільного творчого результату, асамбляжному мисленні та розвиненій комунікативній музикальності.

1.3. Художньо-полілогічні уміння майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні: сутнісно-структурна характеристика

Ансамблеве музикування є важливою складовою майбутньої професійної діяльності студентів магістратури музичних і музично-педагогічних вищих навчальних закладів. Затребуваними на ринку праці, також, є музичні педагоги, які мають достатню кваліфікацію для здійснення керівництва різними видами ансамблів, що функціонують як автономно, так і при навчальних закладах – школах, ліцеях коледжах, тощо. Це пов'язано з тим, що ансамблеве музикування являє собою особливу форму спільної діяльності, що сприяє співпраці через спілкування з мистецтвом і співтворчість (Kelleher et al., 2019).

Центральним процесом у спільній творчій діяльності є комунікація, яка розгортається на кількох рівнях (Volpe et al., 2016). Зокрема, на рівні міжсуб'єктної взаємодії комунікація забезпечує обмін інформацією різного роду, в тому числі, інтерпретаційно-творчими ідеями (Laroche et al., 2022). На рівні взаємодії з музичним твором розгортається процес художньої комунікації в проекції композитор-виконавці-слухачі (Mendoza Rivas & Khmelevska, 2023). Обидва рівні взаємодіють між собою, оскільки художня комунікація в ансамблевому музикуванні потребує міжсуб'єктного спілкування для створення спільного творчого продукту – виконавської інтерпретації музичного твору. Зокрема, саме міжсуб'єктна комунікація забезпечує можливість спільного аналізу та вироблення єдиної

інтерпретаційної концепції, яка, при цьому, враховує важливість бачення, сприйняття та виконавського внеску кожного учасника ансамблю.

Таким чином, багаторівнева комунікація в ансамблевому музикуванні розвивається за законами полілогу, тобто, інтегруючи унікальний голос кожного з багатьох учасників спілкування в загальному, узгодженому дискурсі (Lewiński & Aakhus, 2022). Особлива роль полілогу в художньо-інтерпретаційному процесі ансамблевого музикування зумовлює необхідність для музикантів володіти специфічними художньо-полілогічними вміннями, що дають змогу здійснювати такий багаторівневий, зорганізований дискурс у художньо-творчому процесі (Ян Ханьжи, & Хмелевська, І. О. 2023).

З огляду на згадану вище поширеність ансамблевої діяльності випускників магістратури музичних вишів і необхідність володіння вміннями грамотного музикування (Colson, 2012) та організації емерджентного комунікаційного процесу в ансамблевій діяльності (Dobson & Gaunt, 2015) як мистецького полілогу, актуальним видається формування в майбутніх магістрів музичного мистецтва відповідних специфічних художньо-полілогічних умінь. Такі вміння покликані забезпечити їм можливість бути ефективними в ансамблевому музикуванні та в навчанні такому музикуванню студентів у своїй майбутній професійній діяльності.

Аналіз філософської наукової думки показав, що вміння досліджуються в межах теорії розумної дії (Stanley, 2011) як конструкт, що складається з пропозиційного знання та навичок (Fridland & Pavese, 2020). Пропозиційне знання, своєю чергою, структурується з інтеріоризованої інформації різного роду, зокрема: (а) про об'єкти, пов'язані з діяльністю; (б) про сам процес діяльності (Pavese, 2022). Навички, своєю чергою, розглядаються як чинник, що забезпечує можливість інстанціювання знань у процесі діяльності за допомогою інтелектуальних і моторно-рухових дій, доведених до автоматизму (Stanley, 2011).

Згідно з дослідженнями з точки зору філософії (Johansson, 2015), психології (Bishop, 2018; Dobson & Gaunt, 2015; Pezzulo & Castelfranchi, 2009), нейронауки (Laroche et al., 2022), музикознавства (Camlin, 2015; Seighman, 2015) і музичної педагогіки (напр., (Kokotsaki & Hallam, 2007; Sutherland & Cartwright, 2022)), взаємодія в ансамблі на рівні полілогу (Lewiński & Aakhus, 2022) забезпечується функціонуванням умінь, які складаються з низки взаємопов'язаних елементів. Роль основи функціонування всього конструкту відіграє прагнення ансамблістів визначити й втілити у виконанні спільні художньо-інтерпретаційні цілі та віднайти такий спосіб координації спільних дій, який надасть можливість враховувати індивідуальні потреби та стиль кожного з учасників (Davidson & King, 2004).

Таким чином, міжособистісна взаємодія відіграє важливу роль в ансамблевому музикуванні. При цьому, традиційні теорії взаємодії у соціальній групі, з відповідним розподілом ролей, не можуть бути повною мірою застосовані для аналізу ансамблевої спільноти (King, 2006; McCaleb, 2014). Зазначене пов'язане з тим, що взаємодія в ансамблі, метою якого є музичне виконання, вимагає міжособистісної інтеракції такого рівня, яка зрідка зустрічається в немuzичних видах діяльності (McCaleb, 2014). Така специфіка зумовлена, згідно з J. M. McCaleb (2014), низкою чинників. Розглянемо їх докладніше.

Мультиmodalність музичної інформації. У процесі музикування ансамблісти обмінюються трьома видами інформації. Перший – пропозиційні знання: музично-теоретичні; музично-історичні; процедурні знання про особливості процесу і спрямованості ансамблевого музикування. Такі знання в комплексі забезпечують обізнаність, що дає змогу грамотно читати музичний текст ансамблевої партитури, з огляду на особливості виконання не тільки своєї партії, а й партій інших учасників у контексті досягнення спільного звучання певного характеру та якості (Nolet, 2007). Згадане передбачає, зокрема, і здатність до дуже важливого для ансамблевого

музикування, прогнозування звучання. Таке прогнозування є складним процесом, що включає стратегічне планування на основі досвіду, виконавський самоконтроль у реальному часі, постаналіз, а також, інтуїтивне, засноване на емпатії та досвіді спільного музикування, ментальне моделювання процесу (Amos et al., 2013). Загалом, зазначені пропозиційні знання, зокрема, засновані на власному досвіді ансамблевого виконавства та прогностичного аналізу, забезпечують здатність до інтерпретації, що в ансамблевому музикуванні є складним процесом, адже потребує інтеграції чинників узгодженості та індивідуального розуміння.

Другий вид – аудіальна інформація. Обмін аудіальною інформацією традиційно для музичного виконавства пов'язаний зі слуховим контролем. Однак, в ансамблевому виконавстві цей комунікативний канал відіграє особливу роль, оскільки забезпечує буквально можливість синхронного спільного музикування (Keller, 2007). У контексті організації такого музикування на засадах полілогу актуалізується особливий вид слухового контролю – це підвищена увага, одночасно спроектована на звучання кожного інструмента і диференціацію власного внеску в загальне звучання. Таким чином, полілог розгортається як ментальний процес ідентифікації індивідуальної відповідальності за кожний з аспектів звучання – інтонацію, ритм, тембр, фразування (McCaleb, 2014). Функціонування аудіального комунікативного каналу є основним чинником, що мотивує до переосмислення інтерпретації задля вдосконалення загального звучання.

Третій вид – візуальна інформація, навичка блискавичного зчитування і передачі якої багато в чому визначає успіх усього виконання. Активне функціонування візуального комунікативного каналу в полілогічній ансамблевій взаємодії дає змогу забезпечити цілісне усвідомлення себе як частини глобального цілісного механізму ансамблю і забезпечити передавальний характер комунікації (McCaleb, 2014). Останнє означає як уміння подавати сигнали (наприклад, до початку гри, як-то, кивок, дихання)

так і розуміти сигнали інших ансамблістів. Такі сигнали відіграють особливо важливу роль під час виконання ключових фрагментів твору – наприклад, переходів між структурними частинами, а також, дають змогу скоординувати виконання закінчень фраз, зміни темпу, динаміки, штрихів тощо (Seighman, 2015).

Захоплення музикою. Оскільки емоції відіграють найважливішу роль у музичній діяльності (Juslin, 2013), зокрема, виконавській, емоційний зміст музики справляє істотний вплив на виконавців. Ступінь інтенсивності кінцевого ефекту такого впливу є неоднорідним і залежить від індивідуальних особливостей кожного, тобто, кожен з ансамблістів демонструє свій рівень емоційного відгуку на виразність музики. Слід зазначити, що такий вплив є, по суті, взаємовпливом, бо емоційний відгук виконавця зумовлює й особливості виконання, зокрема, ступінь його експресивності. З цієї причини врівноваження емоційного плану виконання є важливим завданням, оскільки неузгодженість цього аспекту може призвести до порушення балансу між пластами квазіпростору ансамблевого звучання (Harley, 1993; Taylor, 2017). У цьому контексті йдеться про звуковий фокус на тому чи іншому пласті фактури ансамблевого звучання, адже зусиллями кожного виконавця створюється цілісна тканина музичного твору, де кожна з ниток відіграє важливу роль, включаючись до ближнього чи дальнього плану звучання. Очевидно, що заглушення концептуально важливої для розуміння твору інтонації лініями, покликаними виконувати функцію фону, призведе до неприйняттого звукового результату. При цьому, кожному з ансамблістів принципово важливо розуміти, що фонові лінії відіграють абсолютно рівнозначну порівняно з мелодією роль, однак, їхня функція інша – вони створюють простір для розгортання музичних подій.

Ще один фактор музичного впливу – стильовий. Вплив стильової приналежності виконуваного твору полягає в активації відповідних параметрів артистизму як уміння відчувати та втілити художній образ. На основі

стильової ідентифікації виробляються певні інтерпретаційні стратегії, які, також, припускають, що виконавці втілюватимуть певну естетику і в манері взаємодії, бо для виконання, скажімо, п'єси Веберна потрібна інша паравербальна інтеракція (Mirea, 2020) між виконавцями, аніж для виконання моцартівського квартету. Найефективнішою стратегією налаштування такої взаємодії є, в даному випадку, включення всіх ансамблістів у певну гру, де кожен проживає амплуа представника певної епохи і взаємодіє з іншими у відповідному комунікативному ключі.

Міжсуб'єктні відносини. Взаємовідносини між ансамблістами відіграють дуже важливу роль – набагато важливішу, ніж професійні партнерські взаємини в будь-якому іншому виді діяльності (Dobson & Gaunt, 2015; Laroche et al., 2022). Це пов'язано з особливим впливом невербальної та музичної комунікації – реакція на найменші зміни дуже важлива. Музичне виконання – мистецтво вираження, у зв'язку з чим комунікація в ньому відіграє не допоміжну, а основну роль. Виконуючи музику, ансамблісти висловлюють цілий спектр емоцій, серед яких емоції, адресовані іншим членам ансамблю, також посідають певне місце (Keller, 2014). З цієї причини полілог, який розгортається в музичному виконанні, є, до певної міри, продовженням полілогу, який розгортається на рівні міжсуб'єктної взаємодії. У зв'язку з цим, навичка участі у вербальному полілогічному дискурсі на етапі підготовки музичного твору (у репетиційному процесі) безпосередньо впливає на характер художнього полілогу під час виконання.

Таким чином, художньо-полілогічні уміння майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні охоплюють кілька рівнів, зокрема: (1) рівень пропозиційних знань (музично-теоретичних, музично-історичних, процедурно-виконавських); (2) рівень комунікативних навичок обміну інформацією (пропозиційною; аудіальною, візуальною); (3) рівень рефлексії, на якому відбувається аналіз художнього полілогу, що реалізується в інтерпретаційному процесі, а також, розгортається ментально-

моделювальний процес прогнозування художніх подій та спільного виконавського процесу ансамблевого музикування. Основою, на базі якої функціонують означені елементи, є інтенція до комунікації з високим рівнем емпатії по відношенню до ансамблевого музикування та, зокрема до інших учасників ансамблю (Yang Hanri, 2022; 2024).

На цій основі уточнимо сутність *художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, що являють собою інтегральний конструкт, заснований на прагненні співтворчості та самореалізації в ансамблевому музикуванні через обмін мистецтвознавчими, музично-теоретичними, музично-історичними та методично-виконавськими знаннями, із застосуванням навичок активної комунікації та прогностичної рефлексії задля сумісного моделювання інтерпретаційної концепції музичного твору та її реалізації як спільного емерджентного виконавсько-творчого результату художньо-полілогічної ансамблевої узаємодії.*

Задля визначення структури художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва було застосовано акторно-мережеву методологію, яка дозволила дослідити знання та навички, що входять до змісту досліджуваного конструкту, як актори, що взаємодіють заради створення внеску в колективний результат, у проєкції функцій, які виконують (Yang Hanri, 2024a). У результаті було визначено, що одним із ключових компонентів художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні є *полікомунікативно-мотиваційний*, що охоплює прагнення ансамблістів бути частиною спільного творчого процесу, вносити значущий, унікальний і при цьому рівнозначний порівняно з іншими внесок задля досягнення спільної мети зі створення творчого продукту – музичного виконання. Таке прагнення ґрунтується на альтруїстичному почутті, що передбачає особливий психологічний стан натхнення і, свого роду, «розчинення» у спільному творчому процесі (Davidson & King, 2004).

Означений компонент тісно пов'язаний із ілокутивною функцією, яку художньо-комунікативні уміння відіграють в ансамблевому музикуванні. Ілокутивна функція відповідає за намір передачі смислу, який стоїть за комунікативним актом, є важливою в ансамблевому музикуванні, коли майбутні магістри музичного мистецтва намагаються зорієнтуватися у складнощах полікомунікації, що розгортається. Задля узгодження художніх намірів і створення спільної інтерпретаційної концепції вони висловлюють свої наміри за допомогою вербальних або невербальних сигналів, у тому числі музичних, адже певні зміни виконання, також, є інформативними в художньому полілозі ансамблевого музикування. Створення цілісного, художньо-ємного (тобто насиченого художніми смислами виконання) потребує узгодження індивідуальних інтерпретацій та поєднання їх в колективне бачення ансамблю, що забезпечується, з одного боку, інтенцією до висловлення власної думки, а з іншого, емпатію, яка дає змогу налаштуватися на емоційний стан інших та зрозуміти їх наміри і бачення у контексті створення спільної інтерпретації.

Таким чином, інтенція до висловлення (художнього, вербального та невербального) охоплює процеси формулювання цілей та прагнення їх узгодження в ансамблі. Акторно-мережева методологія дозволяє теоретично розмежувати різні форми комунікації (художні, вербальні та невербальні), що сприяють вираженню намірів, та розглянути їх як акторів задля виявлення закономірностей, що сприяють цілісній спільній інтерпретації.

Емпатія у цій взаємодії відповідає за те, як майбутні магістри музичного мистецтва налаштовуються на емоційні стани один одного. У проєкції акторно-мережевої методології емпатія розглядається як актор, що впливає на спільну взаємодію визначаючи динаміку художнього полілогу в ансамблевому музикуванні.

Механізми емпатії є складними, тобто вони функціонують завдяки взаємодії чинників як фізичного, так і психологічного походження. Зокрема,

як це доведено нейробіологами, фізіологічною основою емпатії є робота так званих *mirror neuron system* (MNS) (Sonnby-Borgström, 2002). Останні викликають специфічну активність мозку у відповідь на спостереження за мімікою, жестами тощо інших людей. Така активність проявляється як прагнення зрозуміти емоції, що втілюються у виразах обличчя та жестах, і пережити такі самі почуття. У практиці комунікації робота MNS проявляється у здатності зчитувати невербальну та паравербальну лексику за десятки мілісекунд (Sonnby-Borgström, 2002).

Механізм MNS має важливе значення для розуміння, отже, для виживання соціальних груп і цілих спільнот. Особливим є значення цього механізму для ансамблевої узаємодії, зокрема, як зазначає G. Seighman (2015), цей механізм забезпечує «...зв'язок між фізичною синхронізацією та спільним мисленням» (р. 10). На практиці це проявляється в емпатії, яка ґрунтується на прагненні зчитування інформації та прогнозування майбутніх дій через віддзеркалення (проживання) почуттів інших. Зокрема, учасники ансамблю, інтерпретуючи дії, міміку, жести, поведінку тощо один одного як «...фізичні попередники генерування звуку», створюють спільний «афективний досвід руху», розширюючи діапазон модальних каналів комунікації в ансамблі (Seighman, 2015).

На психологічному рівні означений процес полімодального емпатійного полілогу запускає саме інтенція досягнення спільної виконавсько-інтерпретаційної мети. «Спільна мета» в ансамблевому виконанні – це емерджентний феномен, адже в результаті внесення кожним ансамблістом свого виконавського внеску, утворюється дещо унікальне – цілісність звучання, що є значно більшим, ніж просто сума окремих виконавських внесків усіх ансамблістів (Seighman, 2015; Sutherland & Cartwright, 2022; Johansson, 2015). Спільна мета, як зауважують А. Sutherland і Р. Cartwright (2022), мобілізує учасників ансамблю робити свій виконавський внесок, «...ділитися ідеями і створювати відчуття єдності» (р. 3). Це особливе спільне

переживання єдності класифікують як відчуття «групового потоку», що спонукає кожного виконавця виявляти креативність і вдосконалювати свою інтерпретацію (Dennett, 2019; Sutherland & Cartwright, 2022).

Таким чином основними елементами полікомунікативно-мотиваційного компонента є: (a) інтенція у комунікації задля досягнення спільної виконавсько-інтерпретаційної мети; (b) емпатія в ансамблевій взаємодії, спрямована на генерацію бажаного музичного виконання як спільного творчого продукту. Ідентифікація даних елементів зумовлена підтвердженням взаємозв'язків між проявом емпатії в ансамблевій взаємодії та успішністю ансамблевого музикування як процесу, спрямованого на досягнення спільного творчого результату.

Другий компонент *семіотико-епістемологічний*, охоплює знання про знаки, за допомогою яких розгортається полілог – у міжсуб'єктному спілкуванні (між ансамблістами) та у спілкуванні з музичним твором (Agawu, 2014). Цей компонент тісно пов'язаний із асамбляжною функцією яка відповідає за здатність поєднувати у цілісне художньо-інформативне повідомлення усе різноманіття знаків, використовуваних у міжсуб'єктній та художній комунікації під час ансамблевого музикування. Здатність розшифрувати ці знаки уможлиблює розуміння їх семіотичної функції. Зокрема, знання художньо-комунікативного контексту знаків музичної мови, дає змогу майбутнім магістрам музичного мистецтва розуміти їх художню інформативність, включаючи до художнього полілогу. При цьому, сам процес обміну таким розумінням, охоплює інший рівень комунікації – уже за допомогою знаків міжсуб'єктного спілкування. Таким чином, в ансамблевому музикуванні декілька різновидів знаків необхідно асамблювати (поєднувати), задля включення інформації, яку вони несуть, у спільний художній полілог.

Отже семіотико-епістемологічний компонент охоплює знання та розуміння музичних знаків і символів, які музиканти використовують у своїй узаємодії. Розгляд через призму акторно-мережевої методології дає

можливість вивчити ці види семіотичного знання як теоретичні конструкції, що застосовуються в ансамблевому музикуванні, впливаючи на спільний художній полілог. Зокрема, конструкція знання художньо-комунікативних конотацій знаків музичної мови впливає на процес створення спільних художніх смислів у інтерпретації. Такі знання беруть участь у процесі привласнення значень знакам музичної мови та визначають відносини між музичними знаками та інтерпретаційними рішеннями в ансамблевому музикуванні. Отже, ці знання визначають процес формування колективного розуміння ансамблем музики що виконується.

Означений процес тісно пов'язаний із концепцією міжсеміотичного перекладу, яка створює основу для розуміння процесу передання значень між різними семіотичними системами, наприклад, від вербальної мови до візуальних образів або інших невербальних форм комунікації. Ця концепція важлива для розуміння того, як різні форми вираження можуть передавати схожі смисли в різних контекстах і модальностях. Міжсеміотичний переклад розглядають як «ресеміотизацію», тобто трансформацію знаків з однієї семіотичної системи в іншу в міру розвитку соціальних процесів, зумовлюючи релятивність смислоутворення в комунікації (Mahasneh & Abdelal, 2022).

Інтерпретаційну систему міжсеміотичного перекладу можна зрозуміти через призму семіотичного аналізу, у якому ментальна діяльність перекладача відіграє ключову роль. Н. Голубенко (Holubenko, 2023) зазначає, що цей інтерпретаційний процес охоплює виявлення й аналіз як мовних знаків, так і немовних повідомлень, як-от графічні або акустичні знаки, створюючи тим самим потік семіотичних знаків, які можуть бути інтерпретовані аудиторією. Таким чином міжсеміотичний переклад вимагає тонкого розуміння того, як різні знаки взаємодіють і передають сенс у відповідних контекстах.

А. Пратама і Д. Путрі (Pratama & Putri, 2022) також підкреслюють важливість контексту в міжсеміотичному перекладі, підкреслюючи, що значення може змінюватися від одного контексту до іншого, відображаючи

мінливий характер інтерпретації в різних видах мистецької діяльності. Ця точка зору актуальна при аналізі художніх адаптацій, де перехід від однієї форми вираження до іншої – наприклад, від літератури до музики – може призвести до нових інтерпретацій та оригінального розуміння змісту.

Розвиваючи цю концепцію, Н. Ерфіані зазначає, що міжсеміотичний переклад передбачає переклад між різними кодами, де один код може належати до мови (лінгвістичний), а інший – до нелінгвістичних елементів, таких як зображення або жести (Erfiani, 2023). Ця двоїстість важлива для розуміння того, як різні форми комунікації можуть доповнювати та посилювати одна одну, особливо в мистецькому та освітньому контекстах. Отже, у ансамблевому музикуванні саме міжсеміотичний переклад застосовується задля розуміння художньо-комунікативних знаків невербальної мови та, навпаки, створення таких повідомлень задля інформування про власні виконавські наміри, основані на певному розумінні емоційного змісту музики.

Отже, конструкція знання про знаки міжсуб'єктної комунікації впливає на інтерпретацію через чинник розуміння один одного в художньому полілозі. Таке знання забезпечує семіотичну компетентність (Giacosa, 2023), необхідну для ефективної співпраці в ансамблевому музикуванні. Отже, здатність правильно інтерпретувати знаки, які ансамблісти продукують у процесі спільного музикування, є необхідною для досягнення спільної мети – генерації бажаного звучання музичного твору (Bilova N., et al., 2020). На цьому тлі важливості набуває здатність ансамбліста розуміти інформацію про наміри інших учасників застосувати той чи інший інтерпретаційний прийом, пов'язаний зі зміною темпу, гучності звучання, штрихів тощо. Тільки узгодження таких дій може забезпечити створення належного співвідношення у звучанні партій (рельєфу і фону) та загальної гармонії. Таке узгодження вимагає наявності відповідного пропозиційного знання, ґрунтованого на досвіді спільного музикування. Підпорядковуючись інтенції досягнення

спільної мети виконання, ансамблісти – і навмисно, і латентно – діляться інформацією про власні виконавські наміри. Цей обмін інформацією є частиною такого глобального явища як культура ансамблевого виконання, що містить у собі й культуру обміну умовними невербальними позначеннями – початку й закінчення виконання, темпових змін, динамічних хвиль, характеру звуковидобування. Таким чином, епістемологічною основою художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва є, перш за все, знання про інформаційне навантаження умовних позначень, прийнятих у загальній ансамблево-виконавській культурі.

При цьому слід взяти до уваги, що такі позначення є певною мірою ідіосинкразійними, адже генеруються на тлі взаємодії низки суб'єктивних чинників. Серед таких чинників естетичні вподобання індивіда (Ragert et al., 2013), емоційні реакції на художню виразність музики (McCaleb, 2014), виконавський досвід. Вплив перелічених чинників виявляється вибором конкретної виконавсько-інтерпретаційної стратегії, зокрема агогічних рішень, які, з огляду на темпоральну природу музичного мистецтва, мають важливе експресивне значення. Окрім експресивної функції, значущими агогічними рішеннями є для спільного ансамблевого виконання, що організовується в часі, а отже, злагодженість, а інколи, і синхронність, є запорукою успіху всього процесу. При цьому, суб'єктивність чинників, що визначають вибір певних варіацій організації музичного часу, проявляється на багатьох рівнях – від темпових мікросувів у виконанні фраз до помітних *accelerando*, *ritardando*, *rubato*, тощо, що застосовуються для підкреслення кульмінацій, закінчення періодів, частин тощо задля більш рельєфного позначення драматургії, структури та загальної форми твору (Ragert et al., 2013).

Таким чином, епістемологічна основа художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва тісно пов'язана з процесом семіозису, що на рівні міжсуб'єктного полілогу потребує розуміння невербальних сигналів, інформативних щодо виконавських намірів

ансамблів. Утім, є ще один важливий рівень – рівень художньої комунікації, яка в ансамблевому музикуванні стає полікомунікацією. Зазначене зумовлене тим, що в інтерпретаційному процесі беруть участь кілька виконавців, кожен/кожна з яких, має своє бачення щодо виконання, засноване на виконавській підготовці, досвіді, індивідуальному сприйнятті тощо. Таким чином, інтерпретаційний полілог набуває рис поліноміальності (Dictionary.com, LLC, 2022), адже кожен з його учасників робить свій внесок у процес сигніфікації знаків музичної мови, впливаючи, тим самим, на кінцевий результат.

При цьому слід узяти до уваги, що інтерпретація є високоінтелектуальною діяльністю, яка вимагає різнобічної обізнаності, зокрема, музично-теоретичного, музично-історичного, мистецтвознавчого, а також культурологічного та філософського знання. Інтерпретація в ансамблевому музикуванні ускладнюється очевидною неоднорідністю рівнів такої обізнаності, адже для кожного з учасників цей рівень є індивідуальним. Крім цього, оскільки інтерпретація значною мірою ґрунтується на суб'єктивному сприйнятті, вибір спільної інтерпретаційної концепції стає непростим завданням, особливо в ансамблях, які практикують музикування без диригента. Отже, сигніфікація, як процес присвоєння смислів знакам музичної мови на основі розуміння безлічі контекстів і конотацій, дуже ускладнюється і навіть може викликати міжособистісні суперечки. У цьому процесі важливим стає вміння організувати полілог задля здійснення семіозису на ґрунті актуалізації знання про інтерпретаційно-виконавські традиції, зумовлені, зокрема, пов'язаністю твору з естетикою художнього стилю, специфікою індивідуального композиторського письма, інтертекстуальними зв'язками, культурно-історичними контекстами тощо.

Таким чином, важливими елементами семіотико-епістемологічного компоненту є:

- знання ідіосинкразійних, вербальних, невербальних і паравербальних знаків міжсуб'єктної комунікації в ансамблевому музикуванні;
- знання художньо-комунікативних конотацій знаків музичної мови.

Важливість чинника суб'єктивного сприйняття в комунікації (зокрема, в художній, яка нерозривно пов'язана із інтерпретаційним процесом), зумовлює необхідність визначення *дескриптивно-рефлексійного* компонента. Означений компонент пов'язаний із прогностичною функцією, яку художньо-полілогічні уміння відіграють в художньому полілозі ансамблевого музикування. Здатність до прогнозування є важливою у спільному виконавському процесі, коли майбутні магістри музичного мистецтва мають покладатися на свою інтуїцію та розуміння стилів гри одне одного, щоб створити цілісне звучання. Зв'язок між дескриптивно-рефлексивним компонентом і прогностичною функцією підкреслює важливість рефлексивного залучення до процесу ансамблевого виконання, оскільки музиканти орієнтуються в складних музичних структурах і адаптують свої інтерпретації в режимі реального часу.

Отже, насамперед, важливого значення набуває рефлексивний етап в процесі дескриптування художньо-комунікативних конотацій знаків музичної мови (Agawu, 2014). Така значущість зумовлена сутністю самого процесу семіозису, що передбачає визначення інтерпретанта через диференціацію репрезентативних стосовно об'єкта характеристик та переосмислення крізь призму суб'єктивних диспозицій інтерпретатора. Таким чином, інтерпретація потребує подвійної рефлексії – на етапі диференціації значущих характеристик та, далі, задля аналізу власного ставлення до об'єкта, що позначається, а у випадку з музичним мистецтвом – і до самого знака, оскільки естетична форма сама по собі, також, є об'єктом пізнання в мистецтві (Goldman, 2005).

Особливістю процесу дескриптування смислів в ансамблевому музикуванні є його полілогічність. Зокрема, слід взяти до уваги, що кожен з

учасників покладається в інтерпретації на власний, суб'єктивно зумовлений рефлексивний процес, що народжує множину розумінь і, відповідно, множину інтерпретацій. Узгодження інтерпретаційних рішень засобами вербального дискурсу є одним із шляхів розв'язання проблеми. Утім, практика ансамблевого музикування доводить, що професійний успіх колективу залежить від здатності ансамблістів передбачати інтерпретаційні вибори один одного і здійснювати можливе самокоригування на цій основі.

Здатність до передбачення – антиципація – розглядається як така, що значною мірою забезпечує «розуміння дій інших людей і можливість їх наслідування, орієнтоване на досягнення спільної мети» (Pezzulo & Castelfranchi, 2009, р. 439). Антиципація забезпечується функціонуванням механізму, необхідного для виживання людини, зокрема системою уявлень, що дають змогу «передбачати простір, час, порівнянність, причинність, завершеність і форму суб'єктивної ймовірності або схильності» (Riegler, 2001). В ансамблевому музикуванні антиципація набуває особливого значення, адже забезпечує можливість прогнозування спільних дій, на основі аналізу музичного та ситуаційного контекстів (Amos et al., 2013).

Отже, прогнозування має першорядне значення для успіху інтерпретаційного процесу в ансамблі. Здатність до прогнозування, у свою чергу, забезпечує рефлексія, як процес, що дозволяє, насамперед, критично оцінити свій внесок у спільне виконання. Разом з цим, саме рефлексія необхідна для передбачення реакції і виконавських дій інших музикантів. Завдяки рефлексії, у полілог включається ще один рівень комунікації – ментальний, який передбачає уявне моделювання процесу виконання, під час якого майбутні магістри музичного мистецтва розглядають різні сценарії та потенційні результати, спираючись на досвід.

Аналізуючи означені здатності на засадах акторно-мережевої методології, можна визначити два основних конструкти, які впливають на художній полілог ансамблевої узаємодії. Насамперед, це саморефлексія, яка

активується задля визначення смислів музичних повідомлень, їх власного розуміння, але, також, і розуміння свого внеску у спільне виконання. Отже, саморефлексія допомагає майбутнім магістрам музичного мистецтва ідентифікувати власний голос у художньому полілозі та визначити його вплив на спільний творчий результат. Другим конструктом, що здійснює вплив, є рефлексія, що уможлиблює розгортання художнього полілогу на ментальному рівні. Цей предиктивний ментальний полілог визначається тим, як майбутні магістри музичного мистецтва передбачають дії своїх колег під час ансамблевого музикування, орієнтуючись у складних музичних структурах і адаптуючи свої інтерпретації в режимі реального часу. На цій основі у змісті *deskриптивно-рефлексійного* компонента визначаються такі елементи, як-от:

- саморефлексія в deskриптуванні змісту художньо-комунікативних музичних повідомлень;
- здатність моделювання інтерпретаційно-виконавського процесу через прогностичний ментальний полілог із учасниками ансамблю.

Таким чином, художньо-полілогічні уміння майбутніх магістрів музичного мистецтва, що ґрунтуються на мотивації досягнення спільної мети та специфічних знаннях про музичне мистецтво та процес ансамблевого музикування, охоплюють також і навички рефлексивного аналізу, спрямованого на моделювання майбутніх спільних виконавських дій. Увесь цей комплекс знань і навичок інстанціюється, безпосередньо, у процесі сумісного ансамблевого музикування, який, своєю чергою, охоплює етапи стратегічного художньо-інтерпретаційного планування під час обговорення та, безпосередньо, сумісного виконання музичного твору. Зазначений процес пов'язаний із реалізацією перформативної функції художньо-полілогічних умінь, яка відповідає за обміну знаннями та безпосередньо здатність брати участь у художньо-полілогічній узаємодії задля досягнення спільної виконавської мети.

Обмін знаннями є важливим, зважаючи на емерджентний характер ансамблевої взаємодії, адже, задля досягнення спільної мети, ансамблісти мають здійснювати певні трансформації власного виконання, задля того, щоб індивідуальний внесок кожного був вписаний у загальний виконавський результат (Bishop, 2018; Keller et al., 2007). Таким чином, ансамблісти мають обговорювати своє інтерпретаційне бачення, виконавські наміри та ділитися знаннями, на основі яких вони віддають перевагу вибору тих чи тих засобів музичної виразності. Зазначений процес має розгортатися як полілогічний дискурс, спрямований на пошук спільних смислів (Amos et al., 2013). З огляду на зазначене, доцільним виявляється оволодіння навичками ведення дискурсу на засадах партисипації (Camlin, 2015).

Успішність розглянутого процесу ансамблевого музикування як виконавської узаємодії заради досягнення спільної мети, визначається наявністю в ансамблістів відчуття «групового потоку» (Bishop, 2018; Keller et al., 2007). При цьому, на сьогодні дане явище розглядається не як містифікований феномен натхнення, а як навичка, яка цілком піддається формуванню (Bishop, 2018). Зокрема, як вказує L. Bishop (2018), стан «групового потоку» ідентифікується за умов, коли ансамблісти, «повністю зосередившись на завданні виконання, відчують інтенсивний зв'язок з музикою, яка ллється ніби без зусиль» (р. 10). Зазначене відчуття виникає завдяки досягненню оптимальної відповідності та узгодженості між інтерпретаційними вимогами і виконанням, яке уварюється зусиллями всіх виконавців. Таким чином, важливого значення в конструкті художньо-полілогічні уміння майбутніх магістрів музичного мистецтва набувають навички узгодження в полілогічно-дискурсивному процесі інтерпретаційно-виконавських стратегій та співпраці задля створення спільного виконання як художнього полілогу (Bishop, 2018).

Отже, колаборативні процеси напряму пов'язані із перформативною функцією, яка відповідає за колективні дії в ансамблевому музикуванні.

Колаборація спрямована на узгодження індивідуального внеску, спільних цілей і колективного музичного досвіду. В ансамблевому музикуванні колаборацію досліджують як чинник створення спільного, сприятливого для творчості простору, у якому з'являються можливості для значущої участі у виконанні. При цьому, колаборація охоплює як взаємодію у виконанні, так і аспекти соціальної узаємодії (Ben-Tal & Salazar, 2014). Колаборацію пов'язують із таким явищем як-от соціальна згуртованість та ритуалізована приналежність (Merwe & Morelli, 2022). Ідеться про відчуття приналежності до особливої спільноти, яке з'являється завдяки сумісному конструюванню спільного досвіду в творчому процесі.

Отже, ефективний художній полілог в ансамблевому музикуванні забезпечується спільним процесом художньо-творчої узаємодії, який формує остаточний варіант виконання. Задля забезпечення цього процесу майбутні магістри музичного мистецтва повинні вміти грамотно брати участь у цьому взаємоорганізуючому процесі, який вимагає поєднання технічних навичок і міжособистісного розуміння. Динаміка взаємин відіграє важливу роль у формуванні позитивної атмосфери співпраці, оскільки різні стилі спілкування можуть впливати на спільний результат. Цей партисипативний аспект важливий для розроблення загальної інтерпретаційної концепції, оскільки він дає змогу учасникам інтегрувати своє унікальне бачення, працюючи над колективним художнім продуктом. Таким чином, перформативна функція відповідає за співпрацю та комунікацію у досягненні художньої мети ансамблевого музикування.

Погляд крізь призму акторно-мережевої теорії дозволяє визначити основні конструкції у структурі художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, які впливають на художній полілог ансамблевого музикування, під час реалізації перформативної функції. Зокрема, це здатність до обміну знаннями в умовах ансамблевого музикування. Те, як майбутні магістри музичного мистецтва беруть участь у

спільному дискурсі, тобто, обмінюються знаннями та ідеями під час репетицій і виступів, впливає на спільну роботу, яка, у підсумку, формує остаточне виконання. Друга конструкція – здатність брати участь у взаємоорганізації, тобто колективно орієнтуватися та ефективно взаємодіяти в художньо-творчій співпраці. На цій основі визначаємо дискурсивно-партисипативний компонент у структурі художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, основними елементами якого є:

- здатність до обміну знанням та полікомунікативної узаємодії у досягненні спільної виконавської мети;
- здатність до компетентної участі у взаємоорганізуючому процесі художньо-творчої колаборації задля реалізації спільної інтерпретаційної концепції.

Таким чином художньо-полілогічні уміння майбутніх магістрів музичного мистецтва, як конструкт, охоплюють полікомунікативно-мотиваційний, семіотико-епістемологічний, дескриптивно-рефлексійний та дискурсивно-партисипативний компоненти. Усі структурні компоненти є пов'язаними між собою через спільну мету – створення інтерпретаційної концепції музичного твору та її успішне виконавське втілення, що є своєрідним творчим продуктом спільної виконавсько-інтерпретаційної роботи ансамблевого колективу (див. рис. 1.1).



Рис. 1.1. Компонентна структура художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні

ВИСНОВКИ до розділу 1

У розділі здійснено аналіз феномену художнього полілогу крізь призму теорії полілогу як процесу складної динамічної комунікації, що виходить за рамки діадичної моделі. У положеннях теорії полілогу наголошується на

важливості визнання множинності голосів, перспектив і культурних артефактів, що роблять свій внесок у побудову знань і смислів у комунікативних контекстах. Концепція ілокутивного плюралізму дозволила розглянути полілог як процес, у межах якого комунікативні акти охоплюють множину ілокутивних сил, що збагачують простір комунікації. Означене вимагає переоцінки процесів інтерпретації намірів та смислів у багаторівневих взаємодіях та зумовлює необхідність розгляду контексту і динаміки відносин між учасниками у процесах музично-виконавської взаємодії у напрямі усвідомлення значущості різних голосів у художньому дискурсі.

Художній полілог, що розгортається в музично-виконавському процесі було розглянуто із опорою на положення акторно-мережевої теорії як взаємодію людських (композиторів, виконавців, слухачів) та нелюдських (музичних творів, художніх стилів, культурних контекстів тощо) акторів у багаторівневій мистецькій комунікації. Визнаючи, що повноваження розподіляються між мережею акторів, включно з культурними та технологічними суб'єктами, акторно-мережева теорія дозволила вивчити взаємодію між творцями, виконавцями та їхніми творчими продуктами (музичними творами, інтерпретаціями) як художній полілог, у якому розгортається обмін ідеями, враженнями, емоціями, культурною інформацією.

На основі концепцій художньої комунікації, інтертекстуальності та інтермедіальності, було досліджено полілогічну природу художнього вираження. Зокрема, було з'ясовано, що художній полілог охоплює взаємодію між різними видами мистецтва, історичними та культурними контекстами, що визначає мінливість смислу та множинність інтерпретацій мистецького твору.

Актуальність концепції художнього полілогу підтверджує включення нових дискурсів, пов'язане із впливом розвитку технологій у цифрову епоху, зокрема, появою таких форм як-от мешапи та семплювання (Yang Hanri, & Khmelevska, 2024a). Розмивання меж між оригінальними творами та адаптаціями кидає виклик традиційним уявленням про авторство та

автентичність, призводячи до появи феномену гіперреальності, де різні контексти вступають у художній полілог у рамках одного художнього твору. Означені процеси вимагають переоцінки того, як у сучасному музично-мистецькому ландшафті розгортається художній полілог і якою є роль його учасників – людських і нелюдських – у творчому процесі.

Дослідження на основі теорії комунікативного музикування ролі людських акторів у художньому полілозі довело важливість втіленої взаємодії у спільному музикуванні як процесі сумісного створення художніх сенсів. Звернення до результатів міждисциплінарних досліджень, зокрема заснованих на інтеграції поглядів музичної психології та нейробіології, довело важливу роль невербальної комунікації (ритмічної та жестикуляційної) у сумісному музикуванні у контексті передачі емоцій. Таким чином, важливе значення у контексті розуміння динаміки художнього полілогу в сумісному музикуванні, має дослідження інтерсуб'єктивної узаємодії через прояви тілесності та застосування інших невербальних виразних засобів задля передачі намірів та емоцій.

Опора на теорію асамбляжного мислення уможливила вивчення художнього полілогу як феномену, що розгортається завдяки здатності людських акторів створювати ментальний взаємозв'язок між усіма учасниками художнього полілогу, формуючи нові форми естетичного досвіду. Цей динамічний процес створює нову реляційну естетику, яка протиставляється традиційній дихотомії між виконавцями та аудиторією, позиціонуючи всіх учасників як активних творців художнього продукту.

У якості музично-виконавського творчого процесу, який охоплює взаємодію між виконавцями, музикою та культурними контекстами, що включаються в художній полілог, розглянуто ансамблеве музикування. Узаємодія, що розгортається у межах ансамблевого музикування має художньо-полілогічну природу, адже індивідуальне творче самовираження в

даному процесі спрямовується на досягнення спільного виконавського результату і, при цьому, спонукає до самовираження інших учасників.

Ансамблеве музикування, яке є важливою складовою професійної діяльності майбутніх магістрів музичного мистецтва, разом із цим, є складним художньо-полілогічним процесом, який охоплює та інтегрує у собі різні рівні взаємодії, зокрема, рівні міжсуб'єктної та художньої комунікації. Узаємодія означених рівнів зумовлена важливою роллю міжсуб'єктного спілкування в художній комунікації ансамблевого музикування, спрямованого на створення спільного творчого продукту – художньої інтерпретації музичного твору та її виконавського втілення. Саме міжсуб'єктна комунікація забезпечує можливість спільного аналізу та вироблення єдиної інтерпретаційної концепції, яка враховує важливість бачення, сприйняття та виконавського внеску кожного учасника ансамблю.

Аналіз музично-педагогічних досліджень дозволив визначити сутнісну характеристику художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, що являють собою інтегральний конструкт, заснований на прагненні співтворчості та самореалізації в ансамблевому музикуванні через обмін мистецтвознавчими, музично-теоретичними, музично-історичними та методично-виконавськими знаннями, із застосуванням навичок активної комунікації та прогностичної рефлексії задля сумісного моделювання інтерпретаційної концепції музичного твору та її реалізації як спільного емерджентного виконавсько-творчого результату художньо-полілогічної ансамблевої узаємодії. На основі акторно-мережевого аналізу було визначено, що в структурі художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва взаємодіють полікомунікативно-мотиваційний, семіотико-епістемологічний, описивно-рефлексійний та дискурсивно-партисипативний компоненти.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПОЛІЛОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В АНСАМБЛЕВОМУ МУЗИКУВАННІ

2.1. Наукові підходи та принципи формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні

Обґрунтування методологічних засад формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва здійснювалося із урахуванням особливостей феномену художнього полілогу та структури досліджуваного конструкту. Зокрема, було взято до уваги, що такий полілог розгортається на рівнях міжсуб'єктної та художньої комунікації. Отже, акторно мережевий підхід було обрано як ключовий, з огляду на його дієвість щодо дослідження складних процесів, у яких різні учасники – від людей до артефактів – взаємодіють і впливають один на одного.

Слід зазначити, що акторно-мережевий підхід набув поширення як методологічна основа досліджень у галузі музичної освіти, забезпечуючи розуміння складних взаємодій між різними учасниками освітнього процесу. Ця методологія стверджує, що як людські, так і нелюдські суб'єкти (як-от художні тексти, наративи, культурний фон, технології, освітні програми, педагогічні умови тощо) відіграють значну роль у формуванні освітнього ландшафту та впливають на професійний розвиток здобувачів. Акторно-мережевий підхід може створити основу задля розуміння того, як учасники ансамблевого музикування взаємодіють в багаторівневому художньому полілозі.

