

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК:378:37.011.3-051:78:780.616.432:781.22(043)

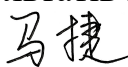
Ма Цзе

**ФОРМУВАННЯ ТЕМБРО-ДИНАМІЧНОГО УЯВЛЕННЯ В
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ**

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

___  ___ Ма Цзе

Науковий керівник – Демидова Марина Георгіївна, кандидат педагогічних
наук, професор

Одеса-2023

АНОТАЦІЯ

Ма Цзе. Формування тембро-динамічного уявлення в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

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, 2023.

Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано нове розв'язання проблеми формування тембро-динамічного уявлення в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

Актуалізовано проблему здатності бакалаврів мистецького профілю, як майбутніх учителів музичного мистецтва, до активізації інтелектуально-емоційної сфери студентів-піаністів, доцільності збагачення їх музично-слухового досвіду з тембро-динамічного уявлення, що потребувало особливої уваги в процесі музично-педагогічної освіти, під час фортепіанної підготовки в умовах тотального інформаційно-технологічного втручання у професійне становлення творчої молоді, що переважає у темпах розповсюдження, витискаючи потребу та можливість проявляти та збагачувати уявлювану музично-слухову фантазію, розвивати інтуїцію, зменшуючи час для творчого розвитку кожної особистості. Актуальність власної рефлексії майбутніх фахівців у сфері музичного мистецтва, набуття уявлюваної музично-слухової спроможності майбутніх учителів музичного мистецтва та відтворення її у своїй творчо-виконавській діяльності підсилена ще й необхідністю і спонуканням прояву уявлюваної діяльності учнівської молоді, уможливлення в перспективі її застосування для формування емоційного інтелекту як базової якості загальної почуттєвої культури учнів на уроках музичного мистецтва.

У ході експериментального дослідження доведено, що створення навчальних власних студентських проєктів тембро-динамічного уявлення опановуваної фортепіанної музики під час фортепіанного навчання активізує у майбутніх фахівців психолого-фізіологічні, інтелектуально-емоційні рефлексивні, музично-слухові прояви, які розкривають та збагачують їх виконавсько-інтерпретаційний, творчо-педагогічний потенціал, та уможлиблює подальший перспективний емоційно-інтелектуальний розвиток учнівської молоді. Фортепіанні твори, які виконуються сталими або молодими музикантами, можуть бути представлені слухацькій аудиторії лише за рахунок власного активного емоційно-уявлюваного прояву, де тембро-динамічне уявлення відіграє провідну музично-слухову професійно-відтворювальну функцію. Це безпосередньо характеризує фахову діяльність піаністів як майбутніх учителів мистецької галузі. Визначення та усвідомлення характеру й адекватності тембро-динамічних уявлень стосовно виконуваної музики, яку презентує школярам майбутній учитель музичного мистецтва, допомагає йому збалансувати і саморефлексивні відчуття відповідності їх музично-слухового досвіду.

Враховуючи відсутність конкретних педагогічних досліджень стосовно формування тембро-динамічного уявлення майбутніх фахівців у дисертації представлено низку суперечностей, подолання яких спрямовано на запропоновані шляхи вирішення означеної проблеми. Виявлені суперечності між: глибиною образно-емоційного відчуття змісту музики, закладеного композитором, та недостатньою спроможністю його розкодування в музично-слуховій уявлюваній сфері студента; широкими звуко-тембральними можливостями рояля (фортепіано) у забезпеченні цікавого художньо-образного відтворення музики різних стилів, жанрів, інше та недостатньою художньо-технічною практичною підготовленістю піаністів до якісного і різноманітного тембро-динамічного уявлення звукотворення фортепіанної музики у власній діяльності; художньо-технічними, тембро-акустичними можливостями рояля (фортепіано) та недостатніми знаннями студентів

стосовно їх розкриття у індивідуальній виконавській діяльності задля створення якісного музичного продукту; психо-фізіологічними потенційними можливостями людини до музично-слухових перетворень, наявних у попередньому досвіді музичної діяльності, та відсутністю усвідомлення необхідності їх застосування у створенні власних проєктів тембро-динамічних уявлень опановуваних та виконуваних фортепіанних творів.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування тембро-динамічного уявлення в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

У процесі дослідження було визначено сутність ключових понять «тембро-динамічне уявлення музиканта», яке є змістовою складовою процесу образного мислення, музично-слухової рефлексії піаніста (майбутнього вчителя музичного мистецтва) у перетворювальній уявлюваній діяльності, та «формування тембро-динамічного уявлення в процесі фортепіанної підготовки» – процес активізації художньо-асоціативного та музично-слухового досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва задля створення власної (індивідуальної, унікальної) виконавської гіпотези (продукту, проєкту) звукової модифікації стилевідповідних фортепіанних творів кожним студентом у процесі його навчання та творчої діяльності.

Визначено функціональний контент складових структури досліджуваного феномена, який розкрито комплексно. Обґрунтована структура тембро-динамічного уявлення в майбутніх учителів музичного мистецтва складається із чотирьох взаємообумовлених компонентів: мотиваційно-досвідного, уявно-асоціативного, творчо-проєктувального та виконавсько-інтерпретаційного.

Методологію представленого дослідження склали такі наукові підходи: феноменологічний, інтелектуально-емоційний, пропріоцептивний, методико-технологічний та музикозначий, які утворили комплексний концепт для подальшої розробки порушеної в роботі проблеми. Формування розглянутих

компонентів тембро-динамічного уявлення в студентів як майбутніх фахівців із викладання музичного мистецтва, відбувалося зі врахуванням визначених принципових положень: слухового універсалізму, інтуїтивізму, рефлексивності, індивідуалізації, стилевідповідності та аналітичного перетворення.

Ефективне здійснення дослідно-експериментальної роботи з формування тембро-динамічного уявлення в учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки відбулося за рахунок винайдених адекватних педагогічних умов. Їх застосування узгоджувалося зі створеним методичним комплексом.

Перша педагогічна умова, надання пріоритету розкриття можливостей виникнення та удосконалення музично-слухових уявлень, забезпечувала набуття й поширення музично-слухового досвіду сприйняття упродовж всього періоду фортепіанної підготовки, спонукала до активного набуття нових музичних вражень, музично-слухової рефлексії від старовинної музики до застосування сучасних сонорних ефектів; сприяла пошуку відповідних засобів фортепіанного звуковидобування й виконавських можливостей для збагачення тембрового слухового активу та розкривалася з використанням відповідної системи методів.

Друга педагогічна умова, надання діалогової підтримки здобувачам освіти у перетворювальній уявлюваній музично-слуховій діяльності, забезпечила кожному піаністу спроможність розкриття власного творчого потенціалу, вільного вибору самостійного застосовування своїх психологічних уявлюваних ресурсів та отримання додаткових вражень від співставлення своїх уявлень із висловленими іншими учасниками діалогової взаємодії, збагачення свого музично-слухового ресурсу результатами рефлексії педагогів та одногрупників із застосуванням відповідної системи методів.

Третя педагогічна умова, сприяння поглибленню музично-слухового тезаурусу (ImArt, ExArt) сприяла збагаченню основного музично-слухового та

психо-аналітичного ресурсу піаністів, поглибленню їх тембро-динамічного уявлення стосовно саморефлексії, застосування психологічних імпресивних та експресивних технологій, із використанням відповідної системи методів.

Четверта педагогічна умова, спонукання до грамотного (адекватного) сприймання музики, забезпечує можливість на практиці закріпити уміння визначати стилевідповідні тембро-динамічні уявлення про різні музичні твори, здатність визначати фортепіанні твори за особливостями їх виконання (музичні інструменти з різними тембрами, динамічним оркестровим відтворенням) та індивідуальними характеристиками видатних музикантів; доцільними стали відповідної системи методів.

П'ята педагогічна умова, спрямування музичної фантазії у професійно виправданий контент, сприяє самостійному визначенню характеру свого музично-слухового досвіду, саморефлексії стосовно тембро-динамічного уявлення, орієнтації у широкій тембро-динамічній палітрі фортепіанних інтонаційних можливостей, фантазувати та прислухатись до інтуїтивних власних відчуттів щодо тембрового задуму та динамічних рішень при виконанні певної фактури фортепіанних творів. За цієї педагогічної умови доцільно використання таких відповідної системи методів.

Педагогічні умови формування тембро-динамічних уявлень піаністів безпосередньо пов'язані зі застосуванням запропонованої методичної системи. Складові цієї системи найкраще проявляються відповідно до змісту компонентної структури, обумовлюються наявністю мети до здійснення навчального процесу, фортепіанної підготовки.

Розроблені критерії оцінювання сформованості визначених компонентів з їх показниками, а саме: обсяг досвіду тембро-динамічного уявлення (кількість наявного музичного матеріалу у слухацькому та виконавському досвіді; якість музично-слухової уявлюваної активності); здатність до асоціювання (схожість музичних асоціацій за засобами музичної виразності; глибина узагальнення елементів тембро-динамічного уявлення); компараційна відповідність (міра стилевідповідності проєктів тембро-динамічних уявлень

запропонованих творів; ступінь повноти тембрової та динамічної складових запропонованого уявлюваного творчого проєкту); самостійність визначення застосованих методів (міра адекватності добору методів; ступінь варіативності у застосуванні обраних методів) дозволили визначити три рівні сформованості означеного феномена: високий, В, (проєктивний), середній, С, (активізуючий) і низький, Н, (відтворювальний) з представленими їх якісними характеристиками.