У дослідженні К. Гаворта (Haworth, 2018) на засадах акторно-мережевого підходу проведено аналіз взаємодії між студентами і технологіями алгоритмічної музики, який, за висновком учених дозволив подолати дуалізм

«суспільство-природа» та надав змогу ширше розглядати етичну відповідальність усіх учасників освітнього процесу, дослідженого як мережа. Роль технологій як нелюдських акторів художнього дискурсу була досліджена в контексті відтворення впливу на процес творчого розвитку студентів.

Актуальність акторно-мережевого підходу виходить за рамки безпосереднього освітнього контексту й охоплює інші суспільні та культурні процеси, у яких беруть участь здобувачі вищої музичної освіти. Так, Дж. Бекхейзен та співавтори (Beekhuizen et al., 2011) застосували означений підхід задля вивчення правил і ритуалів, що регулюють членство та участь у музичних онлайн-спільнотах. Їхні висновки показали, як взаємодія між членами спільноти, технологічними платформами та культурними нормами створює динамічне середовище для музичного розвитку та підвищення рівня залученості студентів-музикантів.

Б. Пієкут (Piekut, 2024) застосував акторно-мережевий підхід задля дослідження з погляду музичній історіографії, підтвердивши здатність цієї методології прояснити складні взаємини між різними учасниками музичного простору, включно з композиторами, виконавцями та аудиторією. Учений визначив, що означений підхід створює методологічну основу, дієву в контексті розуміння еволюції музично-освітніх стратегій та методів навчання.

Інтегруючи акторно-мережевий підхід з постгуманістичними концепціями, Дж. Асплунд (Asplund, 2022) підкреслює важливість визнання соціоматеріальних аспектів музичної освіти. Учений спирається на ключову особливість акторно-мережевого підходу кидати виклик традиційним уявленням про агенцію та досліджує способи, за допомогою яких матеріальні та культурні чинники поєднуються для формування освітнього досвіду.

Акторно-мережевий підхід, також, використовувався для аналізу лідерських компетенцій у музичній освіті. Дослідження Ш. Ляо та Н. Мхунпієв (Liao, Mhunpiew, 2024) визначає ключові компетенції для викладачів музики, наголошуючи на важливості створення мереж і організації

співпраці задля розвитку педагогічних компетентностей майбутніх викладачів музики. Результатом проведеного ученими дослідження стало затвердження важливості динаміки взаємин у межах музично-освітнього ландшафту та доцільності їх дослідження як мереж.

Методологічна гнучкість акторно-мережевого підходу дає змогу застосовувати його в різних контекстах вищої музичної освіти. Наприклад, у праці Т. Фенвік та Р. Едвардса (Fenwick & Edwards, 2010) подано огляд можливостей даного підходу в контексті висвітлення складнощів освітнього процесу та його потенціал в контексті формування адаптивності здобувачів (Fenwick & Edwards, 2010). Д. Роберт та співавтори (Robert et al., 2023) дослідили процес гейміфікації навчання у музично-освітньому процесі на засадах акторно-мережевого підходу, яка здійснюється на тлі взаємодії між освітніми технологіями, педагогічними стратегіями із метою підвищення рівня інтересу студентів до навчання, їх умотивованості щодо формування професійних компетентностей.

Основоположним в акторно-мережевій методології є принцип загальної симетрії, який стверджує, що людські та нелюдські суб'єкти мають розглядатися в аналізі однаково, що дає змогу більш тонко зрозуміти їхні взаємодії та вплив один на одного (Mifsud, 2014; Song & Liu, 2022). Це спонукає дослідників простежувати зв'язки та взаємодії між різними суб'єктами всередині мережі. Цей принцип став актуальним у сфері вищої музичної освіти, де різноманітні дійові особи – студенти, викладачі, навчальні програми, інструменти і технології – взаємодіють складними способами, формуючи результати навчання. Так, у дослідженні К. Альмквіст та Л. Хеншель (Almqvist & Hentschel, 2022) акторно-мережевий підхід застосовано задля створення художнього простору в межах мистецького навчання, який стимулював би студентів до творчого розвитку, роздумів та висловлень. Процес застосування даного підходу К. Альмквіст та Л. Хеншель (Almqvist & Hentschel, 2022) описують як триетапний. На першому етапі

визначалося, які людські та нелюдські актори присутні в мережах. На другому етапі розглядалися питання про те, що роблять різні актори в мережах і як вони впливають на внутрішньоактивний процес. На третьому етапі відбувався аналіз взаємодії – як, безпосередньо, освітнього процесу, так і різноманітних зустрічей та зв'язків, що виникали у міру виявлення і встановлення контактів між акторами. На протязі експерименту застосовувалися методи написання рукописів, театральної активності, створення музики та вистав. У результаті ученими було виявлено значущих акторів в організаційному та виконавському процесах. Індивіди, групи людей, матеріально-цифрові та дискурсивні актори вступали у взаємодію і створювали можливості для розвитку студентів музичного театру.

В ансамблевому музикуванні принцип «загальної симетрії» є одним з ключових у контексті організації художнього полілогу, у якому цей принцип трансформується в *обговорення та узгодження художніх ідей* між учасниками (Yang Hanri, 2023). У процесі ансамблевого музикування даний принцип проявляється у спільній роботі музикантів над інтерпретацією музичного твору, де розуміння та інтерпретація кожного учасника мають бути узгоджені для створення цілісного виконання. У даному процесі учасники ансамблю домовляються про певні ролі та внесок у колективне звучання (Brandler & Peynircioğlu, 2015; Phillips-Silver & Keller, 2012).

Обговорення та узгодження художніх ідей між учасниками у контексті полілогічної взаємодії охоплює декілька фаз полілогу, зокрема: проблематизації, залучення, та мобілізація. Кожна фаза відображає те, як учасники визначають проблеми, залучають союзників і мобілізують ресурси задля досягнення своїх цілей (Zhou, 2024). Цей динамічний процес відображає динамічну природу мережевої взаємодії, у якій актори постійно розвиваються під впливом дій і рішень один одного (Irish & Romkey, 2021).

Окрім рівня усвідомленого обговорення, означений принцип реалізується на нейробіологічному рівні через афективні механізми взаємного

захоплення, які грають важливу роль у сумісній музичній діяльності. Зокрема, завдяки такому захопленню відбувається синхронізація ритмів і рухів між музикантами, коли ансамбль формує спільні тимчасові й афективні дії (Phillips-Silver & Keller, 2012; Keller et al., 2014). Отже, на тлі емоційного захоплення створюється моторний резонанс з наступною імітацією дій, що сприяє узгодженню ансамблевого виконання (Phillips-Silver & Keller, 2012).

Дієвість акторно-мережевого підходу спирається те, що мережі складаються з різнорідних елементів, включно із соціальними агентами, технологіями та матеріальними артефактами. Ці елементи не просто пасивні; вони беруть активну участь у формуванні мережі та впливають на результати через свою взаємодію (Prasetyo & Ekomadyo, 2021; Xu et al., 2022). Отже, даний підхід дає змогу досліджувати, як різні технології та інструменти впливають на репетиції ансамблю. Наприклад, інтеграція цифрових платформ для віддалених репетицій стає дедалі актуальнішою, особливо на тлі пандемії COVID-19, яка вимагала нових форм співпраці між музикантами (Cychnerski & Mróz, 2022; Fram et al., 2021). Ці платформи можна проаналізувати через призму акторно-мережевого підходу, щоб зрозуміти, як вони змінюють взаємодію між музикантами і навколишнім середовищем, тим самим впливаючи на процес репетицій. Архітектуру цих платформ можна розглядати як нелюдську дійову особу, яка формує динаміку співробітництва, впливаючи на те, як музиканти спілкуються і координують свої дії один з одним (Cychnerski & Mróz, 2022; Rottondi et al., 2016).

Орім того, у межах акторно-мережевого підходу підкреслюється *важливість подолання суперечностей для міжсуб'єктного порозуміння*. У процесі вивчення суперечок та розбіжностей між учасниками, розкриваються складнощі агенцій і впливу та динаміка їх взаємин, яка формує спільний емоційний ландшафт. Такий ландшафт є основою для колективної музично-виконавської творчості, у процесі якої ідеї, емоції та дискурси взаємодіють та

створюють комунікативні мережі художнього полілогу (Agbessi & Mathieu, 2015).

Створення проблемних ситуацій задля посилення полілогу на засадах принципу важливості подолання суперечностей для міжсуб'єктного порозуміння дозволяє краще ураховувати досвід музикантів та викликати відчуття «потоків» як стану максимальної емоційної залученості та уваги в процесі ансамблевого музикування. Дослідження показують, що відчуття потоку сприяє співпраці та творчості, але виникає лише за умов відчуття кожним учасником цінності власного внеску та можливості проявити своє унікальне бачення (Tan & Sin, 2020).

Опора на методологію акторно-мережеву методологію у процесі формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва передбачає застосування ще низки взаємопов'язаних підходів, серед яких важливу роль відіграє *плюралістичний*. Сутність плюралістичного підходу у визнанні цінності розмаїття в соціальній взаємодії. Цей підхід виступає за включення множини голосів, думок, цінностей і методів діяльності, тим самим сприяючи створенню середовища, в якому процвітає полілог та співпраця. Відходячи від монолітних центристських рамок, плюралістична методологія визнає багатство різноманітного культурного, соціального та індивідуального досвіду, поліпшуючи розуміння між учасниками полілогу (Smith et al., 2021).

Плюралістичний підхід застосовується у музичній освіті задля розвитку різнобічного розуміння музичного мистецтва, зокрема, усвідомлення процесів стильової еволюції та культурних взаємозв'язків у мистецтві. Означений напрям його застосування передбачає спрямованість на визнання багатогранної природи музичного мистецтва, що дозволяє гармонічно поєднувати процеси формування технічної майстерності, культурної обізнаності, креативності та навичок творчої співпраці.

Означений підхід є дієвим у контексті створення інклюзивного та підтримуючого освітнього простору, який визнає та цінує різноманітне походження і досвід студентів. Це може включати в себе надання студентам можливості ділитися своїми знаннями про музичні традиції та культурні звичаї, тим самим сприяючи розвитку почуття приналежності і спільності в ансамблі. Як підкреслюють А. Кабедо-Мас і М. Діас-Гомес (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2013), обмін позитивним музичним досвідом спонукає студентів до нових художніх досліджень, формує прагнення розширювати свої професійні інтереси та формувати професійну ідентичність.

У практиці музично-мистецької освіти застосування даного підходу уможлиблює розробку педагогічних стратегій, які підтримують інклюзивність та різноманіття. Наприклад, включення до навчальної програми незахідних музичних традицій допомагає розширити культурну картину світу студентів-музикантів та поповнити їх арсенал методів творчого самовираження. Л. Бірнофф і Д. Блом (Biernoff & Blom, 2002) досліджуючи досвід студентів, які беруть участь у «незахідних» ансамблях, наголошують на важливості рівних культурних прав і обговорень музичної ідентичності в освітньому процесі. Це узгоджується з висновками Дж. О'Флінна (O'Flynn, 2005), який вказує на необхідність адаптації музичної освіти до місцевих, національних і міжкультурних контекстів, сприяючи тим самим більш плюралістичному погляду на музикальність. Отже застосування плюралістичного підходу заохочує студентів до взаємодії під час засвоєння культурно-інноваційних методів музично-виконавської співпраці.

Таким чином, основними принципами, пов'язаними із застосуванням плюралістичного підходу задля формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні є *заохочення спільного мистецького дослідження і свободи творчого самовираження*. Ці принципи засновані на розумінні того, що ансамблеве музикування – це соціальна практика, яка відображає культурну ідентичність

і досвід учасників. При цьому важливості набуває контекстуалізація такої діяльності та дослідження музики як соціокультурного феномена, що передбачає відхід від її формалізованого сприйняття (Abril, 2006). Це означає докорінний перегляд методів та форм роботи, що застосовуються, зокрема, відмова від стратегій, заснованих на оцінюванні, на користь більш цілісного розуміння музично-творчого виконавського процесу, що цінує творчість і самовираження (Vjørnsen & Woddis, 2019).

Дотримання спрямованості на творче самовираження передбачає, також, підтримання у студентів відчуття цінності творчої діяльності як такої. Означений напрям може бути реалізований через заохочення інтеграції творчих навичок у практику ансамблевого музикування та створення задля цього динамічного та захопливого середовища (Norris, 2010). Цього можна досягти за допомогою імпровізації, композиції та аранжування, які спонукають студентів висловлювати свої музичні ідеї та співпрацювати.

Важливим принципом, пов'язаним із плюралістичним підходом є *визнання різноманітних інтерпретаційних традицій*. Означений принцип пов'язаний зі стратегіями, що уможливають інтеграцію в процес ансамблевого музикування форм роботи, які дозволяють організовувати спільне дослідження студентами музичних феноменів, пов'язаних із твором, що виконується. На основі аналізу різноманітних культурних контекстів, інформації про композитора, епоху, історію творення, учасники ансамблю виробляють новий погляд на виконання та поглиблюють усвідомлення критеріїв автентичності виконання. Такі спільні дослідження організовуються у форматі творчих проєктів, у яких беруть участь студенти, що володіють знанням про різні інтерпретаційні традиції, зумовлені, наприклад, різними виконавськими школами чи, навіть, культурними просторами (як-от, східна та західна виконавські традиції). Такі проєкти спрямовані на інтерналізацію досвіду та створення спільного унікального досвіду колективу (Holmes & VanAlstine, 2014).

Забезпечення інтерпретаційного процесу в художньому полілозі ансамблевого музикування вимагає застосування художньо-комунікативного підходу, який уможлиблює здійснення інтерпретації як взаємодії із музичним твором та актуалізованими в ньому контекстами. Художньо-комунікативний підхід уможлиблює таку взаємодію на тлі сприйняття музики як живої форми висловлення, що передає емоції та ідеї, створюючи розповідь. Отже суть художньо-комунікативного підходу в акцентуації ролі музики як художньої мови, яка слугує засобом передання культурних наративів та особистого досвіду, даючи художні інструменти для висловлення.

Як слушно зазначає А. Сьоннінг (Sonning, 2024), музична мова використовує комунікативні коди задля передачі повідомлення. Ці коди пов'язані із фундаментальними властивостями музичної мови, зокрема, з ритмом, мелодією, гармонією, динамікою і тембром, кожен з яких робить свій внесок у формування загального комунікативного потенціалу музики. Отже, розуміння цих кодів необхідне задля включення музичного висловлення в художній полілог ансамблевого музикування.

Одним з основних комунікативних кодів у музичній мові є ритм, який слугує фундаментальною основою для організації музичних подій. Ритм не тільки диктує час звучання музичних нот, а й впливає на те, як музиканти взаємодіють один з одним. Як слушно зазначено в праці Дж. Пакстона (Paxton, 2022), ритм є основою взаємодії в ансамблевому музикуванні і саме ритм, також, створює основу для спільної інтерпретації. Зокрема, музиканти використовують специфічні ритмічні сигнали, для спілкування один з одним, як-от: синкопи, акценти та зміни темпу. Такі сигнали здатні добре передавати емоційні настрої. Наприклад, синкопований ритм може сповіщати про збудження та енергійність, у той час як повільний, рівний пульс може спонукати до задумливості або меланхолії. Використовуючи емоційну силу ритму, музиканти передають свої художні наміри та підтримують ментальний

зв'язок із колегами-виконавцями та глядачами, що підтверджує важливу роль ритмових кодів у художній комунікації (Raxton, 2022).

Мелодія (або музична інтонація), ще один надважливий елемент музичної мови, який передає сенс через свої обриси та фразування. Мелодійні лінії можуть викликати сильні емоції та напряду асоціюватися з розповіддю через свою схожість з інтонаціями людського голосу. Ця подібність надає змогу композиторам і виконавцям передавати почуття та ідеї без слів. Дослідження показали, що мелодії можуть бути інтерпретовані культурно специфічним чином, при цьому певні мелодійні структури по-різному сприймаються у різних культурних контекстах. Так у праці Русі та співавторів, (Rousi, et al., 2016), автори досліджують музичну інтонацією як один зі складників типології музичної інформації, необхідної для розуміння того, як відбувається взаємодія з музичним контентом та його інтерпретація. Застосовуючи семіотичну теорію Е. Брунера (Bruner, 1994) учені досліджують функціонування музичної інтонації як комунікативного коду в енактивному, іконічному та символічному режимах репрезентації.

Зокрема, енактивний спосіб репрезентації ґрунтується на безпосередньому досвіді та дії. У контексті музичної інтонації цей режим пов'язаний з фізичними діями під час гри на музичному інструменті. Такий емпіричний досвід дає змогу музикантам засвоїти нюанси інтонування через моторно-рухові дії та усвідомлення власного тіла у просторі. Отже, коли музикант виконує мелодію, фізичний акт продукування звуку включає негайне розуміння варіацій висоти тону та інтонаційних налаштувань. Цей спосіб розвиває інтуїтивне розуміння інтонації через тілесну взаємодію з музичними інструментами (Rousi et al., 2016).

На відміну від енактивного, іконічний спосіб репрезентації передбачає використання образів або символів, які представляють знання. У музиці це може проявлятися в системах нотації, які візуально зображують мелодії та їхні інтонаційні характеристики. Наприклад, традиційна західна музична нотація

забезпечує графічне представлення висоти тону та ритму, даючи змогу музикантам точно інтерпретувати та відтворювати мелодії. Цей спосіб особливо актуальний для навчання інтонування, оскільки візуальні засоби можуть допомогти студентам зрозуміти взаємозв'язок між нотами та відповідними їм тонами. Використовуючи знакові уявлення, викладачі можуть сприяти чіткішому розумінню того, як інтонація функціонує в мелодії, тим самим підвищуючи здатність студентів до точного виконання (Rousi et al., 2016).

Символічний спосіб представлення є найбільш абстрактним і передбачає використання мови та символів для передачі складних ідей. У вивченні музичної інтонації цей спосіб може бути застосований до теоретичних дискусій про висоту тону, гармонію та емоційні наслідки різних інтонаційних рішень. Наприклад, обговорення емоційного впливу певних мелодійних інтонацій може бути оформлене за допомогою символічної мови, яка формулює психологічне та культурне значення інтонаційних особливостей, передаючи сенси через виклик емоцій (Rousi et al., 2016).

Інтеграція цих способів вивчення музичної інтонації забезпечує комплексну основу для розуміння того, як музиканти і слухачі взаємодіють з мелодією. Наприклад, С. Венг (Weng, 2024) досліджує, як перцептивні переваги мелодійної інтонації можуть залежати від цих способів представлення. У її дослідженні слухачі оцінювали різні інтонаційні варіанти скрипкових виступів, підкреслюючи взаємодію між активним досвідом (слухання і сприйняття), іконічними репрезентаціями (нотація мелодій) і символічними інтерпретаціями (емоційні та культурні значення, що надаються інтонаційним варіантам).

Гармонія, також, є елементом музичної мови, який володіє значним арсеналом комунікативних кодів. Узаємодія різних гармонійних структур створює відчуття напруги та її розв'язання, спрямовуючи емоційну реакцію слухачів. Наприклад, використання дисонансу може викликати почуття

тривоги або передчуття, тоді як консонанс може принести відчуття виправданих очікувань та комфорту (Chen, 2023). Як доводить Пірс, специфічні внутрішньокультурні композиційні стратегії утворюють музичний стиль, який настільки стало асоціюється із певним культурним простором, що володіння знанням про культурні коди музичної гармонії певного стилю слід розглядати як фактор інкультурації.

Механізми стилістичної інкультурації відіграють вирішальну роль у тому, як люди інтерналізують і реагують на музичну гармонію. Пірс підкреслює, що вплив певних музичних стилів призводить до розвитку унікальних когнітивних рамок, які визначають інтерпретацію гармонії і ідентифікацію смислів на цій основі. У процесі сприйняття музики і за результатом даного процесу, на основі частоти і закономірностей музичних елементів, що зустрічаються, утворюються уявні моделі. Ці моделі дають змогу людям передбачати майбутні музичні події, підвищуючи їхню здатність сприймати й оцінювати складні гармонійні структури. Ця здатність до прогнозування тісно пов'язана з культурним досвідом, оскільки різні музичні традиції представляють різні гармонійні конвенції та очікування. Наприклад, слухач, вихований у західній музичній традиції, може мати інші очікування щодо акордових прогресій порівняно з людиною, яка належить до незахідної традиції. Отже, процес інкультурації не є однорідним; він значно варіюється в різних культурних контекстах та індивідуальному досвіді. Утім, у міру знайомства з різними музичними стилями відбувається адаптація когнітивних моделей, таким чином, осягнення музики різних стилів та культурних середовищ сприяє полікультурному розвитку людини (Pearce, 2018).

Динаміка, або коливання гучності та інтенсивності в музичному творі, також відіграє важливу роль у музичній комунікації. Зміни в динаміці можуть сигналізувати про зміну настрою або енергії, даючи змогу музикантам передати нагнітання, спокій або хвилювання. Наприклад, раптове *crescendo* може посилити напругу, в той час як *diminuendo* може викликати почуття

розрядки або роздумів. Така динамічна мінливість є засобом виразності, за допомогою якого композитор передає смисли. Але в просторі живого ансамблевого виконання, де музиканти мають бути налаштовані на виразні сигнали одне одного, щоб створити цілісне музичне враження, музична динаміка стає додатковою комунікативною мережею, через яку музиканти обмінюються емоційно-інтерпретаційними сигналами (Flaig & Large, 2014).

Тембр, який називають «кольором» звуку, є ще одним важливим комунікативним кодом у музичній мові. Різні інструменти, володіючи унікальними тембральними якостями, утворюють унікальну спільну фактурну тканину музичного твору. Тембр істотно впливає на емоційне сприйняття музики, оскільки різні тембри викликають певні асоціації або почуття. Наприклад, яскравий, пронизливий звук труби може передати тріумф, у той час як теплі, м'які тони віолончелі можуть викликати ностальгію або меланхолію. (Creech et al., 2021).

Отже, різні інструменти можуть викликати різні емоційні реакції, засновані на їхніх тембрових характеристиках і даний аспект зумовлює важливу роль володіння тембровим забарвленням в художньому полілозі ансамблевого музикування. Також, музичні ритм, інтонація, динаміка тощо, можуть функціонувати як комунікативні коди у такій взаємодії. Означене зумовлює необхідність усвідомлення ансамблістами комунікативних кодів музики. Задля формування здатності такого усвідомлення доцільно застосовувати художньо-комунікативний підхід та пов'язаний з ним *принцип співпраці Грайса*, згідно до якого ефективна комунікація ґрунтується на дотриманні учасниками певних розмовних максим: Кількість, Якість, Відношення та Форма. Дослідження М. Дозезе та А. Козбелта забезпечує підґрунтя для розуміння того, як ці максими застосовуються у комунікації з музикою (Dolese & Kozbelt, 2021):

- максима кількості передбачає, що комунікатори мають надавати потрібну кількість інформації. У контексті комунікації з музикою це

можна інтерпретувати як баланс між інформацією, що передається твором мистецтва, і попередніми знаннями інтерпретатора. Отже, обізнаність виконавців щодо твору мистецтва, який виконується, уможлиблює художню комунікацію;

- максима якості підкреслює правдивість та уникнення неправдивої інформації. У музичній комунікації це може стосуватися автентичності інтерпретації та опори на задум композитора;
- максима ставлення відноситься до доречності, припускаючи, що внесок у розмову має бути доречним щодо обговорюваної теми. У музичній комунікації це проявляється в тому, як твори співвідносяться з культурним, соціальним та історичним контекстом. Інтерпретація, що здійснюється на засадах даного принципу, спиратиметься на розуміння таких контекстів та обізнаність про вже існуючі інтерпретаційно-виконавські традиції.
- максима стилю (*manner*) зосереджена на ясності та впорядкованості у спілкуванні. У музичній комунікації це виражається в ясності художньої мови. Інтерпретація, яка добре презентує драматургію твору, його структуру, зумовлену жанром, стилем та композиторським задумом, краще передає значення та дозволяє зрозуміти закладений смисл (Dolese & Kozbelt, 2021).

У художньому полілозі ансамблевого музикування, важливу роль, окрім художньої комунікації, відіграє співробітництво учасників ансамблю, що зумовлює необхідність застосування *колаборативного* підходу задля формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва. Означений підхід застосовується в музичній освіті задля формування здатностей до соціальної взаємодії, емоційного самовираження та творчого вирішення завдань музичної діяльності. Сутність колаборативного підходу полягає в його спрямованості на створення спільного музичного

досвіду, дозволяючи музикантам брати участь у динамічній взаємодії ідей, звуків і ритмів (Yang Hanri, & Khmelevska, 2024b).

Одним з основоположних аспектів, на забезпечення якого спрямована дієвість колаборативного підходу є здатність музикантів ансамблю слухати і домовлятися між собою. Як підкреслюють Л. Міллс і К. Бейлхарз (Mills & Beilharz, 2012), основною комунікативною мережею в музичному ансамблі є музичний звук, семіотика якого, являє собою складну взаємодію слухових сигналів. Такі якості звуку, як тембр, частота й амплітуда, слугують критичними компонентами в побудові сенсу у спільному музикуванні. Спираючись на концепцію розподіленого пізнання (Distributed Cognition) Л. Міллс і К. Бейлхарз (Mills & Beilharz, 2012) стверджують, що когнітивні процеси протікають не тільки в індивідуальній свідомості, а й розподілені за соціальним і матеріальним оточенням, що набуває особливого значення у контексті розуміння того, як учасники ансамблю передають сенс через звук. Автори підкреслюють, що культурний контекст, артефакти, задіяні у виступі, і навколишнє середовище відіграють важливу роль у формуванні спільного слухового досвіду. Аналізуючи конкретні приклади, вони показують, як взаємодія цих чинників сприяє створенню спільної музичної мови, що органічно виникає в результаті творчо-виконавської взаємодії. Таким чином, співпраця, спрямована на розуміння один одного, допомагає учасникам ансамблю досягнути функціонування звуку як семіотичного інструменту, даючи змогу виконавцям ефективно спілкуватися і співпрацювати (Mills & Beilharz, 2012).

Таким чином, у прагненні створення спільного, злагодженого виконання, музиканти ансамбля мають співпрацювати як шляхом ведення обговорень, так і через аналіз якості звуку, аналізуючи особливості ритму, динаміки і тембру у виконанні один одного, задля того, щоб навчитися орієнтуватися в умовах концертного виконання. Цей процес взаємонавчання передбачає активізацію рефлексії, яка покращує здатність адаптуватися до

різних, іноді непередбачуваних ситуацій концертного виступу, та збагачує виконавський досвід ансамблів .

Колаборативний підхід, також, дає змогу розвивати важливі соціальні навички, оскільки сприяє ефективному спілкуванню та реагуванню на музичні сигнали одне одного. Згідно результатів дослідження К. Жуков та Дж. Сетре (Zhukov & Sætre, 2021) означений підхід дозволяє перетворити ансамблеве музикування на спільне навчальне середовище, у якому студенти активно взаємодіють, розвиваючи почуття спільності та спільної відповідальності, навчаються підтримувати ефективну комунікацію, взаємну повагу та готовність адаптуватися до різних ролей у групі. Зокрема, колаборативний підхід було застосовано задля проведення експерименту із спільного музикування студентів та досвідчених викладачів-музикантів. Згідно результатів експерименту, проведеного К. Жуков та Дж. Сетре (Zhukov & Sætre, 2021), студенти відчували натхнення, працюючи разом з досвідченими музикантами в професійній обстановці. Таке спілкування поліпшило їхні технічні навички, допомогло зрозуміти нюанси ансамблевої узаємодії, удосконалити техніку репетицій і розуміння стилістичних умовностей.

Основними принципами, пов'язаними з колаборативним підходом, є *взаємна повага, спільна відповідальність та відкрите спілкування*. Дотримання цих принципів спрямоване на створення сприятливого середовища ансамблевого музикування, у якому всі учасники відчують себе цінними і мають можливість зробити свій унікальний внесок у творчий процес. Задля їх реалізації, співпрацю в ансамблі необхідно організовувати як співпрацю однодумців та приділяти увагу постійному моніторингу рівня задоволення ансамблів саме рівнем співпраці та порозуміння. Окрім цього, важливим аспектом є встановлення чітких цілей ансамблю та визначення очікувань задля кожного учасника задля усвідомлення спільної відповідальності (Rohwer, 2016).

Існує певний досвід застосування колаборативного підходу задля підготовки майбутніх ансамблевих музикантів, за результатами якого зроблено низку висновків. Так, С. Лі та співавтори (Lee et al., 2011) наголошує на необхідності включення структурованих групових занять, які сприяють активному слуханню та взаємодії. Наприклад, репетиції ансамблю можуть включати в себе імпровізаційні вправи, які спонукають музикантів експериментувати з різним музичним матеріалом та обмінюватися ідеями. Окрім того, визначено важливим приділяти увагу розвитку емоційного інтелекту та навичок міжособистісного спілкування в умовах ансамблю. Дослідження Д. Тагірбегі (Tahirbegi, 2023) показали, що емоційна регуляція відіграє вирішальну роль в успішності взаємодії у невеликих музичних ансамблях, оскільки за відсутності відповідних умінь музикантам важко орієнтуватися в складнощах групової динаміки, у наслідок чого індивідуальне творче самовираження не відбувається. Натомість, створення атмосфери, яка заохочує емоційне самовираження і чуйність один до одного, допомагає учасникам ансамбля встановлювати міцніші зв'язки один з одним, що підвищує загальну творчу та комунікативну ефективність їхньої спільної роботи.

Ще один важливий напрямок застосування колаборативного підходу – інтеграція технологій в процес ансамблевого музикування. Використання цифрових інструментів і платформ може полегшити спільну роботу музикантів, особливо в умовах віддаленого або гібридного навчання. Наприклад, розробка програмного забезпечення для спільної імпровізації дає змогу музикантам займатися музикою в режимі реального часу, незалежно від їхнього фізичного місцезнаходження (Dahl et al., 2018). Також, ансамблі з ноутбуками стали унікальним форматом, у якому музиканти можуть використовувати технології для поліпшення ансамблевої узаємодії (Cheng, 2018; Freeman & Troyer, 2011).

Важливим напрямом реалізації дієвості колаборативного підходу є забезпечення розгортання художнього полілогу в атмосфері співтворчості на тлі узгодження суперечностей, зумовлених різноманіттям досвіду, індивідуальних психологічних особливостей та компетентнісного рівня ансамблістів. Як показало дослідження А. Буссу (Bussu, 2024), кожен учасник ансамблю приходить у колектив із власним досвідом, володіє певним набором знань та навичок, які, володіє рисами характеру, які можуть покращити, або ускладнити творчий процес. Наприклад, учасники з яскраво вираженими лідерськими якостями можуть брати на себе більш помітні ролі, впливаючи на напрямок творчої діяльності ансамблю. І навпаки, людям, які відчують проблеми із самооцінкою або спілкуванням, буде складно зробити повноцінний внесок, що потенційно обмежить спільний виконавсько-творчий потенціал ансамблю (Bussu, 2024).

Означені особливості нерідко призводять до виникнення проблем в ансамблі, наприклад, міжособистісних конфліктів, складнощі у подоланні тривоги, пов'язаної з виступом, непорозуміння з приводу інтерпретації творів, організації репетиційного процесу тощо. Застосування колаборативного підходу володіє потенціалом щодо вирішення таких проблем з огляду на його спрямованість на створення дружньої атмосфери, стимулювання до встановлення дружніх стосунків у процесі вирішення спільних творчих завдань. Як результат застосування даного підходу відзначався позитивний вплив на самооцінку ансамблістів та підвищення рівня культури творчості (Bussu, 2024).

Таким чином, задля формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва доцільно застосовувати акторно-мережевий, плюралістичний, художньо-комунікативний та колаборативний підходи, на тлі дотримання принципів: обговорення та узгодження художніх ідей, подолання суперечностей задля міжсуб'єктного порозуміння, заохочення спільного мистецького дослідження, визнання різноманітних

інтерпретаційних традицій, свободи творчого самовираження, співпраці в художньому полілозі, розуміння та інтерпретації на засадах герменевтики, взаємної поваги та спільної відповідальності, відкритого спілкування в ансамблевій узаємодії.

2.2. Педагогічні умови формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні

Ансамблеве музикування є популярним видом діяльності майбутніх магістрів музичного мистецтва через низку причин. Зокрема, участь в ансамблі сприяє розвитку почуття приналежності та спільності, підвищуючи самооцінку та внутрішню мотивацію до професійного зростання (Nielsen et al., 2018; Forbes, 2020). Дослідження показують, що майбутні магістранти музичного мистецтва сприймають спільне музикування як діяльність, яка позитивно впливає на їхню інтеграцію в музично-виконавську сферу, а також підвищує їхню емоційно-психологічну стійкість до стресових ситуацій концертного виступу (Nielsen et al., 2018). Крім того, ансамблеве музикування сприймається ними як спільна діяльність, що об'єднує людей, зацікавлених музичним мистецтвом (Demidova, et al., 2020) і музичним виконавством у спільному творчому процесі. Означена особливість зумовлює високий рівень емоційної залученості у творчий процес ансамблевого музикування і прагнення реалізовуватися у сфері ансамблевого виконавства (Cohen, 2012; Gaunt & Treacy, 2020).

Таким чином, важливим аспектом спільного ансамблевого музикування є комунікація. При цьому, в основі спільного ансамблевого музикування лежить концепція спілкування, яку можна охарактеризувати як художній полілог. Це поняття ілюструє багаторівневу взаємодію, що розгортається між учасниками, сприяючи колективному діалогу, спрямованому на розв'язання

різноманітних виконавських і художньо-інтерпретаційних завдань. Отже, такий полілог розгортається на кількох рівнях – передусім це міжсуб'єктна взаємодія та художня комунікація, у межах якої кожен учасник робить свій внесок у складність ансамблевої динаміки.

На рівні міжсуб'єктної взаємодії учасники ансамблю ведуть безперервний обмін інтерпретаційними і творчими ідеями, що вкрай важливо для ефективної спільної роботи. Цей обмін не просто вербальний; він охоплює цілу низку невербальних сигналів і спільних розумінь, які підвищують взаємну обізнаність музикантів. Як визначено А. Скіавіо та С. Хоффдінгом (Schiavio, & Hoffding, 2015), спільне музичне виконання характеризується дорефлексивним усвідомленням, що базується передусім на міжсуб'єктній комунікації, внаслідок чого згуртованість і взаєморозуміння між учасниками відіграє якісну роль, що впливає на художній результат спільної творчої діяльності в ансамблевому музикуванні. Це узгоджується з висновками Е. Столл і співавторів (Stolp et al., 2022), які наголошують на тому, що у спільному музикуванні важливу роль відіграє міжособистісне спілкування та спільна захопленість музичною діяльністю, у зв'язку з чим інтерсуб'єктивна діяльність набуває важливих наслідків, адже сприяє почуттю приналежності та соціальній взаємодії. Таким чином інтерсуб'єктивна динаміка полілогу важлива для вироблення спільної інтерпретаційної концепції, оскільки дає змогу музикантам спільно орієнтуватися в складнощах ансамблевого виконання.

На рівні художньої комунікації учасники ансамблю вступають у діалог із самим музичним твором, інтерпретуючи його емоційний зміст і контекстуальне значення. Цей процес включає в себе розуміння музичної мови і стилістичних особливостей, які впливають на інтерпретаційну концепцію виконуваного твору (Laroche et al., 2022). Художній полілог, таким чином, стає складним процесом, що вимагає від учасників роздумів над своїм

суб'єктивним розумінням музичної мови і її емоційних конотацій та водночас пошуку спільних розумінь і спільних інтерпретаційних рішень.

Як зазначає А. Соорер (2022), рефлексивне усвідомлення намірів та емоцій одне одного суттєво впливає на соціальний досвід всередині ансамблю, підкреслюючи інтерсуб'єктивну природу музичної узаємодії. Ця складність підкріплюється ще й тим, що ансамблеве виконання – це не просто спільне прочитання музичної партитури, а насамперед створення цілісного художнього продукту, який відображає колективний внесок усіх учасників (Davidson & King, 2004).

Комунікація, притаманна ансамблевому музикуванню, вимагає розвитку в учасників спеціалізованих художньо-полілогічних навичок. Оскільки багаторівневий полілогічний процес відіграє важливу роль в ансамблевому музикуванні, важливим завданням видається формування у майбутніх магістрів музичного мистецтва художньо-полілогічних умінь, що дають їм змогу ефективно брати участь в ансамблевому музикуванні. У зв'язку з цим, актуальною проблемою є розробка спеціальних педагогічних умов, створення яких у процесі вузівської підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва забезпечить формування їхніх художньо-полілогічних умінь.

Цілеспрямоване створення спеціальних педагогічних умов у процесі вузівського навчання майбутніх музикантів для їхньої підготовки до участі в музичних ансамблях є розповсюдженою стратегією, що застосовується задля розв'язання різноманітних освітніх завдань, як-от: розвиток навичок спільної праці та покращення комунікації (Zhang, 2024), розвиток здібностей до художнього самовираження (Korchagina, 2013). Дослідники солідарні в тому, що така спрямованість підготовки сприяє набуттю студентами-музикантами конкретних компетентностей та формує середовище, сприятливе для спільної творчості та спілкування в ансамблі.

У науковій літературі педагогічні умови розглядаються як конкретні освітні рамки, стратегії та середовище, що спрямовують увесь процес

навчання. Вони включають у себе різні елементи, зокрема методи та форми навчання, організаційні рамки спільної роботи, інтеграцію технологій – усе, що може бути спрямоване на підвищення ефективності розв'язання завдань освітнього процесу (Hill et al., 2023; Smorodskyi et al., 2023; Scherer, 2023).

Зокрема, у якості педагогічних умов, що забезпечують ефективну підготовку майбутніх музикантів до комунікації в ансамблі, пропонується, зокрема, створення колаборативного середовища навчання, що ґрунтується на заохоченні співпраці між студентами. Серед інструментів, на які покладається дана умова, пропонується організація групових проєктів, що сприяють спільній творчій взаємодії, а також, стимулюють творчу активність студентів у художньо-комунікативному ансамблевому процесі. Остання зі згаданих умов пов'язана з упровадженням різноманітних форм студентського самоврядування – наприклад, проведення репетицій ансамблю студентами та стимулювання до ухвалення спільних інтерпретаційних рішень і поділу колективної відповідальності за результат діяльності (Kokotsaki & Hallam, 2011; Scherer, 2023). Як стверджується, таке середовище сприяє розвитку лідерських якостей та посилює відчуття спільності серед студентів-музикантів (Sutherland & Cartwright, 2022), а також, збагачує їхній досвід активної творчій мистецької комунікації (Kokotsaki & Hallam, 2011; Scherer, 2023).

Як стверджується, доцільним у контексті підготовки студентів-музикантів до ансамблевого виконавства є включення до програм навчання компонентів, які чітко спрямовані на розвиток навичок міжособистісного спілкування, таких як активне слухання, емпатія та невербальне спілкування. Ці навички є вкрай важливими для ефективної спільної роботи в ансамблі, бо дають змогу музикантам реагувати на сигнали та наміри одне одного (Lim, 2014).

Важливим аспектом комунікації, заснованої на емпатії, є рефлексія. У зв'язку з цим, пропонується створювати педагогічні умови, що заохочують студентів-музикантів до рефлексивної практики для поліпшення їхнього

розуміння динаміки взаємодії в ансамблі та своєї ролі в ньому. Ці умови можуть впроваджуватися методами, пов'язаними із самооцінюванням і взаємооцінюванням, що допомагає студентам усвідомити свої цінності та пріоритети, а також, свої думки та почуття з приводу процесу спільної роботи (Gaunt & Treacy, 2020).

На сьогодні більшість методик містять педагогічні умови, які передбачають інтеграцію технологій, що є актуальним у контексті формування здатності студентів-музикантів до художнього полілогу в ансамблі. Зокрема, вказується на можливості технологій (наприклад, спеціальних цифрових платформ) забезпечувати проведення репетицій дистанційно та організувати проєктно-творчу роботу студентів. Підкреслюється, що впровадження таких умов створює додаткові можливості для комунікації, а також, допомагає студентам-музикантам здобути цінний для сучасної музичної практики досвід, даючи їм змогу адаптуватися до різних умов виконання музики (Caçari, 2021).

Так само, як слушно зазначає Л. Чень (Cheng, 2019), підготовка до спільної інтерпретації в ансамблевому виконавстві включає не тільки, безпосередньо, процес взаємодії в ансамблі, а й процес самопідготовки, зокрема, робота з інформацією мистецтвознавчого та музично-теоретичного спрямування, якій сприяє використання цифрових технологій.

Таким чином, створення спеціальних педагогічних умов при підготовці майбутніх магістрів музичного мистецтва є дієвою стратегією формування художньо-полілогічних умінь, необхідних для ефективної участі у спільному ансамблевому музикуванні. Для забезпечення даного процесу доцільно створювати такі педагогічні умови, які б враховували структуру даного конструкту (полікомунікативно-мотиваційний; семіотико-епістемологічний; дескриптивно-рефлексивний та дискурсивно-партисипативний компоненти) (Yang Hanri, 2024b).

Під час розроблення педагогічних умов, що сприяють формуванню полікомунікативно-мотиваційного компонента, враховувався його зміст, як-от, інтенція до участі у спільному творчому процесі та прагнення зробити свій унікальний інтерпретаційний внесок, виявляючи при цьому емпатію до бачення інших учасників. Для розроблення відповідної педагогічної умови враховувалося, що інтенція пов'язана з ціннісними орієнтаціями індивіда, тобто, інтенція безпосередньо залежить від усвідомлення цінності об'єкта, на який вона спрямована.

Основною цінністю для майбутніх магістрів музичного мистецтва є виконавська діяльність, зокрема, якщо мова іде про інструментальний ансамбль – інструментально-виконавська діяльність. Як доводять В. Лабунець та Ж. Карташова (2022а; 2022b), розвиток мотивації брати участь та самореалізовуватися саме у галузі інструментального виконавства, є основою розкриття творчого потенціалу здобувачів. Із цією метою науковцями пропонується спонукати студентів до усвідомлення своїх професійних цілей, здійснювати виконавський самоаналіз задля підвищення навичок інтерпретації та виконання.

У контексті розробки педагогічної умови, що забезпечує формування полікомунікативно-мотиваційного компонента, важливим є розуміння того, що може забезпечити мотивацію майбутніх магістрів музичного мистецтва брати активну участь у мистецькому полілозі та полілогічній інтерсуб'єктній комунікації ансамблевого музикування. Іntenція в даному контексті означає бажання і прагнення брати участь у спільній музичній діяльності, а ціннісні орієнтації стосуються усвідомлення значущості та цінності музично-інтерпретаційного досвіду.

Отже, інтенція майбутніх магістрів музичного мистецтва брати участь в ансамблевому музикуванні ґрунтується на їхньому сприйнятті цінності музики як виду мистецтва і як спільного процесу. С. Гілл та співавтори (Hill et al., 2023) підкреслюють, що ансамблевий досвід глибоко вкоренився в

культурній історії музичної освіти і розглядається як важливий компонент підготовки музиканта. Ця культурна значущість сприяє розвитку у студентів почуття цінності, мотивуючи їх до активної участі в ансамблевому музикуванні.