У ході формувальної роботи, при використанні ефективної системи методів у визначених педагогічних умовах підтверджена результативність проведеного експерименту, що продемонстровано достатніми успіхами у сформованості тембро-динамічного уявлення в майбутніх учителів мистецької освіти. Поетапний процес застосованої методики було завершено перевірою зрізом та визначено ефективність її запровадження фіксацією значних позитивних зрушень у результатах експериментальної групи у порівнянні з контрольною. Студенти контрольної групи навчались за традиційною методикою, досягли певних результатів у відповідній музично-слуховій уявлюваній діяльності, але ці досягнення не були настільки вагомими. Емпіричний критерій Пірсона χ^2 значно перевищує його критичне значення 5,991 за усіма компонентами досліджуваного феномена: 1 компонент – $9,317287 > 5,991$, 2 компонент – $9,648016 > 5,991$, 3 компонент – $8,402347 > 5,991$ та 4 компонент $7,87484 > 5,991$. Ці результати засвідчили результативність запропонованої методики формування тембро-динамічного уявлення в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

Ключові слова: тембро-динамічне уявлення, музичні тембри, майбутні вчителі музичного мистецтва, фортепіанна підготовка, методико-технологічна система, музично-слуховий досвід, оркестрові інструменти, музично-виконавська діяльність, метод, музичний слух, тембродинамічний слух, фортепіано, принципи, методи, презентація проєктів.

Статті у фахових виданнях України

1. Ма Цзе, Демидова, М. Г. (2021). Теоретичні засади дослідження тембро-динамічного слуху у майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасному науковому дискурсі. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2 (38), 236-242. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2>

2. Ма Цзе (2023). Зміст та структура темброво-динамічного уявлення піаністів у контексті методики фортепіанної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (127), 72-83. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.03/072-083>.

3. Ма Цзе, Демидова, М. Г. (2023). Методика формування тембро-динамічних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4(128), 218-226. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.04/218-226>.

4. Ма Цзе (2022). Тембродинамічний слух як один із найважливіших художньо-образних та формотворчих засобів музичної виразності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (120), 176-186. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.06/176-186>

Праці апробаційного характеру

5. Ма Цзе (2023). Методика реалізації тембрального змісту музичного твору у виконавській сфері майбутніх учителів музичного мистецтва. *Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference, April 28*, (pp. 95-96). Stockholm, Kingdom of Sweden: European Scientific Platform. URL: <https://doi.org/10.36074/scientia-28.04.2023>.

6. Ма Цзе (2021). Формування тембро-динамічних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі гри на фортепіано. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical*

Conference (Vol. 2), Oxford, May 28, (pp. 101-102). Oxford-Vinnytsia: P.C. Publishing House & European Scientific Platform. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-28.05.2021.v2.29>.

7. Ma Jie, Demydova, M. (2021). Formation of timbre technique of the future teacher of musical art. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*, 7, 280-281. URL: <https://doi.org/1036074/grail-of-science.27.08.2021.053>.

ABSTRACT

Ma Jie. Formation of timbre-dynamic representation in future musical art teachers in the process of piano training. The qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education. Musical Art. – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2023.

The contents of the abstract

The research presents a theoretical rationale and offers a new solution to the problem of forming a timbre-dynamic representation in future musical art teachers in the process of piano training.

The problem of the ability of bachelors of the art profile, as future musical art teachers, to activate the intellectual-emotional sphere of students-pianists was actualized, the expediency of enriching their musical-auditory experience from timbre-dynamic representation, which required special attention in the process of music-pedagogical education, during piano training in the conditions of total information and technological intervention in the professional training of creative youth, which prevails in the pace of dissemination, squeezing out the need and opportunity to manifest and enrich the imagined musical-auditory fantasy, develop intuition, reducing the time for creative development of each individual, was proved. The relevance of self-reflection of the future specialists in the field of musical art, the acquisition of the imaginable musical-auditory ability of the future musical art teachers and its reproduction in their creative-performing activities is also

strengthened by the necessity and encouragement of the manifestation of imaginal activity of student youth, the possibility of its application in the future for the formation of emotional intelligence as a basic quality of general sensory culture of students at music lessons.

In the course of an experimental study, it was proved that creation of students' own educational projects of the timbre-dynamic representation of mastered piano music during piano lessons activates psychological-physiological, intellectual-emotional, reflexive, musical-auditory manifestations in future specialists, which reveal and enrich their performance-interpretive, creative-pedagogical potential, and enables further perspective emotional-intellectual development of student youth. Piano works performed by experienced or young musicians can be presented to the listening audience only through their own active emotional-imaginative manifestation, where timbre-dynamic representation plays the leading musical-auditory professional-reproduction function. This directly characterizes the professional activity of pianists as future teachers of the art field. Determining and realizing the nature and adequacy of timbre-dynamic representation about the performed music, which a future musical art teacher presents to schoolchildren, helps him to balance self-reflective feelings with the correspondence of their musical-auditory experience.

Given the lack of specific pedagogical research on the formation of the timbre-dynamic representation of future specialists, the dissertation presents a number of contradictions, the overcoming of which is aimed at the proposed ways of solving the specified problem. Contradictions were revealed between: the depth of the figurative-emotional feeling of the content of the music laid down by the composer, and the insufficient ability to decode it in the student's musical-auditory imaginary sphere; wide sound and timbral capabilities of the grand piano in providing an interesting artistic-figurative reproduction of music of various styles, genres, etc. and insufficient artistic-technical practical preparation of pianists for high-quality and diverse timbre-dynamic representation of the sound creation of piano music in their own activities; artistic-technical, timbre-acoustic capabilities of the grand piano

and insufficient knowledge of students regarding their disclosure in individual performing activities in order to create a high-quality musical product; the psycho-physiological potential of a person for musical-auditory transformations, available in the previous experience of musical activity, and the lack of awareness of the need to use them in creating one's own projects of timbre-dynamic representations of mastered and performed piano pieces.