Прищеплення цінностей, пов'язаних зі співпрацею та роботою в команді, важливе для формування позитивного ставлення до участі в ансамблі. А. Білозерська та співавтори (Bilozerska, et al., 2021), що створення сприятливого середовища, яке заохочує співпрацю та взаємну повагу між учасниками ансамблю, може значно посилити інтенцію студентів робити творчий внесок у спільний результат. Коли студенти відчують, що їх цінують і поважають в ансамблі, вони з більшою ймовірністю вкладатимуть зусилля в колективний інтерпретаційний процес.

Важливою ціннісною основою інтенції до досягнення спільної художньо-інтерпретаційної мети спільного ансамблевого музикування також є розуміння культурної та емоційної значущості музичного мистецтва (Kivuy, 1995). Коли студенти усвідомлюють цінність музичного мистецтва як культурного феномена, що втілює світогляд, естетичні прагнення, цивілізаційні орієнтири та духовний досвід людства, вони сприйматимуть ансамблеве музикування як можливість бути причетними до глобальних культурних контекстів та більшою мірою прагнутимуть зробити значущий внесок в інтерпретаційно-творчий процес.

Таким чином, для формування полікомунікативно-мотиваційного компонента художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва доцільно створювати педагогічні умови, які *стимулюють інтенційне прагнення майбутніх магістрів музичного мистецтва до активної комунікації у ансамблевому музикуванні*, яке базується на ціннісному ставленні до музичного мистецтва та ансамблевого музикування. Створення таких умов передбачає заохочення студентів до позитивного та мислення, захоплення музичним мистецтвом та ансамблевим музикуванням, а також, до

переживання почуття причетності та відповідальності за свій внесок у спільну інтерпретацію. Відповідно до положень акторно-мережевої теорії, запровадження даної умови доцільно здійснювати на установчо-проблематизаційному етапі навчання, яка відповідає такій фазі полілогу як проблематизація, коли учасники визначають та досліджують проблеми.

Означена умова пов'язана із забезпеченням відповідної динаміки взаємодії в освітньому процесі дисциплін, які включають ансамблеве музикування. Зокрема, важливою є спрямованість на формування здатності майбутніх магістрів музичного мистецтва орієнтуватися у своїх ролях у рамках колективного музикування. У даному процесі необхідно доносити до усвідомлення магістрантів важливість синтезу індивідуальних і групових намірів задля досягнення спільної виконавської мети. Зокрема, необхідно застосовувати методи, які допоможуть магістрантам усвідомити важливість вироблення спільного розуміння музичного твору, що вимагає вміння слухати та відповідати одне одному. Цей процес є фундаментально притаманним практиці колективного музикування, у якій активне слухання є не менш важливим, ніж технічно-виконавські навички (Tang, 2023). Забезпечення здатності до такого слухання вимагає приділення уваги розвитку емпатії в майбутніх магістрів музичного мистецтва, адже саме емпатія дозволяє визнавати та цінувати емоційний і художній внесок інших учасників ансамблю до спільного результату (Kenny, 2014).

Емоційні ставлення, які формуються в магістрантів у процесі участі в ансамблі, також, мають стати предметом педагогічної уваги, адже такі ставлення впливають на залученість до творчого процесу. Серед таких важливу роль відіграє ставлення до явищ, які визначають культурну ідентичність. Доведено, що, коли студенти сприймають музику як невід'ємну частину своєї культурної сутності, їхня залученість стає сильнішою (Liang, 2024). За таких умов, у магістрантів розвиватиметься почуття причетності, яке стимулюватиме їх емоційну залученість до ансамблевого музикування та

підвищення прагнення докладати саме спільні зусилля, бо почуття культурної ідентичності передбачає причетність до спільноти. Задля досягнення даного ефекту, важливо створювати середовище, в якому магістранти відчують, що їхня культурна самобутність визнається і цінується.

Означене актуалізує важливість розвитку в майбутніх магістрів музичного мистецтва емоційного прийняття полікультурності (Bilova, 2018), яке є необхідним задля створення інклюзивного і розвиваючого креативність освітнього середовища. Таке прийняття робить більш ефективним процес набуття виконавсько-творчого досвіду та виховує емпатію та розуміння мистецтва у всьому його різноманітті яке відображає різноманітність нашого глобалізованого світі та людського буття. Таким чином, важливим, є вивчення музичних традицій, пов'язаних із різними культурами, яке розвиває розуміння музичного мистецтва та спонукає до більш змістовної узаємодії в ансамблевому музикуванні, сприяючи розвитку почуття спільності (Ren, 2024).

Дослідження довели що існує позитивна кореляція між ознайомленістю із різноманітними музичними традиціями та розвитком емпатії в музикантів. Знайомство з музикою різних культур може призвести до більш позитивного ставлення до цих культур, полікультурності, як явища, а також, культурної толерантності, як проявляється, зокрема, і позитивним ставленням до представників різних культур, які беруть участь в ансамблевому музикуванні (Greenberg et al., 2022). На сьогодні це є актуальним, майбутні магістри музичного мистецтва, які обиратимуть ансамблеве музикування у свій діяльності (що є популярним вибором) потраплятимуть в мультикультурні ансамблі досить часто через їх поширеність. Приймаючи полікультурність як цінність, майбутні магістри музичного мистецтва розвиватимуть почуття приналежності та взаємної поваги, що є важливим для ефективної співпраці.

Отже важливою у контексті формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні є увага

до розвитку емпатії – і по відношенню до мистецьких явищ і по відношенню до колег по музикуванню. Даний процес передбачає підвищення інклюзивності освітнього процесу, усунення нерівності, створення справедливого середовища, яке заохочує різні голоси до висловлення та різні контексти до актуалізації у художньому полілозі (Kim, 2023).

Педагогічні умови, які створюються в освітньому процесі під час ансамблевого музикування майбутніх магістрів музичного мистецтва мають ставити на чільне місце активне навчання і співпрацю між магістрантами. Результати дослідження Ю. Хсіє, та К. Као (Hsieh & Kao, 2012), присвяченого грі в ансамблі, доводять важливу роль радості спільного музикування і важливість створення сприятливого середовища навчання. Розвиваючи культуру співпраці, можна допомогти магістрантам розвинути необхідні навички ефективного та емпатичного спілкування в ансамблевому музикуванні. Отже, спираючись на плюралістичний підхід необхідно заохочувати магістрантів до усвідомлення цінності сумісного музикування, адже саме в цьому процесі вони мають можливість, одночасно, бути почутими та отримати підтримку (Silverman, 2011).

Упровадження даної педагогічної умови потребує застосування ефективних методів та форм навчання. Так, із метою формування інтенції до комунікації в ансамблевому музикуванні необхідно забезпечувати чітке розуміння цілей і завдань ансамблевого музикування та створювати спільне бачення ансамблевої роботи. Задля цього доцільно застосовувати такі форми, які чітко скеровуватимуть магістрантів у їхніх спільних зусиллях, забезпечуючи впевненість, що їхні наміри збігаються з головними цілями ансамблю. Такою формою може бути тренінг, а серед методів доцільно застосовувати *рольові ігри з моделювання ансамблевого полілогу* під час яких майбутні магістри музичного мистецтва матимуть можливість відчутти, завдяки цілеспрямованим педагогічним зусиллям, переваги участі в ансамблі та, безпосередньо, процесу ансамблевого музикування.

Рольові ігри вважаються ефективним способом моделювання ситуацій в ансамблі. У ході таких ігор, зазвичай, створюється ігрова ситуація, коли учасники повинні покладатися на невербальне спілкування, наприклад, практикуватися в проведенні репетиції без словесних інструкцій, комунікуючи виключно через жести та міміку задля передачі виконавських намірів. Експеримент з проведення таких ігор під час репетицій ансамбля камерної музики задля розвитку навичок невербального спілкування, продемонстрував, що дієвим прийомом є розподіл ролей та виконання ролі лідера ансамбля по черзі. У цілому, застосування сприяє досягненню злагодженого виконання, яке відображає колективне художнє бачення групи (Hall et al., 2021).

Розвиток емпатії майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні може забезпечуватися застосуванням методу *структурованого зворотного зв'язку*. Заняття, у ході яких зворотній зв'язок забезпечується спеціальними – чіткими, зрозумілими та доступними для реалізації – інструкціями, сприяє встановленню міжособистісних зв'язків. Даний метод застосовується в процесі спільної діяльності та спрямовується на накопичення магістрантами позитивного досвіду спілкування, задля чого необхідно застосовувати прийоми фасилітації, зокрема, схвалення, підтримки впевненості у своїх силах і своїй цінності (Pellegrino et al., 2017). Отже, застосування цього методу в навчанні ансамблевому музикуванню дозволяє створити для магістрантів можливість спілкування на особистому рівні, тим самим підвищуючи їхню емпатичну взаємодію один з одним.

Роль зворотного зв'язку в ансамблевому навчанні також дуже важлива і для розвитку інтенції до комунікації. Як підкреслюють Інґліш та ін., визнання й оцінювання внеску кожного студента істотно впливає на почуття приналежності та залученості в ансамбль (English et al., 2021). Педагогічні умови, які сприяють створенню культури конструктивного зворотного зв'язку, допомагають магістрантам розвинути свої комунікативні навички та створити

сприятливе середовище, що заохочує ризик і творчість (Tang, 2023). Означений метод узгоджується з принципами обговорення та узгодження художніх ідей та подолання суперечностей для міжсуб'єктного порозуміння, адже активна участь і взаємна підтримка займають основоположне місце в процесі навчання.

Під час розробки педагогічної умови спрямованої на формування семіотико-епістемологічного компоненту ураховувалася специфіка процесу формування знання про художньо-комунікативні конотації елементів музичної, вербальної та невербальної мови як про знаки, смисли яких осягаються в інтерпретаційному аналізі. Художньо-комунікативний підхід є основою формування такого знання. Дослідження доводять, що навчання інтерпретації музичних творів має спиратися на процес формування досвіду спілкування з мистецтвом. Таким чином, інтерпретаційний аналіз, організований на засадах творчого спілкування із мистецтвом у просторі, в якому цінуються та вивчаються різні інтерпретації, є основним процесом формування семіотичного знання. Отже, педагогічні умови мають підтримувати атмосферу відкритого спілкування, заохочуючи магістрантів висловлювати своє розуміння музики за допомогою різних способів, включно з вербальними та невербальними (Elkoshi, 2014).

Художньо-комунікативні можливості музичної мови зумовлені існуванням множини смислових конотацій її знаків. Ці конотації стають зрозумілими завдяки герменевтичному аналізу елементів музичної мови – інтонації, гармонії, ритму, динаміки, тембру тощо. Утім, герменевтичний аналіз є застосовуваним не тільки до знаків музичної мови. Наприклад, Л. Сімонес (Simones et al., 2014) та ін. підкреслюють роль жестів у навчанні гри на фортепіано, припускаючи, що невербальне моделювання має вирішальне значення для ефективного розуміння музичних концепцій. Це свідчить про те, що музична мова є не тільки слуховою, а й візуальною, оскільки жести можуть бути потужним інструментом для передачі музичних

намірів та емоцій. Як зазначає Жуков, спостереження за репетиціями музичних ансамблів доводять важливість розуміння як вербальної, так і невербальної поведінки у контексті набуття студентами виконавських компетентностей, необхідних для ансамблевого музикування, включно з інтерпретаційними вміннями (Zhukov, 2012).

Формування здатності до розуміння знаків (музичних, вербальних та невербальних), які застосовуються в художньому полілозі ансамблевого музикування, має спиратися на положення теорії міжсеміотичного перекладу (Mahasneh & Abdelal, 2022). Зокрема, заохоченням до інтерпретації, задля здійснення якої магістранти мають покладатися на спільне розуміння музичних сигналів, динаміки та експресії для створення злагодженого виконання. У такій інтерпретації мають застосовуватися методи, що спонукають до здійснення реміотизації – трансформації музичних знаків і виразів у міру їхньої передачі в контексті спільної роботи. Отже, реміотизація включає в себе не тільки переведення музичних ідей у різні форми, а й адаптацію цих ідей до динаміки ансамблевої співпраці (Mahasneh & Abdelal, 2022).

Отже, в ансамблевому музикуванні ідіосинкрязія міжсуб'єктної комунікації відіграє важливу роль. Здатність інтерпретувати і реагувати на вербальні та невербальні сигнали один одного. Це зумовлює доцільність урахування психологічних основ інтерпретаційного процесу. Концепція «глибокої музичної педагогіки», сформульована Н. О'Брайен (O'Brien, 2023), підкреслює необхідність розуміння психологічної динаміки в музичній освіті. Означене передбачає приділення уваги вивченню вербальної та невербальної комунікації на тлі визнання, що ця динаміка перекладу є обов'язковою умовою творчої самореалізації та розвитку музично-виконавського «я» в ансамблевому музикуванні. Задля такого розвитку рекомендується створювати умови, які допомагають актуалізувати особистий досвід студентів задля кращого розуміння художнього образу.

Отже, формування епістемологічного базису художньо-полілогічного інтерпретаційного процесу ансамблевого музикування в процесі підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва потребує створення умов, які забезпечать здатність до розуміння як художньо-комунікативних конотацій знаків музичної мови, так і ідіосинкразії інтерсуб'єктивної комунікації. У цьому процесі художньо-комунікативний підхід дозволяє підкреслити значущість художніх, вербальних і невербальних знаків у передачі музичних повідомлень та забезпечення ефективної комунікації в ансамблевому музикуванні.

Художньо-комунікативний підхід та пов'язаний з ним принцип розуміння та інтерпретації на засадах герменевтики застосовується як для аналізу музичних текстів (Kinsella, 2006) так і для розвитку здатності до розуміння знаків інтерсуб'єктивного спілкування, зокрема завдяки здійсненню реміотизації – трансформації невербальних сигналів, якими обмінюються учасники ансамблю під час виконання, у художньо-музичні та навпаки.

Таким чином, ансамблеве музикування потребує знання про знаки, які застосовуються в складному дискурсі художнього полілогу як мережі взаємних і нелінійних комунікативних процесів, у яких задіяні різні виміри, включно з тілесними, афективними та соціокультурними (Schiavio et al., 2019). Згадана складність розуміння та полікомунікації в процесі ансамблевого музикування потребує створення педагогічних умов, здатних підготувати майбутніх магістрів музичного мистецтва до інтерпретації як музичного тексту, так і невербальних взаємодій, що відбуваються в режимі реального часу. Такою умовою є *спрямування на формування епістемологічного базису художньо-полілогічного інтерпретаційного процесу ансамблевого музикування*. Ця умова упроваджується на комунікативно-ангажувальному етапі навчання, який відповідає фазі залучення до полілогу (Zhou, 2024). Методи, які застосовуються із означеною метою, мають бути спрямовані на

формування знання про знаки мистецької та інтерсуб'єктивної полікомунікації, а також здібностей до обговорення їхніх значень у полідискурсі ансамблевої взаємодії.

Методи формування епістемологічної бази, що містить знання про знаки, які застосовуються для художньої полікомунікації з музичним текстом, мають бути спрямовані на актуалізацію музично-теоретичних знань, включно з аналізом музичних форм, структур і стилістичних елементів (Cheng, 2019). Цей теоретичний базис дасть змогу студентам сформувати власний репозитарій музичних знаків та їхніх можливих дескрипцій, необхідних для інтерпретації. Для забезпечення формування специфічних інтерпретаційних здібностей, необхідних для формування такого репозитарію, доцільно проводити *герменевтичні семінари*, сфокусовані на герменевтичному аналізі, які можуть допомогти студентам розвинути навички, необхідні для інтерпретації як музичних текстів так і невербальних знаків.

У межах герменевтичних семінарів застосовування методу *контекстуального дослідження*, має забезпечити формування здатності ансамблевих музикантів інтерпретувати знаки що застосовуються в художньому полілозі завдяки особливостям організації інтерпретаційного процесу. Зокрема, створення середовища, в якому магістранти сприймають процес інтерпретації як дослідження, допомагає зануритися в семантичні конотації музичних знаків, зокрема і трансформованих через міжсеміотичний переклад.

Своєю чергою, розуміння невербальних сигналів в ансамблевому музикуванні має бути забезпечене цілеспрямованими заходами, наприклад тренінгами невербальної комунікації, на яких приділятиметься увага формуванню спроможності розпізнавати знаки мови тіла, міміки та інших невербальних сигналів (Dobson & Gaunt, 2015; Laroche et al., 2022). У ході таких тренінгів доцільно застосовувати метод *взаємного навчання* (Peer Teaching Sessions). Цей метод ґрунтується на спільній природі музикування,

коли музиканти діляться своїми думками і досвідом, що сприяє глибшому розумінню складної динаміки спілкування, властивій ансамблевому виконанню, та дозволяє побудувати спільний виконавський досвід. Основоположна передумова полягає в тому, що музиканти, взаємодіючи один з одним, можуть прояснити і навчити один одного тонких форм спілкування, які необхідні для ефективною ансамблевою гри.

Розробка педагогічної умови спрямованої формування дескриптивно-рефлексійного та дискурсивно-партисипативного компонентів спиралася на розуміння взаємодоповнювальної ролі цих двох компонентів, зумовленої тим, що процес ансамблевого музикування ґрунтується на розумінні музичних, вербальних та невербальних знаків через рефлексію, та здатності інстанціювати навички такого розуміння під час спільного виконання. Таким чином, педагогічні умови мають інтегрально забезпечувати як формування змісту кожного з компонентів, так і формування спроможності інтегрувати такий зміст в ансамблево-виконавській роботі.

Педагогічні умови, що сприяють формуванню дискурсивно-партисипативного компонента художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, розроблялися з урахуванням того, що цей компонент містить здатність інстанціювати в процесі ансамблевого музикування знання про символи музичних текстів та знаки невербальної взаємодії в музичному ансамблі, а також навички рефлексивного аналізу таких символів та знаків із метою їхнього розуміння та вироблення спільної інтерпретаційної концепції.

Отже, даний процес пов'язаний зі складною полікомунікативною взаємодією, спрямованою на інтеграцію безлічі комунікативних проєкцій у єдине художньо-комунікативне ціле. Методологічне підґрунтя цього процесу забезпечує колаборативний підхід, який відповідає за організацію процесу об'єднання унікальних внесків кожного учасника ансамблю в єдине ціле, що призводить до досягнення мистецького результату, який є чимось більшим,

ніж просте підсумовування складових (Wilber, 2005). Така цілісна перспектива дає змогу студентам-музикантам усвідомити взаємозв'язок свого індивідуального внеску і колективного художнього бачення.

Таким чином, на засадах колаборативного підходу необхідно створювати спеціальні педагогічні умови, що *спонукають майбутніх магістрів музичного мистецтва до розуміння та застосування знаків художньої та інтросуб'єктивної комунікації для розв'язання інтерпретаційно-виконавських завдань у процесі ансамблевого музикування*. Запровадження даної умови доцільно здійснювати на творчо-мобілізаційному етапі, пов'язаному із мобілізацією наявних творчих ресурсів – знань та навичок, що входять до структури художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва (Zhou, 2024).

Впровадження цієї педагогічної умови вимагає застосування методів, заснованих на створенні особливого середовища для спільного навчання, що стимулюють їхнє творче ставлення до полікомунікації в ансамблевому музикуванні. Таким середовищем може стати репетиційний процес, організований таким чином, щоб сприяти полілогу та взаємодії між студентами-музикантами, даючи змогу їм колективно домовлятися про смислове спрямування та художні засоби інтерпретації (Hill et al., 2023). Така обстановка сприяє розвитку почуття спільності та колективної відповідальності за музичний результат.

Заохочення магістрантів до рефлексивної практики, своєю чергою, допоможе їм поглибити розуміння як музичної, так і невербальної комунікації. Аналізуючи свої виступи та взаємодії, майбутні магістри музичного мистецтва можуть розвинути обізнаність про знаки, з якими вони стикаються і які самі можуть використовувати в умовах ансамблевого музикування. Таким чином, рефлексивні методи забезпечують формування усвідомленості полікомунікативної поведінки, яка підвищує якість невербального спілкування між учасниками ансамблю (Biasutti et al., 2016).

Крім того, важливим аспектом є актуалізація цінності індивідуального внеску кожного учасника. Ця спрямованість вимагає інтеграції полілогічних форм взаємодії та фасилітаційної педагогічної підтримки. Зокрема, в цьому процесі застосовні різні форми самоврядування в репетиційному процесі, коли магістранти організовують і підтримують художній полілог власними силами. При цьому педагоги мають підкреслювати важливість унікального внеску кожного студента в ансамблеве музикування. Визнаючи та цінуючи індивідуальні сильні сторони, майбутні магістри музичного мистецтва можуть відчутти себе вправі висловлювати свої ідеї та інтерпретації, прагнучи сконструювати загальне художнє бачення ансамблю.

Інтеграція технологій, також, може принести користь у контексті впровадження цієї педагогічної умови. Наприклад, використання технологій для запису виступів і застосування навичок рефлексії для аналізу виступів у форматі полілогу може покращити навички дескрипції та застосування комунікативних знаків безпосередньо в процесі ансамблевого музикування (Cheng, 2019). Використання цифрових платформ для проведення репетицій дистанційно може сприяти набуттю майбутніми магістрами музичного мистецтва особливого досвіду в організації художнього полілогу в ускладнених умовах, але з використанням сучасних засобів обміну інформацією.

Отже, методи, що застосовуватимуться, мають поєднувати практику ансамблевого музикування із рефлексією та спрямовувати весь процес на формування навичок ведення художнього полілогу під час репетицій та виступів ансамблю. Серед таких *рефлексивні щоденники*, які спонукають до рефлексії в процесі документації своїх думок, почуттів і досвіду, пов'язаних з ансамблевим музикуванням. Було доведено, що цей метод підвищує рефлексивність, важливу для особистісного та професійного зростання в музичній освіті (Sansone, 2024). Використання щоденників спонукатиме магістрантів формулювати свої емоційні реакції на музику і допомагатимуть їм

визначити області, які потребують поліпшення в їхньому виконанні та співпраці з іншими (Herbert, 2011). Ведучи рефлексивний щоденник, магістранти мають краще зрозуміти процеси, які спонукають їх до творчості, що призводить до більш осмислених інтерпретацій та взаємодії в ансамблі (Addressi, 2014).

Проведення *тренінгу емоційного інтелекту* – ще один дієвий елемент методики формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні. Цей тренінг спрямований на підвищення здатності музикантів розпізнавати, розуміти та керувати своїми емоціями, а також емоціями інших (Yu, 2023). Дослідження показують, що музиканти з високим емоційним інтелектом краще пристосовані до ефективного та емпатичного спілкування під час виступів, що дуже важливо для успішної роботи в ансамблі (Ohanezova-Nryhorenko, et al., 2021). Крім того, емоційний інтелект сприяє створенню сприятливого середовища, в якому музиканти можуть вільно виражати себе та, одночасно, творчо співпрацювати (Miettinen et al., 2018).

Майстер-класи з емоційного музичного спілкування є методом, що забезпечує можливість повчитися у досвідчених професіоналів і взяти участь у практичних вправах, які актуалізують емоційні аспекти виконання музики. Такі майстер-класи мають бути зосереджені на нюансах музичного вираження, спонукаючи магістрантів досліджувати емоційні оповіді у творах що виконуються (Yu, 2023). Це допомагає краще зрозуміти, як емоційні стани впливають на виконання та як ефективно передати ці емоції у взаємодії з іншими виконавцями ансамблю (Ohanezova-Nryhorenko, et al., 2021).

Семінари з колаборативної імпровізації спонукатимуть майбутніх магістрів музичного мистецтва до спонтанної музичної творчості, яка вимагає активного слухання, адаптивності та готовності до експериментів (Westerlund et al., 2015). Як доводить практика, імпровізаційні вправи покращують виконавські навички та сприяють кращому розумінню змісту художнього

полілогу (Krause, 2015). Завдяки спільній імпровізації музиканти вчаться довіряти один одному і вибудовувати спільну музичну мову, виховується почуття колективної причетності до мистецтва (Miettinen et al., 2019).

Метод музичного наративу передбачає використання техніки розповіді для розвитку навичок інтерпретації в ансамблевих музикантів. Намагаючись втілити своє розуміння емоційного змісту творів у оповідний контекст, майбутні магістри музичного мистецтва краще розуміють такий зміст. Отже даний метод спонукає магістрів замислитися над прихованими контекстами, що передаються в музичних творах (Addressi, 2014). Окрім того, вони набувають здатностей вербалізації свого художнього бачення, отже, обміну художніми ідеями в полілозі ансамблевого музикування (Ohanezova-Nryhorenko, et al., 2021). Таким чином, музичний наратив слугує інструментом розвитку комунікативних навичок, необхідних в художньому полілозі, оскільки магістранти працюють разом, щоб створити цілісну історію у своїх виступах (Yu, 2023).

Сесії мозкового штурму можуть бути ефективним способом генерування ідей і розвитку творчої узаємодії в ансамблі. Такі сесії спонукають ділитися своїми думками та поглядами стосовно музики, що виконується, що забезпечує інклюзивність та уможлиблює ефективне створення спільних інтерпретацій (Westerlund & Karlsen, 2017). Беручи участь у «мозковому штурмі», магістранти можуть досліджувати різні інтерпретації та аранжування, (Frenneaux, 2023), а також, навчатися відкритому спілкуванню та взаємній повазі (Westerlund et al., 2015).

Таким чином, обґрунтовано, що задля формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні доцільно створювати спеціальні педагогічні умови, як-от: стимулювання інтенційного прагнення майбутніх магістрів музичного мистецтва до активної комунікації у ансамблевому музикуванні; спрямування на формування епістемологічного базису художньо-полілогічного

інтерпретаційного процесу ансамблевого музикування; спонукання до розуміння та застосування знаків художньої та інтерсуб'єктивної комунікації для вирішення інтерпретаційно-виконавських завдань у процесі ансамблевого музикування. Запровадження означених умов має здійснюватися поетапно – протягом установчо-проблематизаційного, комунікативно-ангажувального, творчо-мобілізаційного етапів – за допомогою відповідних методів, що сприяють їх реалізації.

Усі елементи методики формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні, у відповідності до структури досліджуваного конструкту, представлено в моделі методики на рисунку 2.1.

ВИСНОВКИ до розділу 2

У розділі обґрунтовано методологічні засади формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні та визначено основні елементи відповідної методики, зокрема, педагогічні умови та методи.

Методологічні засади було обґрунтовано з огляду на особливості досліджуваного конструкту, зокрема його спрямованість на забезпечення складної узаємодії в художньому полілозі ансамблевого музикування. Провідним підходом було обрано *акторно-мережевий* з огляду на його можливості створювати основу для розуміння складної динаміки співпраці між різними учасниками – композитором, виконавцями, музичними творами, культурними контекстами. Ключовими принципами, пов'язаними з даним підходом є обговорення та узгодження художніх ідей та подолання суперечностей для міжсуб'єктного порозуміння, який створює основи для системної та поетапної організації художньо-полілогічного процесу відповідно до етапів проблематизації, залучення, та мобілізації. Обґрунтовано

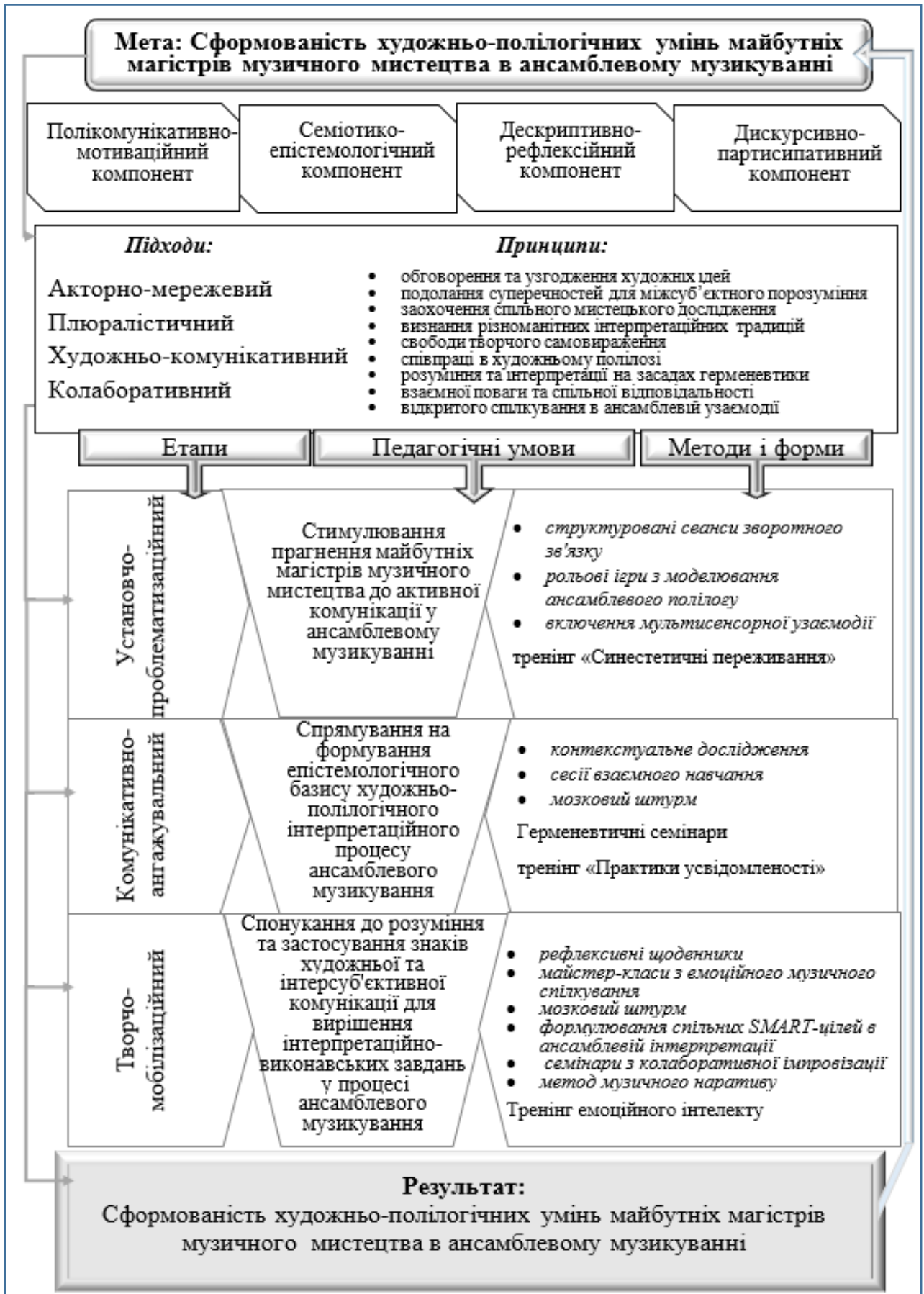


Рис. 2.1. Модель методики формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні

доцільність застосування ще низки взаємодіючих наукових підходів та пов'язаних з ними принципів, як-от: *плюралістичний* підхід та принципи заохочення спільного мистецького дослідження, визнання різноманітних інтерпретаційних традицій, свободи творчого самовираження; *художньо-комунікативний* підхід, та пов'язані з ним принципи співпраці в художньому полілозі, а також, принцип розуміння та інтерпретації на засадах герменевтики; *колаборативний* підхід, та принцип взаємної поваги і спільної відповідальності, а також, принцип відкритого спілкування в ансамблевій узаємодії.

На основі аналізу досліджень з погляду психології, мистецтвознавства та музичної педагогіки було визначено педагогічні умови й методи формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні. Зокрема, першою умовою було обрано стимулювання інтенційного прагнення майбутніх магістрів музичного мистецтва до активної комунікації у ансамблевому музикуванні, яка запроваджується на установчо-проблематизаційному етапі, із застосуванням таких методів, як-от рольові ігри з моделювання ансамблевого полілогу, включення мультисенсорної узаємодії; друга умова – спрямування на формування епістемологічного базису художньо-полілогічного інтерпретаційного процесу ансамблевого музикування, яка запроваджується на комунікативно-ангажувальному етапі, зокрема, методами контекстуального дослідження та взаємного навчання (Peer Learning Sessions); третя умова – Спонування до розуміння та застосування знаків художньої та інтерсуб'єктивної комунікації для вирішення інтерпретаційно-виконавських завдань у процесі ансамблевого музикування – запроваджується на творчомобілізаційному етапі, зокрема такими методами, як-от рефлексивні щоденники, емоційне музичне спілкування; колаборативна імпровізація.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПОЛІЛОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В АНСАМБЛЕВОМУ МУЗИКУВАННІ

3.1. Діагностика сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва

Задля оцінювання рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва було розроблено діагностичний апарат, з критеріями та показниками, визначеними відповідно до структури досліджуваного феномену (полікомунікативно-мотиваційний, семіотико-епістемологічний, дескриптивно-рефлексійний та дискурсивно-партисипативний компоненти).

Отже, одним з основних компонентів художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва є полікомунікативно-мотиваційний, який охоплює інтенцію досягнення в ансамблевому музикуванні спільної виконавсько-інтерпретаційної мети та емпатію у генерації музичного виконання як спільного творчого продукту. Під час визначення критеріїв та показників його оцінювання було прийнято до уваги, що інтенція до заняття певною діяльністю визначається рівнем прийняття як цінності самої діяльності та пов'язаних з нею явищ. Отже, рівень інтенції майбутніх магістрів музичного мистецтва комунікувати заради досягнення спільного виконавсько-творчого результату має корелювати з рівнем визнання як цінності ансамблевого музикування і тих художніх результатів, заради яких така діяльність здійснюється.

Згідно до концепції «музикування» К. Смолла (Small, 1998), даний процес є особливим з огляду на саму комунікативно-діяльнісну природу музики. Зокрема, К. Смолл доводить, що музику слід розглядати насамперед

як практику, а не продукт. Отже, музикування, згідно означеній концепції, розглядається як «участь, у будь-якій якості, у музичній виставі», що охоплює широкий спектр видів музичної діяльності, включно з виконанням, прослуховуванням, репетиціями, написанням музики і навіть танцями. Таким чином, музика за своєю суттю, є реляційною діяльністю, ключовими феноменами якої є взаємодія та зв'язки, що утворюються між учасниками в процесі музикування. Визначаючи музику як акт «музикування», К. Смолл пропонує досліджувати музикування як діяльність, результатом якої є, насамперед, досягнення особистого та соціального благополуччя (Wilcock, 2021).

Таким чином, ансамблеве музикування слід розглядати як діяльність, що сприяє виникненню почуття синергії та спільності між учасниками ансамблю, що і уможливорює художнє вираження. Дослідження показали, що спільна творчість в груповому музикуванні призводить до переживання потоку, що характеризується глибоким захопленням музикою та підвищенням рівня креативності учасників (Waddington-Jones et al., 2019). Показником означеного переживання потоку є підвищенням рівня щастя і благополуччя, а також, усвідомлення того, що спільне створення музичного виконання є процесом, який докорінно відрізняється від індивідуальної виконавської творчості (Viig, 2017). У сучасних музично-педагогічних дослідженнях навіть констатується глобальне зрушення в бік спільних практик у музичній освіті, яке відображає ширший «колаборативний поворот» у парадигмі художньої творчості, що відбувається на тлі визнання важливої ролі соціальної взаємодії у мистецькій діяльності (Viig, 2017).

Важливим показником інтенції вступати в полілог з іншими ансамблістами заради досягнення спільного виконавського результату є, також, активність відповідних психологічних процесів. Згідно результатів досліджень з погляду психології інтенція до комунікації проявляється наполегливістю, чутливістю до стану уваги співрозмовника і здатність

змінювати жести залежно від розуміння аудиторії. Ці критерії були отримані з психології розвитку та порівняльних досліджень комунікації у різних видів, зокрема, сфокусованих на жестовій комунікації приматів.

Одним із найбільш широко визнаних критеріїв інтенції в комунікації є сталість у подачі сигналів. Згідно з цією концепцією, якщо людина продовжує подавати жести або сигнали за відсутності відповіді, це свідчить про явний намір спілкуватися. Родрігес та ін. доводять, що наполегливість є ключовим показником інтенції, коли постійні спроби того, хто подає сигнал, викликати відповідну реакцію в одержувача демонструють поведінку, спрямовану на досягнення мети (Rodrigues et al., 2021). Також, про інтенцію свідчать наполегливість і деталізація спроб комунікації, оскільки вони показують гнучкість і рішучість агента в досягненні своїх комунікативних цілей (Cartmill & Byrne, 2007). На додаток до наполегливості яскравим показником наявності інтенції в комунікації є чутливість до стану уваги співрозмовника (Fröhlich et al., 2016).

Екстраполюючи означені висновки на процес ансамблевого музикування, визначимо, що показники комунікативної інтенції учасників ансамблю проявлятимуться через невербальну комунікацію, когнітивну синхронізацію та соціальну взаємодію. Зокрема, одним з основних показників наміру спілкуватися заради досягнення спільної інтерпретаційно-виконавської мети є використання візуальних підказок. Музиканти часто покладаються на жести тіла, як-от кивки головою і сигнали руками, щоб передати один одному інформацію про час, темп, динаміку тощо. Ці візуальні сигнали необхідні для координації сумісних вступів і підтримання синхронності (Bishop & Goebel, 2017). Залежність від візуальної комунікації підтверджується результатами досліджень Т. Еероли та ін., які зазначають, що спільні рухи між виконавцями допомагають координувати взаємодію та ділитися виконавськими намірами (Eerola et al., 2018).

Отже, реакція музикантів на дії одне одного є показником інтенції до комунікації. Музиканти використовують точно вивірені жести, які підтверджують уважність партнерів по комунікації, що нагадує «зворотний канал» у розмові, де невербальні сигнали відіграють вирішальну роль у підтримці потоку взаємодії (Moran, 2011). Така чуйність свідчить про увагу до динаміки художнього полілогу в ансамблі та усвідомлення необхідності її постійного коригування залежно від дій колег-музикантів. Така взаємодія характеризується високим ступенем когнітивно-моторної координації, оскільки музиканти передбачають рухи один одного й адаптуються до них у режимі реального часу (Vanzella et al., 2019).

Показником інтенції до комунікації в ансамблі є емоційний і психологічний зв'язок між музикантами. Дослідження Л. Холла та ін. показують, що музиканти, які краще розуміють нюанси невербального спілкування, демонструють здатність краще інтерпретувати та реагувати на сигнали своїх колег (Hall et al., 2021). Такий емоційний зв'язок сприяє розвитку почуття єднання і спільної мети, що важливо для успішного виступу в ансамблі. Психологічні механізми, що лежать в основі цього зв'язку, більш детально розглядаються Бішопом і Келлером, які стверджують, що загальне відчуття єднання, важливе для координації виконання в ансамблі, виникає, коли музиканти значною мірою зосереджені на спостережні за роллю в інтерпретації один одного (Bishop & Keller, 2022).

Означені показники напряму пов'язані з емпатією, яка є одним з важливих елементів полікомунікативно-мотиваційного компоненту художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва. Емпатія, як здатність розуміти та розділяти почуття інших людей, вважається якістю, яка відіграє надважливу роль у груповому спілкуванні, впливаючи на міжособистісні стосунки та діяльність групи (Bedir et al., 2023). Отже, одним з основних показників наявності емпатії в груповому спілкуванні є емоційне розуміння. Воно включає в себе розпізнавання та інтерпретацію емоційних

станів інших людей, що є основою для адекватного реагування в соціальних взаємодіях. Дослідження показують, що емпатія – це не просто емоційний відгук, а й когнітивний процес, що містить у собі визначення перспектив комунікації та емоційний резонанс із переживаннями інших людей (Bedir et al., 2023).

Таким чином, емпатія у в ансамблевій узаємодії проявлятиметься готовністю та здатністю розпізнавати емоційні стани учасників ансамблевого музикування та реагувати на них. Також, вищий рівень емпатії корелює з сильнішим соціальним зв'язком, коли музиканти рухаються разом із музикою, та в синергії один з одним, синхронізуючи зусилля. Цей емоційний зв'язок є важливим як для якості виконання, так і для створення сприятливої атмосфери всередині ансамблю (Stupacher et al., 2021).

На додаток до емоційного розуміння, показником емпатії у груповій комунікації вважається наявність ефективних комунікативних навичок. Здатність транслювати своє емпатійне ставлення за допомогою вербальних та невербальних сигналів зміцнює міжособистісні зв'язки та сприяє налагодженню полілогу в групі. Комунікативні навички опосередковують зв'язок між емпатією та поведінкою, що допомагає, через кордони групи, припускаючи, що вираження емпатії так само важливе, як і внутрішній емоційний досвід (Lotz-Schmitt et al., 2016). Вплив, пов'язаний з емпатією, слід також, враховувати в соціальних взаємодіях, особливо коли люди виявляють співчуття і просоціальну поведінку стосовно інших (Neumann et al., 2013).

Отже, показником емпатії в художньому полілозі ансамблевого музикування є здатність до ефективного спілкування заради досягнення спільного творчого результату, яка проявляється у застосуванні ефективних комунікативних стратегій. У дослідженні Е. Чу та Дж. Хан (Cho & Han, 2021) у якості таких стратегій визначено активне слухання, невербальні сигнали та спільне ухвалення рішень – усе що пов'язано з обміном емоційним досвідом між учасниками. Активне слухання є основоположним в ансамблевому

музикуванні, оскільки така діяльність вимагає уваги як до особливостей музичного виконання, так і до емоцій, що проявляють учасники ансамбля. У свою чергу, обговоренням інтерпретаційних ідей, засноване на емпатії, також, відрізнятиметься особливими характеристиками, зокрема, воно буде спрямованим на пошуки компромісів та відрізнятися підвищеною увагою до думок інших учасників ансамблю. Отже обізнаність щодо емоцій інших учасників ансамблю, розуміння їх почуттів, а також, обізнаність про художньо-інтерпретаційні ідеї інших учасників, їх плани щодо виконання, є показником емпатії (Cho & Han, 2021).

Ще одним важливим показником емпатії в груповому спілкуванні є здатність сприяти згуртуванню групи. Емпатія спонукає людей взаємодіяти одне з одним на глибокому емоційному рівні, що може призвести до зміцнення зв'язків і почуття приналежності до групи. Вона є необхідною для розуміння емоційних проявів інших людей, чим сприяє поліпшенню міжособистісних стосунків і згуртованості групи (Zhao et al., 2019). Окремо визначають етнокультурну емпатію, як особливе позитивне ставлення до представників інших культур через знаходження інших спільних ідентичностей, отже, спільна ідентичність та емоційні зв'язки можуть послабити культурні упередження та покращити співпрацю між членами різних груп (Răducan, 2024; Shunchao, 2023).

Когнітивні аспекти спілкування також відіграють важливу роль в художньому полілозі ансамблевого музикування. Важливою, у даному контексті, є здатність передавати інформацію про початок чи закінчення гри відповідно до структури твору. Задля цього необхідно добре орієнтуватися у нумерації тактів, у її відповідності до певних частин, позначок темпу, динаміки, партій тощо (Bishop & Goebel, 2017). Отже, ретельне вивчення такої інформації свідчитиме про стійку інтенцію до активної взаємодії заради вироблення спільної інтерпретації.