The purpose of the study is theoretical justification, development and experimental verification of the methodology of forming timbre-dynamic representation in future musical art teachers in the process of piano training.

In the process of research, the essence of the key concepts “timbre-dynamic representation of a musician” was determined, which is a content component of the process of figurative thinking, musical-auditory reflection of a pianist (future musical art teacher) in the transformative imagined activity, and “formation of a timbre-dynamic representation in the process of piano training” – the process of activating the artistic-associative and musical-auditory experience of the future musical art teacher in order to create his own (individual, unique) performance hypothesis (product, project) of sound modification of the corresponding piano works by each student in the process of his education and creative activity.

The functional content of the components of the structure of the investigated phenomenon is defined, which is comprehensively disclosed. The well-founded structure of timbre-dynamic representation in future musical art teachers consists of four mutually determined components: motivational-experiential, imaginative-associative, creative-projective and performing-interpretive.

The methodology of the presented research consisted of the following scientific approaches: phenomenological, intellectual-emotional, proprioceptive, methodological-technological, and musical-learning, which formed a complex concept for further development of the problem raised in the work. The formation of the considered components of timbre-dynamic representation in students as future specialists in teaching musical art took place taking into account certain principles:

auditory universalism, intuitionism, reflexivity, individualization, stylistic conformity and analytical transformation.

The effective implementation of research and experimental work on the formation of timbre-dynamic representation in musical art teachers in the process of piano training took place due to the invented adequate pedagogical conditions. Their application was consistent with the created methodological complex.

The first pedagogical condition, prioritizing the discovery of the opportunities for the emergence and improvement of musical-auditory ideas, ensured the acquisition and dissemination of musical-auditory perception experience throughout the entire period of piano training, encouraged the active acquisition of new musical impressions, musical-auditory reflection from ancient music to the use of modern sonorous effects; contributed to the search for appropriate means of piano sound production and performance opportunities for enriching the timbre auditory asset and was revealed using a system of appropriate methods.

The second pedagogical condition, the provision of dialogic support to education applicants in transformative imagined music-auditory activity, provided each pianist with the ability to reveal his own creative potential, freely choose the independent use of his psychological imagined resources, and receive additional impressions from comparing his ideas with those expressed by other participants in the dialogic interaction, enriching of their musical-auditory resource with the results of reflection by teachers and peers using a system of appropriate methods.

The third pedagogical condition, the promotion of the deepening of the musical-auditory thesaurus (ImArt, ExArt) contributed to the enrichment of the main musical-auditory and psycho-analytical resource of pianists, the deepening of their timbre-dynamic perception of self-reflection, the use of psychological impressive and expressive technologies, using a system of appropriate methods.

The fourth pedagogical condition, encouragement to competent (adequate) perception of music, provides an opportunity to consolidate in practice the ability to determine style-appropriate timbre-dynamic representations of various musical works, the ability to determine piano works by the features of their performance

(musical instruments with different timbres, dynamic orchestral reproduction) and individual characteristics of outstanding musicians; systems of appropriate methods became expedient.

The fifth pedagogical condition, the direction of musical fantasy into professionally justified content, contributes to the independent determination of the nature of one's musical-auditory experience, self-reflection regarding timbre-dynamic representation, orientation in the wide timbre-dynamic palette of piano intonation possibilities, to fantasize and listen to one's own intuitive feelings timbral design and dynamic solutions when performing a certain texture of piano works. Under this pedagogical condition, it is advisable to use such a system of appropriate methods.

Pedagogical conditions for the formation of timbre-dynamic ideas of pianists are directly related to the application of the proposed methodological system. The components of this system are best manifested in accordance with the content of the component structure, conditioned by the presence of a goal for the implementation of the educational process, piano training.

Criteria for evaluating the formation of certain components with their indicators have been developed, namely: the amount of experience of timbre-dynamic representation (the amount of available musical material in the listening and performing experience; the quality of musical-auditory imagined activity); ability to associate (similarity of musical associations by means of musical expressiveness; depth of generalization of the elements of timbre-dynamic representation); comparative conformity (a measure of stylistic conformity of the projects of timbre-dynamic representations of the proposed works; the degree of completeness of the timbre and dynamic components of the proposed imagined creative project); the independence of the definition of the applied methods (a measure of the adequacy of the selection of methods; the degree of variability in the application of the selected methods) made it possible to determine three levels of formation of the specified phenomenon: high, H, (projective), medium, M,

(activating) and low, L, (reproducible) with the presented their qualitative characteristics.