Музиканти прагнуть адаптувати свій час і дії задля підтримки синергії спільних дій та синхронізації прогресу роботи над музичним твором у прагненні досягнення злагодженого виконання. Прагнення підвищення рівня власних навичок ансамблевої взаємодії, також, є важливим показником інтенції в комунікації задля досягнення спільної виконавсько-інтерпретаційної мети, адже така взаємодія вимагає від музикантів підвищеної уваги до слухових і візуальних сигналів від своїх колег, а також, здатності ефективно обробляти ці сигнали. Отже, здійснення тренування задля того, щоб відточити когнітивні функції, пов'язані із синхронізацією та координацією в ансамблевому музикуванні, також, є важливим показником аксіологічно-синергійного критерію (Du & Zatorre, 2017).

Таким чином, оцінювання полікомунікативно-мотиваційного компонента за аксіологічно-синергійним критерієм доцільно здійснювати за показниками:

- міра відчуття особистого та соціального благополуччя від участі в ансамблі та захоплення творчим процесом ансамблевого музикування;
- рівень готовності сприяти згуртованості групи, застосовуючи ефективні та комунікативні стратегії досягнення синергії спільних дій;
- рівень обізнаності про емоції та художньо-інтерпретаційні ідеї інших учасників ансамблю.

Задля оцінювання сформованості семіотико-епістемологічного компонента було обрано герменевтично-інтерпретаційний критерій, з огляду на те, що його елементи, зокрема, знання про художньо-комунікативні конотації знаків музичної мови та значення елементів невербальної лексики учасників ансамблю, проявляються найбільш яскраво саме у виконавсько-інтерпретаційному процесі.

Невербальне спілкування відіграє ключову роль у передачі емоцій, намірів і нюансів, які нелегко висловити словами. У музичному ансамблі невербальні знаки можуть містити мову тіла, вираз обличчя і фізичні відчуття

від гри на інструменті. Наприклад, жести можуть передати величезну кількість інформації про бажану інтерпретацію твору, наприклад, інтенсивність *crescendo* або тонкість *rubato*. Музиканти часто покладаються на ці невербальні сигнали, щоб оцінити реакцію один одного і відповідним чином скоригувати свою гру. Ця залежність від невербальної комунікації особливо очевидна в моменти імпровізації або під час інтерпретації складних музичних пасажів, коли вербальні інструкції можуть бути непрактичними або недостатніми (Connor & Fu, 2021).

Отже, в ансамблевому музикуванні здатність інтерпретувати вербальні та невербальні сигнали проявляється насамперед, у процесі інтерпретаційно-виконавської роботи над творами музичного мистецтва. Це творчо-комунікативний акт, у якому музиканти мають бути налаштовані на сигнали один одного. Це налаштування включає розпізнавання та інтерпретацію як вербальних інструкцій, так і невербальних жестів. Про здатність інтерпретувати ці знаки свідчить розуміння всіх нюансів виконавсько-інтерпретаційної концепції та ролей, які кожен музикант відіграє в ансамблі (Siljamäki & Kanellopoulos, 2019).

Знання про такі ролі часто проявляються створенням стереотипів про специфічні ролі учасників ансамблю залежно від інструментів, на яких вони грають, а також про вплив таких стереотипів на вибір інтерпретаційних рішень. Означені стереотипи відображають глибинні уявлення про роль, яку відіграють різні інструменти в ансамблі, наприклад, про ритмічну основу, яку забезпечують басові інструменти, або про експресивні соло, зазвичай властиві дерев'яним духовим. Такі знання дають змогу музикантам передбачати музичні наміри своїх колег і реагувати на них, тим самим підвищуючи загальну злагодженість виконання (Connor & Fu, 2021).

Важливими комунікативними сигналами слугують фізичні реакції тіла на музику. Згідно концепції втіленого пізнання, тілесні рухи є невід'ємною частиною розуміння та вираження музичних елементів (Amelynck et al., 2014).

Виразні рухи тіла у відповідь на музику є комунікативними сигналами настільки інформативними, наскільки вони є послідовними та узгодженими. Було встановлено, що, хоча індивідуальні реакції на музику можуть здаватися різноманітними, в основі їх лежить загальний набір виразних рухів, який може бути узагальнений у різних контекстах (Amelynck et al., 2014). Отже, музиканти невербально спілкуються під час виступів, передають емоційні та інтерпретаційні нюанси, які, з одного боку, посилюють загальне музичне враження, а з іншого, передають інформацію про інтерпретаційні наміри за умов здатності музиканта комунікувати засобами таких емоційно-кінестетичних знаків. Означений ефект особливо яскраво проявляється в імпровізації, оскільки музиканти повинні покладатися на візуальні та фізичні сигнали, щоб орієнтуватися в плинності виконання (Amelynck et al., 2014).

Поширеною практикою в ансамблевому музикуванні є використання метафоричної музичної термінології у якості комунікативних знаків. Такий вид комунікації досліджується як мультимодальний, з огляду на те, що вербальні метафори через асоціації пов'язують думки, почуття та емоції зі слуховим музичним досвідом. Музиканти часто покладаються на метафори для досягнення синергії звучання та узгодження інтерпретаційного бачення у найкоротший термін. Наприклад, під час обговорення динаміки такі терміни, як «вибуховий» або «шепітливий», можуть викликати чіткі образні асоціації, які спрямовують гру ансамблю (Petrović & Golubovic, 2018).

Використання вербальних метафор, також, часто спрямоване на підвищення емоційної залученості в інтерпретаційний процес, адже, описуючи музичні явища за допомогою метафоричних вербальних знаків, музиканти звертаються до особистого досвіду та емоцій. Наприклад, опис крещендо як «наростаючого шторму» може викликати почуття передчуття і хвилювання; опис пасажу легато як «води, що тече» може спонукати замислитися над плавністю й безперервністю, необхідними у виконанні;

метафори «подорож» для опису структури твору може допомогти музикантам візуалізувати розвиток тем і мотивів тощо (Petrović & Golubovic, 2018).

Мультимодальна комунікація як переклад музичної інформації вербальними засобами проявляється, також, у практиці музичної наративності. Здатність визначати наративний потенціал музики та здатність його реалізації є показником знання художньо-комунікативних конотацій знаків музичної мови. У даному процесі розуміння стилю, історичного контексту та емоційного змісту проявляється створенням оповіді, у якій драматургія твору переосмислюється в проєкції визначеної інформації про твір, та трансформується в оповідь. На цьому тлі інтерпретаційні прийоми – зміни динаміки, темпові варіації, агогіка, артикуляція тощо – осмислюються в контексті можливостей втілення створеного наративу. При цьому, даний процес є суб'єктивним і суттєво різниться у різних виконавців, відображаючи їхні індивідуальні художні асоціації. Отже, в ансамблевому виконавстві, здатність спільно створювати таку оповідь та виконавські її реалізовувати свідчатиме про високий рівень художньо-полілогічних умінь (Li, 2023).

Отже, розуміння культурних та історичних контекстів у процесі інтерпретації задля конструювання смислів є показником знання про художньо-комунікативні конотації знаків музичної мови (Oleksyuk & Koval, 2017). У зв'язку з цим важливістю набуває володіння ансамблістами герменевтичним методом, який спрямовує процес інтерпретації на розуміння зв'язків мистецького тексту із соціокультурним простором через стиль, жанр, історію творення тощо, але також, включає у художній полілог і суб'єктивне розуміння інтерпретатора, розгортаючи дискурс на перетині мистецтва, культури та ідентичності.

Таким чином задля оцінювання семіотико-епістемологічного компонента доцільно застосовувати герменевтично-інтерпретаційний критерій, показниками якого є:

- міра здатності інтерпретувати вербальні та невербальні сигнали ансамблів у контексті визначення ролі кожного музиканта в інтерпретації
- міра здатності розуміти та створювати вербальні метафори та музичні наративи задля передачі художньо-емоційного змісту музичних творів в інтерпретаційному процесі

Визначення критерія оцінювання дескриптивно-рефлексійного компоненту спиралося на усвідомлення важливості антиципації у процесах дескриптування змісту художньо-комунікативних музичних повідомлень та моделювання інтерпретаційно-виконавського процесу через прогностичний ментальний полілог із учасниками ансамблю.

Антиципація, як когнітивний процес, що відповідає за прогнозування майбутніх подій або дій на основі наявної інформації та контекстуальних підказок, володіє суттєвим потенціалом полегшення спільних дій. Зокрема, визначено, що активна антиципація у взаємодії між людьми при виконанні спільних завдань:

- забезпечує координацію, оскільки дає змогу коригувати свої дії у відповідь на очікувану поведінку інших – володіючи уявленням про наміри та майбутні дії інших, можна здійснювати саморегуляцію, прагнучи синхронізації та координації дій при виконанні спільних завдань, щоб уникнути сутічок і досягти спільної мети (Richardson et al., 2015).
- покращує комунікацію, оскільки ефективна комунікація часто ґрунтується на здатності передбачати потреби та дії інших. Така інформація розглядається як контекстна в комунікативному процесі. Своєю чергою, розуміння контексту в комунікації дає змогу передбачати дії своїх партнерів і реагувати на них більш ефективно (Canuto et al., 2021).

- сприяє рольовій адаптації в групі, оскільки під час розв'язання складних завдань у спільній діяльності стратегія виконання заздалегідь засвоєних алгоритмів дії в межах певної ролі може бути недостатньо ефективною. у таких ситуаціях антиципація дає змогу динамічно коригувати рольові стратегії залежно від мінливого контексту завдання (Dimov et al., 2023).
- сприяє управлінню невизначеністю в умовах спільної роботи. Так, доведено, що передбачення сенсорних затримок може стабілізувати системну взаємодію в умовах спільної роботи, зокрема, що люди, які можуть передбачити потенційні негаразди, є краще підготовленими до підтримання ефективної співпраці. Цю функцію антиципації розглядають як таку, що забезпечує проактивний підхід до невизначеності, що підвищує стійкість і адаптивність у командній роботі (Eberle et al., 2018).

Згадані функції антиципації є особливо важливими в полілозі, що розгортається між учасниками ансамблю, з огляду на те, що значна частина інформації під час спільного виконання передається невербально, тоді як основний процес полікомунікації розгортається на рівні передбачення інтерпретаційно-виконавських рішень інших ансамблістів. У цьому процесі антиципація дає змогу дескриптувати важливі для спільного виконання невербальні сигнали, включно з жестами, зоровим контактом і рухами тіла, які полегшують координацію в реальному часі. Так само, досвід спільного виконання і, загалом, досвід інтерпретаційного аналізу та виконання творів, що належать до певного стилю, належать перу певного композитора, дає змогу передбачити виконавські рішення учасників ансамблю (Khmelevska, I., & Yang Hanri, 2024).

Невербальна комунікація слугує основним способом взаємодії між учасниками ансамблю. Наприклад, погляд в очі є для музикантів важливим інструментом передавання й отримання інформації під час виступів, даючи їм змогу вгадувати дії та наміри одне одного (Bishop et al., 2019). Зокрема,

візуальна взаємодія координує спільний виконавський процес, допомагаючи синхронізувати музичні вступу, паузи, каденції, зміни темпу, динаміки тощо. Також, така взаємодія сприяє виникненню почуття спільності та взаєморозуміння між музикантами – уміння читати та реагувати на невербальні сигнали є дуже важливим для підтримання згуртованості та досягнення спільної мети інтерпретації (Bishop et al., 2019).

На додаток до зорового контакту і жестів, рухи тіла також відіграють важливу роль у забезпеченні злагодженості процесу музикування. Дослідження Девідсона показало, що міміку та рухи тіла використовують музиканти для координації своїх виступів, а погляди та посмішки слугують підказками для визначення часу та емоційного вираження. Передбачення в такому обміні невербальною інформацією є вкрай важливою і навмисною дією, що ґрунтується на досвіді сприйняття і передачі таких сигналів (Davidson, 2012).

Таким чином, антиципація є показником здатності музикантів зчитувати і використовувати невербальні сигнали в ансамблевому музикуванні. При цьому, невербальна комунікація в ансамблевому музикуванні є складним процесом, тому що її семіотичні елементи є нестійкими внаслідок впливу різноманітних контекстуальних чинників (наприклад, таких, як сценічне хвилювання). Своєю чергою, передбачення музичних подій тісно пов'язане зі здатністю музикантів координувати свої дії (Biasutti et al., 2016). Розвиваючи антиципацію, учасники ансамблю набувають навичок ефективного реагування на динамічну природу ансамблевого виконання. Така адаптивність сприяє втіленню спільного музичного бачення, оскільки вона дає змогу музикантам коригувати свою гру у відповідь на музичний полілог, що розгортається.

Психологічні механізми, що лежать в основі антиципації в ансамблевому виконанні, підтримуються концепцією зв'язку дії та сприйняття. Музиканти генерують передбачення стосовно того, коли і які саме події можуть відбутися під час виконання, що полегшує загальну інтеграцію дій.

Узгоджуючи своє виконання з іншими, ансамблісти створюють безперешкодний потік музичних ідей і виразів, що відображають спільне інтерпретаційне бачення (Novembre, Keller, 2014).

Крім досвіду невербальної комунікації та психологічного настрою, ефективна антиципація в ансамблі забезпечується ознайомленням із партіями співвиконавців, що дає змогу музикантам більш ефективно передбачати дії одне одного, оскільки вони можуть покладатися на встановлені сигнали, що нагадують їм про їхні спільні цілі (Ragert et al., 2013). У цьому процесі антиципація пов'язана з емпатією і, одночасно, опорою на когнітивно-аналітичні процеси, а також, відповідні знання. Прагнучи краще зрозуміти і, відповідно, передбачити дії співвиконавців, ансамблісти застосовують свої музикологічні знання для вивчення партитур один одного. У свою чергу, це сприяє створенню атмосфери співпраці, в якій музиканти можуть брати участь у полілозі, одночасно реагуючи та передбачаючи дії один одного.

Антиципація відіграє важливу роль у забезпеченні здатності ансамблевих музикантів моделювати інтерпретаційно-виконавський процес за допомогою прогностичного уявного полілогу. Музиканти повинні координувати свої дії з мілісекундною точністю, що вимагає сформованості когнітивно-моторних навичок, які дозволяють уявляти мету спільних дій і, одночасно, адаптуватися до дій інших у режимі реального часу (Vanzella et al., 2019). Це узгоджується з висновками Бішопа і Келлера, які підкреслюють, що здатність музикантів передбачати й адаптуватися до мінливості гри один одного є центральним чинником підтримки координації під час експресивних виступів (Bishop & Keller, 2022). Отже, саме механізми антиципації дозволяють організувати ансамблеве музикування як процес не реактивний, але прогностично-моделювальний, коли музиканти генерують очікування щодо дій своїх партнерів. Виконавська асинхронність в ансамблевих виступах помітно підвищується, коли музиканти просто покладаються на керівництво

диригента, не задіюючи антиципаційні механізми передбачення (Keller & Appel, 2010).

Антиципація є важливою не тільки в контексті часової синхронізації виконання, а й у забезпеченні емоційної консолідації, адже ансамблісти мають будувати спільні цілі щодо експресивності виконання, що вимагає спільного розуміння емоційного контексту виступу (Chang et al., 2019). Коливання емоцій під час репетицій можуть вплинути на мотивацію і результати виступу і саме узгоджене розуміння емоційного змісту твору підвищує відчуття задоволення і залученість музикантів (Sutherland & Southcott, 2020). Таким чином, механізми антиципації, вбудовані як у технічні, так і в експресивні аспекти ансамблевого музикування.

Антиципація проявляється через низку показників. Серед таких важливою є роль невербальної комунікації, зокрема, жестів. За допомогою жестів передається інформація про зміни ритму і темп, що дозволяє музикантам ефективно синхронізувати виконання своїх партій (Bishop & Goebel, 2017). Використовуються, також, візуальні сигнали, такі як рухи голови, щоб передбачити майбутні дії своїх партнерів по музикуванню (Glowinski et al., 2014). Визначено, що виразні рухи тіла під час виконання підтримують процеси планування, схожі з тими, що відбуваються під час продукування мовлення (Wood et al., 2022). Таким чином, механізми передбачення не є суто когнітивними, але також проявляються через фізичну експресію.

На додаток до когнітивної та емоційної синхронізації, чинник афективної захопленості один одним є показником здатності вести прогностичний ментальний полілог з іншими учасниками ансамблю. Уміння музикантів взаємодіяти на рівні передбачення дій один одного є розвинутою міметичною формою прадавнього нейромеханізму афективного захоплення (Phillips-Silver & Keller, 2012). Саме цей механізм активізується у спільних музичних діях, які характеризуються спільним почуттям ритмічного часу та афективного захоплення процесом.

Стійкість ансамблевих музикантів перед обличчям несподіванок, також, є показником здатності до передбачення. Музиканти використовують стратегії регулювання для підтримання оптимального рівня продуктивності при зіткненні з проблемами, що забезпечує адаптивність ансамблевої узаємодії (Glowinski et al., 2016).

Таким чином, досягнення бажаного результату, яким є успішне (злагожене та виразне) виконання твору, на тлі високого рівня здатності долати проблеми, що виникають, є результатом, що забезпечується рефлексією та здатністю до прогнозування дій інших ансамблів та, загалом, прогнозування подій, що відбуваються у просторі ансамблевого музикування. На цій основі визначено антиципаційно-результативний критерій для оцінювання рівня сформованості дескриптивно-рефлексійного компонента художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва. Показниками антиципаційно-результативного критерія є:

- рівень спроможності моделювання ефективних інтерпретаційно-виконавських стратегій на основі рефлексії наявного досвіду ансамблевого музикування
- міра здатності генерувати очікування щодо дій ансамблів на основі обізнаності про їх внесок у спільну інтерпретацію

Задля оцінювання рівня сформованості дискурсивно-партисипативного компоненту, який охоплює обмін здатності обмінюватися знаннями та здійснювати ефективну полілогічну взаємодію безпосередньо у виконавському процесі задля реалізації спільної інтерпретаційної концепції було обрано *координаційно-альтруїстичний* критерій.

Альтруїзм проявляється у сформованості культури ансамблевої узаємодії, у якій музиканти ставлять колективний успіх групи вище за індивідуальні досягнення. Така безкорисливість є запорукою ефективного полілогу та свідчить про компетентність в ансамблевій узаємодії, як усвідомлену готовність підтримувати один-одного в репетиційно-

концертному процесі. Дослідження показують, що музиканти, які виявляють альтруїстичну поведінку, з більшою ймовірністю отримують конструктивний зворотний зв'язок і діляться інтерпретаційними ідеями, що в кінцевому підсумку сприяє більш злагодженому виконанню (Heydel et al., 2022; Bishop & Keller, 2022). Психологічні механізми, що лежать в основі такого альтруїзму включають в себе емпатію і загальну прихильність цілям ансамблю (Bishop & Keller, 2022).

Альтруїстична поведінка проявляється через виявлення відповідних особистісних якостей, які зумовлюють якість здійснення колаборативної взаємодії в ансамблевому музикуванні. Дослідження показали, що особистісні відмінності можуть впливати на динаміку міжособистісної координації, при цьому певні риси сприяють кращій співпраці та спілкуванню (Heydel et al., 2022; Benedek et al., 2014). Наприклад, музиканти які проявляють високий рівень відкритості та поступливості, часто більш охоче діляться своїми ідеями та ведуть конструктивний діалог під час репетицій. Така відкритість до співпраці позитивно корелює із оригінальністю та художньою виразністю інтерпретацій в ансамблі та загальною успішністю виконавсько-творчої діяльності ансамблю (Heydel et al., 2022; Benedek et al., 2014).

Міжособистісна координація – ще один важливий показник здатності музикантів ансамблю компетентно брати участь у взаємоорганізуючому процесі художньо-творчої колаборації. Ансамблісти мають синхронізувати свої виконавські дії, що вимагає високого рівня концентрації уваги та адаптивності (Ragert et al., 2013; Bishop et al., 2019). Цій координації сприяє спільна увага до музичного продукту, динамічна миттєва реакція на сигнали одне одного, яка є реалізацію здатності втілювати у виконанні спільну інтерпретаційну концепцію. Така координація виходить за рамки дотримання спільного музичного часу (хронометражу) та охоплює обмін музичними ідеями та емоційними виразами безпосередньо під час виконання (Bishop et al., 2019; Bishop, 2018) (Bishop & Keller, 2022; Bishop, 2018).

Реалізація альтруїстичного ставлення та здатності підтримувати спільну міжособистісну координацію проявляється, також, у візуальній взаємодії в ансамблевому музикуванні. Застосування погляду і мови тіла, які ефективно передають наміри та емоції під час репетицій та концертних виступів є показником здатності здійснювати художньо-творчу колаборацію (Bishop et al., 2019). Така візуальна взаємодія особливо яскраво проявляється в ситуаціях, коли музичний хронометраж нерівномірний, оскільки вона забезпечує невербальний засіб комунікації, який може допомогти мінімізувати хибні для виконання наслідки можливих несподіванок (Bishop et al., 2019).

Таким чином, якість самого репетиційного процесу в ансамблі слугує критично важливим показником здатності учасників ансамблю обмінюватися знанням та здійснювати полілогічну взаємодію задля досягнення спільної виконавської мети. У міру того, як музиканти беруть участь у повторюваних взаємодіях, вони зміцнюють довіру і знайомство, підвищуючи рівень спроможності ефективно ділитися знаннями та ідеями, отже, розвиваючи художньо-полілогічні уміння. Ітеративний характер репетицій дає змогу вдосконалювати як технічні навички, так і інтерпретаційні ідеї, створюючи цикл зворотного зв'язку, що сприяє постійному вдосконаленню (Bishop, 2018).

На цій основі було визначено показники координаційно-альтруїстичного критерію:

- рівень здатності проявляти відкритість та поступливість в ансамблевому музикуванні на тлі прийняття колективного успіху групи вище за індивідуальні досягнення
- міра спроможності підтримувати та координувати спільну увагу та проявляти миттєву реакцію на непередбачувані ситуації у виконавському процесі ансамблевого музикування.

Таким чином, задля оцінювання рівню сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва було розроблено діагностичний апарат, до якого увійшли аксіологічно-синергійний,

герменевтично-інтерпретаційний, антиципаційно-результативний та координаційно-альтруїстичний критерії із відповідними показниками. Увесь діагностичний апарат, у відповідності до структури досліджуваного феномену, наочно представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Критерії та показники оцінювання рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Методи діагностичні</i>
Полікомунікативно-мотиваційний	Аксіологічно-синергійний	Міра відчуття особистого та соціального благополуччя від участі в ансамблі та захоплення творчим процесом ансамблевого музикування	Анкетування Опитування «Інтенція до полілогу та емпатія в ансамблевому музикуванні» Контент-аналіз
		Рівень готовності сприяти згуртованості групи, застосовуючи ефективні комунікативні стратегії досягнення синергії спільних дій	
		Рівень обізнаності про емоції та художньо-інтерпретаційні ідеї інших учасників ансамблю.	
Семіотико-епістемологічний	Герменевтично-інтерпретаційний;	міра здатності розуміти та створювати вербальні метафори та музичні наративи задля передачі художньо-емоційного змісту музичних творів в інтерпретаційному процесі	Інтерпретативного феноменологічного аналізу (Interpretative phenomenological analysis (IPA)) Анкетування Експертного оцінювання із застосуванням контрольних списків спостереження
		міра здатності інтерпретувати вербальні та невербальні сигнали ансамблістів у контексті визначення ролі кожного музиканта в інтерпретації	
Дескриптивно-рефлексійний	Антиципаційно-результативний	Рівень спроможності моделювання ефективних інтерпретаційно-виконавських стратегій на основі рефлексії наявного досвіду ансамблевого музикування	Анкетування, Контент-аналізу, Експертного оцінювання із застосуванням контрольних списків спостереження
		Міра здатності генерувати очікування щодо дій ансамблістів на основі	

		обізнаності про їх внесок у спільну інтерпретацію	
Дискурсивно-партиципативний	Координаційно-альтруїстичний	Рівень здатності проявляти відкритість та поступливість в ансамблевому музикуванні на тлі прийняття колективного успіху групи вище за індивідуальні досягнення	Експертного оцінювання із застосуванням контрольних списків спостереження, схем кодування та рубрикаторів оцінок
		Міра спроможності підтримувати та координувати спільну увагу та проявляти миттєву реакцію на непередбачувані ситуації у виконавському процесі ансамблевого музикування.	

Задля визначення актуального рівня сформованості художньо-полілогічних умінь було проведено констатувальний експеримент, у якому взяли участь здобувачі другого (магістерського) рівня вищої (n=21) освіти Факультету музичної та хореографічної освіти Університету Ушинського магістрів музичного мистецтва. Здобувачів було залучено до складу двох репрезентативних вибірок – контрольної (далі КГ; n=12) та експериментальної (далі ЕГ; n=9).

Оцінювання рівня сформованості полікомунікативно-мотиваційного компоненту здійснювалося методами анкетування та якісного контент-аналізу (Yang Hanri, & Khmelevska, 2024b). Було розроблено анкету «Інтенція до полілогу та емпатія в ансамблевому музикуванні» (Додаток А), яка містила низку відкритих запитань та запитань на ранжування задля оцінювання за трьома показниками аксіологічно-синергійного критерію. Зокрема, низка запитань анкети була спрямована на визначення рівня прийняття респондентами як цінності можливості спільного музикування в ансамблі, а також відчуття синергії, спільності та єдності у музичному виконанні.

Зокрема, запитання «Як Ви вважаєте, наскільки важливим є емоційний зв'язок з іншими учасниками ансамблю під час ансамблевого музикування?» дозволило визначити, що дійсно важливим такий зв'язок вважають 16,67% (2

ос.) респондентів у ЕГ та 14,29% (2 ос.) у КГ із загальної кількості спостережень у вибірках.

Запитання «Якою мірою, на Вашу думку, синергія між учасниками ансамблю сприяє загальній якості виконання?» було спрямовано на визначення міри прийняття респондентами синергії як важливої умови успішного виступу ансамблю. Означене запитання, також, дозволило оцінити міру прагнення встановлювати емпатичний зв'язок задля поліпшення синхронізації та згуртованості звучання (Wing et al., 2014). Відповіді респондентів продемонстрували, що 8,33% (1 ос.) респондентів у ЕГ та 14,29%(2 ос.) у КГ вважають, що синергія є ключовою умовою успішного виконання, адже передбачає як емоційну, так і технічно-виконавську єдність та згуртованість.

Відповіді на запитання, спрямоване на визначення того, наскільки респонденти відчують особисте задоволення від спільної творчої роботи в ансамблевому музикуванні та відповідне емоційне благополуччя, дозволило уточнити, що високу міру такого задоволення відчують меншість респондентів.

Задля визначення міри почуття спільності та приналежності респондентів було запропоновано наступні запитання:

- На вашу думку, чи сприяє ансамблеве музикування виникненню особливого почуття причетності?

- За Вашим досвідом, як співпраця в процесі музикування впливає на Ваші стосунки з колегами по ансамблю?

- Наскільки Ви згодні з тим, що визначення спільної інтерпретаційної мети ансамблевого музикування зміцнює єдність ансамблю?

Також, до анкети було додано запитання стосовно:

- міри усвідомлення важливості художнього полілогу в інтерпретаційному процесі задля забезпечення художньої якості виконання дозволив отримати наступні результати:

- міри сприйняття ансамблевого музикування як процесу, який позитивно впливає на індивідуальне професійне зростання продемонстрували наступне:
- оцінювання рівня інтенції брати активну участь у художньому полілозі заради досягнення спільної виконавської мети, дозволив здійснити оцінювання за другим показником аксіологічно-синергійного критерія через висвітлення уподобань респондентів стосовно стилю спілкування в ансамблі, готовності проявляти адаптивність у полілозі, встановлювати та підтримувати емоційні та соціальні зв'язки, усвідомлювати власні цілі в ансамблевому музикуванні, ставлення до розподілу ролей в ансамблевій узаємодії, розвивати когнітивні і технічні навички, корисні в ансамблевому музикуванні, налагоджувати зворотний зв'язок та здійснювати рефлексію, сприймати полікультурність у художній та інтерсуб'єктній комунікації.

Щоб оцінити рівень емпатії у ансамблевій узаємодії до анкети було інтегровано декілька блоків запитань на виявлення:

- прагнення розпізнавання емоцій інших учасників ансамблю.
- схильність використовувати в міжособистісному спілкуванні прийоми покращення взаємопорозуміння (емоційні вербальні та невербальні сигнали, знаки активного слухання тощо);
- прагнення підтримувати соціальні зв'язки з ансамблем, зокрема, будувати особисті стосунки, відчувати свою приналежність до ансамблю, брати участь у рішенні організаційних питань;
- здатності до самооцінювання власного рівню емпатії (самооцінка емпатії);
- здатності вирішувати конфліктні ситуації (проявляти інтерес до вирішення, співпереживати різним поглядам, розуміти почуття інших);
- усвідомлення впливу досвіду ансамблевого музикування на розвиток особистої емпатії;

- рівня культурної чутливості (врахування культурних відмінностей під час спілкування; розуміння культурних контекстів, пов'язаних із музикою; інтерес до різних музичних традицій):
- прагнення підвищення рівня власної емпатії.

Узагальнення результатів оцінювання за всіма показниками аксіологічно-синергійного критерію дозволило визначити, що високого рівня досягли 11,11% респондентів ЕГ та 25% КГ; достатній рівень продемонстрували в ЕГ – 11,11% респондентів; у КГ – 8,33% ; середній рівень – ЕГ=22,22%, КГ=8,33%; низький рівень – ЕГ=55,56%, КГ=58,33%. На основі отриманих результатів підраховувалися коефіцієнти середніх (K_f) для кожного респондента за результатами оцінювання за критерієм, в цілому для вибірки за кожним показником та, в цілому, за критерієм. Визначені коефіцієнти сформованості полікомунікативно-мотиваційного компонента, отримані за результатами оцінювання за аксіологічно-синергійним критерієм у вибірках виявилися досить близькими за значеннями (ЕГ $K_{f1}=1,89$; КГ $K_{f1}=2,17$) (див. табл.3.2).

Таблиця.3.2.

Результати оцінювання сформованості полікомунікативно-мотиваційного компоненту за аксіологічно-синергійним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Вибірки Рівні	Показники (%)						Загалом	
	1		2		3		ЕГ	КГ
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		
Високий	11,11	8,33	11,11	16,67	11,11	25,00	11,11	25,00
Достатній	11,11	25,00	22,22	16,67	11,11	16,67	11,11	8,33
Середній	33,33	8,33	22,22	33,33	22,22	41,67	22,22	8,33
Низький	44,44	58,33	44,44	33,33	55,56	16,67	55,56	58,33
K_{f1}	1,89	1,83	2,00	2,17	1,78	2,50	1,89	2,17

Оцінювання за герменевтично-інтерпретаційним критерієм здійснювалося методами тестування та експертної оцінки із аналізом результатів методом інтерпретативного феноменологічного аналізу (Interpretative phenomenological analysis (IPA)) (Crawford, 2019). IPA – це метод якісного дослідження, в якому особлива увага приділяється оцінюванню здатності аналізу, осмислення та інтерпретації досвіду, із фокусуванням на суб'єктивних значеннях. Перша фаза оцінювання методом IPA передбачала збір якісних даних за допомогою інструменту, який заохочував би респондентів ділитися своїм досвідом, пов'язаним із розумінням і створенням метафор і наративів в ансамблевому музикуванні. Із цією метою було розроблено комплексне тестове завдання (див. Додаток Б), спрямоване на оцінювання функціонування інтерпретаційних умінь у просторі міжособистісної динаміки, на тлі емпатії і творчої співпраці між учасниками ансамблю. Було включено відкриті запитання, а також, завдання на інтерпретацію вербальних і невербальних сигналів, контекстуальну інтерпретацію та визначення полікультурної обізнаності. Відкриті запитання дозволили експертам оцінити як респонденти: пов'язують особисті історії та емоції з музикою задля донесення певних смислів через метафори, наратив та виконавську інтерпретацію; оцінюють власні інтерпретаційно-виконавські навички, на які спираються в інтерпретації, задля передачі емоційного змісту музики у виконанні; ментально трансформують в аудіальні та візуальні образи партитури творів; беруть участь у творчій співпраці, адаптуючись до стилів гри один одного та узгоджують художні рішення під час репетицій і виступів; розуміють та реагують на невербальні сигнали та емоційні стани один одного під час виконання; використовують невербальні сигнали для комунікації; проявляють просоціальні риси характеру в груповій взаємодії. Також, було включено пункти, у яких пропонувалося сформулювати наративи на основі аналізу емоційного змісту музики та пов'язати їх з контекстом виконавської інтерпретації.

Друга фаза оцінювання була присвячена ознайомленню з даними. На цьому етапі було залучено у якості експертів к.п.н., доцента, старшого викладача кафедри музичного мистецтва і хореографії М.О. Федорця, к.п.н., доцента кафедри музично-інструментальної підготовки А.М. Гринченко, к.п.н., доцента кафедри диригентсько-хорової підготовки Т.В. Осадчу. Усі експерти є висококваліфікованими та досвідченими (досвід викладання більше 20 років) професіоналами у галузі музично-виконавської підготовки та володіють досвідом участі та керівництва музичними ансамблями. Експерти здійснювали поетапний аналіз відповідей респондентів. На першому етапі здійснювалося знайомство із відповідями, відмічалися перші враження і виявлялися значущі висловлювання, які корелюють із визначеними показниками герменевтично-інтерпретаційного критерію. Наступним етапом здійснювалося первинне кодування даних шляхом виявлення ключових тем і закономірностей у відповідях респондентів. На цьому етапі кодування було описовим і спрямованим на те, щоб систематизувати відповіді. Наприклад, було визначено такі коди як-от: «емоційний зв'язок з музикою», «спільна творчість», «інтерпретація метафор».

Після початкового кодування здійснювалося групування кодів у ключові теми. Під час проведення такого тематичного аналізу експерти керувалися принципами феноменології, герменевтики та ідіографії, притаманними ІРА. Наприклад, визначалися теми, що охоплювали емоційний вплив музики на ансамблеве виконання або роль метафори в посиленні музичної виразності. Цей крок відповідає подвійно герменевтичній природі ІРА, де враховуються інтерпретації як учасника, так і дослідника (Khoshfetrat et al., 2021). На цьому етапі, на основі аналізу відповідей, експертами було створено наступні теми:

«Емоційний відгук і зв'язок» – у межах цієї теми досліджувалися коди, пов'язані із осмисленням емоційного відгуку, який музика викликає в респондентів і, зокрема, як цей відгук впливає на їхні інтерпретації та наративи. В основному, це були відповіді, у яких респонденти описували

конкретні випадки, коли музика викликала в них сильний емоційний відгук, пов'язуючи цей досвід зі своєю здатністю передавати емоції за допомогою метафоричної мови;

«Роль метафори в музичній інтерпретації» – ця тема поєднала розповіді про те, як респонденти використовують метафори для опису своїх вражень від музики, як у плані виконання, так і в плані емоційного вираження. Визначення цієї теми дозволило дослідити творчий процес створення метафор і те, як ці метафори покращують спільне розуміння музики;

«Динаміка співпраці в ансамблевому виконанні» – ця тема дозволила проаналізувати міркування респондентів про свій досвід роботи з іншими, обговорення, як міжособистісні стосунки та групова динаміка впливають на їхні музичні інтерпретації. Ця тема, також, охоплювала спілкування, вирішення конфліктів і узгодження художніх рішень;

«Особисті наративи та формування ідентичності» – ця тема поєднала особисті історії, які ілюстрували, як досвід ансамблевого музикування вплинув на професійну ідентичність. Також, під цією темою було поєднано відповіді, що демонстрували, як розуміння музики через метафори сприяє саморозумінню та виконавському зростанню. Такі оповідання демонстрували, як респонденти формують свою ідентичність в процесі інтерпретаційного аналізу творів, розмірковуючи, при цьому, про перетворювальну силу музики в їхньому житті;

«Когнітивні та афективні процеси в музичній взаємодії» – під цією темою було поєднано описи того, як респонденти подумки аналізують музику та художні емоції, які вона викликає, а також, осмислюють взаємодію між когнітивним розумінням та емоційним досвідом. Ця тема дозволила дослідити як когнітивний аналіз та емоційне захоплення взаємодіють у спільній інтерпретації яка є особливо складною через свою багаторівневість.

«Вплив культурного контексту на музичні метафори» – частина запитань була спрямована на визначення полікультурної обізнаності, отже,

відповіді респондентів дозволили визначити яку роль культурний контекст відіграє у в інтерпретацій та художньо-творчій узаємодії між учасниками. Такі відповіді дозволили проаналізувати, як культурне тло впливає на метафори й наративи, які респонденти використовують для опису свого розуміння. Також, відповіді на такі запитання дозволили проаналізувати, наскільки респонденти замислюються над тим, як їхня культурна ідентичність впливає на інтерпретацію та, взагалі, художнє самовираження.

«Проблеми та бар'єри в музичному самовираженні» – ця тема поєднала відповіді, у яких респонденти обговорювали проблеми і бар'єри, з якими вони стикаються під час музичного і метафоричного самовираження. Такі відповіді містили повідомлення про почуття неадекватності, страх перед виступом або труднощі з вираженням емоцій через музику. Аналіз відповідей, згрупованих під цією темою, дозволив оцінити складнощі художньо-полілогічного процесу та емоційне навантаження, яке він чинить на респондентів.

«Трансформувальна сила музики» – ця тема охоплювала відповіді, у яких респонденти розмірковували про те, як їхній досвід спілкування з музикою змінив їх особистісно і творчо. Такі відповіді висвітлили моменти прозріння або глибокого усвідомлення, що виникають під час музичної діяльності, ілюструючи здатність сприймати та інтерпретувати музику на рівні, який сприяє особистісній трансформації.

Наступною фазою оцінювання методом ІРА була інтерпретація даних, що передбачало осмислення відповідей, поєднаних у теми, на тлі розробленої теоретико-методологічної бази дослідження. Зокрема, спираючись на положення акторно-мереживної методології, а також, теорії ілокутивного плюралізму та асамбляжного мислення, експерти аналізували здатність респондентів створювати наратив, поєднуючи різні контексти та урахувувати особливості сприйняття інших учасників ансамблю.

На етапі валідації проводилися консультації між експертами задля мінімізації упередженості в оцінюванні. Щоб підвищити достовірність

результатів, експерти активізували рефлексивність та розмірковували, як їх власні упередження та погляди могли вплинути на інтерпретацію даних. Це передбачало роздуми про свою позицію та потенційний вплив свого досвіду на процес оцінювання. На цьому етапі результати оцінювання та результати якісного аналізу, здійсненого експертами, було передано для підтвердження респондентам, що дозволило переконатися, що їхні думки та ідеї були правильно зрозумілі та інтерпретовані.

Наступним кроком експерти створювали звіти, які містили, у тому числі, й цитати відповідей респондентів, що ілюстрували ключові теми. На основі представлених звітів та оцінок експертів було здійснено статичні підрахунки результатів оцінювання, які показали наступні результати в ЕГ: високий рівень – 0%, достатній – 33,33%, середній – 22,22%, низький – 44,44%; у КГ: високий рівень – 0%, достатній – 8,33%, середній – 25%, низький – 66,67% (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

Результати оцінювання сформованості семіотико-епістемологічного компоненту за герменевтично-інтерпретаційним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Вибірки Рівні	Показники (%)				Загалом	
	1		2		ЕГ	КГ
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		
Високий	11,11	0,00	11,11	8,33	0,00	0,00
Достатній	22,22	16,67	22,22	8,33	33,33	8,33
Середній	22,22	16,67	33,33	25,00	22,22	25,00
Низький	44,44	66,67	33,33	58,33	44,44	66,67
<i>Kf₂</i>	<i>2,00</i>	<i>1,50</i>	<i>2,11</i>	<i>1,67</i>	<i>2,06</i>	<i>1,58</i>

Діагностика на відповідність показникам антиципаційно-результативного критерію здійснювалася методами виконання діагностичних завдань, експертного оцінювання із застосуванням схеми кодування для

аналізу якісних даних. Задля оцінювання здатності респондентів моделювати ефективні інтерпретаційні та виконавські стратегії в ансамблевому музикуванні, опитування «Рефлексивна оцінка досвіду ансамблевого музикування» (Додаток В) було структуроване таким чином, щоб спонукати респондентів на аналіз минулого досвіду, здійснювати критичний аналіз динаміки художнього полілогу та процесу застосування відповідних комунікативних стратегій. Респондентам було надано відповідні інструкції, зокрема, повідомлено, що ціль завдання та запропоновано давати розширенні відповіді на відкриті запитання, використовуючи приклади з власного досвіду задля того, щоб проілюструвати свої думки.

Запитання першого розділу «Особисті роздуми про досвід ансамблевого музикування» були спрямовані на активізацію рефлексивного аналізу власного досвіду та, зокрема, власної ролі в ансамблевому музикуванні. Низка запитань розділу були спрямовані на активацію більш деталізованого аналізу досвіду, зокрема, пропозиції описати виступ, який запам'ятався, включно з репертуаром, динамікою взаємодії в ансамблі та особистим внеском. Також, цей розділ містив пропозицію оцінити стратегії, які використовувалися задля підготовки цього виступу.

Розділ «Інтерпретаційні стратегії», зокрема, містив пропозиції респондентам здійснити аналіз чинників, які ними враховуються під час розроблення інтерпретаційної концепції (наприклад, історичний контекст, задум композитора, емоційний вираз). Також, у цьому розділі було запропоновано навести приклад роботи над твором, у роботі над яким виникли ускладнення в контексті узгодження своєї інтерпретації з іншими учасниками ансамблю та пояснити чи вдалося досягти консенсусу і яким саме чином. Запитання, спрямовані на оцінювання стратегій адаптації та гнучкості містили пропозиції пригадати ситуацію, коли доводилося адаптувати свої виконавські дії під час репетиції або виступу, визначити, що спричинило необхідність адаптації та описати свою реакцію. Також, було запропоновано осмислити

винайдення балансу між індивідуальним музичним самовираженням і колективним звучанням ансамблю.

Запитання розділу «Стратегії виконання» були спрямовані на оцінювання стратегій співпраці та комунікації, зворотного зв'язку та саморефлексії. Завдання полягало в описі респондентами ролі, яку, на їх думку, спілкування в ансамблі відіграє в контексті забезпечення виконання інтерпретаційних завдань. Також, респонденти аналізували комунікативні прийоми, за допомогою яких вони забезпечують ефективну співпрацю під час репетицій, зокрема, невербальні сигнали, з прикладами того, як певні сигнали вплинули на виконання. Також, запитання розділу містили пропозиції описати реакцію на конструктивну критику колег та керівника ансамблю із описанням наслідків.

У розділі «Майбутні цілі та розвиток» респондентам було запропоновано визначити конкретні сфери для поліпшення стратегій інтерпретації та виконання в ансамблі. Також, було запропоновано описати основні кроки для досягнення таких цілей, висловити своє ставлення до таких стратегій, як-от пошук наставників, участь у семінарах та самостійне навчання. Також, було запропоновано обміркувати, яким чином респонденти можуть впливати на створення позитивної та продуктивної культури ансамблю, розвиток творчої співпраці.

Для аналізу результатів виконання респондентами письмового діагностичного завдання, усі відповіді було компільовано в єдину електронну таблицю Excel та розподілено за категоріями відповідно до розділів завдання (особиста рефлексія, стратегії інтерпретації, стратегії виконання, майбутні цілі). Далі було розроблено схему кодування задля категоризації якісних відповідей. Було визначено основні теми за результатом аналізу відповідей респондентів, які відображали ключові сфери уваги в завданні. Зокрема тема «Інтерпретаційні стратегії», яка поєднала відповіді про те, як респонденти підходять до інтерпретації музичних творів в ансамблевому музикуванні. Тема

«Виконавські стратегії» присвячена технікам та методам, що використовуються під час репетицій і виступів. «Співпраця та комунікація» – тема, що поєднує розповіді про динаміку і взаємодію між учасниками ансамблю. «Адаптивність і гнучкість» – відповідно, випадки, коли учасникам доводилося коригувати свої стратегії залежно від мінливих обставин. «Зворотній зв'язок і рефлексія» – пояснення, як респонденти створюють зворотний зв'язок та реагують на звернення інших учасників ансамблю та керівників.

Далі кожна з тем було розбито на підкатегорії, щоб оцінити конкретні аспекти рефлексивного моделювання. Наприклад, до теми «Інтерпретаційні стратегії» було обрано підкатегорії «Історичний контекст», «Емоційне вираження», «Узгодження інтерпретацій з колегами». До теми «Стратегії виконання» – підкатегорії «Практичні дії», «Використання невербальних сигналів», «Техніки управління хвилюванням під час виступу». Тему «Співпраця та комунікація» було розподілено за підкатегоріями «Вербальні методи комунікації», «Стратегії невербальної комунікації», «Техніки вирішення конфліктів». Для кожної підкатегорії було додано індикатори, які дозволяли співвідносити відповіді із показниками критерію. Такими індикаторами були описові фрази або ключові слова, що відображають суть підкатегорії. Наприклад: «Міркування історичного контексту» з індикаторами «облік біографії композитора», «історична традиції виконання»; «Емоційна виразність» з індикаторами «вираження почуттів через динаміку», «особистий зв'язок із музикою»; «Вербальні методи комунікації» з індикаторами «обговорення інтерпретацій», «обмін відгуками під час репетицій».

Задля заповнення експертами схеми кодування до книги Excel було інтегровано посилання на сторінку-посібник (у тій самій книзі) з поясненнями, зокрема, короткими описами кожної теми та її значення, підкатегорій та індикаторів, з прикладами закодованих уривків з даних, що ілюструють застосування схеми кодування. Окрім таблиці, в книзі було створено сторінку

з матрицею кодування, яка дозволила експертам систематично фіксувати свої висновки. Матриця містила такі колонки як-от: ідентифікатор учасника (для збереження анонімності при відстеженні відповідей), тема, підкатегорія, індикатор, витримка (пряма цитата або перефразування з відповіді респондента, яка ілюструє певну тему).

Міжкодова надійність забезпечувала валідність схеми кодування. Це передбачало, що експерти, незалежно один від одного, кодували підмножину даних, а потім порівнювали свої результати. Розбіжності обговорювалися та усувалися задля подальшого вдосконалення схеми кодування. Після кодування експерти здійснили оцінювання та визначили рівні сформованості дескриптивно-рефлексійного компонента, який оцінювався за антиципаційно-результативним критерієм. Таке оцінювання показало наступні результати: в ЕГ: високий рівень – 11,11%, достатній – 33,33%, середній – 33,33%, низький – 22,22%; у КГ: високий рівень – 8,33%, достатній – 25%, середній – 25%, низький – 41,67% (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

Результати оцінювання сформованості дескриптивно-рефлексійного компонента за антиципаційно-результативним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Вибірки Рівні	Показники (%)				Загалом	
	1		2		ЕГ	КГ
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		
Високий	11,11	8,33	44,44	25,00	11,11	8,33
Достатній	11,11	25,00	33,33	16,67	33,33	25,00
Середній	33,33	25,00	22,22	25,00	33,33	25,00
Низький	44,44	41,67	0,00	33,33	22,22	41,67
<i>Kf₃</i>	<i>1,89</i>	<i>2,00</i>	<i>3,22</i>	<i>2,33</i>	<i>2,56</i>	<i>2,17</i>

Оцінювання за координаційно-альтруїстичним критерієм здійснювалося методами виконання діагностичних завдань, експертного оцінювання із

застосуванням контрольних списків спостереження, рубрик оцінювання, схем кодування для аналізу відеоспостережень.

Перед виконанням діагностичного завдання респондентам було надано докладні інструкції стосовно показників сформованості художньо-полілогічних умінь, які будуть оцінюватися експертами в ході спостережень. Зокрема, респонденти були проінформовані про типи сигналів, які їм належить застосовувати та інтерпретувати.

На етапі спостережень, які проводилися експертами в процесі репетицій інструментального ансамблю, респондентів заохочували використовувати пояснення, вербальні метафоричні знаки, невербальну комунікацію. Експерти робили записи безпосередньо в процесі спостереження, фіксуючи, наскільки добре респонденти інтерпретують і реагують на такі сигнали під час виступу.

На етапі рефлексії респонденти мали можливість обговорити свій досвід художнього полілогу і сигнали, які вони помітили або пропустили під час ансамблевого музикування. Це дало можливість експертам уточнити свої спостереження та оцінки.

Збір даних здійснювався за допомогою комбінації якісних і кількісних методів. Для ефективного оцінювання здатності інтерпретувати вербальні та невербальні сигнали в ансамблевому музикуванні було розроблено комплексні контрольні списки спостережень і рубрикатори оцінок. Контрольний список охоплював як вербальні, так і невербальні аспекти комунікації, що дало змогу дати цілісну оцінку здатностей респондентів здійснювати інтерпретації в полілозі. До контрольного списку було включені такі категорії:

- вербальна комунікація – оцінювання, наскільки ясні та зрозумілі всім учасникам ансамблю словесні інструкції використовувалися, а також, відзначення випадків, коли респонденти реагували на вербальні підказки, такі як динамічні зміни або коригування темпу;
- невербальна комунікація – оцінювання використання жестів, пози та міміки учасниками ансамблю, фіксація частоти і якості зорового

контакту між музикантами, яка свідчила про уважність і залученість в художній полілог, а також того, як респонденти фізично узгоджували свої рухи з музикою, включаючи синхронізацію з іншими учасниками ансамблю;

- музична взаємодія – оцінювання, наскільки активно респонденти слухали один одного, коригують свою гру залежно від динаміки ансамблю та внеску інших учасників.
- емоційне вираження – оцінювання, як респонденти висловлюють емоції через своє виконання та взаємодію, а також, фіксація випадків, коли респонденти надавали один одному невербальну підтримку, наприклад, кивали або робили підбадьорливі жести.

Задля переведення якісних даних оцінювання в кількісні було застосовано наступний рубрикатор оцінок (Додаток Д).

Для оцінювання комунікації, також, було зроблено відеозаписи процесу ансамблевого музикування. Це дало змогу детально розглянути мову тіла і міміку, забезпечуючи можливості оцінити як підтримується художній полілог респондентами. Для ефективного аналізу відеозаписів було розроблено схему кодування, яка враховувала нюанси вербальної та невербальної комунікації. Задля ефективного збору даних було застосовно табличний формат, у якому стовпці представляли категорії (Ідентифікатор спостереження, Часова мітка, Категорія, Підкатегорія, Опис поведінки, Примітки), а рядки – окремі спостереження (приклад розподілу див. табл. 3.5.).

Таблиця 3.5.

Приклад схеми кодування для аналізу відеофіксації художньо-полілогічної взаємодії в ансамблевому музикуванні

ID	Часова мітка	Категорія	Підкатегорія	Опис поведінки	Примітки
1	00:01:23	Вербальна комунікація	Підказки та інструкції	Керівник дає чіткий сигнал до початку	Чітко й ефективно
2	00:02:45	Невербальна комунікація	Жести	Музикант киває на знак згоди	Позитивне підкріплення

ID	Часова мітка	Категорія	Підкатегорія	Опис поведінки	Примітки
3	00:03:10	Музична координація	Час і синхронізація	Музиканти погано синхронізуються в Tutti	Недостатня згуртованість
4	00:04:15	Емоційна експресія	Вирази обличчя	Музикант усміхається під час гри	Показує задоволення
5

Задля ефективного кодування, відеозаписи виступів ансамблю переглядалися кілька разів. Перший перегляд був призначений для загального спостереження, тоді як наступні перегляди були спрямовані на аналіз конкретних категорій схеми. Експерти відібрали для кодування декілька фрагментів, які колегіально були визначені, як найбільш показові (зокрема, такі, що містили обговорення, або активну невербальну взаємодію у виконанні, або, навпаки, відсутність такої взаємодії) і кодували їх незалежно один від одного. Далі результати порівнювалися та узгоджувалися у ході консультацій між експертами. Під час кодування експерти орієнтувалися на наступні пункти:

- інструкції та вказівки – кодування випадків, коли керівник або ансамблісти дають вербальні сигнали або інструкції (оцінюється ясність і ефективність комунікації);
- зворотній зв'язок – фіксація моментів усного зворотного зв'язку, яким обмінюються музиканти (оцінювалося, чи був він конструктивним або критичним);
- дискусія – виявлення випадків групових обговорень або спільного ухвалення рішень;
- жести – визначення специфічних жестів, які використовувалися, як-от сигнали рукою, кивки або вираз обличчя, що вказують на розуміння або згоду;
- зоровий контакт – спостереження і кодування частоти і якості зорового контакту між учасниками ансамблю (оцінювалася уважність і залученість);

- мова тіла – фіксувалися пози та рухи тіла, зокрема, відзначалося, як ці елементи впливають на розуміння та виконання;
- час та синхронізація – фіксувалися випадки точної синхронізації та синергії між музикантами, а також, будь-які розбіжності;
- динамічні коригування – спостереження за тим, як музиканти регулювали динаміку звучання, реагуючи на сигнали один одного (кодувалися випадки *crescendo*, *diminuendo* та інших динамічних змін).
- узгодженість фрази – фіксація того, наскільки добре респонденти зберігали злагодженість під час виконання музичних фраз, із відзначенням моментів розриву або відсутності єдності;
- вираз обличчя – відзначалися емоційні прояви респондентів, зокрема, радість, зосередженість або розчарування, під час виконання.
- фізична активність – спостереження і кодування фізичної активності, зокрема, погойдування, рух у такт або інші форми рухового втілення переживань, які передають емоційну залученість.
- підтримуюча поведінка – виявлення випадків, коли респонденти надавали один одному невербальну підтримку, наприклад, підбадьорливі жести або посмішки.

У результаті проведеної за координаційно-альтруїстичним критерієм діагностики, було виявлено такі результати: у ЕГ – високий рівень – 0%, достатній – 33,33%, середній – 33,33%, низький – 33,33%; у КГ – високий рівень – 0%, достатній – 25%, середній – 16,67%, низький – 58,33% (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Результати оцінювання сформованості дискурсивно-партисипативного компоненту за координаційно-альтруїстичним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Вибірки Рівні		Показники (%)				Загалом	
		1		2			
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий		11,11	8,33	11,11	8,33	0,00	0,00
Достатній		22,22	16,67	33,33	25,00	33,33	25,00
Середній		33,33	16,67	22,22	16,67	33,33	16,67
Низький		33,33	58,33	33,33	50,00	33,33	58,33
<i>Kf₄</i>		<i>2,11</i>	<i>1,75</i>	<i>2,22</i>	<i>1,92</i>	<i>2,17</i>	<i>1,83</i>

Узагальнення результатів діагностики на констатувальному етапі дозволило отримати наступні результати: у ЕГ високий рівень – 11,11%, достатній – 11,11%, середній – 33,33%, низький – 44,44%; у КГ високий рівень – 8,33%, достатній – 16,67%, середній – 16,67%, низький – 58,33% (див. табл.3.7. та рис. 3.1.).

Таблиця 3.7

Узагальнені результати оцінювання сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва на констатувальному етапі експерименту

Вибірки Рівні		Критерії (%)								Загалом	
		1		2		3		4			
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий		11,11	25,00	0,00	0,00	11,11	8,33	0,00	0,00	11,11%	8,33%
Достатній		11,11	8,33	33,33	8,33	33,33	25,00	33,33	25,00	11,11%	16,67%
Середній		22,22	8,33	22,22	25,00	33,33	25,00	33,33	16,67	33,33%	16,67%
Низький		55,56	58,33	44,44	66,67	22,22	41,67	33,33	58,33	44,44%	58,33%
<i>Kf</i>		<i>1,89</i>	<i>2,17</i>	<i>2,06</i>	<i>1,58</i>	<i>2,56</i>	<i>2,17</i>	<i>2,17</i>	<i>1,83</i>	<i>8,67</i>	<i>7,75</i>

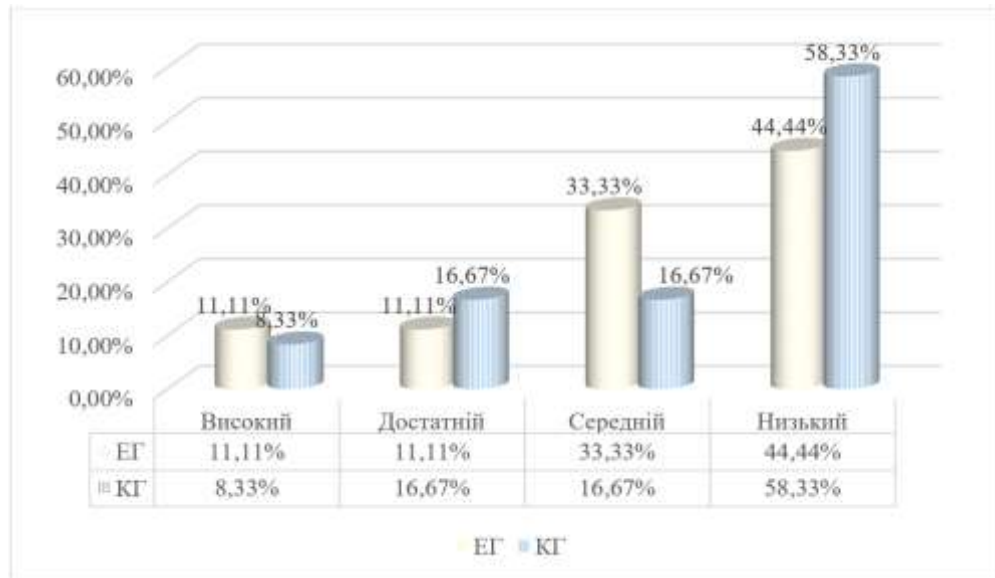


Рис. 3.1. Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва за

Перевірка істотності різниці в результатах оцінювання в EG та KG здійснювалася за критерієм Фішера. Частки респондентів вибірок, які досягли бажаного рівня сформованості художньо-полілогічних умінь було перетворено у значення кутів за формулою:

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

де φ – значення центрального кута;

ρ – відсоткова частка респондентів, які досягли бажаного (високого та достатнього) рівня, виражена через частку одиниці.

У результаті підрахунків було отримано наступні значення кутів (EG φ_1 ; EG φ_2):

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,2222} = 2 \cdot \arcsin 0,4714 = 2 \cdot 0,4909 = 0,9818$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,25} = 2 \cdot \arcsin 0,5 = 2 \cdot 0,5236 = 1,0472$$

Наступні підрахунки дозволили визначити статистичну значущість розбіжності кутів:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = |0,9818 - 1,0472| \cdot \sqrt{\frac{9 \cdot 12}{9+12}} = 0,0654 \cdot \sqrt{\frac{108}{21}} = 0,654 \cdot 2,2678$$

=0,1484

Отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{\text{емп}}=0,1484$), виявилось меншим за критичне значення критерію ($\varphi^*_{\text{кр}}=1,64$), що довело незначущість різниці в рівнях сформованості досліджуваного конструкту у вибірках на констатувальному етапі експерименту (див. рис. 3.2.).

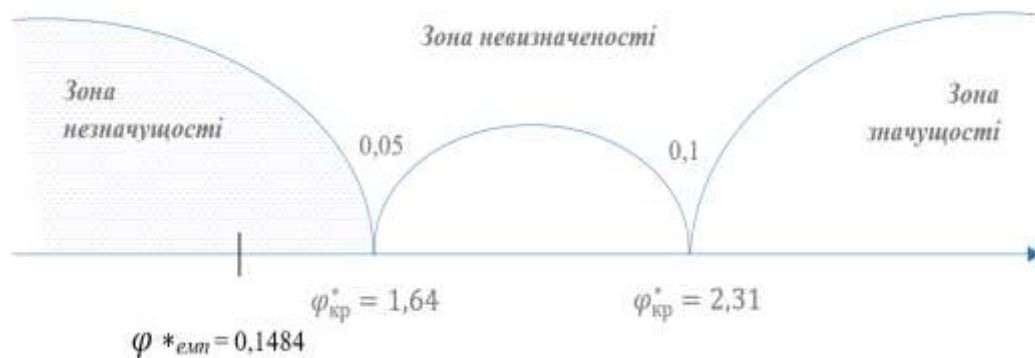


Рис. 3.2. Розташування емпіричного значення розбіжності в результатах оцінювання в ЕГ та КГ на вісі значущості Фішера на

Відповідно до визначених шляхом математичних підрахунків рівнів було охарактеризовано якісні рівні сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва:

Високий – *ілокутивно-поезисний* – рівень було діагностовано в респондентів, які продемонстрували високу міру відчуття особистого та соціального благополуччя від участі в ансамблі та захоплення творчим процесом ансамблевого музикування, що проявилось, зокрема, у високоефективній емоційній саморегуляції та соціально-емоційній обізнаності, сильному почутті приналежності та самореалізації в ансамблевому музикуванні, прагненні брати участь у колективному процесі визначення спільної мети; високий рівні готовності сприяти згуртованості групи, що проявилось застосуванням ефективних комунікативних стратегій задля досягнення синергії в ансамблевому музикуванні, визнанням пріоритету колективного успіху над індивідуальним, активною участю у творчих

практиках, що сприяють активному художньому полілогу в ансамблі; високий рівень обізнаності про емоції та художньо-інтерпретаційні ідеї інших учасників ансамблю, що проявилось здатністю правильно та з повним розумінням інтерпретувати невербальні сигнали та відповідним чином коригувати своє виконання, підвищувати якість власної інтерпретації завдяки чутливості до групової художньо-комунікативної динаміки; висока міра здатності розуміти та створювати вербальні метафори і музичні наративи, що проявилось переконливим вираженням художніх задумів за допомогою вербальних і музичних засобів, побудовою виразних музичних наративів, які ефективно передавали складний емоційний зміст музики та знаходили емоційний відгук та підтримку в ансамблі; висока міра здатності інтерпретувати вербальні та невербальні сигнали ансамблістів, що проявилось високою майстерністю у розумінні взаємодії в ансамблі та індивідуальних ролей, миттєвій реакції на сигнали, що підвищувало синергію у виконанні, сильною емпатійною реакцією на колективно створені музичні наративи; високий рівень здатності Моделювання ефективних стратегій інтерпретації та виконання, що проявилось активною рефлексією минулого досвіду ансамблевого музикування, високою адаптивністю комунікативних стратегій до різних контекстів інтерпретації та виконання, постійним саморозвитком через критичний самоаналіз; високу міру здатності генерувати очікування стосовно виконавських дій учасників ансамблю, що проявилось усвідомленням індивідуального внеску в загальну інтерпретацію, проявленням почуття колективної відповідальності, Передбаченням динаміки взаємодії в ансамблі, яка підвищує синергію виконання; високий рівень; високий рівень здатності проявляти відкритість та поступливість в ансамблевому музикуванні, що проявилось більшими зусиллями заради колективного успіху, ніж заради індивідуальних досягнень, готовність адаптуватися та приймати художні ідеї інших, сприянням створенню сприятливої та інклюзивної атмосфери в ансамблі; високу міру уваги та

терміновість реакції на події, що розгортаються під час музикування, що проявилось здатністю координувати спільну увагу під час виступів., швидко адаптуватися до непередбачуваних обставин, підвищуючи якість виконання, зосередженістю на колективних інтерпретаційно-виконавських цілях.

Достатній – *інтерпретаційно-усвідомлений* – рівень було виявлено в респондентів, які проявили: достатню міру відчуття особистого і соціального благополуччя, що проявилось помітною емоційною залученістю і задоволеністю в ансамблевому музикуванні, визнанням соціальних переваг групового музикування, підтриманням міжособистісних взаємин з іншими учасниками ансамблю; достатній рівень готовності сприяти згуртованості групи, застосуванням достатньо ефективних комунікативних стратегій для поліпшення співпраці, певним визнанням пріоритету групового успіху, хоча індивідуальне визнання залишалося важливим, участю в практиках, що покращують художній полілог в ансамблі; достатній рівень обізнаності про емоції та інтерпретаційні ідеї учасників ансамблю, що проявилось достатньою здатністю співпереживати іншим, обмеженою, але зростаючою здатністю інтерпретувати невербальні сигнали, усвідомленням групової динаміки, хоча й не цілком; достатню міру здатності розуміння і створення вербальних метафор і музичних наративів, що проявилось здатністю вербально формулювати деякі художні ідеї, розумінням основ створення музичних наративів, але обмеженої складності, здатністю передавати емоційний зміст, хоча й не завжди послідовно; достатню міру здатності інтерпретувати вербальні та невербальні сигнали, що проявилось розумінням підказок, іноді з помилками в інтерпретації, стриманою реакцією на полілог в ансамблі під час виступів, у цілому розумінням індивідуальних ролей в ансамблі; достатній рівень спроможності Моделювання інтерпретаційних та виконавських стратегій, що проявилось участю в рефлексивних практиках, здатністю адаптувати виконання, хоча й не завжди ефективно, здійсненням самоаналізу, але обмеженого; достатню міру здатності генерувати очікування щодо дій

учасників ансамблю, що проявилось певною обізнаністю про внесок ансамблістів, але очікування могли бути непослідовними, певним відчуттям колективної відповідальності, хоча індивідуальна спрямованість зберігалася, обмеженими навичками передбачення динаміки виконання; достатній рівень відкритості та адаптивності в ансамблевому музикуванні, що проявилось готовністю до співпраці, але з визнанням пріоритету індивідуальних досягнень, певним прийняттям групового успіху, хоча й не повністю усвідомленим, обмеженою пристосованістю до художніх ідей інших; достатню міру спроможності підтримувати загальну увагу та ефективну реакцію, що проявилось певною здатністю зберігати концентрацію уваги під час виступів, реагувати на непередбачувані обставини, хоча й не завжди негайно, зростаючим усвідомленням колективних цілей ансамблю.

Середній – *афективно-стохастичний* – рівень було діагностовано в респондентів, які продемонстрували: середню міру відчуття особистого і соціального благополуччя від участі в ансамблі, що проявилось нестійкою емоційною залученістю до взаємодії під час ансамблевого музикування, визнання переваг спільних цілей, але непостійним відчуттям приналежності, емоційними підйоми та спадами під час ансамблевого музикування; середній рівень Готовності сприяти згуртованості групи, що проявилось обмеженим застосуванням комунікативних стратегій, на тлі періодичного виникнення труднощів зі співпрацею, визнанням переваги індивідуальних цілей над вимогами згуртованості групи, час від часу застосуванням деяких комунікативних прийомів задля підтримки групової динаміки; середній рівень обізнаності про емоції та інтерпретаційні ідеї інших учасників ансамблю, що проявилось обмеженим проявом емпатії, труднощами з інтерпретацією невербальних сигналів, що призводило до непорозумінь, періодичним усвідомленням комунікативної динаміки в групі; середній рівень розуміння та створення вербальних метафор і музичних наративів, що проявилось відповідними труднощами у формулюваннях, неглибоким рівнем розуміння

художнього образу та недостатньою виразністю; середню міру здатності інтерпретувати вербальні та невербальні сигнали, що проявилось труднощами в невербальній комунікації за допомогою підказок з боку інших учасників ансамблевого музикування, обмеженою реакцією на динаміку взаємодії а ансамблі під час виступів, мінімальним розумінням індивідуальних ролей в ансамблі; середній рівень спроможності моделювати ефективні стратегії інтерпретації та виконання, що проявилось слабкою рефлексією та непослідовністю в актуалізації досвіду, труднощами з адаптацією стратегій до різних контекстів; середню міру здатності генерування очікувань щодо дій учасників ансамблю, що проявилось недостатнім усвідомленням внеску ансамблістів до спільного процесу, неясними очікуваннями, обмеженим почуттям колективної відповідальності, труднощами з прогнозуванням динаміки полілогу в ансамблі; середній рівень здатності проявляти відкритість і пристосованість в ансамблевому музикуванні, що проявилось обмеженою готовністю до співпраці, складнощами з прийняттям групового успіху, слабкою адаптивністю до художніх ідей інших; середній рівень спроможності підтримувати спільну увагу, що проявилось періодичним відволіканням від спільного процесу, слабкою реакцією на непередбачувані обставини під час виступів, мінімальним усвідомленням колективних інтерпретаційних цілей.

Низький – *комунікативно-редукціоністський* – рівень було визначено в респондентів, які виявили: низьку міру відчуття особистого та соціального благополуччя у зв'язку з участю в ансамблі, що проявилось низькою емоційною залученістю, обмеженим визнання соціальних переваг ансамблевого музикування, періодичним виникненням відчуття ізоляції, емоційною віддаленістю від групової діяльності; низький рівень готовності сприяти згуртуванню групи, що проявилось низькою комунікативною активністю, цілковитим усвідомленням пріоритету індивідуальних цілей над груповими, незначною участю в практиках, що підтримують групову взаємодію; низький рівень обізнаності про емоції та інтерпретаційні ідеї інших

учасників труднощами зі співпереживанням іншим, нездатністю інтерпретувати невербальні сигнали, що призводить до частого непорозуміння, недостатньою обізнаністю про художній полілог в ансамблевому музикуванні; низьку міру здатності розуміння та створення вербальних метафор і музичних наративів, що проявилось нездатністю сформулювати художні ідеї, неможливістю ефективно передати будь-який емоційний зміст твору, дуже обмеженим розумінням музичних наративів; низьку міру здатності інтерпретувати вербальні та невербальні сигнали, що проявилось частими непорозуміннями, відсутністю реакції на комунікативну динаміку ансамблю під час виступів, практично відсутністю усвідомлення індивідуальних ролей; низьким рівнем здатності моделювання стратегій інтерпретації та виконання, що проявилось відсутністю рефлексії та здатності навчатися на основі досвіду, нездатністю адаптувати стратегії виконання до різних контекстів; низькою мірою здатності генерувати очікувань від дій учасників ансамблю, що проявилось відсутністю усвідомлення власного внеску, неявними очікуваннями, відсутністю почуття колективної відповідальності; низький рівень відкритості та адаптивності в ансамблевому музикуванні, що проявилось відсутністю бажання співпрацювати, індиферентним ставленням до групового успіху, відсутністю здатності адаптуватися до художніх ідей інших; низьку міру спроможності підтримувати спільну увагу та реагувати на комунікативну динаміку, що проявилось нездатністю концентруватися на спільних діях, відсутністю реакції на непередбачувані обставини під час виступів, повною відсутністю усвідомлення колективних інтерпретаційно-виконавських цілей.

3.2. Перевірка ефективності методики формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні

Перевірка ефективності розроблених педагогічних умов формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва здійснювалася на формувальному етапі експериментального дослідження. Педагогічні умови запроваджувалися в освітній процес, зокрема, під час проходження здобувачами, які увійшли до складу експериментальної групи (далі ЕГ), курсів дисциплін «Ансамблеве музикування» та «Камерний ансамбль». Також, проводилися групові заняття у межах науково-педагогічної практики на базі лабораторії «Інновації мистецької освіти» (керівник д.п.н., проф. О.Є. Реброва). Здобувачі, які увійшли до складу контрольної групи (далі КГ) проходили підготовку за традиційною методикою.

Педагогічні умови запроваджувалися поетапно, на засадах обґрунтованих наукових підходів із дотриманням відповідних принципів. Зокрема, на першому етапі, мета якого полягала у налаштуванні здобувачів на розвиток художньо-полілогічних умінь, формування в них відповідної мотивації та залученості, запроваджувалася умова *стимулювання інтенційного прагнення майбутніх магістрів музичного мистецтва до активної комунікації у ансамблевому музикуванні*.

На другому етапі, метою якого було визначено формування знаннєвої основи конструкту художньо-полілогічних умінь, зокрема, обізнаності про особливості та засоби художньої та міжсуб'єктної комунікації, запроваджувалася умова *спрямування на формування епістемологічного базису художньо-полілогічного інтерпретаційного процесу ансамблевого музикування*.

На третьому етапі, мета якого полягала у формуванні здатностей майбутніх магістрів музичного мистецтва інстанціювати рефлексивні та

художньо-комунікативні навички в ансамблевому музикуванні, запроваджувалася педагогічна умова *спонукання до розуміння та застосування знаків художньої та інтерсуб'єктивної комунікації для вирішення інтерпретаційно-виконавських завдань у процесі ансамблевого музикування.*

Висвітливо більш докладно процес запровадження педагогічних умов задля формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Отже, на першому – *установчо-проблематизаційному* – етапі основну увагу було приділено формуванню полікомунікативно-мотиваційного компоненту, який охоплює інтенцію в комунікації задля досягнення спільної виконавсько-інтерпретаційної мети, а також, емпатію в ансамблевій узаємодії задля створення спільного творчого продукту. Виконанню поставленої мети сприяло запровадження педагогічної умови *стимулювання інтенційного прагнення майбутніх магістрів музичного мистецтва до активної комунікації у ансамблевому музикуванні* на тлі застосування акторно-мережевої методології та пов'язаних із нею принципів. Запровадження означеної умови здійснювалося методами: *структурованих сеансів зворотного зв'язку; рольових ігор з моделювання ансамблевого полілогу; включення мультисенсорної узаємодії.* Даний процес відбувався із опорою на акторно-мережевий підхід, із дотриманням принципів обговорення та узгодження художніх ідей та важливості подолання суперечностей для міжсуб'єктного порозуміння, застосовувалася низка методів.

Зокрема, застосування методу *структурованих сеансів зворотного зв'язку* було спрямоване на формування інтенції майбутніх магістрів музичного мистецтва ефективно спілкуватися і досягати спільних виконавських цілей. Із цією метою після репетиції ансамблю було проведено комунікативну сесію, зі спонуканням до роздумів, обговорень і спільного дослідження, коли магістранти мали змогу поділитися досвідом і розумінням,

отриманим під час репетиції. Отже, респондентів ЕГ було зібрано в зручній обстановці відразу після репетиції. Фасилітатор (керівник ансамблю) починав сесію, заохочуючи відкритий діалог про репетиційний досвід, приділяючи увагу як музичній, так і міжособистісній динаміці.

Процедуру проведення таких сесій передбачала розбиття на кілька ключових етапів. Спочатку фасилітатор задавав позитивний тон, наголошуючи на важливості конструктивної критики і взаємної поваги. Задля цього встановлювалися основні правила, які сприяли активному слуханню і не допускали негативних або зневажливих коментарів. Після цього фасилітатор просив магістрантів поділитися своїми думками щодо конкретних аспектів репетиції, таких як чіткість комунікації, ефективність невербальних сигналів і загальна злагодженість виступу ансамблю.

У міру розвитку дискусії фасилітатор спрямовував розмову на визначення загальних цілей виконання. Для цього магістрантам пропонувалося сформулювати своє індивідуальне бачення твору, що репетирується, та висловитися стосовно способів гармонізації різних інтерпретаційних рішень в одному і тому ж епізоді для досягнення єдиного звучання. Дослідження показують, що спільне розуміння музичних намірів учасниками ансамблю має вирішальне значення задля ефективної координації та виразного виконання. Фасилітатор, також, пропонував аналізувати конкретні музичні фрагменти, спонукаючи магістрантів обговорити свої емоційні реакції та технічні проблеми, що виникли під час репетиції.

Наприклад, під час однієї з таких дискусій обговорювалося виконання Тріо Ф. Мендельсона (№1 d-moll, Op.49). Фасилітатор почав з того, що попросив кожного поділитися своєю інтерпретацією емоційного характеру твору. Виконавець скрипкової партії зазначив, що сприймає першу частину як ліричну та сумну, тоді як віолончелістка зазначила, що характер, скоріше, драматичний та емоційний зміст насичений трагічними подіями. Така розбіжність в інтерпретації призвела до плідної дискусії про те, як ці різні

точки зору можуть бути інтегровані в цілісне виконання. Музиканти визначили, шляхи поєднання ліричного виконання із більш рельєфним, драматичним звучанням, у такий спосіб домагаючись нюансованої інтерпретації, що враховує задум композитора і водночас включає їхнє індивідуальне розуміння.

Фасилітатор, також, спонукав магістрантів поміркувати про свої комунікативні стратегії під час репетиції. Зокрема, обговорювалося, як зоровий контакт і мова тіла вплинули на їхню здатність синхронізуватися під час складних пасажів. майбутні магістри музичного мистецтва відзначили, що аналізуючи ці взаємодії, вони краще зрозуміли, як їхнє невербальне спілкування впливає на загальну динаміку ансамблю, зокрема, на координацію, злагодженість звучання на наступній репетиції.

Зачіпалися, також, питання емоційної динаміки в ансамблі. Музиканти ділилися тим, як їхні особисті почуття вплинули на їхнє виконання і взаємодію під час репетиції. Такі обговорення, за свідченням самих респондентів позитивно вплинули на їх відчуття комфорту, адже вони висловлювали свої емоції, що покращило їх міжособистісні стосунки, зробивши їх більш відкритими. Задля того, щоб підвищити ефективність таких сесій зворотного зв'язку, фасилітатор включив в них спеціальні заходи, спрямовані на активну участь і співпрацю між учасниками ансамблю. Так, було організоване обговорення в малих групах, зокрема, вивчалися окремі фрагменти твору, що дало змогу колективно шукати вирішення технічних проблем.

Метод *рольових ігор* для моделювання ансамблевого полілогу, застосовувався задля розвитку емпатії в ансамблевому музикуванні. Магістрантам було запропоновано провести репетицію музичного твору без будь-яких словесних інструкцій. Під час проведення репетиції роль диригента виконував один з магістрантів, суворо дотримуючись невербальної комунікації. Диригент використовував різні жести, як-от рухи рук, міміку і позу тіла, щоб позначити зміни темпу, динаміки і вступу. Ансамблісти мали

покладатися на ці сигнали, щоб синхронізувати свою гру, інтерпретувати музику і реагувати на вказівки диригента.

Отже, обирався музичний твір, знайомий настільки, щоб всі учасники мали базове уявлення про партитуру. Потім керівник ансамблю пояснював важливість невербальної комунікації в ансамблевому виконанні, наголошуючи, що впродовж усієї репетиції неможна використовувати жодних словесних інструкцій. Потім ансамбль проводив розминку, щоб потренується реакції на різноманітні жести та міміку, що давало змогу налаштуватися на невербальні сигнали. На початку репетиції керівник ансамблю міг продемонструвати на прикладі невеликого фрагменту, як використовувати прості жести, щоб передавати інформацію, наприклад, підняти руку, щоб позначити початок твору, або зробити рух вниз, щоб позначити зменшення гучності. Далі, по ходу репетиції, магістранти, поступово, починали використовувати більш складніші жести, щоб обмінюватися інформацією, наприклад кругові рухи для позначення кресендо або специфічний вираз обличчя для передачі емоційних нюансів. Наприклад, під час виконання першої частини концерту для двох скрипок з оркестром (партію оркестру виконувала піаністка) Й.С. Баха (d-moll) роль диригента по черзі виконував кожен з учасників. Магістранти використовували рухи головою та міміку, щоб передати фразування, динаміку та емоційний зміст. Наприклад, ніжна посмішка і рух вгору вказували на ліричний пасаж, а насуплені брови і різкий – на більш напружений фрагмент. Періодично ансамблісти переривали гру та спілкувалися невербально передаючи емоційний зміст музики, використовуючи руки, рухи корпусу тощо. Після таких «обговорень» музиканти продовжували невербально спілкуватися в процесі виконання, інтерпретуючи враження та сприймаючи нові сигнали в режимі реального часу, відповідним чином коригували свою гру, щоб досягти злагодженості і виразності. Такий формат репетиції заохочував магістрантів уважно спостерігати один за одним, реагуючи на тонкі сигнали, та передаючи знаки

іншим, що, за висновком самих магістрантів, сприяло виникненню почуття зв'язку та співпереживання між учасниками групи.

На цьому етапі проводився тренінг «Синестетичні переживання», під час якого, зокрема, застосовувався метод *включення мультисенсорної взаємодії* у художній полілог ансамблевого музикування був спрямований на розвиток емпатії та емоційної залученості у творчий процес. Цей метод дозволив використовувати зв'язки між різними сенсорними модальностями – слуховою, зоровою і кінестетичною – для створення більш насиченого і захопливого музичного середовища. На початку застосування методу обирався твір, який, який допускає різні інтерпретації та емоційні вирази. Перед репетицією музикантів було ознайомлено із концепцією мультисенсорної взаємодії, яка передбачає інтеграцію візуальних елементів (наприклад, проєктованих зображень або кольорів) і слухових сигналів (різні звукові текстури).

Під час репетиції магістрантам було запропоновано досліджувати твір за допомогою імпровізації, використовуючи мультисенсорні елементи як підказки для творчості. Наприклад, у такий спосіб було досліджено «Клер де Люн» Дебюссі (у перекладі для струнного ансамблю та фортепіано). Репетицію було розпочато з того, що магістрантам було запропоновано переглянути хореографічне втілення цього твору у виконанні Й. Буржуа¹. На початку респонденти спостерігали за незвичайними рухами, текстурами та кольорами на екрані, зокрема, за майже невагомим (завдяки батуту) пересуванням хореографа, контрастом білих сходів та темного фоні, поступовим, ковзаючим, майже містичним просуванням танцівника по сходах. Потім було запропоновано поділитися враженнями. Цікаво, що реакцією багатьох респондентів було намагання повторити рухи хореографа, передати

1

https://www.youtube.com/watch?v=SFRiHQ-Lwzk&list=PLSCWR56x0TuXjpbxAcN_YIPS7seyHwYbS&index=61

його легкість та плавність, відчутти надзвичайний рух та пружність батуту, який виштовхує, ніби допомагаючи долати тяжіння.

Після такого обміну емоціями, магістранти виконували твір, спостерігаючи на екрані за виконанням хореографа, намагаючись підлаштувати темп і динаміку, під виконання, передати плавність та легкість, при цьому, зберігаючи синхронність. Треба зазначити, що завдання виявилось досить складним на початковому етапі, адже кожен з магістрантів спостерігав за екраном та намагався виразити власні відчуття. Із наступними виконаннями, коли керівник нагадав про можливості координації через невербальне спілкування, магістранти почали синхронізувати зусилля, подаючи один одному різні сигнали мімікою та рухами. У результаті, як було зазначено самими магістрантами та керівником, виконання цього твору значно покращилося, а також, його виконання на майбутніх репетиціях незмінно викликало у ансамблістів відчуття естетичного задоволення, зокрема від спогадів про сильні мультисенсорні відчуття та незвичайну взаємодію.

Наприкінці першого етапу було проведено діагностичний зріз задля оцінювання динаміки формування полікомунікативно-мотиваційного компоненту. Оцінювання показало зростання показників в обох вибірках, зокрема, в ЕГ: високий рівень – 33,33%, достатній – 44,44%, середній – 22,22%, низький – 0%.; у КГ високий рівень – 8,33%, достатній – 16,67%, середній – 33,33%, низький – 41,67%. Як можна помітити, у ЕГ зростання виявилось більш інтенсивним (див. табл. 3.8)

На другому – комунікативно-ангажувальному – етапі було приділено цілеспрямовану увагу формуванню семіотико-епістемологічного компоненту, який охоплює знання про знаки (художні, вербальні та невербальні), за допомогою яких розгортається художній полілог в ансамблевому музикуванні. Основною педагогічною умовою, яка запроваджувалася на даному етапі було

Таблиця 3.8

Результати оцінювання сформованості полікомунікативно-мотиваційного компоненту за аксіологічно-синергійним критерієм на формувальному етапі експерименту

	Показники (%)						Загалом	
	1		2		3			
Вибірки Рівні	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	44,44	8,33	33,33	16,67	33,33	8,33	33,33	8,33
Достатній	44,44	25,00	44,44	16,67	55,56	25,00	44,44	16,67
Середній	0,00	25,00	11,11	33,33	0,00	50,00	22,22	33,33
Низький	11,11	41,67	11,11	33,33	11,11	16,67	0,00	41,67
<i>Kf₁</i>	<i>3,22</i>	<i>2,00</i>	<i>3,00</i>	<i>2,17</i>	<i>3,11</i>	<i>2,25</i>	<i>3,11</i>	<i>2,14</i>

спрямування на формування епістемологічного базису художньо-полілогічного інтерпретаційного процесу ансамблевого музикування. На даному етапі проводилися герменевтичні семінари та сесії взаємного навчання.

На засадах художньо-комунікативного підходу із дотриманням принципів співпраці в художньому полілозі, а також, розуміння та інтерпретації на засадах герменевтики в ході герменевтичних семінарів застосовувався метод *контекстуального дослідження*. На меті даного процесу стояло формування здатності ансамблевих музикантів інтерпретувати знаки музичної мови спираючись на герменевтику. Сценарій семінарів було розроблено таким чином, щоб створити середовище, у якому студенти можуть зануритися в семантичні конотації музичних знаків, тим самим розвиваючи свої навички інтерпретації, дослуховуючись, при цьому, до думки інших учасників, проявляючи емпатію задля досягнення спільного інтерпретаційно-творчого результату.

Сценарій герменевтичних семінарів охоплював кілька етапів. Спочатку учасники знайомилися з теоретичними основами музичної інтерпретації, які включають в себе обговорення природи музичних знаків та властивих їм

значень. На цьому етапі важливо було актуалізувати розуміння, що партитура – це не просто набір інструкцій, а мова, знаки якої багаті на емоційні та контекстуальні значення. Також, увагу було звернено на особливості спільної інтерпретації, яка є активним процесом, адже музиканти взаємодіють з музикою не лише когнітивно, а й через втілений досвід, який формується, зокрема, на етапі аналізу твору (Schiavio & Høffding, 2015). Отже, було підкреслено, що, задля ансамблевого виконання, необхідно сформувати такий спільний досвід на етапі рефлексивного аналізу твору, коли музиканти спираються на суб'єктивні асоціації та емоційні реакції на музику задля її розуміння.

Після теоретичного введення здійснювався перехід до виконання практичних завдань, які спонукали магістрантів досліджувати художні емоційні, утілені композитором у музиці. На цьому етапі важливу роль відіграла емпатія, адже, як виявилось, різні інтерпретатори вбачають в одних і тих самих художніх знаках різні емоційні конотації. Емпатія у даному процесі активізувалася як дієвий інструмент задля розуміння не тільки композиторського задуму, але й інтерпретацій інших учасників.

Семінар також включав спільну діяльність, під час якої магістранти отримували завдання інтерпретувати обраний музичний твір у групі. Цей процес включав до себе обговорення індивідуальних інтерпретацій і знаходження точок дотику задля створення цілісного виконання. Для настанови до такої роботи з магістрантами було обговорено типові труднощі, з якими стикаються музиканти під час ансамблевого музикування. Зокрема, було підкреслено, що, за умов здійснення першого спільного обговорення на етапі, коли індивідуальні інтерпретаційні бачення кожного вже сформовані, досягти справжньої єдності та синергії у виконанні буває досить важко і, навіть, іноді, неможливо. Отже, основним завданням для магістрантів було залучитися до діалогу та рефлексивних практик, щоб зрозуміти, як об'єднати свої унікальні інтерпретації в цілісне ансамблеве звучання.