In the course of the molding work, when using an effective system of methods in defined pedagogical conditions, the effectiveness of the conducted experiment was confirmed, which was demonstrated by sufficient success in the formation of timbre-dynamic representation in future teachers of art education. The step-by-step process of the applied methodology was completed with a test section and the effectiveness of its implementation was determined by recording significant positive shifts in the results of the experimental group compared to the control group. The students of the control group studied according to the traditional methodology, achieved certain results in the corresponding musical-auditory imaginary activity, but these achievements were not so significant. The empirical Pearson test χ^2 significantly exceeds its critical value of 5.991 for all components of the studied phenomenon: 1 component – $9.317287 > 5.991$, 2 component – $9.648016 > 5.991$, 3 component – $8.402347 > 5.991$ and 4 component $7.87484 > 5.991$. These results proved the effectiveness of the proposed methodology of forming the timbre-dynamic representation in future musical art teachers in the process of piano training.

Key words: timbre-dynamic representation, timbre-dynamic hearing, musical timbres, future musical art teachers, piano training, methodological-technological system, musical-auditory experience, orchestral instruments, musical performance activity, method, musical ear, piano, principles, methods, presentation project

SUMMARY

MA JIE. Formation of timbre-dynamic representation of future music teachers in the process of piano training

Manuscript Copyright.

Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in the speciality 014 Secondary education. Music art. State Institution “South-Ukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2023.

Summary content

Key words: *timbre dynamics, pitch and scale hearing, musical timbre, timbres of orchestral instruments, timbre-dynamic representation, sound production, timbre-forming functions of the means of musical expression, future music teachers, piano training. musical hearing, timbre hearing, piano, music teacher, principles, methods of framing. Донусать із стамей.*

Articles in scientific occupational publications of Ukraine

1. Ma Jie, Demydova M. H. Theoretical fundamentals of the study of timbre-dynamic hearing of future music teachers in modern scientific discours. Pedagogical science theory and practice : Zaporizhzhia : Publishing house Helvetyca. № 2 (38), 2021. P. 236-242. ZNU.

URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2>

Key words: *timbre dynamics, pitch and scale hearing, musical timbre, timbres of orchestral instruments, sound production, timbre-forming functions of the means of musical expression.*

2. Ma Jie. The content and structure of timbre-dynamic representation of pianists in the context of piano training methods. Pedagogical science : theory, innovative technologies. Sumy : SumDPU. № 3 (127). 2023. P. 72-83.

URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.03/072-083>

Key words: *timbre-dynamic representation, structure, sonority, ear for music, method, piano preparation, teacher of music art, piano teacher.*

3. Ma Jie, Demydova Maryna. The Methodology of forming timbre-dynamic representations of future music teachers in the process of piano training. Pedagogical science : theory, innovative technologies. Sumy : SumDPU. № 4(128). 2023. P.218-226.

URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.04/218-226>

Key words: *timbre-dynamic perceptions, musical performance, piano training, future music teachers, method.*

4. Ma Jie. Temdynamic hearing as one of the most important artistic and shaped and formative means of musical expressiveness. Pedagogical science : theory, innovative technologies. Sumy : SumDPU. 2022. № 6(120). P.176-186.

Key words: *musical hearing, timbre hearing, piano, music teacher, principles, methods of forming.*

URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.06/176-186>

Published theses of approbation character

5. Ма Цзе. Методика реалізації тембрального змісту музичного твору у виконавській сфері майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ma Jie. Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements III international scientific and theoretical conference. Стокгольм, Швеція, 28.04.2023. P. 95-96. <https://doi.org/10.36074/scientia-28.04.2023>

6. Ма Цзе. Формування тембро-динамічних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі гри на фортепіано.

Ma Jie. With proceedings of the II international scientific and practical conference «Theoretical and empirical scientific research: concept and trends». May 28, 2021 Oxford, Uk , Vol. 2 Oxford, United Kingdom : «p.c. publishing house», 2021 p.101-102. <https://doi.org/10.36074/logos-28.05.2021.v2.29>

7. Ма Jie, Demydova M. *Formation of timbre technique of the future teacher of musical art.* Міжнародний науковий журнал «Грааль науки» № 7 (Серпень, 2021) : за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції «Scientific researches and methods of their carrying out: world experience and domestic realities», що проводилася 27 серпня 2021 року. ГО «Європейська наукова платформа» (Вінниця, Україна) P. 280-281. <https://doi.org/1036074/grail-of-science.27.08.2021.053>

SUMMARY

MA JIE. Formation of timbre-dynamic representation of future music teachers in the process of piano training

Manuscript Copyright.

Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in the speciality 014 Secondary education. Music art. State Institution “South-Ukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2023.

Summary content

Key words: timbre dynamics, pitch and scale hearing, musical timbre, timbres of orchestral instruments, timbre-dynamic representation, sound production, timbre-forming functions of the means of musical expression, future music teachers, piano training. musical hearing, timbre hearing, piano, music teacher, principles, methods of framing. Дописать із статей.

Articles in scientific occupational publications of Ukraine

1. Ma Jie, Demydova M. H. Theoretical fundamentals of the study of timbre-dynamic hearing of future music teachers in modern scientific discours.

Pedagogical science theory and practice : Zaporizhzhia : Publishing house

Helvetyca. № 2 (38), 2021. P. 236-242. ZNU.

URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2>

Key words: timbre dynamics, pitch and scale hearing, musical timbre, timbres of orchestral instruments, sound production, timbre-forming functions of the means of musical expression.