Під час таких обговорень був присутній фасилітатор, роль якого полягала в координації процесу та, іноді, донесенні важливої інформації стосовно твору, яка не була актуалізована магістрантами. Учасники починали з аналізу партитури, виявлення ключових характеристик музики, як-от, динаміки, артикуляції, фразування та співвіднесення партій, різних за звучанням та функціями в загальній драматургії. Далі магістранти обговорювали потенційний емоційний підтекст цих знаків, спираючись на свій особистий досвід і розуміння. Протягом семінару магістранти, також, брали участь в імпровізаційних вправах, що давали їм змогу експериментувати з різними інтерпретаціями одного й того самого музичного матеріалу. Під час таких імпровізацій музиканти досліджували різні художньо-емоційні ландшафти та, загалом, виразний потенціалу музики що виконується.

На завершальному етапі таких семінарів магістрантам пропонувалася поміркувати про отриманий досвід і визначити, які знання були сформовані в результаті спільної роботи. Така рефлексивна практика була важливою для закріплення результатів навчання у ході семінару. Магістранти зазначали, що набули здатності формулювати свої інтерпретаційні рішення обґрунтовувати їх, а також, що їх розуміння знаків музичної мови покращилося завдяки тому, що вони на практиці поєднували теоретичні знання з рефлексивним аналізом та виконавськими вправами. Також, магістрантами було відзначено, що, під час виконання твору, який було опрацьовано на семінарі, вони відчували справжню спільність, ніби художній полілог розгортається телепатично – коли емоції та виконавське втілення кожного перебувають у справжній синергії.

На другому етапі, також, проводився тренінг «Практики усвідомленості», під час якого, зокрема, проводилася робота методом *взаємного навчання* («Peer Teaching Sessions»), який застосовувався задля формування знань магістрантів про знаки вербальної та невербальної комунікації, які використовуються в ансамблевому музикуванні. Особливості цього методу зумовлюють його спорідненість із процесом ансамблевого

музикування та, зокрема, художнім полілогом, що в ньому розгортається, коли музиканти діляться своїми думками і досвідом, задля розуміння виконавських намірів один одного. Основоположна передумова полягає в тому, що музиканти, взаємодіючи один з одним, можуть прояснити і навчити один одного тонких форм спілкування в ансамблевому музикуванні.

Сеанси взаємного навчання мали структурований формат. Кожна сесія починалася з короткого вступу – магістранти розповідали про свій особистий досвід, пов'язаний зі спілкуванням в ансамблі. Далі відбувалося цілеспрямоване обговорення конкретних комунікативних стратегій, як вербальних, так і невербальних, які магістранти знайшли практично ефективними. Магістранти ділилися знаннями про художньо-комунікативні можливості зорового контакту, мови тіла і використання жестів для передачі музичних намірів. Наприклад, під час обговорення виконання Piano Trio М. Равеля (для фортепіано, скрипки та віолончелі) магістранти обговорювали труднощі виконання, пов'язані із насиченістю партій мелодійним матеріалом, складною метроритмовою структурою (при розмірі 8/8 групування 3+2+3) тощо. На початку хтось із магістрантів демонстрував, як можна сигналізувати про динамічні зміни за допомогою ледь помітних рухів тіла, наприклад, нахилитися вперед, щоб позначити сильну частку такту, особливі рухи тулубом та головою для позначення крещендо. Потім інші учасники групи відпрацьовували цю техніку, оцінюючи її ефективність у передачі задуманої музичної експресії. Після цього музиканти моделювали ситуації виконання, що вимагають швидких невербальних сигналів для підтримки злагодженості під час складних пасажів.

Після таких сеансів проводилося обговорення. Деякі магістранти зазначили, що недооцінювали власні знання невербальних сигналів, отримані у попередньому досвіді музикування в різних ансамблях, утім, такі сеанси дозволили їм об'єктивувати та систематизувати свої знання невербальних сигналів. Усі магістранти відзначили, що навички невербальної комунікації є

складними для опанування, адже музиканти, в основному, покладаються на інтуїтивне розуміння, у той час як воно може відрізнятися, отже, кожен колектив має працювати над виробленням власної системи знаків та, разом із цим, ділитися попереднім досвідом, коли бере участь в музикуванні іншого колективу.

Діагностичний зріз, який проводився наприкінці другого етапу, показав зростання показників сформованості семіотико-епістемологічного компоненту в ЕГ, зокрема, зросла кількість респондентів, що продемонстрували високий і достатній рівні: високий рівень – 22,22%, достатній – 44,44%, середній – 22,22%, низький – 11,11%. У КГ результати були наступними: високий рівень – 0%, достатній – 16,67%, середній – 33,33%, низький – 50%. Як можна помітити, в ЕГ зростання показників виявилось більш інтенсивним (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Результати оцінювання сформованості семіотико-епістемологічного компоненту за герменевтично-інтерпретаційним критерієм на формульовальному етапі експерименту

Вибірки Рівні	Показники (%)				Загалом	
	1		2		ЕГ	КГ
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		
Високий	33,33	0,00	33,33	8,33	22,22	0,00
Достатній	44,44	16,67	44,44	16,67	44,44	16,67
Середній	11,11	33,33	11,11	25,00	22,22	33,33
Низький	11,11	50,00	11,11	50,00	11,11	50,00
<i>Kf₂</i>	<i>3,00</i>	<i>1,67</i>	<i>3,00</i>	<i>1,83</i>	3,00	1,75

На третьому – творчо-мобілізаційному – етапі основна увага була спрямована на формування дескриптивно-рефлексійного та дискурсивно-партисипативного компонентів, отже навички рефлексивного аналізу змісту художньо-комунікативних музичних повідомлень та побудови

комунікативних стратегій задля обміну результатами такого аналізу в художньому полілозі ансамблевого музикування, а також, участі у співтворчому процесі виконавської реалізації спільної інтерпретаційної концепції. Означеному процесу сприяло упровадження педагогічної умови спонукання до розуміння та застосування знаків художньої та інтерсуб'єктивної комунікації для вирішення інтерпретаційно-виконавських завдань у процесі ансамблевого музикування

На засадах акторно-мережевого та колаборативного підходів, із дотриманням принципів взаємної поваги та спільної відповідальності, а також, відкритого спілкування в ансамблевій узаємодії, застосовувалася низка спеціальних методів. Зокрема, метод *рефлексивних щоденників*, який спонукає магістрантів до саморефлексії задля розуміння та формулювання змісту та значень знаків музичної мови. Магістранти документували свої думки, почуття і спостереження, пов'язані з їхнім ансамблевим досвідом, прагнучи кращого розуміння художньо-полілогічної узаємодії та динаміки ансамблевого музикування.

Процедура була наступною. Спочатку магістрантів ознайомили з концепцією рефлексивних щоденників і значенням саморефлексії в ансамблевому музикуванні. Було надано рекомендації щодо ведення щоденників, включно з підказками, які спонукають розмірковувати про конкретні аспекти досвіду ансамблевого музикування, як-от емоційна реакція на виступ, взаємодія з колегами-музикантами та інтерпретація музики, яка виконується. Такі щоденники велися протягом кількох репетицій і виступів. Після кожної сесії магістранти описували свої враження, розмірковуючи над запитаннями: Які емоції переживалися під час виступу? Яким було спілкування з колегами-музикантами? Які труднощі виникали і як мені вдалося їх подолати?. Запропоновані запитання спонукали магістрантів формулювати свої думки та почуття. У цьому процесі сам акт письма слугував когнітивним інструментом, який допомагає опрацювати досвід

ансамблевого музикування, встановлюючи зв'язки між емоційними реакціями та музичними елементами (Viig, 2020).

За результатами ведення рефлексивних щоденників проводився круглий стіл, у ході якого магістранти ділилися своїми враженнями. Увага приділялася обговоренню досвіду кожного учасника, зокрема, кожен мав змогу поділитися, своїми враженнями про емоційний вплив музики, свою узаємодію один з одним та особисте розуміння твору. Наприклад, магістрантка Ірина Г. розповіла про особливо складний уривок, зазначивши, як її розчарування у власному виконанні призвело до глибокої саморефлексії та прориву через усвідомлення того, як розуміння емоційного змісту може покращити технічний бік виконання. Інший магістрант зазначив з приводу виконання того ж складного фрагменту, що відчув значне покращення, коли, завдяки рефлексії зрозумів, що не може впоратися із виконанням через невпевненість у правильності власної інтерпретації. Після такого усвідомлення та обговорення в групі інтерпретації, як зазначив магістрант, він відчував впевненість завдяки попередньому обговоренню, а також, зоровий контакт і мову тіла інших учасників, завдяки чому, технічно-виконавську проблему було вирішено.

У межах роботи на третьому етапі проводився *тренінг «Емоційний інтелект»* задля формування в магістрантів навичок спільної творчої роботи, емоційної обізнаності та спільної інтерпретації. План навчання охоплював: цілі, методи, опис змісту занять та стратегії зворотного зв'язку. Кожен компонент розроблявся із опорою на відповідні дослідження, щоб гарантувати, що тренінг ґрунтується на емпіричних даних та ефективних практиках.

Цілі програми тренінгу. Основною метою програми навчання у межах тренінгу було формування здатності майбутніх магістрів музичного мистецтва до прогностичного ментального полілогу з іншими учасниками під час ансамблевого музикування. Це передбачало спрямованість на розвиток

емоційної обізнаності, емпатії та комунікативної ефективності, яка забезпечується наявністю спільного відчуття сенсу (або спільної мети) на тлі високої чутливості до суб'єктивних станів своїх колег по грі.

Методи. У межах тренінгу застосовується комбінація теоретичного навчання, рефлексивної практики та експериментального навчання. Теоретичні заняття спрямовані на формування обізнаності про емоційний інтелект, його значущість для музичного виконавства та психологічні механізми, що лежать в основі спільної музичної дії. Рефлексивна практика спонукатиме аналізувати свій досвід і взаємодію в ансамблі, сприяючи кращому розумінню себе та один одного. Експериментальне навчання надає можливість інстанціювати навички рефлексивного аналізу та комунікації на основі емпатії в процесі ансамблевого музикування.

Зміст занять:

1. «Емоційний інтелект: вступ та розуміння концепції». Це заняття було присвячене визначенню емоційного інтелекту (далі ЕІ) та його компонентів, таких як самосвідомість, саморегуляція, емпатія та соціальні навички. На цьому занятті обговорювалася важливість ЕІ в ансамблевому музикуванні, те, як він може поліпшити спільний інтерпретаційний процес. Таке обговорення підкріплювалося посиланнями на дослідження, щоб продемонстрували, як музиканти з більш високим рівнем емоційного інтелекту краще розв'язують завдання міжсуб'єктної комунікації в ансамблі і сприяють створенню позитивної атмосфери в ансамблі (Trost et al., 2011).

2. «Емпатія і прийняття». На цьому занятті було зроблено акцент на важливості емпатії в ансамблевому музикуванні. Зокрема, проводилися вправи, у ході яких магістранти могли відпрацювати практику децентрації бачення ситуації через перенесення фокусу уваги на точку зору своїх співвиконавців. Зокрема, проводилися рольові ігри, у ході яких магістранти обговорювали свої емоційні реакції. Із цією метою, в процесі репетиції ансамблю, магістранти робили паузу після виконання кожної цифри

партитури задля обговорення своїх емоційних вражень. Працюючи малими групами (3-4 особи, відповідно до складів камерних ансамблів), кожен магістрант мав змогу докладно вербально описати свій емоційний стан, після чого інші учасники пропонували своє розуміння того, як це має вплинути на інтерпретацію, як це пов'язано із діями іншим, узгодженістю виконавської стратегії тощо.

3. «Невербальна комунікація». Цикл занять було проведено у форматі *майстер-класів з емоційного спілкування*, спрямованих на розвиток навичок розуміння та використання невербальних комунікативних сигналів в умовах ансамблевого музикування, ефективно координувати свої дії та співпрацювати. У ході майстеркласів використовувалися відеозаписи виступів різних ансамблів, записи майстеркласів із ансамблевого музикування та дзеркала для самопостереження. У ході майстеркласів обговорювалися функції невербальної комунікації, магістрантам демонструвалися відеозаписи виконання досвідчених ансамблів. Було сформульовано низку завдань, зокрема, спостерігати за виразами обличчя, зоровим контактом, рухами та жестами, після чого обговорювалося їхнє значення для передавання емоцій і намірів під час ансамблевого музикування. Застосувалася практика розподілення магістрантів на пари «обличчя до обличчя», коли, спостерігаючи за виконанням одного музиканта, інший повинен ілюструвати засобами стриманої (доречної в ансамблевому музикуванні) невербальної лексики, використовуючи жести і міміку для позначення динаміки і зміни темпу. Через кілька хвилин такої практики магістранти мінялися ролями. Також, застосовувалася вправа «Невербальні сигнали в імпровізації». Магістранти створювали короткий музичний твір, використовуючи при цьому жести і міміку, щоб направляти гру один одного. Після вправи обговорювалося, як невербальна комунікація вплинула на їхню імпровізацію та процес прийняття рішень.

4. «Прогностичний ментальний полілог». Заняття було присвячене формуванню когнітивних навичок, що забезпечують здатність передбачати й адаптуватися до дій співвиконавців. На етапі теоретичного інформування магістрантам було повідомлено про нейронні кореляції слухових часових передбачень (Resenka et al., 2013) і про те, як вони можуть сприяти успішній координації ансамблю. Далі обговорювалася концепція прогностичного ментального полілогу, було уточнено, що він являє собою постійне уявне спілкування між учасниками ансамблевого музикування, під час якого вони передбачають дії та наміри один одного. Певну частину заняття було присвячено обговоренню когнітивних механізмів, що беруть участь в антиципації та адаптації під час ансамблевого музикування (Vanzella et al., 2019) та підкреслено, що ця здатність є надзвичайно важливою, з огляду на те, що ансамблеві музиканти повинні координувати свої дії з діями партнерів протягом мілісекунд, щоб створити згуртоване виконання.

Після наведення прикладів того, як в ансамблі використовуються слухові та візуальні сигнали для випереджального інформування про свої дії, магістрантам було запропоновано виконати кілька практичних вправ. Наприклад, вправа «Виклик і відповідь», коли один музикант грає частину короткої фрази, а інший повинен передбачити художній задум та завершити фразу компліментарно. Після кількох раундів такого діалогу музиканти обговорюють, як антиципація вплинула на їхні відповіді та загальну музичну взаємодію.

Вправа «Виразні варіації» передбачала роботу магістрантів групами – відповідно до складу ансамблів – із твором з наявного репертуару. У цьому процесі один з магістрантів виконує роль керівника та експериментує із введенням варіацій, пропонуючи ансамблістам змінювати темп, динаміку, лад, різновид кадансу тощо. Кожен магістрант по черзі керував групою, у той час як інші мали передбачати та адаптуватися до експресивного вибору лідера. Магістранти мали координувати виразні нюанси виконання між собою, задля

чого вони максимально активізували свою увагу до інших, аналіз та передбачення. Після виконання вправи магістранти розповідали один одному про те, як вони орієнтувалися в цьому прогностичному ментальному полілозі та з якими викликами вони зіткнулися задля підтримці згуртованості.

5. «Потік і залученість». Це заняття було присвячене культивуванню оптимального стану виконання, відомого як «потік». Такий стан характеризується глибокою зосередженістю, внутрішньою мотивацією та відчуттям задоволення від діяльності. Дослідження показали, що емоційний інтелект у музикантів істотно позитивно корелює саме зі схильністю до стану потоку (Trost et al., 2011). Отже, метою заняття було допомогти музикантам розпізнати й досягти стану «потіку» під час ансамблевих виступів. Щоб допомогти магістрантам досягти цього оптимального стану залученості, було застосовано такі техніки, як медитація та візуалізація. Також, у процесі заняття використовувалися аудіозаписи виступів, що демонструють стан потоку.

У перебігу заняття було обговорено концепцію потоку із опорою на визначення потоку, як стану повного занурення в діяльність і насолоди нею. Було уточнено, що досягнення потоку асоціюється з піковою продуктивністю і високими результатами в різних сферах, включно з музикою. Було виокремлено такі характеристики потоку, як зосереджена увага, відчуття контролю та внутрішня мотивація, а також те, як ці елементи сприяють виразному виконанню. Окремо було приділено увагу взаємозв'язку між емоційним інтелектом і потоком. Після повідомлення теоретичної інформації було проведено сумісне обговорення того, як можна використовувати емоційну обізнаність для управління своїми емоційними станами і підвищення концентрації уваги під час виступів. Обговорення включало в себе розпізнавання і регулювання емоцій, які можуть перешкодити повністю зануритися в музику.

У ході заняття було виконано низку практичних вправ. Зокрема, вправа «Усвідомленість і концентрація» спонукала музикантів зосередитися на

своєму диханні й усвідомити свій фізичний та емоційний стан. Ця практика допомогла позбутися відволікаючих чинників і підготуватися до стану потоку. Після вправи на усвідомленість магістранти зіграли фрагмент твору, намагаючись зберегти цей стан зосередженості, звертаючи увагу на свої емоційні реакції та відчуття від гри. Друга вправа «Потік в ансамблевій грі» передбачала роботу уже знайомими з попередніх етапів методами, зокрема здійснювати експерименти з інтерпретацією, варіювати динаміку, темп та інші характеристики, застосовувати знаки невербальної комунікації, але прагнучи застосовувати саме техніку концентрації на відчутті потоку задля вирішення завдань передбачення та інтерпретації.

6. «Спільні інтерпретаційні цілі». Це заняття було присвячене підвищенню здатності магістрантів ефективно працювати разом, встановлюючи спільні художні та виконавські цілі. Основна увага приділялася досягненню взаєморозуміння і колективної відповідальності за цілі, необхідні для створення згуртованого і виразного ансамблевого виконання. На початку заняття обговорювалася концепція спільної постановки цілей, було підкреслено її важливість у контексті узгодження індивідуального внеску в загальне художнє бачення. Було зазначено, що спільне цілепокладання підвищує мотивацію, поліпшує комунікацію та згуртованість групи.

Наступним кроком застосовувався метод мозкового штурму, під час якого магістранти визначали свої індивідуальні цілі, розмірковували про свої особисті прагнення, сильні сторони та сфери, що потребують поліпшення. Після того, як індивідуальні цілі були визначені, обговорення було спрямоване на вирішення питання, як ці індивідуальні цілі можуть бути інтегровані в колективні цілі ансамблю. На цьому етапі було застосовано технологію установки SMART-цілей (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound [Конкретний, вимірний, досяжний, релевантний, обмежений у часі]). Було пояснено, як ці критерії можуть допомогти забезпечити ясність і практичність цілей, поставлених ансамблем. Магістранти працювали разом,

щоб сформулювати SMART-цілі для майбутнього виступу. Після уточнення цілей магістранти брали участь у короткій репетиції, спрямованій на виконавську реалізацію цих цілей. Далі проводилося групове обговорення, під час якого магістранти аналізували та коригували цілі. Фасилітатор спонукав ділитися своїми думками про те, як постановка спільних цілей може вплинути на виконання та роботу в команді. Було наголошено на важливості перегляду та коригування цілей у міру необхідності протягом усього репетиційного процесу. Після циклу таких занять було проведено круглий стіл для самооцінювання – магістранти залишали відгуки про свій досвід спільного цілепокладання.

7. «Семінари з колаборативної імпровізації». Цикл тричасових семінарів було проведено у межах тренінгу. Наприклад, семінар «Вивчення спільної імпровізації: подорож через звук та експресію» був спрямований на розвиток навичок спільної інтерпретації за допомогою практичних імпровізаційних вправ, активного слухання та взаємного дослідження. Семінар розпочинався привітанням, ведучий вітав учасників і знайомив їх із цілями семінару. Далі коротко було пояснено важливість спільної імпровізації в умовах ансамблю, після чого кожен з учасників розповідав про один випадок з попереднього досвіду ансамблевого музикування, пов'язаний із практикою імпровізації. Це сприяло виникненню почуття спільності та відкритості. Після цього проводився сеанс активного слухання (30 хвилин), який включав обговорення феномену активного слухання, практичні вправи та обговорення вражень.

Після цих підготовчих заходів здійснювалася робота над репертуаром. Зокрема, в ході даного семінару було опрацьовано п'єсу «Cortège» Л. Буланже. На початку було обговорено історичний контекст та емоційний зміст твору. Далі магістрантам було надане завдання дослідити твір за допомогою імпровізації. Було відзначено, що обрана п'єса має просту лінійну мелодію, гомофонну фактуру та, часто, побудову мотивів на пентатоніці, завдяки чому вона є ідеальним музичним матеріалом задля дослідження через імпровізацію.

Під час опрацювання було застосовано імпровізаційну техніку call-and-response (виклик-та-відповідь). Ця техніка передбачає «виклик», тобто музичну фразу або мотив, представлений одним музикантом або групою, за яким слідує «відповідь», тобто відповідна фраза, що «відгукується» на виклик або доповнює його. У такий спосіб створюється музична розмова, ця техніка полегшує музичну і тілесну взаємодію, даючи змогу музикантам спілкуватися один з одним у режимі реального часу. Робота проводилася поетапно. Магістранти, спочатку, визначили ключові мелодійні фрази, які можуть послужити закличками. Після того, як заклики було визначено, магістранти експериментували з різними відповідями, варіюючи динаміку, ритм та гармонію. У процесі роботи над даною п'єсою, на початку, магістранти варіювали, в основному, ритм та змінювали регістр. Далі почали додавати гармонійні барви – наприклад, змінюючи лад з мажорного на мінорний, додаючи до вертикалі акордові звуки. На завершальному етапі з'явилися нові мелодійні елементи. Після застосування такої техніки магістранти обговорили свої враження та зазначили, що ця техніка дійсно уможливорює дослідження твору, після якого «партитура здається неймовірно знайомою та живою мовою».

Далі, в ході семінару, застосовувався метод створення музичного наративу. Магістранти обговорювали концепцію наративу в музиці, зокрема, з'ясовували, як розповіді можуть поліпшити інтерпретацію та створювали коротку музичну розповідь, спираючись на дослідження, проведене в ході імпровізаційних вправ. Далі були проведені обговорення – магістранти давали один одному конструктивні відгуки про імпровізаційні рішення, інтерпретаційні ідеї та спільні зусилля.

На підсумковому семінарі в межах тренінгу було здійснене узагальнення ключових понять, які обговорювали впродовж усіх занять, а також, обговорення застосованих технік та загальних вражень магістрантів.

Наприкінці третього етапу було проведено діагностичний зріз, який дозволив оцінити динаміку формування дескриптивно-рефлексійного та дискурсивно-партисипативного компонентів. Оцінювання показало зростання показників сформованості обох компонентів у вибірках. Зокрема, результати оцінювання сформованості дескриптивно-рефлексійного компоненту були наступними: у ЕГ високий рівень – 22,22%, достатній – 55,56%, середній – 22,22%, низький – 0%; у КГ: високий рівень – 8,33%, достатній – 16,67%, середній – 41,67%, низький – 33,33%. (див. табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Результати оцінювання сформованості дескриптивно-рефлексійного компоненту за антиципаційно-результативним критерієм на формувальному етапі експерименту

Вибірки Рівні	Показники (%)				Загалом	
	1		2		ЕГ	КГ
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		
Високий	33,33	25,00	33,33	8,33	22,22	8,33
Достатній	55,56	8,33	44,44	25,00	55,56	16,67
Середній	11,11	33,33	11,11	33,33	22,22	41,67
Низький	0,00	33,33	11,11	33,33	0,00	33,33
<i>Kf₃</i>	3,22	2,25	3,00	2,08	3,11	2,17

За результатами оцінювання дискурсивно-партисипативного компонента було отримано наступні дані щодо розподілу за рівнями: у ЕГ високий рівень – 11,11%, достатній – 66,67%, середній – 11,11%, низький – 11,11%; у КГ високий рівень – 0%, достатній – 16,67%, середній – 41,67%, низький – 41,67% (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Результати оцінювання сформованості дискурсивно-партисипативного компоненту за координаційно-альтруїстичним критерієм на формувальному етапі експерименту

Вибірки Рівні		Показники (%)				Загалом	
		1		2			
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий		33,33	8,33	33,33	8,33	11,11	0,00
Достатній		55,56	16,67	44,44	16,67	66,67	16,67
Середній		0,00	33,33	11,11	41,67	11,11	41,67
Низький		11,11	41,67	11,11	33,33	11,11	41,67
<i>Kf₄</i>		<i>3,11</i>	<i>1,92</i>	<i>3,00</i>	<i>2,00</i>	3,06	1,96

Узагальнені результати оцінювання на формувальному етапі експерименту показали наступну динаміку у вибірках: у ЕГ високий рівень – 22,22%, достатній – 55,56%, середній – 11,11%, низький – 11,11%; у КГ: високий рівень – 8,33%, достатній – 16,67%, середній – 33,33%, низький – 41,67% (див. табл. 3.12 та рис. 3.3).

Таблиця 3.12

Узагальнені результати оцінювання сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва на формувальному етапі експерименту

Вибірки Рівні		Критерії (%)								Загалом	
		1		2		3		4			
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий		33,33	8,33	22,22	0,00	22,22	8,33	11,11	0,00	22,22	8,33
Достатній		44,44	16,67	44,44	16,67	55,56	16,67	66,67	16,67	55,56	16,67
Середній		22,22	33,33	22,22	33,33	22,22	41,67	11,11	41,67	11,11	33,33
Низький		0,00	41,67	11,11	50,00	0,00	33,33	11,11	41,67	11,11	41,67
<i>Kf</i>		<i>3,11</i>	<i>2,14</i>	<i>3,00</i>	<i>1,75</i>	<i>3,11</i>	<i>2,17</i>	<i>3,06</i>	<i>1,96</i>	12,28	8,01

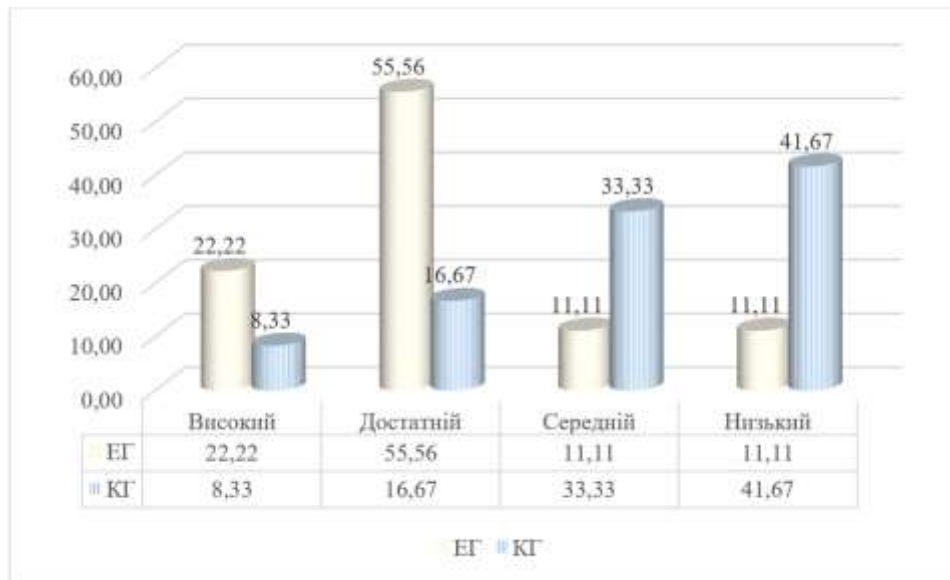


Рис. 3.3. Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва за

Задля перевірки істотності різниці в результатах оцінювання в EG та KG за критерієм Фішера частки респондентів вибірок, які досягли на формульованому етапі експерименту бажаного рівня сформованості художньо-полілогічних умінь було перетворено у значення кутів (EG φ_1 ; EG φ_2):

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,7778} = 2 \cdot \arcsin 0,8819 = 2 \cdot 1,0799 = 2,1598$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,25} = 2 \cdot \arcsin 0,5 = 2 \cdot 0,5236 = 1,0472$$

За формулою критерію Фішера було обчислено статистичну значущість розбіжності кутів:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = |2,1598 - 1,0472| \cdot \sqrt{\frac{9 \cdot 12}{9+12}} = 1,1126 \cdot \sqrt{\frac{108}{21}} = 1,1126 \cdot 2,2678 = 2,5232$$

Таким чином, перевірка отриманих результатів за критерієм Фішера дозволила отримати емпіричне значення ($\varphi^*_{\text{емп}}=2,5232$), яке виявилось більшим за критичне значення критерію ($\varphi^*_{\text{кр}}=2,31$), що довело істотність перевищення частки респондентів, які досягли бажаного рівня сформованості художньо-полілогічних умінь в EG, у порівнянні із часткою таких

респондентів у КГ, та підтвердило ефективність експериментальної методики (див. рис. 3.4).

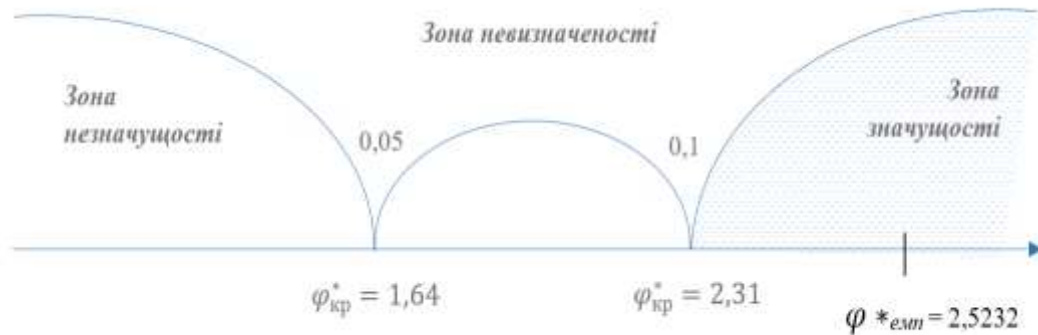


Рис. 3.2. Розташування емпіричного значення розбіжності в результатах оцінювання в ЕГ та КГ на вісі значущості Фішера на

ВИСНОВКИ до розділу 3

У розділі представлено перебіг та результати експериментального дослідження з визначення актуального рівня та формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні.

До змісту діагностичного апарату оцінювання рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва увійшли критерії та показники, обґрунтовані у відповідності до компонентної структури досліджуваного конструкту, зокрема, полікомунікативно-мотиваційного, семіотико-епістемологічного, дескриптивно-рефлексійного, дискурсивно-партисипативного компонентів та їх елементів. Так, задля оцінювання полікомунікативно-мотиваційного компоненту було обрано аксіологічно-синергійний критерій, показниками якого є: міра відчуття особистого та соціального благополуччя від участі в ансамблі та захоплення творчим процесом ансамблевого музикування; рівень готовності сприяти згуртованості групи, застосовуючи ефективні комунікативні стратегії

досягнення синергії спільних дій; рівень обізнаності про емоції та художньо-інтерпретаційні ідеї інших учасників ансамблю. Задля визначення сформованості семіотико-епістемологічного компоненту обрано герменевтично-інтерпретаційний критерій, з показниками: міра здатності розуміти та створювати вербальні метафори та музичні наративи задля передачі художньо-емоційного змісту музичних творів в інтерпретаційному процесі; міра здатності інтерпретувати вербальні та невербальні сигнали ансамблістів у контексті визначення ролі кожного музиканта в інтерпретації. Задля оцінювання дескриптивно-рефлексійного компоненту визначено антиципаційно-результативний критерій, показниками якого є: рівень спроможності моделювання ефективних інтерпретаційно-виконавських стратегій на основі рефлексії наявного досвіду ансамблевого музикування; міра здатності генерувати очікування щодо дій ансамблістів на основі обізнаності про їх внесок у спільну інтерпретацію. Задля оцінювання дискурсивно-партисипативного компоненту обрано координаційно-альтруїстичний критерій, із показниками: рівень здатності проявляти відкритість та поступливість в ансамблевому музикуванні на тлі прийняття колективного успіху групи вище за індивідуальні досягнення; міра спроможності підтримувати та координувати спільну увагу та проявляти миттєву реакцію на непередбачувані ситуації у виконавському процесі ансамблевого музикування.

За результатами констатувального експерименту визначено доцільність застосування низки діагностичних методів, зокрема: анкетування, тестування, контент-аналізу, експертного оцінювання із застосуванням контрольних списків спостереження, схем кодування та рубрикаторів оцінок, інтерпретативного феноменологічного аналізу (Interpretative phenomenological analysis (IPA)). У результаті проведеної на констатувальному етапі діагностики за участю респондентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп визначено чотири рівні сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва: високий – ілюктивно-

поезисний (ЕГ=11,11%; КГ=8,33%); достатній – інтерпретаційно-усвідомлений (ЕГ=11,11%; КГ=16,67%); середній – афективно-стохастичний (ЕГ=33,33%; КГ=16,67%); низький – комунікативно-редукціоністський (ЕГ=44,44%; КГ=58,33%).

Перевірка у ході формувального експерименту педагогічних умов та методів формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні виявила ефективність таких методів, як-от: структуровані сеанси зворотного зв'язку; рольові ігри з моделювання ансамблевого полілогу; включення мультисенсорної взаємодії; контекстуальне дослідження; сесії взаємного навчання (Peer Learning Sessions); рефлексивні щоденники; майстер-класи з емоційного музичного спілкування; формулювання спільних SMART-цілей в ансамблевій інтерпретації; семінари з колаборативної імпровізації.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне обґрунтування та методичку формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні. За результатами теоретичного та експериментального дослідження було сформульовано наступні висновки.

1. Теоретично обґрунтовано, що в основі феноменології художньо-полілогічних умінь концепт полілогу, який обґрунтовує рівноправність внеску усіх учасників дискурсу, коли участь у творчій діяльності виходить за межі індивідуального самовираження, перетворюючись на динамічну співтворчість заради конструювання спільного результату. У зв'язку з цим, багаторівнева комунікація в ансамблевому музикуванні розгортається як художній полілог, інтегруючи унікальний голос кожного з багатьох учасників спілкування в загальному, узгодженому дискурсі. Особлива роль полілогу в художньо-інтерпретаційному процесі ансамблевого музикування зумовлює необхідність для майбутніх магістрів музичного мистецтва володіти специфічними художньо-полілогічними вміннями, які дають змогу компетентно брати участь та організовувати емерджентний комунікативний процес ансамблевої взаємодії як художній полілог.

Визначено, що художньо-полілогічні вміння, є конструктом, який забезпечує здатність вести й організовувати багаторівневу полілогічну комунікацію в процесі ансамблевого музикування, зокрема, на рівнях: міжсуб'єктної взаємодії, що забезпечує обмін інтерпретаційно-творчими ідеями; художньої комунікації в процесі спільної взаємодії з музичним твором. Усі комунікативні зв'язки і процеси, що формуються і розгортаються на зазначених рівнях, взаємодіють між собою, що визначає основну властивість такої комунікації і характеризує її як полілогічну. У цьому процесі міжсуб'єктна комунікація забезпечує можливість спільного аналізу і вироблення єдиної інтерпретаційної концепції, що враховує творче бачення і

сприйняття кожного учасника ансамблю. Така полілогічна комунікація в ансамблевому музикуванні сприяє сумісному творчому процесу, метою якого є створення спільного продукту – виконавської інтерпретації музичного твору.

2. Проведений теоретичний аналіз дозволив визначити сутнісну характеристику художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні, що розглядаються як інтегральний конструкт, заснований на прагненні співтворчості та самореалізації в ансамблевому музикуванні через обмін мистецтвознавськими, музично-теоретичними, музично-історичними та методично-виконавськими знаннями, із застосуванням навичок активної комунікації та прогностичної рефлексії задля сумісного моделювання інтерпретаційної концепції музичного твору та її реалізації як спільного емерджентного виконавсько-творчого результату художньо-полілогічної ансамблевої взаємодії.

Застосування теоретичного моделювання на засадах акторно-мережевої теорії та урахування функцій художньо-полілогічних умінь в ансамблевому музикуванні (ілокутивної, асамбляжної, прогностичної, перформативної) дозволило дослідити структуру художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні та визначити в її змісті взаємодію наступних компонентів та їх елементів: полікомунікативно-мотиваційного (інтенція в комунікації задля досягнення спільної виконавсько-інтерпретаційної мети; емпатія в ансамблевій взаємодії для генерування бажаного музичного виконання як спільного творчого продукту); семіотико-епістемологічного (знання ідіосинкразійних, вербальних, невербальних і паравербальних знаків міжсуб'єктної комунікації в ансамблевому музикуванні; знання художньо-комунікативних конотацій знаків музичної мови); дескриптивно-рефлексійний (саморефлексія в дескриптуванні змісту художньо-комунікативних музичних повідомлень; здатність моделювання інтерпретаційно-виконавського процесу через прогностичний ментальний полілог із учасниками ансамблю); дискурсивно-партисипативний (здатність

до обміну знанням та полікомунікативної взаємодії у досягненні спільної виконавської мети; здатність до компетентної участі у взаємоорганізуючому процесі художньо-творчої колаборації задля реалізації спільної інтерпретаційної концепції.

3. Обґрунтовано методологічні засади формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, до яких увійшли наукові підходи та пов'язані з ними педагогічні принципи. Так, акторно-мережевий підхід було обрано як провідний з огляду на його можливості створювати основу для розуміння динаміки складної взаємодії між різними учасниками художнього полілогу в ансамблевому музикуванні. Із даним підходом пов'язані принципи: обговорення та узгодження художніх ідей; подолання суперечностей для міжсуб'єктного порозуміння. Також, обґрунтовано доцільність застосування низки взаємодіючих наукових підходів та пов'язаних з ними принципів, як-от: плюралістичний підхід та принципи заохочення спільного мистецького дослідження, визнання різноманітних інтерпретаційних традицій, свободи творчого самовираження; художньо-комунікативний підхід, та пов'язані з ним принципи співпраці в художньому полілозі, а також, принцип розуміння та інтерпретації на засадах герменевтики; колаборативний підхід, та принцип взаємної поваги і спільної відповідальності, а також, принцип відкритого спілкування в ансамблевій взаємодії.

У якості ключових елементів методики формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва визначено низку педагогічних умов. Зокрема, у якості першої умови обґрунтовано доцільність здійснення стимулювання інтенційного прагнення майбутніх магістрів музичного мистецтва до активної комунікації у ансамблевому музикуванні. Другою важливою педагогічною умовою визначено спрямування на формування епістемологічного базису художньо-полілогічного інтерпретаційного процесу ансамблевого музикування. У якості третьої

ключової педагогічної умови обрано спонукання до розуміння та застосування знаків художньої та інтерсуб'єктивної комунікації для вирішення інтерпретаційно-виконавських завдань у процесі ансамблевого музикування.

4. Визначено критерії та показники сформованості компонентів художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва. Зокрема, аксіологічно-синергійний критерій для оцінювання полікомунікативно-мотиваційного компоненту, з показниками: міра відчуття особистого та соціального благополуччя від участі в ансамблі та захоплення творчим процесом ансамблевого музикування; рівень готовності сприяти згуртованості групи, застосовуючи ефективні комунікативні стратегії досягнення синергії спільних дій; рівень обізнаності про емоції та художньо-інтерпретаційні ідеї інших учасників ансамблю. Задля визначення сформованості семіотико-епістемологічного компоненту обрано герменевтично-інтерпретаційний критерій, з показниками: міра здатності розуміти та створювати вербальні метафори та музичні наративи задля передачі художньо-емоційного змісту музичних творів в інтерпретаційному процесі; міра здатності інтерпретувати вербальні та невербальні сигнали ансамблістів у контексті визначення ролі кожного музиканта в інтерпретації. Задля оцінювання дескриптивно-рефлексійного компоненту визначено антиципаційно-результативний критерій, показниками якого є: рівень спроможності моделювання ефективних інтерпретаційно-виконавських стратегій на основі рефлексії наявного досвіду ансамблевого музикування; міра здатності генерувати очікування щодо дій ансамблістів на основі обізнаності про їх внесок у спільну інтерпретацію. Задля оцінювання дискурсивно-партисипативного компоненту обрано координаційно-альтруїстичний критерій, із показниками: рівень здатності проявляти відкритість та поступливість в ансамблевому музикуванні на тлі прийняття колективного успіху групи вище за індивідуальні досягнення; міра спроможності підтримувати та координувати спільну увагу та проявляти

миттєву реакцію на непередбачувані ситуації у виконавському процесі ансамблевого музикування.

Застосування низки діагностичних методів (як-от, анкетування, тестування, контент-аналізу, експертного оцінювання із застосуванням контрольних списків спостереження, схем кодування та рубрикаторів оцінок, інтерпретативного феноменологічного) дозволило визначити кількісні та якісні характеристики рівнів сформованості досліджуваного конструкту, зокрема: високий – ілокутивно-поезисний (ЕГ=11,11%; КГ=8,33%); достатній – інтерпретаційно-усвідомлений (ЕГ=11,11%; КГ=16,67%); середній – афективно-стохастичний (ЕГ=33,33%; КГ=16,67%); низький – комунікативно-редукціоністський (ЕГ=44,44%; КГ=58,33%).

5. Експериментальна перевірка розробленої авторської методики формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні здійснювалася поетапно на формувальному етапі експерименту. Так на першому етапі запроваджувалася педагогічна умова: стимулювання інтенційного прагнення майбутніх магістрів музичного мистецтва до активної комунікації у ансамблевому музикуванні. На другому етапі у якості основної педагогічної умови запроваджувалося: спрямування на формування епістемологічного базису художньо-полілогічного інтерпретаційного процесу ансамблевого музикування. На третьому етапі запроваджувалася умова: Спонування до розуміння та застосування знаків художньої та інтерсуб'єктивної комунікації для вирішення інтерпретаційно-виконавських завдань у процесі ансамблевого музикування.

Результати діагностики, яка проводилася на формувальному етапі експерименту, засвідчили зростання рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в обох вибірках. Зокрема, в ЕГ кількість респондентів, які продемонстрували високий – ілокутивно-поезисний – рівень збільшилася з 11,11% до 22,22%; достатній – інтерпретаційно-усвідомлений – з 11,11% до 55,56%. При цьому кількість

респондентів ЕГ, у яких було діагностовано середній – афективно-стохастичний – рівень, зменшилася з 33,33% до 11,11%. Також, зменшилася в ЕГ кількість тих, хто продемонстрував низький – комунікативно-редукціоністський – рівень, з 44,44% до 11,11%. Оцінювання в КГ показало, що кількість респондентів, які продемонстрували високий (8,33%) та достатній (16,67%) рівні, не змінилася, при цьому, збільшилася кількість тих, хто досяг середнього рівня (з 16,67% до 33,33%) та, відповідно, кількість респондентів, які залишилися на низькому рівні, зменшилася з 58,33% до 41,67%. Перевірка істотності виявлених розбіжностей у результатах за критерієм Фішера дозволила отримати емпіричне значення ($\varphi^*_{\text{емп}}=2,5232$), яке виявилось більшим за критичне значення критерію ($\varphi^*_{\text{кр}}=2,31$), що довело істотність перевищення частки респондентів, які досягли бажаного рівня сформованості художньо-полілогічних умінь в ЕГ, у порівнянні із часткою таких респондентів у КГ, що підтвердило ефективність експериментальної методики.

Подальшою галуззю дослідження є методика формування та удосконалення художньо-полілогічних умінь керівників інструментальних ансамблів на засадах концепції художнього полілогу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. (2014). Отримано з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. (2017). Отримано з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Реброва, О. Є. (2013). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: Монографія*. МОНМС України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Київ.
- Стандарт вищої освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» галузі знань 02 «Культура і мистецтво» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. (2020).
- Білова, Н. К. (2022). Методи формування художньо-комунікативної компетентності майбутніх викладачів-хормейстерів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (206), 91-97. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-91-97>
- Бокотей, Л. Л. (2016). Полілог культур як фактор художньо-естетичного виховання підростаючого покоління. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*(1), 70-74. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2016_1_18
- Вей Іцянь, Демидова, М. (2023). Методичні механізми формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2(126), 368–376. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.02/368-376>
- Єргієва, О. (2020). Мистецтво концертмейстера камерного оркестру як полілог. *Музичне мистецтво і культура*, 1(30), 83-89. doi:10.31723/2524-0447-2020-30-1-13

- Злотник, О. Й. (2018). Комунікативна функція музики як засіб художнього спілкування. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*(2), 158-162. Получено из http://nbuv.gov.ua/UJRN/mvkfm_2018_2_29
- Коробкова, Н. К. (2014). Міжмистецький полілог в аспекті художності. *Вісник Одеського національного університету. Філологія*, 20(1(11)), 18-27. Получено из <http://philolvisnyk.onu.edu.ua/article/view/237671>
- Кравченко, А. (2017). Семіотичне значення полілогу мистецтв у камерно-інструментальній творчості українських композиторів кінця ХХ-початку ХХІ ст. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*(8), 140-146. Получено из www.cceeol.com/search/article-detail?id=583840
- Лабунець, В., Карташова, Ж. (2021). Самостійна робота майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (30), 262-271. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30.262-271>
- Лабунець, В., Карташова, Ж. (2022a). Методичні орієнтири підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності в процесі інструментально-виконавського навчання. *Педагогічна освіта: Теорія і практика*, (32), 273-285. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32.273-285>
- Лабунець, В., Карташова, Ж. (2022b). Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (33), 126-136. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33.126-136>
- Лазаревська, О., & Нівельт, М. (2007). Досвід модернізації мистецької освіти в контексті євроінтеграції. *Наукові записки Тернопільського*

національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка(2), 195-199.

Реброва, О., Линенко, А. Реброва, Г. (2022). Індивідуальне навчально-творче завдання у професійній підготовці здобувачів вищої освіти мистецьких та мистецько-педагогічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(117), 273-288. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.03/273-288>

Тарапата-Більченко, Л., Гуральник, Н., Демидова, М. (2023). Концепт «учитель-учень» у мистецькій освіті. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 3(66), 227-234. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-3-33>

Тодосієнко, Н., Барановська І. (2024). Формування мистецької компетентності дітей як необхідна складова професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, (32), 115-124. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.32.15>

Хе Їн, Реброва, О. (2022). Сутність та структура методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано до навчання ансамблевому музикуванню школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2(116), 232-244. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.02/232-244>

Хе Цзіні, Реброва, О. (2022). Теоретична модель художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник*, 2(139), 59-64. [Google Scholar](#)

Чжан Цзянань. (2015). *Формування готовності майбутнього викладача до музично-інструментального полілога в процесі навчання гри на саксофоні*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

- Чжан Яньфен. (2011). Педагогічні умови формування вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*(11), 145-148. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2011_11_40
- Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
- Ян Ханьжи, & Хмелевська, І. О. (2023). Феномен художнього полілогу в сучасній мистецькій освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Збірник наукових праць*, 3(127), 136-148. doi:10.24139/2312-5993/2023.03/136-148
- Янь Лі. (2019). Музика як полілог культур у сучасному глобальному світі у контексті формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 6(239), 266-276. doi:10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-266-276
- Abril, C. (2006). Learning outcomes of two approaches to multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 24(1), 30-42. <https://doi.org/10.1177/0255761406063103>
- Addressi, A. (2014). Developing a theoretical foundation for the reflexive interaction paradigm with implications for training music skill and creativity. *Psychomusicology Music Mind and Brain*, 24(3), 214-230. <https://doi.org/10.1037/pmu0000055>
- Agawu, V. K. (2014). *Playing with signs: a semiotic interpretation of classic music* (Vol. 1169). Princeton University Press. [Google Scholar](#)
- Agbessi, E. & Mathieu, P. (2015). Towards an “actor-network theory” perspective in education and research—affirmative action in America: how to teach a controversy?. *Us-China Education Review B*, 5(9). <https://doi.org/10.17265/2161-6248/2015.09b.005>

- Almqvist, C. & Hentschel, L. (2022). Becoming musical performance artists – challenging organisational norms and traditional municipal arts school structures. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(3), 11-26. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3586>
- Amelynck, D., Maes, P., Martens, J., & Leman, M. (2014). Expressive body movement responses to music are coherent, consistent, and low dimensional. *Ieee Transactions on Cybernetics*, 44(12), 2288-2301. <https://doi.org/10.1109/tcyb.2014.2305998>
- Amos, R., Gillet, C., Seeber, K., & Kremer, B. (2013). *Simultaneous interpreting and improvised ensemble playing: The role of anticipation*. University of Geneva. Faculté de traduction et d'interprétation. [Google Scholar](#)
- Aschenbrenner, L. (2023). Aesthetic assemblages: relational aesthetics of the israeli movement practice gaga.. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ezvf5>
- Asplund, J. (2022). Compositionism and digital music composition education. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(3), 96-120. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3578>
- Baranovska, I., & Mozgalova, N. (2021). Optimization of the process of development of emotional intelligence of teachers of art disciplines on the basis of interdisciplinary artistic and pedagogical communication. In L. Lukianova, N. Lazarenko, A. Vasylyuk, O. Holiuk, & N. Rodiuk (Eds.), *Adult education in the perspective of change: innovations, technologies, forecasts: monograph / scientific edition* (pp. 196-205). Warsaw: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych Pedagogium. <https://pedagogium.pl/project/mono>
- Bedir, D., Agduman, F., Bedir, F., & Erhan, S. (2023). The mediator role of communication skill in the relationship between empathy, team cohesion, and competition performance in curlers. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1115402>

- Beekhuizen, J., Hellens, L., & Nielsen, S. (2011). Underground online music communities: exploring rules for membership. *Online Information Review*, 35(5), 699-715. <https://doi.org/10.1108/14684521111176453>
- Ben-Tal, O. & Salazar, D. (2014). Rethinking the musical ensemble: a model for collaborative learning in higher education music technology. *Journal of Music Technology and Education*, 7(3), 279-294. https://doi.org/10.1386/jmte.7.3.279_1
- Biasutti, M., C. E., Wasley, D., & Williamon, A. (2016). Music regulators in two string quartets: a comparison of communicative behaviors between low- and high-stress performance conditions. *Frontiers in Psychology*, 7, 1229. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01229>
- Biasutti, M., Concina, E., Wasley, D., & Williamon, A. (2016). Music regulators in two string quartets: a comparison of communicative behaviors between low- and high-stress performance conditions. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01229>
- Biernoff, L. & Blom, D. (2002). Non-western ensembles: crossing boundaries and creating interstices in cross-cultural educational contexts. *Research Studies in Music Education*, 19(1), 22-31. <https://doi.org/10.1177/1321103x020190010401>
- Bilova N., Novska O., Volkova Y. (2020). Implementation of the Synergetic Potential of Artistic Communication as an Innovative Strategy of Art Education. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (2), 133-146. <https://doi.org/10.7596/taksad.v9i2.2678>
- Bilova, N. (2018). Polycultural Dimension of Art Education. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*, 6(80), 142–154. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2018.06/142-154>
- Bilozerska, A., Kushnir, K., Belinska, T., Rastruba, T., & Sizova, N. (2021). Formation of a Developmental Environment of Professional Training of Future Music Teachers in the Ukrainian Educational Space. *Revista*

Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 13(2), 90-109.
<https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/412>

- Bishop, L. & Goebel, W. (2015). When they listen and when they watch: pianists' use of nonverbal audio and visual cues during duet performance. *Musicae Scientiae*, 19(1), 84-110. <https://doi.org/10.1177/1029864915570355>
- Bishop, L. & Goebel, W. (2017). Beating time: how ensemble musicians' cueing gestures communicate beat position and tempo. *Psychology of Music*, 46(1), 84-106. <https://doi.org/10.1177/0305735617702971>
- Bishop, L. & Keller, P. (2022). Instrumental ensembles. in Gary E. McPherson (ed.), *The Oxford Handbook of Music Performance, Volume 2* (2022; online edn, Oxford Academic, 18 Mar. 2022), 418-441.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190058869.013.21>
- Bishop, L. & Keller, P. (2022). Instrumental ensembles., 418-441.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190058869.013.21>
- Bishop, L. (2018). Collaborative musical creativity: How ensembles coordinate spontaneity. *Frontiers in psychology*, 9, 387161.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01285>
- Bishop, L. (2019). Moving to communicate, moving to interact: patterns of body motion in musical duo performance..
<https://doi.org/10.48550/arxiv.1911.09018>
- Bishop, L., Cancino-Chacón, C., & Goebel, W. (2019). Eye gaze as a means of giving and seeking information during musical interaction. *Consciousness and Cognition*, 68, 73-96. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2019.01.002>
- Bjørnsen, E. & Woddis, J. (2019). Music in our lives: using the concept of “bildung” to understand the role of music education policy in england. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 192-207.
<https://doi.org/10.1177/1321103x19841918>
- Brandler, B. & Peynircioğlu, Z. (2015). A comparison of the efficacy of individual and collaborative music learning in ensemble rehearsals. *Journal of Research*

in Music Education, 63(3), 281-297.

<https://doi.org/10.1177/0022429415597885>

Bruner, E. (1994). Abraham Lincoln as authentic reproduction: a critique of postmodernism. *American Anthropologist*, 96(2), 397-415. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.2.02a00070>

Bussu, A. (2024). Playing music together: exploring the impact of a classical music ensemble on adolescent's life skills self-perception. *Plos One*, 19(7), e0306326. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306326>

Cabedo-Mas, A. & Díaz-Gómez, M. (2013). Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research*, 15(4), 455-470. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.763780>

Camlin, D. A. (2015). «This is my truth, now tell me yours»: Emphasizing dialogue within participatory music. *International Journal of Community Music*, 8(3), 233-257. https://doi.org/10.1386/ijcm.8.3.233_1

Cartmill, E. & Byrne, R. (2007). Orangutans modify their gestural signaling according to their audience's comprehension. *Current Biology*, 17(15), 1345-1348. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2007.06.069>

Cayari, C. (2021). Creating Virtual Ensembles: Common Approaches from Research and Practice. *Music Educators Journal*, 107(3), 38-46. <https://doi.org/10.1177/0027432121995147>

Chang, A., Kragness, H., Livingstone, S., Bosnyak, D., & Trainor, L. (2019). Body sway reflects joint emotional expression in music ensemble performance. *Scientific Reports*, 9(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-018-36358-4>

Chen, L. (2023). Exploration of development strategies of the music education in secondary school from the perspective of post-philosophical culture. *SHS Web of Conferences*, 157, 03027. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202315703027>

- Cheng, L. (2018). Musical competency development in a laptop ensemble. *Research Studies in Music Education*, 41(1), 117-131. <https://doi.org/10.1177/1321103x18773804>
- Cho, E. & Han, J. (2021). Small music ensemble and empathy: a replication study in a south korean music student sample. *Psychology of Music*, 50(4), 1121-1135. <https://doi.org/10.1177/03057356211031663>
- Clarke, J. (2022). A new kind of symmetry: Actor-network theories and the new literacy studies. *Studies in the Education of Adults*, 34(2), 107–122. <https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661465>
- Cohen, M. (2012). Writing between rehearsals. *Music Educators Journal*, 98(3), 43-48. <https://doi.org/10.1177/0027432111434743>
- Cohen, M. L. (2012). Writing between Rehearsals: A Tool for Assessment and Building Camaraderie. *Music Educators Journal*, 98(3), 43-48. <https://doi.org/10.1177/0027432111434743>
- Colson, J. F. (2012). *Conducting and rehearsing the instrumental music ensemble: Scenarios, priorities, strategies, essentials, and repertoire*. Scarecrow Press. [Google Scholar](#)
- Connor, R. & Fu, P. (2021). Musical instrument, personality and interpretation: music cognition at a college-conservatory.. <https://doi.org/10.18061/fdmc.2021.0011>
- Cook, N. (2018). *Music as creative practice*. Oxford University Press. [Google Books](#)
- Cooper, A. (2022). 'When we connect there is only music'A phenomenological account of musical connectivity in sitar and tabla performance. *Music Performance Research*, 11, 36-57. <https://doi.org/10.14439/mpr.11.2>
- Crawford, R. (2019). Using interpretative phenomenological analysis in music education research: an authentic analysis system for investigating authentic learning and teaching practice. *International Journal of Music Education*, 37(3), 454-475. <https://doi.org/10.1177/0255761419830151>

- Creech, A., Hodges, D., & Hallam, S. (2021). Routledge international handbook of music psychology in education and the community.. <https://doi.org/10.4324/9780429295362>
- Cross, I. (2009). The evolutionary nature of musical meaning. *Musicae Scientiae*, 13(2_suppl), 179-200. <https://doi.org/10.1177/1029864909013002091>
- Cychnerski, J. & Mróz, B. (2022). Architecture design of a networked music performance platform for a chamber choir., 437-449. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15743-1_40
- Dahl, L., Berthaut, F., Nau, A., & Plénacoste, P. (2018). Bf-pd: enabling mediated communication and cooperation in improvised digital orchestras., 454-467. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01692-0_30
- Davidson, J. & Good, J. (2002). Social and musical co-ordination between members of a string quartet: an exploratory study. *Psychology of Music*, 30(2), 186-201. <https://doi.org/10.1177/0305735602302005>
- Davidson, J. (2017). “Passion, Lament, Glory”: Baroque Music and Modern Social Justice Resonances. *Voices a World Forum for Music Therapy*, 17(3). <https://doi.org/10.15845/voices.v17i3.935>
- Davidson, J. W., & King, E. C. (2004). Strategies for ensemble practice. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 105-122). OUP Oxford. [Google Scholar](#)
- Deleuze, G., Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press. [Google Books](#)
- Demidova M., Levytska I., & Novska O. (2020). The Category of Time in Musical Art. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1), 375-385. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2401>
- Demorest, S., Kelley, J., & Pfordresher, P. (2016). Singing ability, musical self-concept, and future music participation. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 405-420. <https://doi.org/10.1177/0022429416680096>

- Dennett, P. (2019). Csikszentmihalyi meets Socrates: Fostering a sense of group flow to produce creative outcomes. *Journal of Organisational Creativity*, 1(1), 18-27. [Google Scholar](#)
- Dittmer, J. (2013). Geopolitical assemblages and complexity. *Progress in Human Geography*, 38(3), 385-401. <https://doi.org/10.1177/0309132513501405>
- Dobson, M. & Gaunt, H. (2013). Musical and social communication in expert orchestral performance. *Psychology of Music*, 43(1), 24-42. <https://doi.org/10.1177/0305735613491998>
- Dobson, M. C., & Gaunt, H. F. (2015). Musical and social communication in expert orchestral performance. *Psychology of Music*, 43(1), 24-42. <https://doi.org/10.1177/0305735613491998>
- Dolese, M. & Kozbelt, A. (2021). Art as communication: fulfilling gricean communication principles predicts aesthetic liking.. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 15(4), 673-681. <https://doi.org/10.1037/aca0000357>
- Du, Y. & Zatorre, R. (2017). Musical training sharpens and bonds ears and tongue to hear speech better. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(51), 13579-13584. <https://doi.org/10.1073/pnas.1712223114>
- Eerola, T., Jakubowski, K., Moran, N., Keller, P., & Clayton, M. (2018). Shared periodic performer movements coordinate interactions in duo improvisations. *Royal Society Open Science*, 5(2), 171520. <https://doi.org/10.1098/rsos.171520>
- Elkoshi, R. (2014). Children's invented notations and verbal responses to a piano work by Claude Debussy. *Music Education Research*, 17(2), 179-200. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.930116>
- English, H., Lumb, M., & Davidson, J. (2021). What are the affordances of the digital music space in alternative education? a reflection on an exploratory music outreach project in rural Australia. *International Journal of Music Education*, 39(3), 275-288. <https://doi.org/10.1177/0255761421999731>

- Erfiani, N. (2023). From biblical texts to balinese paintings. *Linguistics and Culture Review*, 7(1), 107-119. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v7n1.2282>
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2010). Actor-network theory in education.. <https://doi.org/10.4324/9780203849088>
- Fenwick, T. J. (2010). (un) Doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy*, 25(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/02680930903314277>
- Flaig, N. & Large, E. (2014). Dynamic musical communication of core affect. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00072>
- Forbes, M. (2020). The value of collaborative learning for music practice in higher education. *British Journal of Music Education*. 37(3), 207–220. <https://doi.org/10.1017/S0265051720000200>
- Frait, O. (2023). Phenomena of literary and musical genre migration in ukrainian piano art (the second half of the sixth – the first third of the xxth century). *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*, (4). <https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2023.293727>
- Frait, O. (2023). Phenomena of literary and musical genre migration in ukrainian piano art (the second half of the sixth – the first third of the xxth century). *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*, (4). <https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2023.293727>
- Fram, N. (2024). Social interaction links active musical rhythm engagement and expressive communication in autistic toddlers. *Autism Research*, 17(2), 338-354. <https://doi.org/10.1002/aur.3090>
- Fram, N., Goudarzi, V., Terasawa, H., & Berger, J. (2021). Collaborating in isolation: assessing the effects of the covid-19 pandemic on patterns of collaborative behavior among working musicians. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674246>

- Freeman, J. & Troyer, A. (2011). Collaborative textual improvisation in a laptop ensemble. *Computer Music Journal*, 35(2), 8-21. https://doi.org/10.1162/comj_a_00053
- Frenneaux, R. (2023). The rise of independent artists and the paradox of democratisation in the digital age: challenges faced by music artists in the new music industry. *Diy Alternative Cultures & Society*, 1(2), 125-137. <https://doi.org/10.1177/27538702231174200>
- Fridland, E., & Pavese, C. (Eds.). (2020). *The Routledge Handbook of Philosophy of Skill and Expertise* (1 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315180809>
- Fröhlich, M., Kuchenbuch, P., Müller, G., Fruth, B., Furuichi, T., Wittig, R., ... & Pika, S. (2016). Unpeeling the layers of language: bonobos and chimpanzees engage in cooperative turn-taking sequences. *Scientific Reports*, 6(1). <https://doi.org/10.1038/srep25887>
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. State University of New York Press. Retrieved from <https://bit.ly/3NCYwuH>
- Gaunt, H., & Treacy, D. S. (2020). Ensemble practices in the arts: A reflective matrix to enhance team work and collaborative learning in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 19(4), 419-444. <https://doi.org/10.1177/1474022219885791>
- Giacosa, G. (2023). Musical meaning and the semiotic hierarchy: towards a cognitive semiotics of music. *Public Journal of Semiotics*, 10(2), 16-39. <https://doi.org/10.37693/pjos.2023.10.25325>
- Gladston, P. (2014). Interviews and documentary sources in Chinese contemporary art research: Towards the critical use of polylogues. *Art Libraries Journal*, 39(2), 20–26. <https://doi.org/10.1017/S0307472200018277>
- Glowinski, D., Bracco, F., Chiorri, C., & Grandjean, D. (2016). Music ensemble as a resilient system. managing the unexpected through group interaction. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01548>

- Glowinski, D., Dardard, F., Gnecco, G., Piana, S., & Camurri, A. (2014). Expressive non-verbal interaction in a string quartet: an analysis through head movements. *Journal on Multimodal User Interfaces*, 9(1), 55-68. <https://doi.org/10.1007/s12193-014-0154-3>
- Goldman, A. (2005). The aesthetic. In *The Routledge companion to aesthetics* (pp. 275-286). [Google Scholar](#)
- Greenberg, D., Wride, S., Snowden, D., Spathis, D., Potter, J., & Rentfrow, P. (2022). Universals and variations in musical preferences: a study of preferential reactions to western music in 53 countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 122(2), 286-309. <https://doi.org/10.1037/pspp0000397>
- Hall, L., Buechler, C., Marusca, G., Brennan, S., & Levine, D. (2021). Utilizing chamber music to teach non-verbal communication to medical students: a pilot initiative. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.14587>
- Hammer, K. (2008). Specific features of drama in the historical and theoretical dimensions. *Філологічні науки: Збірник наукових праць Полтавського НПУ імені В. Г. Короленка*(28), 25–32. doi:10.33989/2524-2490.2018.28.191651
- Harley, M. (1993). From point to sphere: Spatial organization of sound in contemporary Music (after 1950). *Canadian university music review*(13), 123-144. <https://doi.org/10.7202/1014300ar>
- Haworth, C. (2018). Technology, creativity, and the social in algorithmic music.. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190226992.013.13>
- Herbert, R. (2011). An empirical study of normative dissociation in musical and non-musical everyday life experiences. *Psychology of Music*, 41(3), 372-394. <https://doi.org/10.1177/0305735611430080>
- Heydel, Z., Smith, R., & Grevstad, N. (2022). The musician's personality: do personality traits vary according to ensemble membership?. *Psychology of Music*, 51(2), 495-507. <https://doi.org/10.1177/03057356221096779>

- Hill, S. C., Haning, M., Giotta, D. P., Nannen, B., Prendergast, J. S., Spears, A., . . . Wilson, J. (2023). Examining Ensemble Requirements for Music Education Majors. *Journal of Research in Music Education*, 71(2), 174-187. <https://doi.org/10.1177/00224294221144254>
- Hill, S., Haning, M., Giotta, D., Nannen, B., Prendergast, J., Spears, A., ... & Wilson, J. (2023). Examining ensemble requirements for music education majors. *Journal of Research in Music Education*, 71(2), 174-187. <https://doi.org/10.1177/00224294221144254>
- Holmes, A. & VanAlstine, S. (2014). From i to international. *Music Educators Journal*, 101(2), 45-50. <https://doi.org/10.1177/0027432114556182>
- Holubenko, N. (2023). Modality from the cross-cultural studies perspective: a practical approach to intersemiotic translation. *World Journal of English Language*, 13(2), 86. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p86>
- Hsieh, Y. & Kao, K. (2012). Joys of community ensemble playing: the case of the happy roll elastic ensemble in taiwan. *International Journal of Community Music*, 5(1), 45-57. https://doi.org/10.1386/ijcm.5.1.45_1
- Irish, R. & Romkey, L. (2021). Using actor network theory to explore sustainability issues in an engineering & society course. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*. <https://doi.org/10.24908/pceea.vi0.14960>
- Jicol, C., Proulx, M., Pollick, F., & Petrini, K. (2018). Long-term music training modulates the recalibration of audiovisual simultaneity. *Experimental Brain Research*, 236(7), 1869-1880. <https://doi.org/10.1007/s00221-018-5269-4>
- Johansson, K. (2015). Collaborative music making and artistic agency. In *Contemporary Approaches to Activity Theory: Interdisciplinary Perspectives on Human Behavior* (pp. 73-91). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6603-0.ch005>

- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of life reviews*, 10(3), 235-266. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutics and Phenomenology Problems When Applying Hermeneutic Phenomenological Method in Educational Qualitative Research. *Paideusis*, 18(2), 19–27. doi:10.7202/1072329ar
- Kelleher, C. N., Wilson, H., Macdonald, E. K., & Peppard, J. (2019). The score is not the music: integrating experience and practice perspectives on value co-creation in collective consumption contexts. *Journal of Service Research*, 22(2), 120-138. <https://doi.org/10.1177/1094670519827384>
- Keller, P. & Appel, M. (2010). Individual differences, auditory imagery, and the coordination of body movements and sounds in musical ensembles. *Music Perception*, 28(1), 27-46. <https://doi.org/10.1525/mp.2010.28.1.27>
- Keller, P. E. (2007). Musical ensemble synchronisation. *Proceedings of the inaugural international conference on music communication science* (pp. 80-83). Sydney, Australia: ARC Research Network in Human Communication Science (HCSNet). [Google Scholar](#)
- Keller, P. E. (2014). Ensemble performance: Interpersonal alignment of musical expression. In *Expressiveness in music performance: Empirical approaches across styles and cultures* (Vol. 1, pp. 260-282). [Google Scholar](#)
- Keller, P. E., Knoblich, G., & Repp, B. (2007). Pianists duet better when they play with themselves: On the possible role of action simulation in synchronization. *Consciousness and cognition*, 16(1), 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.12.004>
- Keller, P., Novembre, G., & Hove, M. (2014). Rhythm in joint action: psychological and neurophysiological mechanisms for real-time interpersonal coordination. *Philosophical Transactions of the Royal Society B Biological Sciences*, 369(1658), 20130394. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0394>

- Kenny, A. (2014). Practice through partnership: examining the theoretical framework and development of a “community of musical practice”. *International Journal of Music Education*, 32(4), 396-408. <https://doi.org/10.1177/0255761413515802>
- Khmelevska, I., & Yang Hanri. (2024). Anticipation in ensemble musicking. *The 16th International scientific and practical conference “New ways of improving outdated methods and technologies” (December 17–20, 2024)* (pp. 230-233). Copenhagen, Denmark: International Science Group. doi:10.46299/ISG.2024.2.16
- Khoshfetrat, A., Moore, G., & Kiernan, G. (2021). Problematic psychoanalytic supervision: an interpretative phenomenological analysis study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 22(1), 225-237. <https://doi.org/10.1002/capr.12415>
- Kim, R. (2023). Using technology to expand communities of practice and support culturally sustaining pedagogy in music education. *Music Educators Journal*, 110(2), 45-53. <https://doi.org/10.1177/00274321231214224>
- King, E. C. (2006). The roles of student musicians in quartet rehearsals. *Psychology of music*, 34(2), 262-282. <https://doi.org/10.1177/0305735606061855>
- Kinsella, E. A. (2006). Hermeneutics and critical hermeneutics: Exploring possibilities within the art of interpretation. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 7 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.3.145>
- Kivy, P. (1995). *Authenticities: Philosophical reflections on musical performance*. Cornell University Press. [Google Scholar](#)
- Kokotsaki, D., & Hallam, S. (2007). Higher education music students» perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109. <https://doi.org/10.1080/14613800601127577>
- Kokotsaki, D., & Hallam, S. (2011). The perceived benefits of participative music making for non-music university students: a comparison with music students.

- Music Education Research*, 13(2), 149–172.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2011.577768>
- Kondo, S. (2019). Musical communication in scaffolding young learners' expressive agency. *Research Studies in Music Education*, 42(3), 293-309.
<https://doi.org/10.1177/1321103x18821198>
- Korchagina, G. S. (2013). Pedagogical conditions for forming intellectual and creative skills of the future musical art teachers. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 1(7), Issue: 14, 2013, 1(7(14)).
[Google Scholar](#)
- Korczyk, M., Zimmermann, M., Bola, Ł., & Szwed, M. (2022). Superior visual rhythm discrimination in expert musicians is most likely not related to cross-modal recruitment of the auditory cortex. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1036669>
- Krause, D. (2015). Four types of leadership and orchestra quality. *Nonprofit Management and Leadership*, 25(4), 431-447.
<https://doi.org/10.1002/nml.21132>
- Kristeva, J., Lovitt, C., & Reilly, A. (1978). Polylogue. *Contemporary Literature*, 19(3), 336–350. doi:10.2307/1208274
- Laroche, J., Tomassini, A., Volpe, G., Camurri, A., Fadiga, L., & D'Ausilio, A. (2022). Interpersonal sensorimotor communication shapes intrapersonal coordination in a musical ensemble. *Frontiers in human neuroscience*, 16, 899676. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.899676>
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oup Oxford. [Google Scholar](#)
- Latour, B. (2014). *Changer de société, refaire de la sociologie*. La découverte. Retrieved from <https://bit.ly/3WwkyTT>
- Lee, H. & Noppeney, U. (2011). Long-term music training tunes how the brain temporally binds signals from multiple senses. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(51). <https://doi.org/10.1073/pnas.1115267108>

- Lee, S., Freeman, J., Colella, A., Yao, S., & Troyer, A. (2011). Collaborative musical improvisation in a laptop ensemble with lolc.. <https://doi.org/10.1145/2069618.2069696>
- Leman, M. (2007). Embodied music cognition and mediation technology. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7476.001.0001>
- Lesaffre, M., Dyck, E., & Leman, M. (2019). Expressive interaction with music. *Musicae Scientiae*, 23(3), 281-284. <https://doi.org/10.1177/1029864919851367>
- Lewiński, M. (2015). Argumentative discussion: the rationality of what?. *Topoi*, 38(4), 645-658. <https://doi.org/10.1007/s11245-015-9361-0>
- Lewiński, M. (2021). Speech act pluralism in argumentative polylogues. *Informal Logic*, 41(3), 421-451. <https://doi.org/10.22329/il.v41i3.6855>
- Lewiński, M., & Aakhus, M. (2022). *Argumentation in Complex Communication: Managing Disagreement in a Polylogue*. Cambridge University Press. [Google Scholar](#)
- Li Ran, Rebrova, O. (2023). Culture of performing phrasing in the professional training of future musical art teachers. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (127), 55-64. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.03/055-064>
- Li, Z. (2023). Interpreting and performing musical narrativity: a performance study of musical actors in Beethoven's 'Waldstein' sonata op.53. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(11). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v13-i11/19763>
- Liang, W. (2024). Enhancing hakka music education in jiangxi: strategies for cultural preservation and educational engagement. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 5(3), 639-643. <https://doi.org/10.54660/ijmrge.2024.5.3.639-643>
- Liao, S., & Mhunpiew, N. . (2024). A Leadership Competency Model for Music Instructors at Normal Universities in Hunan Province, China. *International*

- Journal of Sociologies and Anthropologies Science Reviews, 4(1), 1–10.
<https://doi.org/10.60027/ijsasr.2024.3515>
- Lim, M. (2013). In pursuit of harmony: the social and organisational factors in a professional vocal ensemble. *Psychology of Music*, 42(3), 307-324.
<https://doi.org/10.1177/0305735612469674>
- Lim, M. C. (2014). In pursuit of harmony: The social and organisational factors in a professional vocal ensemble. *Psychology of Music*, 42(3), 307-324.
<https://doi.org/10.1177/0305735612469674>
- Liu, S. (2024). Historical perspective on literacy and learning resources of traditional chinese fiddle musical instruments in jiangxi. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 12(1), 260-268.
<https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.12n.1p.260>
- Loehr, J. & Palmèr, C. (2011). Temporal coordination between performing musicians. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(11), 2153-2167. <https://doi.org/10.1080/17470218.2011.603427>
- Lotz-Schmitt, K., Siem, B., & Stürmer, S. (2016). Empathy as a motivator of dyadic helping across group boundaries: the dis-inhibiting effect of the recipient's perceived benevolence. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(2), 233-259. <https://doi.org/10.1177/1368430215612218>
- Mahasneh, A. & Abdelal, R. (2022). Resemiotization of illustrations in children's picture books between english and arabic. *Sage Open*, 12(2).
<https://doi.org/10.1177/21582440221093364>
- Malloch, S., Delafield-Butt, J., & Trevarthen, C. (2019). Embodied intersubjectivity and the vitality of cultural meaning: narratives of communicative musicality in learning and teaching. <https://doi.org/10.31234/osf.io/qw35z>
- Maloy, L. (2011). "Stayin' Alive in Da Club": *The Illegality and Hyperreality of Mashups*. *Iaspm Journal*, 1(1), 1-20. [https://doi.org/10.5429/2079-3871\(2010\)v1i2.8en](https://doi.org/10.5429/2079-3871(2010)v1i2.8en)

- McCaleb, J. M. (2014). Developing Ensemble Musicians. *From Output to Impact: The integration of artistic research results into musical training: Proceedings of the 2014 ORCiM Seminar (19–20 November, 2014)*. Orpheus Research Centre in Music. [Google Scholar](#)
- Mendoza Rivas, J. R., & Khmelevska, I. (2023). The phenomenon of performance-methodological competence of a future music pedagogue: essential and functional characteristics. *South Ukrainian Art Studios*(2), 54-62. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.10>
- Merwe, L. & Morelli, J. (2022). Explaining how community music engagement facilitates social cohesion through ritualised belonging. *Religions*, 13(12), 1170. <https://doi.org/10.3390/rel13121170>
- Miettinen, L. (2020). Towards relational music teacher professionalism: exploring intercultural competence through the experiences of two music teacher educators in finland and israel. *Research Studies in Music Education*, 43(2), 226-238. <https://doi.org/10.1177/1321103x20936399>
- Mifsud, D. (2014). Actor-network theory (ANT). *International Journal of Actor-Network Theory and Technological Innovation*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.4018/ijantti.2014010101>
- Mills, R. & Beilharz, K. (2012). Listening through the firewall: semiotics of sound in networked improvisation. *Organised Sound*, 17(1), 16-27. <https://doi.org/10.1017/s1355771811000471>
- Mirea, R. (2020). Aspects of the correlation between empathy and performance in music. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VIII: Performing Arts*, 13(2), 113-122. [Google Scholar](#)
- Moran, N. (2011). Music, bodies and relationships: an ethnographic contribution to embodied cognition studies. *Psychology of Music*, 41(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/0305735611400174>
- Mozgalova, N., Baranovska, I., Zuziak, T., Martyniuk, A., Luchenko, O. (2022). Professional training of music and choreography teachers: artistic-

- communicative context. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference (May 27th -28th. 2022), 1, p. 194-204. <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/issue/view/176/showToc>
- Mulcahy, D. (2011). Teacher Professional Becoming: A Practice-Based, Actor-Network Theory Perspective. In L. Scanlon (Ed.), *“Becoming” a Professional. Lifelong Learning Book Series* (pp. 219-244). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1378-9_1
- Munnely, K. P. (2017). *Understanding career and degree expectations of undergraduate music majors*. (Doctoral dissertation), The Ohio State University. [Google Scholar](#)
- Nagy, Z. S. (2020). Music and embodied creative space. *Journal of Genius and Eminence*, 5, 64-74. doi:10.18536/jge.2020.01.06
- Neshcheret, I., & Voers, G. (2017). Dialog about acoustic philosophy. *Філософія спілкування: Філософія. Психологія. Соціальна психологія*(10), 130-132. Retrieved from <https://repo.btu.kharkov.ua/handle/123456789/5964>
- Neumann, D., Boyle, G., & Chan, R. (2013). Empathy towards individuals of the same and different ethnicity when depicted in negative and positive contexts. *Personality and Individual Differences*, 55(1), 8-13. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.01.022>
- Nielsen, S. G., Johansen, G. G., & Jørgensen, H. (2018). Peer learning in instrumental practicing. *Frontiers in psychology*. 9, 339. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00339>
- Nikolenko, R. (2020). Historical retrospective in the composer creativity by m. -a. hamelin. *Problems of Interaction Between Arts Pedagogy and the Theory and Practice of Education*, 56(56), 238-252. <https://doi.org/10.34064/khnum1-56.15>
- Nolet, M. (2007). Toward a new understanding: Music literacy and orality in music education. *The Canadian Music Educator*, 48(3), 33-37. [Google Scholar](#)

- Norris, C. (2010). Introducing creativity in the ensemble setting. *Music Educators Journal*, 97(2), 57-62. <https://doi.org/10.1177/0027432110387934>
- Novembre, G., Mitsopoulos, Z., & Keller, P. (2019). Empathic perspective taking promotes interpersonal coordination through music. *Scientific Reports*, 9(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-019-48556-9>
- o'Brien, N. (2023). Deep music pedagogy and four-ways-of-being. *Nastava I Vaspitanje*, 72(2), 185-196. <https://doi.org/10.5937/nasvas2302189b>
- O'Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23(3), 191-203. <https://doi.org/10.1177/0255761405058238>
- Ohanezova-Hryhorenko, O., Povzun, L., Khoroshavina, O., Fedchun, T., & Yerhiieva, K. (2021). Artistic and conceptual tasks of a musician in solo and ensemble performance. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 774-784. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5ns2.1419>
- Oleksiuk, O., Bondarenko, L., Cherkasov, V., Kosinska, N., & Maievska, A. (2019). Innovative Model of Communicative Practices. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 244-252. doi:10.7596/taksad.v8i2.2109
- Oleksyuk, O. & Koval, A. (2017). Hermeneutic principles of musical education: interpretation discussion. *Osvitohiya*, (6), 136-142. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2017.6.136142>
- Pavese, C. (2022). Knowledge How. In E. N. Zalta, & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/knowledge-how/>
- Paxton, J. (2022). A new model of interpretation and communication for ensemble music-making (Doctoral dissertation, University of Sussex). Retrieved from https://sussex.figshare.com/articles/thesis/A_new_model_of_interpretation_and_communication_for_ensemble_music-making/23487926/1/files/41196485.pdf

- Pearce, M. (2018). Statistical learning and probabilistic prediction in music cognition: mechanisms of stylistic enculturation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 378-395. <https://doi.org/10.1111/nyas.13654>
- Pellegrino, A., Adragna, J., & Zenkov, K. (2015). Using the power of music to support students' understanding of fascism. *Social Studies Research and Practice*, 10(2), 67-72. <https://doi.org/10.1108/ssrp-02-2015-b0006>
- Petrović, M. & Golubovic, M. (2018). The use of metaphorical musical terminology for verbal description of music. *Rasprave Instituta Za Hrvatski Jezik I Jezikoslovlje*, 44(2), 627-641. <https://doi.org/10.31724/rihjj.44.2.20>
- Pezzulo, G., & Castelfranchi, C. (2009). Intentional action: from anticipation to goal-directed behavior. *Psychological Research*, 73, 437-440. <https://doi.org/10.1007/s00426-009-0241-3>
- Phillips-Silver, J. & Keller, P. (2012). Searching for roots of entrainment and joint action in early musical interactions. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00026>
- Piekut, B. (2014). Actor-networks in music history: clarifications and critiques. *Twentieth Century Music*, 11(2), 191-215. <https://doi.org/10.1017/s147857221400005x>
- Prasetyo, E. & Ekomadyo, A. (2021). The conception of actor network in jelekong art and culture village of bandung regency. *Arteks Jurnal Teknik Arsitektur*, 6(1), 5-12. <https://doi.org/10.30822/arteks.v6i1.286>
- Pratama, A. & Putri, D. (2022). Intersemiotic translation in balinese menu. *Linguistics and Culture Review*, 6(1), 270-283. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v6n1.2228>
- Proksch, S., Reeves, M., Spivey, M. J., & Balasubramaniam, R. (2023). Measuring Acoustic Social Worlds: Reflections on a Study of Multi-Agent Human Interaction. https://doi.org/10.1163/9789004681293_019

- Răducan, R. (2024). Romanian adaptation and psychometric evaluation of the scale of ethnocultural empathy (see): development of a revised and short version.. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tq2nh>
- Ragert, M., Schröder, T., & Keller, P. (2013). Knowing too little or too much: the effects of familiarity with a co-performer's part on interpersonal coordination in musical ensembles. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00368>
- Ragert, M., Schroeder, T., & Keller, P. E. (2013). Knowing too little or too much: the effects of familiarity with a co-performer's part on interpersonal coordination in musical ensembles. *Frontiers in psychology*, 4, Article 368. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00368>
- Rammsayer, T., Buttkus, F., & Altenmüller, E. (2012). Musicians do better than nonmusicians in both auditory and visual timing tasks. *Music Perception*, 30(1), 85-96. <https://doi.org/10.1525/mp.2012.30.1.85>
- Rebrova, O. Y., & Lisovska, N. Y. (2015). Artistic and creative polylogue at performance activity of choreography, music and dramatic art teachers. *Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration*, 6, 311-318.
- Rebrova, O., Oleksiuk, O., Batiuk, N., & Rebrova, H. (2020). Value Intentions in Future Art Teachers' Professional Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 1-16. doi:10.7596/taksad.v9i3.2714
- Ren, H. (2024). The application of multiple music cultures in college music teaching in the background of internet. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns-2024-2000>
- Riegler, A. (2001). The role of anticipation in cognition. *AIP Conference Proceedings*. 573, No. 1, pp. 534-541. American Institute of Physics. <https://doi.org/10.1063/1.1388719>
- Rizzuto, G. (2014). *Mediale levenskunst. Een interculturele polylog [Medial art of living. An intercultural polylog]*. ASP – Academic and Scientific Publishers.