2. Ma Jie. The content and structure of timbre-dynamic representation of pianists in the context of piano training methods. Pedagogical science : theory, innovative technologies. Sumy : SumDPU. № 3 (127). 2023. P. 72-83. URL:

<https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.03/072-083>

URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.03/072-083>

Key words: timbre-dynamic representation, structure, sonority, ear for music, method, piano preparation, teacher of music art, piano teacher.

3. Ma Jie, Demydova Maryna. The Methodology of forming timbre-dynamic representations of future music teachers in the process of piano training.

Pedagogical science : theory, innovative technologies. Sumy : SumDPU. №

4(128). 2023. P.218-226.

URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.04/218-226>

Key words: timbre-dynamic perceptions, musical performance, piano training, future music teachers, method.

4. Ma Jie. Temdynamic hearing as one of the most important artistic and shaped and formative means of musical expressiveness. Pedagogical science : theory, innovative technologies. Sumy : SumDPU. 2022. № 6(120). P.176-186. Key words: musical hearing, timbre hearing, piano, music teacher, principles, methods of forming. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.06/176-186>

Published theses of approbation character

5. Ma Цзе. Методика реалізації тембрального змісту музичного твору у виконавській сфері майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ma Jie. Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements III international scientific and theoretical conference. Стокгольм, Швеція, 28.04.2023. P. 95-96. <https://doi.org/10.36074/scientia-28.04.2023>

6. Ma Цзе. Формування тембро-динамічних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі гри на фортепіано.

Ma Jie. With proceedings of the II international scientific and practical conference «Theoretical and empirical scientific research: concept and trends».

May 28, 2021 Oxford, Uk , Vol. 2 Oxford, Uunited Kingdom : «p.c. publishing house», 2021 p.101-102. <https://doi.org/10.36074/logos-28.05.2021.v2.29>

7. Ma Jie, Demydova M. Formation of timbre technique of the future teacher of musical art.

Міжнародний науковий журнал «Грааль науки» № 7 (Серпень, 2021) : за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції «Scientific researches and methods of their carrying out: world experience and domestic realities», що проводилася 27 серпня 2021 року. ГО «Європейська наукова платформа» (Вінниця, Україна) P. 280-281.

<https://doi.org/1036074/grail-of-science.27.08.2021.053>

ЗМІСТ

ВСТУП	20
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
1.1. Сутність «тембро-динамічного уявлення» як категорії наукознавства.....	32
1.2. Тембро-динамічне уявлення у контексті стильових парадигм фортепіано	46
1.3. Структура тембро-динамічного уявлення майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	64
Висновки до розділу 1.....	96
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ОБГРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ТЕМБРО-ДИНАМІЧНОГО УЯВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	
2.1. Наукові підходи та принципи огрунтування процесу формування тембро-динамічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва.....	98
2.2. Педагогічні умови формування тембро-динамічного уявлення у майбутніх учителів музичного мистецтва.....	127
Висновки до розділу 2.....	138
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕМБРО-ДИНАМІЧНОГО УЯВЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ	
3.1. Критеріальний апарат оцінки сформованості досліджуваного феномена.....	140
3.2. Поетапний процес застосування авторської методики та перевірка..... її ефективності.....	159
Висновки до розділу 3.....	183
ВИСНОВКИ	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	190
ДОДАТКИ	215

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Дисертація присвячена актуальній проблемі удосконалення якості підготовки майбутніх фахівців, зокрема до формування тембро-динамічного уявлення в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. Емоційна сфера музиканта-викладача потребує особливої уваги з боку педагогічної освіти, оскільки інформаційно-технологічний розвиток людства переважає у темпах, захоплюючи молодь ІТ технологіями, зменшуючи час для духовного становлення кожної особистості.

Модернізація системи вищої освіти України, яка активно запроваджується в усіх освітніх галузях, здійснюється на загальних засадах та обумовлена інтеграцією у світовий культурно-освітній простір. Натомість музична галузь, музично-педагогічна сфера освіти уможливлується лише завдяки формуванню емоційно-інтелектуальної складової, без якої повноцінного професійного становлення та самореалізації жодному музиканту досягти неможливо. У законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014), Національній стратегії розвитку освіти України, Концепції гуманітарного розвитку України, Концепцією «Нова українська школа» (2016) та Концепцією педагогічної компетентності майбутніх учителів» (2022), Державному стандарті базової середньої освіти (2020), Стандарті вищої освіти за спеціальністю 025 Музичне мистецтво; професійному стандарті «Викладач мистецької школи» та інших документах унормовані вимоги, які передбачають дотримання у трансформаційних змінах розвитку компетентнісної парадигми, в контексті якої визначається сенс освітнього процесу всієї вертикалі освіти включно до вищої школи, та окреслюють стратегічні завдання підготовки освітянських конкурентно спроможних кадрів, та регламентують відповідну фахову спрямованість надання якісних освітніх послуг всім, у тому числі іноземним здобувачам вищої освіти в Україні.

Зважаючи на зазначене актуалізується проблема підвищення якості особистісного професійного зростання майбутніх учителів мистецтва, здатних демонструвати молоді (школярам) власний високий рівень емоційної культури, мотивувати школярів до людських почуттів, які можуть бути сформовані лише в умовах застосування таких інноваційних технологій, які будуть захоплювати їх не лише художньо-технологічними можливостями, а й спонукати до розвитку емоційного інтелекту.

Кардинальні перетворення у системі професійної музично-педагогічної освіти, спрямованої на формування сучасної генерації учителів, креативних, високоосвітчених, здатних свідомо обирати перспективні шляхи досягнення поставленої мети, відчувати відповідальність за результати своєї праці. Особливого сенсу ця мета набуває в музично-професійному становленні студентів, зокрема у музично-інструментальній підготовці, оскільки набуття та подальше використання музично-слухового та виконавського ресурсу студентів-музикантів може стати підґрунтям їх самостановлення та умовою емоційного збагачення школярів навіть за умов позитивного ставлення до технічного прогресу, залишаючи намір збереження в людині природної емоційно-почуттєвої сфери, уявлюваної аналітичної активності у набутті естетичного досвіду, контент якого доповнюється та живиться у тому числі музично-слуховим досвідом.

Нові умови розвитку суспільства у цілому та кожного окремого освіченого професіонала в ньому будь-якої галузі зорієнтовані на високий рівень власної підготовки до майбутньої самостійної діяльності та інших суб'єктів освіти, в нашому випадку музиканта-виконавця, музиканта-викладача музичного мистецтва, які не можуть бути представлені слухачам без їх власного активного емоційного включення. Ми усвідомлюємо, що відтворенню певних почуттів під час виконання фортепіанних творів передусе відповідне музично-слухове уявлення тих складових елементів, які характерні фортепіанним творам конкретного стилю, жанру тощо.

Поняття тембро-динамічне уявлення не має єдиного ракурсу його вивчення та представлення в теорії музики і музичної психології та педагогіки, трактується у залежності від аспекту його розгляду. Натомість у формуванні професійних рис майбутнього вчителя музичного мистецтва як провідника культури в суспільстві, доречно ствердити таке його розуміння, яке здатне своїм змістом максимально повно розкрити різні сторони його значення та методичного функціонування у фортепіанній підготовці, чим і актуалізується обрана проблема. Саме в контексті методики фортепіанної підготовки розкривається зміст та структура тембро-динамічних уявлень майбутніх фахівців у процесі фортепіанної підготовки.

Широке коло філософських аспектів, теоретичні висновки психології стосовно життєсприйняття, емоційно-почуттєвої сфери людини розглянуто різними мислителями та вченими: А. Бергсон, Дж. Берклі, В. Вундт, К. Гельвецій, Г. Гельмгольц, Е. Гуссерль, А. Maslow, J. Mayer R. Nisbett, Т. Wilson, Р. Salovey, Ch. Sherrington, Е. Titchener; К. Юнг; стосовно духовного зростання особистості, її естетичних поглядів на життя, індивідуальних особливостей світовідношення тощо розглянуті та презентовані українськими ученими: І. Зязюн, П. Йолон, Л. Тарапа-Більченко, В. Шостак; трактування відчуття у теорії пізнання, рухова теорія довільної уваги й уявлення, психології почуттів досліджені Т. Ribot, G. Berkely, С. Hoefler, McDougall; сферу стихійного почуття як найглибшої сутності світобудови: Ф.В. Шеллінг, Новаліс; вищий рівень «мислення звуками» ніж поняттями обстоював Е.Т. Гофман.

Підготовка до творчої викладацької та виховної діяльності майбутніх фахівців та інтенсифікація процесу їх професійної підготовки стали об'єктом спеціальних досліджень С. Гончаренка, Н. Гузій, А. Маркової, О. Матвієнко, Д. Ніколенка, С. Сисоевої та ін. Низка досліджень педагогів-музикантів присвячується якості сформованості особистісно-професійних рис учителя як показника розкриття його творчого особистісного потенціалу (А. Зайцева, І. Зязюн, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський,

О. Рудницька та ін.); фундаментальні теоретико-методичні положення професійної мистецької, музичної освіти у цілому: А. Козир, О. Котляревська, В. Крюкова й музично-професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва: Б. Міліч, В. Москаленко, К. Шамаєва, С. Шип. Окремі аспекти наукового розв'язання проблеми формування професіоналізму в майбутніх педагогах-піаністах, учителях музичного мистецтва у процесі опанування фортепіано: Н. Гуральник, М. Демідова, Н. Кашкадамова, А. Ліненко, Н. Мозгальова, Г. Ніколаї, О. Реброва, О. Рудницька, В. Черкасов, О. Щолокова.

У сучасних наукових розвідках гідну увагу дослідників привертають теоретичні висновки психологів, мистецтвознавців, музичних педагогів та виконавців стосовно уявлюваних можливостей, інтуїції творчої людини: М. Варій, Ю. Ковалів, О. Полатайко, Г. Сельє, Л. Тарапата-Більченко, Т. Тюріна, С. Шип; з'ясуванню змісту та процесу розкриття спеціально музичних здібностей, індивідуально-неповторних якостей особистості музиканта, його унікальності в парадигмі психо-фізіологічних процесів – І. Аксельруда, М. Матковської, С. Науменко, О. Костюка, О. Щербініної.