- Robert, D., Jamri, N., Ling, S., Amin, A., & Yazid, F. (2023). Gamified learning intervention to promote music literacy and creativity in elementary music education. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, 9(1), 18-41. <https://doi.org/10.33736/jcshd.5481.2023>
- Rodrigues, E., Santos, A., Veppo, F., Pereira, J., & Hobaiter, C. (2021). Connecting primate gesture to the evolutionary roots of language: a systematic review. *American Journal of Primatology*, 83(9). <https://doi.org/10.1002/ajp.23313>
- Rohwer, D. (2016). A narrative investigation of adult music engagement. *International Journal of Music Education*, 35(3), 369-380. <https://doi.org/10.1177/0255761416667466>
- Rottondi, C., Chafe, C., Allocchio, C., & Sarti, A. (2016). An overview on networked music performance technologies. *Ieee Access*, 4, 8823-8843. <https://doi.org/10.1109/access.2016.2628440>
- Rousi, A., Savolainen, R., & Vakkari, P. (2016). A typology of music information for studies on information seeking. *Journal of Documentation*, 72(2), 265-276. <https://doi.org/10.1108/jd-01-2015-0018>
- Sá, A. (2017). Designing Musical Expression. *Proceedings of xCoAx 2017*. Retrieved from <http://2017.xcoax.org/pdf/xcoax2017-Sa.pdf>
- Sansone, N. (2024). Boundary devices for reflexive teachers. *Education Sciences*, 14(1), 60. <https://doi.org/10.3390/educsci14010060>
- Sayes, E. (2013). Actor–network theory and methodology: just what does it mean to say that nonhumans have agency?. *Social Studies of Science*, 44(1), 134-149. <https://doi.org/10.1177/0306312713511867>
- Scherer, A. D. (2023). Collegiate musicians' experiences with democratic rehearsal procedures. *International Journal of Music Education*, 41(3), 371-382. <https://doi.org/10.1177/02557614221108472>
- Schiavio, A., & Høffding, S. (2015). Playing together without communicating? A pre-reflective and enactive account of joint musical performance. *Musicae Scientiae*, 19(4), 366-388. <https://doi.org/10.1177/1029864915593333>

- Schiavio, A., Küssner, M., & Williamon, A. (2020). Music teachers' perspectives and experiences of ensemble and learning skills. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00291>
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Gande, A., & Kruse-Weber, S. (2019). Negotiating individuality and collectivity in community music. *A qualitative case study. Psychology of Music, 47*(5), 706-721. <https://doi.org/10.1177/0305735618775806>
- Seddon, F. & Biasutti, M. (2009). A comparison of modes of communication between members of a string quartet and a jazz sextet. *Psychology of Music, 37*(4), 395-415. <https://doi.org/10.1177/0305735608100375>
- Seighman, G. B. (2015). Exploring the science of ensemble gestures, emotion, and collaboration in choral music making. *The Choral Journal, 55*(9), 8-16. [Google Scholar](#)
- Shunchao, L. (2023). The study of ethnocultural empathy in a pluralistic society: exploring inter-ethnic relationships among javanese and chinese children in surakarta. *International Journal of Emerging Issues in Social Science Arts and Humanities, 02*(01), 123-135. <https://doi.org/10.60072/ijeissah.2023.v2i01.013>
- Siljamäki, E. (2021). Free improvisation in choral settings: an ecological perspective. *Research Studies in Music Education, 44*(1), 234-256. <https://doi.org/10.1177/1321103x20985314>
- Silverman, M. (2011). Music and homeschooled youth: a case study. *Research Studies in Music Education, 33*(2), 179-195. <https://doi.org/10.1177/1321103x11422004>
- Simones, L., Rodger, M., & Schroeder, F. (2014). Communicating musical knowledge through gesture: piano teachers' gestural behaviours across different levels of student proficiency. *Psychology of Music, 43*(5), 723-735. <https://doi.org/10.1177/0305735614535830>

- Simonova, N. (2022). Gioacchino rossini's opera "silk ladder": from the author to the director. *Часопис Національної Музичної Академії України Ім П І Чайковського*, (3-4(56-57)), 225-240. [https://doi.org/10.31318/2414-052x.3-4\(56-57\).2022.278248](https://doi.org/10.31318/2414-052x.3-4(56-57).2022.278248)
- Skvortzova, O. (2021). Trends in the transformation of academic vocal in ukrainian opera between 20th–21st centuries. *Humanities Science Current Issues*, 3(40), 42-47. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-6>
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press. Retrieved from <https://bit.ly/4jQoeKr>
- Smith, K., McLeod, J., Blunden, N., Cooper, M., Gabriel, L., Kupfer, C., ... & Winter, L. (2021). A pluralistic perspective on research in psychotherapy: harnessing passion, difference and dialogue to promote justice and relevance. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742676>
- Smorodskyi, V., Tsuranova, O., Smorodska, M., Zimohliad, N., & Stepanova, O. (2023). Pedagogical conditions as an applied problem of personal creative self-realization in music education. *Synesis*, 15(1), 382-391. Retrieved from <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2670>
- Song, Y. & Liu, K. (2022). Actor-network theory: insights into the study of social-ecological resilience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16704. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416704>
- Sonby-Borgström, M. (2002). Automatic mimicry reactions as related to differences in emotional empathy. *Scandinavian journal of psychology*, 43(5), 433-443. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00312>
- Sonning, A. (2024). Creative concert production and entrepreneurship.. <https://doi.org/10.4324/9781003274520>
- Stanley, J., & Williamson, T. (2001). Knowing How. *The Journal of Philosophy*, 98(8), 411–444. <https://doi.org/10.2307/2678403>
- Stolp, E., Moate, J., Saarikallio, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2022). Exploring agency and entrainment in joint music-making through the

- reported experiences of students and teachers. *Frontiers in psychology*, 13, 964286. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.964286>
- Strait, D. & Kraus, N. (2011). Can you hear me now? musical training shapes functional brain networks for selective auditory attention and hearing speech in noise. *Frontiers in Psychology*, 2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00113>
- Stupacher, J., Mikkelsen, J., & Vuust, P. (2021). Higher empathy is associated with stronger social bonding when moving together with music. *Psychology of Music*, 50(5), 1511-1526. <https://doi.org/10.1177/03057356211050681>
- Sutherland, A. & Southcott, J. (2020). Fluctuating emotions and motivation: five stages of the rehearsal and performance process. *International Journal of Music Education*, 39(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0255761420963984>
- Sutherland, A., & Cartwright, P. A. (2022). Working together: Implications of leadership style for the music ensemble. *International Journal of Music Education*, 40(4), 613-627. <https://doi.org/10.1177/02557614221084310>
- Sutherland, A., & Cartwright, P. A. (2022). Working together: Implications of leadership style for the music ensemble. *International Journal of Music Education*, 40(4), 613-627. <https://doi.org/10.1177/02557614221084310>
- Sylvan, R. (1985). Introducing polylogue theory. *Philosophica*, 35. <https://doi.org/10.21825/philosophica.82546>
- Tahirbegi, D. (2023). “if we don’t have a good relationship, we won’t deliver anything good”: emotion regulation in small music ensembles, insights from higher music education. *Music & Science*, 6. <https://doi.org/10.1177/20592043231202009>
- Tan, L. & Sin, H. (2020). Optimizing optimal experiences: practical strategies to facilitate flow for 21st-century music educators. *Music Educators Journal*, 107(2), 35-41. <https://doi.org/10.1177/0027432120949922>
- Tang, R. (2023). Informal learning based on the educational practices of folk musicians. *International Journal of Academic Research in Progressive*

- Education and Development*, 12(4). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v12-i4/19514>
- Tarr, I. (2021). The Healing Power of Aesthetics in Music and Art. *International Journal of Literature and Arts*, 9(5), 212-217. doi:10.11648/j.ijla.20210905.11
- Taylor, B. (2017). Landscape—Rhythm—Memory: Contexts for Mapping the Music of George Enescu. *Music and Letters*, 98(3), 394-437. <https://doi.org/10.1093/ml/gcx054>
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, 3(1_suppl), 155-215. <https://doi.org/10.1177/10298649000030s109>
- Vandemoortele, S., Feyaerts, K., Reybrouck, M., Bièvre, G., Brône, G., & Baets, T. (2018). Gazing at the partner in musical trios: a mobile eye-tracking study. *Journal of Eye Movement Research*, 11(2). <https://doi.org/10.16910/jemr.11.2.6>
- Vanzella, P., Balardin, J., Furucho, R., Morais, G., Janzen, T., Sammler, D., ... & Sato, J. (2019). Fmri responses in professional violinists while playing duets: evidence for distinct leader and follower roles at the brain level. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00164>
- Viig, T. (2017). Multiple modes of facilitation in a norwegian creative musicking project. *Research Studies in Music Education*, 39(2), 247-264. <https://doi.org/10.1177/1321103x17734414>
- Volpe, G., D'Ausilio, A., Badino, L., Camurri, A., & Fadiga, L. (2016). Measuring social interaction in music ensembles. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1693), 20150377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0377>
- Volpe, G., D'Ausilio, A., Badino, L., Camurri, A., & Fadiga, L. (2016). Measuring social interaction in music ensembles. *Philosophical Transactions of the*

- Royal Society B Biological Sciences, 371(1693), 20150377.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0377>
- Waddington-Jones, C., King, A., & Burnard, P. (2019). Exploring wellbeing and creativity through collaborative composition as part of hull 2017 city of culture. *Frontiers in Psychology*, 10.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00548>
- Weng, S. (2024). Expressive semitones: music students' perceptual preferences for melodic intonation on the violin. *Musicae Scientiae*, 28(3), 558-572.
<https://doi.org/10.1177/10298649231225777>
- Westerlund, H., Partti, H., & Karlsen, S. (2015). Teaching as improvisational experience: student music teachers' reflections on learning during an intercultural project. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 55-75.
<https://doi.org/10.1177/1321103x15590698>
- Wilber, K. (2005). Introduction to integral theory and practice. *AQAL: Journal of Integral Theory and Practice*, 1(1), 2-38. [Google Scholar](#)
- Wilcock, C. (2021). In the groove and in the moment: epistemology and ethics in ethnography with sudanese musician revolutionaries. *Qualitative Research*, 23(3), 746-763. <https://doi.org/10.1177/14687941211047720>
- Woelfle, R. & Grahn, J. (2013). Auditory and visual interhemispheric communication in musicians and non-musicians. *Plos One*, 8(12), e84446.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0084446>
- Wood, E., Chang, A., Bosnyak, D., Klein, L., Baraku, E., Dotov, D., ... & Trainor, L. (2022). Creating a shared musical interpretation: changes in coordination dynamics while learning unfamiliar music together. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1516(1), 106-113. <https://doi.org/10.1111/nyas.14858>
- Xu, N., Xu, C., Jin, Y., & Yu, Z. (2022). Research on the operating mechanism of e-commerce poverty alleviation in agricultural cooperatives: an actor network theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.847902>

- Yang Hanri. (2022). The phenomenon of artistic polylogue in the projection of European integration orientation of musical arts education. *Матеріали і тези VIII Міжнар. наук.-практ. конф. "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"* (Одеса, 14-15 жовтня), 2, сс. 144-146. Одеса.
- Yang Hanri, & Khmelevska, I. (2024a). Artistic communication by means of ICT: Challenges and benefits of digitalisation in music education. *Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference "Advanced technologies for the implementation of educational initiatives". Section: Pedagogy (19-22 March, 2024, Boston, USA)*, (pp. 155-158). doi:10.46299/ISG.2024.1.11
- Yang Hanri, & Khmelevska, I. (2024b). Ensemble musicking as a collaborative process. *The 17th International scientific and practical conference "Scientific trends in the development of education in universities"* (Desember 24 – 27, 2024), (pp. 164-167). Athens, Greece. doi:10.46299/ISG.2024.2.17
- Yang Hanri, & Khmelevska, I. (2024b). Methods of Diagnosing the Formation of Professional Skills in Higher Music Education. *Матеріали і тези X Міжнар. наук.-практ. конференції молодих уч-х та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"* (Одеса, 18-19 жовтня), 2, сс. 3-4. Одеса
- Yang Hanri. (2023). Principles of Organising Artistic Dialogue in Ensemble Music. *Матеріали і тези IX Міжнар. наук.-практ. конф. мол-х уч-х та студ-в. "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"* (Одеса, 21-22 жовтня), 2, сс. 172-174. Одеса.
- Yang Hanri. (2024a). Artistic-polylogical knowing-how in ensemble musicking: structural characteristics. *Південноукраїнські мистецькі студії. Актуальні проблеми мистецької педагогіки*, 3(6), 66-74. doi:10.24195/artstudies.2024-3.10

- Yang Hanri. (2024b). Artistic-polylogical knowing-how in ensemble musicking: pedagogical conditions of formation. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2(81), 145-152. doi:10.24919/2308-4863/81-2-19.
- Yu, S. (2023). Practical music training in cultivating the musical creativity of young musicians. *Migration Letters*, 21(S1), 42-49. <https://doi.org/10.59670/ml.v21is1.5937>
- Zhang, G. (2024). Ways of future music teachers' communicative competence forming. *Humanitarian Studies: History and Pedagogy* (2), 126–133. <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.126>
- Zhao, Q., Neumann, D., Cao, Y., Baron-Cohen, S., Yan, C., Chan, R., ... & Shum, D. (2019). Culture–sex interaction and the self-report empathy in australians and mainland chinese. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00396>
- Zhou, H. (2024). A study of huawei's 5g technology innovation ecosystem based on actor-network theory. *Highlights in Business Economics and Management*, 28, 470-489. <https://doi.org/10.54097/eq0r9v76>
- Zhukov, K. & Sætre, J. (2021). “play with me”: student perspectives on collaborative chamber music instruction. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 205-218. <https://doi.org/10.1177/1321103x20974804>
- Zhukov, K. (2012). Interpersonal interactions in instrumental lessons: teacher/student verbal and non-verbal behaviours. *Psychology of Music*, 41(4), 466-483. <https://doi.org/10.1177/0305735611430434>

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитування «Інтенція до полілогу та емпатія в ансамблевому музикуванні»

Будь ласка, поміркуйте та дайте відповіді на запитання анкети.

1. Як Ви вважаєте, наскільки важливим є емоційний зв'язок під час виступу з іншими людьми в ансамблі?
2. Якою мірою, на Вашу думку, синергія між учасниками ансамблю сприяє загальній якості виконання?
3. Чи вважаєте Ви, що спільне музикування підвищує Ваше особисте задоволення від музики?
4. Як сильно Ви згодні з тим, що приналежність до музичного ансамблю створює почуття причетності?
5. За Вашим досвідом, як співпраця в процесі музикування впливає на Ваші стосунки з колегами по ансамблю?
6. Ви вважаєте, що спільна мета спільного створення музики зміцнює єдність ансамблю?
7. Як Ви вважаєте, наскільки значною є роль спільної інтерпретації в підвищенні художньої якості виконання?
8. Якою мірою, на Вашу думку, імпровізація в ансамблевих умовах сприяє художньому самовираженню?
9. Наскільки важливо для Вас мати можливість висловлювати свої індивідуальні музичні ідеї в контексті ансамблю?
10. Ви вважаєте, що участь у музичному ансамблі покращує Ваші музичні навички більше, ніж заняття поодиночці?
11. Як часто Ви берете участь в обговореннях музичних інтерпретацій та ідей з колегами по ансамблю?
12. На Вашу думку, як досвід занять в ансамблі сприяє Вашому загальному зростанню як музиканта?
13. Як часто Ви помічаєте емоції своїх колег-музикантів під час репетицій або виступів?

14. Чи можете Ви визначити конкретні емоції (наприклад, щастя, смуток, напругу), які учасники Вашого ансамблю висловлюють під час спільної гри?

15. Коли Ваш колега-музикант виглядає засмученим або стривоженим, наскільки ймовірно, що Ви скоригуєте свою гру, щоб підтримати його емоційно?

16. Як часто Ви намагаєтеся зрозуміти музичні наміри своїх колег-музикантів під час виступу?.

17. Чи замислюєтеся Ви про те, як Ваші дії можуть вплинути на гру інших музикантів у Вашому ансамблі?

18. Співпрацюючи з іншими, як часто Ви ставите себе на їхнє місце, щоб зрозуміти їхню точку зору?.

19. Чи відчуваєте Ви, що Ваші емоції змінюються у відповідь на музику, виконувану Вашим ансамблем?

20. Як часто Ви виявляєте, що відчуваєте ті самі емоції, що і Ваші колеги-музиканти під час виступу?

21. Чи помічаєте Ви під час виступу, що енергія групи впливає на Ваш власний емоційний стан?

22. Наскільки комфортно Вам висловлювати свої почуття членам ансамблю під час репетицій?.

23. Чи активно Ви слухаєте своїх колег-музикантів, коли вони діляться своїми думками або почуттями з приводу музики?

24. Як часто Ви використовуєте невербальні сигнали (наприклад, жести, зоровий контакт) для спілкування з членами Вашого ансамблю?

25. Наскільки важливо для Вас будувати особисті стосунки з колегами-музикантами?.

26. Чи відчуваєте Ви почуття приналежності до свого ансамблю?

27. Як часто Ви берете участь у громадській діяльності з членами Вашого ансамблю поза репетиціями?.

28. За шкалою від 1 до 5, як би Ви оцінили свою здатність співпереживати іншим у музичному контексті? _____

29. Як часто Ви замислюєтеся про міру емпатичності своїх реакцій під час ансамблевого музикування?

30. Чи вважаєте Ви, що Ваша музична освіта посилила Вашу здатність до емпатії?.

31. Коли у Вашому ансамблі виникають розбіжності, як Ви зазвичай реагуєте?.

32. Чи легко Вам співпереживати різним точкам зору під час музичних дискусій?
33. Як часто Ви прагнете зрозуміти почуття інших, коли виникають конфлікти?.
34. Як Ваш досвід роботи в ансамблі вплинув на Ваше розуміння емпатії?
35. Чи відчуваєте Ви, що Ваша здатність до емпатії змінилася відтоді, як Ви почали грати в ансамблях?
36. Як Ви думаєте, яким чином гра в ансамблі сприяла розвитку Вашого емоційного інтелекту?.
37. Як часто Ви враховуєте культурні відмінності під час співпраці з музикантами з різних країн?.
38. Чи вважаєте Ви, що розуміння культурного контексту підвищує Вашу емпатичну залученість у музику?
39. Наскільки важливо для Вас дізнаватися про музичні традиції учасників Вашого ансамблю?.
40. Як часто Ви звертаєтеся до учасників ансамблю за зворотним зв'язком з приводу Вашої емпатичної взаємодії?
41. Чи роздумуєте Ви про свою взаємодію з колегами-музикантами, щоб поліпшити свої емпатичні реакції?
42. Наскільки важливо для Вас отримувати конструктивну критику щодо Вашого емоційного вираження в музиці?

Дякуємо за участь в опитуванні!

Додаток Б

Комплексне текстове завдання «Оцінювання інтерпретаційних навичок в ансамблевому музикуванні»

Будь ласка, виконайте тестові завдання.

1. Яка основна роль невербальної комунікації в ансамблевому виконанні?

- А) Передача технічних інструкцій
- В) Для посилення емоційної виразності
- С) Для синхронізації часу та динаміки
- D) Усе перераховане вище

2. Опишіть ситуацію, в якій вербальна репліка диригента або колеги-музиканта суттєво вплинула на Ваш виступ. Що це була за репліка, і як Ви на неї відреагували?

3. Визначте свою міру погодження (від 1 до 5) із наступним твердженням:

4. Ефективні стратегії спілкування під час ансамблевого музикування не мають суттєвого відношення до оцінки сольного виступу _____

5. Створіть есе, яке відображає вашу думку стосовно того, як емоційна експресія може передаватися за допомогою невербальних знаків в ансамблевому музикуванні. Наведіть приклади з власного досвіду або зі спостережень за виступами.

6. У струнному квартеті хто з музикантів зазвичай бере на себе провідну роль у спілкуванні?

- А) Перша скрипка
- В) Віолончеліст
- С) Альтист
- D) Друга скрипка

7. Як культурні відмінності можуть вплинути на стилі спілкування в ансамблі? Наведіть приклади, що базуються на Вашому досвіді або знаннях.

Додаток В**Опитування «Рефлексивна оцінка досвіду ансамблевого музикування»**

Будь ласка, уважно прочитайте кожен розділ і дайте вдумливі та детальні відповіді на запитання. Використовуйте конкретні приклади з вашого ансамблевого досвіду, щоб підкріпити свої роздуми. Ваші відповіді мають бути написані повними реченнями й організовані у зв'язні абзаци.

1. Опишіть вашу ансамблеву біографію:

- У яких видах ансамблів ви брали участь (наприклад, оркестри, ансамблі, хори, камерні групи)?

- Як давно ви займаєтесь ансамблевим музикуванням?

- Які ролі ви зазвичай виконували (наприклад, інструменталіст, вокаліст, керівник)?

2. Роздуми про виступ, що запам'ятався:

- Виберіть один виступ, який вам запам'ятався. Опишіть контекст виступу, включно з репертуаром, динамікою ансамблю і вашим особистим внеском.

- Які конкретні стратегії ви використовували для підготовки до цього виступу? Розгляньте такі аспекти, як режим занять, співпраця з колегами і постановка особистих цілей.

- Поміркуйте, як ви підходите до інтерпретації музичного твору в умовах ансамблю. Які чинники ви враховуєте під час розроблення інтерпретації (наприклад, історичний контекст, задум композитора, емоційний вираз)?

- Наведіть приклад твору, в якому вам доводилося узгоджувати свою інтерпретацію з іншими учасниками ансамблю. Як ви досягли консенсусу і які стратегії ви використовували для передачі своїх ідей?

- Пригадайте ситуацію, коли вам довелося адаптувати свою стратегію виконання під час репетиції або виступу. Що спричинило необхідність адаптації, і як ви відреагували?

- Як ви балансуєте між індивідуальним музичним самовираженням і колективним звучанням ансамблю? Наведіть конкретні приклади з вашого досвіду.

- Опишіть роль спілкування у вашому ансамблевому досвіді. Як ви забезпечуєте ефективну співпрацю зі своїми колегами під час репетицій і виступів?

- Які невербальні сигнали ви вважаєте найбільш корисними в ансамблі? Наведіть приклади того, як ці сигнали вплинули на ваш виступ.

- Обговоріть, як ви шукаєте і враховуєте зворотний зв'язок від своїх колег і диригентів. Як цей зворотний зв'язок впливає на ваші стратегії інтерпретації та виконання?

- Пригадайте випадок, коли ви отримали конструктивну критику. Як ви відреагували на неї і які зміни внесли у свої наступні виступи?

- Ґрунтуючись на своїх роздумах, визначте конкретні сфери для поліпшення ваших стратегій інтерпретації та виконання. Які цілі ви хочете поставити для своєї майбутньої участі в ансамблі?

- Як ви плануєте досягти цих цілей? Розгляньте такі стратегії, як пошук наставників, участь у семінарах або самостійне навчання.

- Поміркуйте про те, як ви можете зробити свій внесок у створення позитивної та продуктивної культури ансамблю. Які методи, на вашу думку, необхідні для розвитку співпраці та творчості серед учасників ансамблю?

Дякуємо вам за вдумливу участь у цьому діагностичному завданні.

Додаток Д

Рубрикатор оцінок задля експертного оцінювання художньо-полілогічної взаємодії в ансамблевому музикуванні

1. Грамотність вербальної комунікації:

- 1 (погано): Інструкції неясні, що призводить до плутанини серед учасників ансамблю.
- 2,5 (Задовільно): Інструкції загалом зрозумілі, але можуть бути недостатньо конкретними.
- 4 (Відмінно): Інструкції зрозумілі, лаконічні й ефективно спрямовують ансамбль.

2. Невербальна комунікація:

- 1 (Погано): Мінімальне використання невербальних підказок; музиканти виглядають незахопленими.
- 2,5 (Задовільно): Використовуються деякі невербальні сигнали, але ефективність варіюється.
- 4 (Відмінно): Невербальна комунікація переконлива, з чіткими жестами і виразами, що підсилюють виконання.

3. Музична взаємодія:

- 1 (Погано): Музиканти не слухають один одного; виконанню не вистачає злагодженості.
- 2,5 (Задовільно): Музиканти прислухаються один до одного, але синхронізація непослідовна.
- 4 (Відмінно): Музиканти активно слухають і адаптуються, що призводить до злагодженого і синхронізованого виконання.

4. Емоційне вираження:

- 1 (Погано): Емоційний вираз слабкий або відсутній; виконання здається механічним.
- 2,5 (Задовільно): Деяка емоційна експресія очевидна, але їй не вистачає глибини.
- 4 (Відмінно): Музиканти передають широкий спектр емоцій, що підсилює загальне враження від виступу.

5. Загальна згуртованість ансамблю:

- 1 (Погано): Ансамблю бракує єдності; домінують індивідуальні виступи.
- 2,5 (Задовільно): Спостерігається деяка згуртованість, але ансамбль не повністю поєднується.
- 4 (Відмінно): Ансамбль виступає як єдине ціле, з плавною інтеграцією індивідуальних внесків.

Додаток Б

Результати оцінювання рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва на відповідність показникам обґрунтованих критеріїв в ЕГ на констатувальному етапі експерименту

Таблиця 1

Респонденти № з/п	1 Критерій					2 Критерій				3 Критерій				4 Критерій				Узагальнені результати					
	1 показник	2 показник	3 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₄	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	Kf ₄	ΣKf	Рівень
1	2	2	1	1,7	Н	2	2	2,0	С	2	3	2,5	С	2	2	2,0	С	1,7	2,0	2,5	2,0	8,2	С
2	2	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	4	3,0	Д	2	3	2,5	С	2,0	2,0	3,0	2,5	9,5	С
3	4	3	4	3,7	В	4	3	3,5	Д	4	4	4,0	В	4	3	3,5	Д	3,7	3,5	4,0	3,5	14,7	В
4	1	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	1	3	2,0	С	2	2	2,0	С	1,0	1,5	2,0	2,0	6,5	Н
5	3	4	3	3,3	Д	3	4	3,5	Д	3	4	3,5	Д	3	4	3,5	Д	3,3	3,5	3,5	3,5	13,8	Д
6	1	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,5	1,0	4,5	Н
7	2	3	2	2,3	С	3	3	3,0	Д	2	4	3,0	Д	3	3	3,0	Д	2,3	3,0	3,0	3,0	11,3	С
8	1	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,5	1,0	4,5	Н
9	1	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	3	2,0	С	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	2,0	1,0	5,0	Н
Kf	1,89	2,	1,78	1,89	Н	2,	2,11	2,06	С	1,89	3,22	2,56	С	2,11	2,22	2,17	С	1,89	2,06	2,56	2,17	8,67	С

**Результати оцінювання рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва
на відповідність показникам обґрунтованих критеріїв
в КГ на констатувальному етапі експерименту**

Таблиця 2

Респонденти № з/п	1 Критерій					2 Критерій				3 Критерій				4 Критерій				Узагальнені результати					
	1 показник	2 показник	3 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₄	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	Kf ₄	ΣKf	Рівень
1	1	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	1,0	4,0	Н
2	1	2	2	1,7	Н	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1,7	1,0	1,5	1,0	5,2	Н
3	1	1	2	1,3	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,3	1,0	1,0	1,0	4,3	Н
4	1	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	1,0	4,0	Н
5	1	2	2	1,7	Н	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	1,7	1,0	2,0	1,0	5,7	Н
6	4	3	4	3,7	В	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	4	3	3,5	Д	3,7	3,5	4,0	3,5	14,7	В
7	3	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3,0	2,5	3,0	2,5	11,0	С
8	3	4	4	3,7	В	2	2	2,0	С	3	4	3,5	Д	3	3	3,0	Д	3,7	2,0	3,5	3,0	12,2	Д
9	1	2	2	1,7	Н	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	1,7	1,5	2,0	1,5	6,7	Н
10	2	2	3	2,3	С	1	2	1,5	Н	2	3	2,5	С	2	2	2,0	С	2,3	1,5	2,5	2,0	8,3	С
11	3	4	4	3,7	В	3	1	2,0	С	3	4	3,5	Д	3	4	3,5	Д	3,7	2,0	3,5	3,5	12,7	Д
12	1	1	2	1,3	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,3	1,0	1,0	1,0	4,3	Н
<i>Kf</i>	<i>1,83</i>	<i>2,17</i>	<i>2,5</i>	<i>2,17</i>	<i>С</i>	<i>1,5</i>	<i>1,67</i>	<i>1,58</i>	<i>Н</i>	<i>2,</i>	<i>2,33</i>	<i>2,17</i>	<i>С</i>	<i>1,75</i>	<i>1,92</i>	<i>1,83</i>	<i>Н</i>	<i>2,17</i>	<i>1,58</i>	<i>2,17</i>	<i>1,83</i>	<i>7,75</i>	Н

**Результати оцінювання рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва
на відповідність показникам обґрунтованих критеріїв
в ЕГ на формульованому етапі експерименту**

Таблиця 3

Респонденти № з/п	1 Критерій					2 Критерій				3 Критерій				4 Критерій				Узагальнені результати					
	1 показник	2 показник	3 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₄	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	Kf ₄	ΣKf	Рівень
1	4	3	4	3,7	В	4	4	4,0	В	3	3	3,0	Д	3	4	3,5	Д	3,7	4,0	3,0	3,5	14,2	Д
2	3	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	3,0	12,0	Д
3	4	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4,0	3,5	4,0	3,5	15,0	В
4	3	4	3	3,3	Д	2	3	2,5	С	3	4	3,5	Д	4	3	3,5	Д	3,3	2,5	3,5	3,5	12,8	Д
5	4	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4,0	4,0	4,0	4,0	16,0	В
6	4	1	1	2,0	С	4	1	2,5	С	4	1	2,5	С	4	1	2,5	С	2,0	2,5	2,5	2,5	9,5	С
7	1	2	3	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2,0	1,5	2,0	1,5	7,0	Н
8	3	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	3,0	12,0	Д
9	3	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	3,0	12,0	Д
<i>Kf</i>	3,22	3,	3,11	3,11	Д	3,	3,	3,	Д	3,22	3,	3,11	Д	3,11	3,	3,06	Д	3,11	3,	3,11	3,06	12,28	Д

**Результати оцінювання рівня сформованості художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва
на відповідність показникам обґрунтованих критеріїв
в КГ на формуальному етапі експерименту**

Таблиця 4

Респонденти № з/п	1 Критерій					2 Критерій				3 Критерій				4 Критерій				Узагальнені результати					
	1 показник	2 показник	3 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₄	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	Kf ₄	ΣKf	Рівень
1	1	2	2	1,7	Н	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	1	2	1,5	Н	1,7	1,0	1,5	1,5	5,7	Н
2	2	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	С
3	1	2	2	1,7	Н	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	1,7	1,0	2,0	1,5	6,2	Н
4	4	1	1	2,0	С	1	1	1,0	Н	4	1	2,5	С	4	1	2,5	С	2,0	1,0	2,5	2,5	8,0	С
5	3	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	4	3	3,5	Д	3	3	3,0	Д	3,0	2,5	3,5	3,0	12,0	Д
6	3	4	4	3,7	В	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	3,7	3,5	4,0	3,5	14,7	В
7	2	3	3	2,7	С	2	2	2,0	С	2	3	2,5	С	2	2	2,0	С	2,7	2,0	2,5	2,0	9,2	С
8	2	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	С
9	3	4	3	3,3	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3,3	3,0	3,0	2,5	11,8	Д
10	1	1	2	1,3	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,3	1,0	1,0	1,0	4,3	Н
11	1	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	1,0	4,0	Н
12	1	1	2	1,3	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,3	1,0	1,0	1,0	4,3	Н
<i>Kf</i>	2,	2,17	2,25	2,14	С	1,67	1,83	1,75	Н	2,25	2,08	2,17	С	1,92	2,	1,96	Н	2,14	1,75	2,17	1,96	8,01	С

Статті у фахових виданнях України

10. Ян Ханьжи, & Хмелевська, І. О. (2023). Феномен художнього полілогу в сучасній мистецькій освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Збірник наукових праць*, 3(127), 136-148. doi:10.24139/2312-5993/2023.03/136-148

11. Yang Hanri. (2024). Artistic-polylogical knowing-how in ensemble musicking: structural characteristics. *Південноукраїнські мистецькі студії. Актуальні проблеми мистецької педагогіки*, 3(6), 66-74. doi:10.24195/artstudies.2024-3.10

12. Yang Hanri. (2024). Artistic-polylogical knowing-how in ensemble musicking: pedagogical conditions of formation. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2(81), 145-152. doi:10.24919/2308-4863/81-2-19.

Статті апробаційного характеру

13. Yang Hanri. (2023). Principles of Organising Artistic Dialogue in Ensemble Music. *Матеріали і тези ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. мол-х уч-х та студ-в. "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства" (Одеса, 21-22 жовтня)*, 2, сс. 172-174. Одеса.

14. Khmelevska, I., & Yang Hanri. (2024). Anticipation in ensemble musicking. *The 16th International scientific and practical conference "New ways of improving outdated methods and technologies" (December 17–20, 2024)* (pp. 230-233). Copenhagen, Denmark: International Science Group. doi:10.46299/ISG.2024.2.16

15. Yang Hanri. (2022). The phenomenon of artistic polylogue in the projection of European integration orientation of musical arts education. *Матеріали і тези VIII Міжнар. наук.-практ. конф. "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства" (Одеса, 14-15 жовтня)*, 2, сс. 144-146. Одеса.

16. Yang Hanri, & Khmelevska, I. (2024). Artistic communication by means of ICT: Challenges and benefits of digitalisation in music education. *Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference "Advanced technologies for the implementation of educational initiatives". Section: Pedagogy (19-22 March, 2024, Boston, USA)*, (pp. 155-158). doi:10.46299/ISG.2024.1.11
17. Yang Hanri, & Khmelevska, I. (2024). Ensemble musicking as a collaborative process. *The 17th International scientific and practical conference "Scientific trends in the development of education in universities" (December 24 – 27, 2024)*, (pp. 164-167). Athens, Greece. doi:10.46299/ISG.2024.2.17
18. Yang Hanri, & Khmelevska, I. (2024). Methods of Diagnosing the Formation of Professional Skills in Higher Music Education. *Матеріали і тези X Міжнар. наук.-практ. конференції молодих уч-х та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства" (Одеса, 18-19 жовтня)*, 2, сс. 3-4. Одеса

Апробація результатів дослідження

на міжнародних науково-практичних конференціях:

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2022, 2023, 2024);

«New ways of improving outdated methods and technologies» (Copenhagen, Denmark, 2024)

«Advanced technologies for the implementation of educational initiatives» (Boston, USA, 202)

«Scientific trends in the development of education in universities» (Athens, Greece, 2024)

Звіт подібності

метадані

Назва організації

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky Science

Заголовок

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПОЛІЛОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В АНСАМБЛЕВОМУ МУЗИКУВАННІ

Автор Науковий керівник / Експерт






Ян ХаньжиХмелєвська Інґа Олексіївна

підрозділ

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

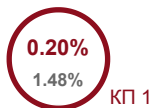
Тривога

У цьому розділі ви знайдете інформацію щодо текстових спотворень. Ці спотворення в тексті можуть говорити про МОЖЛИВІ маніпуляції в тексті. Спотворення в тексті можуть мати навмисний характер, але частіше характер технічних помилок при конвертації документа та його збереженні, тому ми рекомендуємо вам підходити до аналізу цього модуля відповідально. У разі виникнення запитань, просимо звертатися до нашої служби підтримки.

Заміна букв		4
Інтервали		0
Мікропробіли		51
Білі знаки		0
Парафрази (SmartMarks)		17

Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.



25

Довжина фрази для коефіцієнта подібності 2



38384

Кількість слів



317657

Кількість символів

Подібності за списком джерел

Нижче наведений список джерел. В цьому списку є джерела із різних баз даних. Колір тексту означає в якому джерелі він був знайдений. Ці джерела і значення Коефіцієнту Подібності не відображають прямого плагіату. Необхідно відкрити кожне джерело і проаналізувати зміст і правильність оформлення джерела.

10 найдовших фраз

Колір тексту

ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	НАЗВА ТА АДРЕСА ДЖЕРЕЛА URL (НАЗВА БАЗИ)	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	https://pdu.edu.ua/doc/vr/2021/penyui/V2.pdf	48 0.13 %
2	ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ 1/4/2021 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Бібліотека)	29 0.08 %

3	Khmelevska_Hanri_ 9/30/2024 Publishing House "Helvetica" (Видавничий дім "Гельветика")	22 0.06 %
4	https://pdu.edu.ua/doc/vr/2021/penyui/V2.pdf	20 0.05 %
5	http://www.economy.in.ua/pdf/2_2015/5.pdf	17 0.04 %
6	ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ 1/4/2021 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Бібліотека)	15 0.04 %
7	https://isg-konf.com/modern-thoughts-on-the-development-of-science-ideas-technologies-and-theories/	14 0.04 %
8	http://dspace.pdu.edu.ua/jspui/handle/123456789/21349	13 0.03 %
9	Khmelevska_Hanri_ 9/30/2024 Publishing House "Helvetica" (Видавничий дім "Гельветика")	12 0.03 %
10	Khmelevska_Hanri_ 9/30/2024 Publishing House "Helvetica" (Видавничий дім "Гельветика")	12 0.03 %

з бази даних RefBooks (0.04 %)



ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ЗАГОЛОВОК	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
джерело: Paperity		
1	University faculty motivation to students' distant evaluation Kolesnichenko Al'vina, Cherkasova Lyubov', Isaeva Tatiana, Malishevskaya Natalia;	14 (2) 0.04 %

з домашньої бази даних (0.05 %)



ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ЗАГОЛОВОК	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	ФОРМУВАННЯ ФАКТУРНО-СТИЛЬОВИХ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТА УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО 1/27/2025 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky Science (South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky)	19 (2) 0.05 %

з програми обміну базами даних (0.71 %)



ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ЗАГОЛОВОК	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	Khmelevska_Hanri_ 9/30/2024 Publishing House "Helvetica" (Видавничий дім "Гельветика")	116 (12) 0.30 %
2	ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ 1/4/2021 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Бібліотека)	100 (11) 0.26 %
3	Формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів.doc 3/28/2023 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (SUNPU)	20 (2) 0.05 %

4	ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КООРДИНАЦІЇ.doc 8/30/2023 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (SUNPU)	14 (2) 0.04 %
5	Чернявська.docx 4/2/2024 Publishing House "Helvetica" (Видавничий дім "Гельветика")	10 (1) 0.03 %
6	ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ПАРТИСИПАЦІЇ 9/23/2020 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Бібліотека)	7 (1) 0.02 %
7	ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.doc 12/4/2023 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (SUNPU)	5 (1) 0.01 %

з Інтернету (0.69 %)



ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ДЖЕРЕЛО URL	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/penyui/V2.pdf	68 (2) 0.18 %
2	https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/fan_fey/vidhuk_2_opon.pdf	64 (11) 0.17 %
3	https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/10876/1/hmelevska_72345.pdf	36 (5) 0.09 %
4	http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/21349	34 (4) 0.09 %
5	http://referatu.net.ua/referats/7569/157869	18 (2) 0.05 %
6	http://www.economy.in.ua/pdf/2_2015/5.pdf	17 (1) 0.04 %
7	https://isg-konf.com/modern-thoughts-on-the-development-of-science-ideas-technologies-and-theories/	14 (1) 0.04 %
8	https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2020/lu/aref.pdf	9 (1) 0.02 %
9	https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/binbin/V1.pdf	5 (1) 0.01 %

Список прийнятих фрагментів

ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ЗМІСТ	КІЛЬКІСТЬ ОДНАКОВИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
Формування художньо-образних репрезентацій майбу...		20 (0.05%)
1	2 ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ...	8 (0.02%)
2	Методи дослідження. У дослідженні було застосовано низку взаємоузгоджених мето...	12 (0.03%)
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТ...		93 (0.24%)
1	УМІНЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	5 (0.01%)
2	014 Середня освіта. Музичне мистецтво Подається на здобуття наукового ступеня ...	29 (0.08%)
3	умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва	5 (0.01%)
4	5. Експериментально перевірити ефективність методики	5 (0.01%)
5	Методологічну основу дослідження становлять ідеї формування	6 (0.02%)

6	умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва	5 (0.01%)
7	методики. Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що...	11 (0.03%)
8	майбутніх магістрів музичного мистецтва» в	5 (0.01%)
9	Структура дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висно...	15 (0.04%)
10	іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає	7 (0.02%)
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТ...		7 (0.02%)
1	теми дослідження. Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва	7 (0.02%)
http://www.economy.in.ua/pdf/2_2015/5.pdf		17 (0.04%)
1	та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспіль...	17 (0.04%)
https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/1234567...		36 (0.09%)
1	музичного мистецтва та хореографії та відсутністю методики її цілеспрямованого...	12 (0.03%)
2	майбутніх магістрів музичного мистецтва та	5 (0.01%)
3	відсутністю критеріїв і показників їх оцінювання. Актуальність проблеми та	6 (0.02%)
4	2. Визначити сутність і структуру	5 (0.01%)
5	3. Обґрунтувати методологічні засади та розробити методику формування	8 (0.02%)
ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТН...		5 (0.01%)
1	вибір теми дослідження: Формування художньо	5 (0.01%)
https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/binbin/V1.pdf		5 (0.01%)
1	майбутніх магістрів музичного мистецтва в	5 (0.01%)
http://referatu.net.ua/referats/7569/157869		18 (0.05%)
1	Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами	8 (0.02%)
2	235 сторінок, з них 175 сторінок основного тексту. Робота містить	10 (0.03%)
https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/penyui/V2.pdf		68 (0.18%)
1	Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи...	20 (0.05%)
2	кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету музичної та хореографічно...	48 (0.13%)
ФОРМУВАННЯ ФАКТУРНО-СТИЛЬОВИХ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ...		19 (0.05%)
1	Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перев...	10 (0.03%)
2	Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення та результати д...	9 (0.02%)
https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/fan_fey/vidhuk_2...		40 (0.10%)
1	умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва	5 (0.01%)
2	умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в	6 (0.02%)
3	умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва	5 (0.01%)
4	умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в	6 (0.02%)

5	в аспекті виконавської підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва.	6 (0.02%)
6	умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в	6 (0.02%)
7	умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в	6 (0.02%)
	https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2020/lu/aref.pdf	9 (0.02%)
1	«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»	9 (0.02%)
	https://isg-konf.com/modern-thoughts-on-the-deve...	14 (0.04%)
1	XI International Scientific and Practical Conference "Advanced technologies fo...	14 (0.04%)
	University faculty motivation to students' dista...	14 (0.04%)
1	17th International scientific and practical conference	7 (0.02%)
2	trends in the development of psycho pedagogical education in	7 (0.02%)
	ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТ...	14 (0.04%)
1	статті надруковано в наукових фахових виданнях України	7 (0.02%)
2	у співавторстві, та 5 - апробаційного характеру,3	7 (0.02%)
	Khmelevska_Hanri_ <input checked="" type="checkbox"/>	116 (0.30%)



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені
К. Д. УШІНСЬКОГО"

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: +380 (048) 723-40-98; факс: +380 (048) 752-98-10
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua www/pdpu@pdpu.edu.ua

від 24.12.2024 № 3118/24
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Ян Ханьжи з теми: «Формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2021-2024 навчальних років в освітній процес кафедри музичного мистецтва і хореографії та кафедри музично-інструментальної підготовки впроваджувалася методика формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні. Конструкт художньо-полілогічних умінь був досліджений аспірантом як такий, що забезпечує майбутніх магістрів музичного мистецтва здатністю компетентно брати участь у багаторівневій комунікації ансамблевого музикування, спільно організовуючи і підтримуючи емерджентний комунікативно-творчий процес сумісної художньої інтерпретації музичних творів. Запропонована дослідником методика упроваджувалася в процес підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальностей: 025 Музичне мистецтво, галузь знань 02 Культура і мистецтво; 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), галузь знань 01 Освіта/Педагогіка.

Спираючись на теорії аргументативного полілогу, інтертекстуальності та інтермедіального художнього полілогу, а також, концепції асамбляжного мислення та комунікативної музичності, дисертант визначив функції художньо-полілогічних умінь (ілокутивну, асамбляжну, прогностичну, перформативну), а також, сутність і структуру художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Розроблена методика запроваджувалася переважно під час проходження здобувачами дисциплін «Ансамблеве музикування» та «Камерний ансамбль», а також у ході семінарів, тренінгів та майстер-класів, що організовувалися у межах науково-педагогічної практики на базі лабораторії «Інновації мистецької освіти».

Основу методики склали педагогічні умови, які поетапно упроваджувалися на засадах акторно-мереживної методології, пов'язаних з нею плюралістичного, художньо-комунікативного та колаборативного підходів та відповідних принципів. Зокрема, на першому – установчо-проблематизаційному – етапі запроваджувалася умова: стимулювання інтенційного прагнення майбутніх магістрів музичного мистецтва до активної комунікації у ансамблевому музикуванні; на другому – комунікативно-ангажувальному – етапі запроваджувалася умова: спрямування на формування

епістемологічного базису спільної інтерпретації музичного твору як художньо-полілогічного процесу; на третьому – творчо-мобілізаційному – етапі запроваджувалася умова: спонукання до розуміння та застосування знаків художньої та інтерсуб'єктивної комунікації для вирішення інтерпретаційно-виконавських завдань у процесі ансамблевого музикування.

Задля проведення моніторингу рівня сформованості досліджуваного конструкту на різних етапах дослідження аспірантом було розроблено діагностичний апарат з критеріїв та показників, визначених у відповідності до обґрунтованої структури художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва.

У ході впровадження авторської методики застосовувалися такі методи, як: от-структуровані сеанси зворотного зв'язку; рольові ігри з моделювання ансамблевого полілогу; включення мультисенсорної узасодії; тренінг «Практики усвідомленості»; семінари з колаборативної імпровізації; сесії взаємного навчання; майстер-класи з емоційного спілкування; герменевтичні семінари; тренінг емоційного інтелекту; рефлексивні щоденники; тренінг «Синестетичні переживання».

Результативність авторської методики що запроваджувалася перевірялася методами статистичної обробки.

Питання про результати впровадження методики формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні розглядалося під час звітів аспірантів на розширеному засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії. Остаточні результати обговорено на розширеному засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії та музично-інструментальної підготовки (Протокол від 7 листопада 2024 № 6).

Проректор з наукової роботи

Ганна МУЗИЧЕНКО

Завідувач кафедри
музичного мистецтва і хореографії

Олена РЕБРОВА

Завідувач кафедри
музично-інструментальної підготовки

Марина ДЕМИДОВА