Молоді китайські вчені, які досліджували окремі психолого-педагогічні проблеми опанування музичних творів, емоційно-почуттєвої сфери індивідуальності, рефлексивних умінь, звуко-образних та звуко-тембральних слухових уявлень у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у фортепіанному класі, присвятили свої праці Бай Бінь, Ван Сює, ЛюКешуан, Тань Сіяо, Цяо Лінь, Чжу Чжень, Мінь Шаовей, інші.

Незважаючи на актуалізацію соціального запиту стосовно підготовки вчителів мистецької галузі, здатних забезпечити якісну музичну освіту молоді, постійний прояв зацікавленості сталих і молодих дослідників до поглиблення науково-теоретичного інтересу до виникаючих проблем психолого-педагогічної теорії та практики застосування ефективних рішень у освітній процес ми засвідчили відсутність спрямування наукової думки на виявлення досліджень стосовно формування уявлюваних процесів, проявів емоційно-

інтелектуальних здатностей студентів, що поглиблюють їх розумову та емоційно-почуттєву сферу як професійно необхідну якість майбутніх учителів музичного мистецтва. Специфічні характеристики стосовно музично-слухових уявлень розкриваються з різних позицій, залишаючи поза наукової уваги тембро-динамічне уявлення як важливий елемент процесу фортепіанної підготовки майбутніх фахівців.

Глибокий та багатовимірний теоретичний аналіз джерельної наукової бази, осмислення наявного стану практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з точки зору сформованості їх психолого-педагогічної готовності до застосування власних можливостей щодо тембро-динамічного уявлення музичних творів, створення відповідних проєктів їх застосування та публічного виконання викликало виявлення декількох *суперечностей* між:

- глибиною образно-емоційного відчуття змісту музики, закладеного композитором, та недостатньою спроможністю його розкодування в музично-слуховій уявлюваній сфері студента;

- широкими звуко-тембральними можливостями рояля (фортепіано) у забезпеченні цікавого художньо-образного відтворення музики різних стилів, жанрів, ін. та недостатньою художньо-технічною практичною підготовленістю піаністів до якісного і різноманітного тембро-динамічного звукотворення фортепіанної музики у власній діяльності;

- художньо-технічними, тембро-акустичними можливостями рояля (фортепіано) та недостатніми знаннями студентів стосовно їх розкриття у індивідуальній виконавській діяльності задля створення якісного музичного продукту;

- психо-фізіологічними потенційними можливостями людини до музично-слухових перетворень, наявних у попередньому досвіді музичної діяльності, та відсутністю усвідомлення необхідності їх застосування у створенні власних проєктів тембро-динамічних уявлень опановуваних та виконуваних фортепіанних творів.

Актуальність проблеми формування тембро-динамічних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, виявлені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Формування тембро-динамічного уявлення в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до тематичного плану й становить частину наукового контенту науково-дослідної роботи «Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського», презентує вивчення та аналіз змістових елементів тембро-динамічного уявлення, виявлення складових різних дуальних структур досліджуваного поняття в музично-слуховій уявлюваній діяльності студентів у контексті методики фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «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» (Протоколом від 27.06.2019 р. №11).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування тембро-динамічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

Для здійснення поставленої мети було намічено розв'язання таких завдань:

1. Проаналізувати сучасний стан узагальнення науково-теоретичних висновків з проблеми тембро-динамічного уявлення в загальнонауковому пізнанні.

2. Розкрити сутність та зміст тембро-динамічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті унікальної природи фортепіано і особливостей музично-слухової діяльності піаністів.

3. Визначити структуру тембро-динамічного уявлення майбутнього учителя музичного мистецтва.

4. Представити методологію обґрунтування моделі формування тембро-динамічного уявлення піаністів.

5. Представити хід експериментальної роботи з поетапного процесу формування досліджуваного феномена за визначеним критеріальним апаратом оцінки отриманих результатів та перевірку їх ефективності.

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

Предмет дослідження – методика формування тембро-динамічного уявлення в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять психологічні висновки щодо емоційності та раціональної оцінки суб'єктом діяльності, рухова теорія довільної уваги й уявлення, психології почуттів; рефлексії емоційно-відчуттєвого відгуку виконавця на музично-інформаційне повідомлення; висновки психології стосовно емоційно-інтелектуальної діяльності музиканта, набуття піаністами через емоційні асоціації музично-слухового досвіду, його конкретизації у створенні унікальних тембро-динамічних уявлень; демонстрації їх у персоніфікованих проєктах власного тембро-динамічного уявлення виконуваних фортепіанних творів у контексті мистецтвознавчого аналізу і відтворення стильової адекватності; самоактуалізація власних тембро-динамічних уявлень у доцільних навчальних та концертних педагогічних умовах. Методологічним стабілізатором ефективності

формотворчих дій у педагогічному та творчо-виконавському процесі, зокрема фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, стало застосування феноменологічного, пропріоцептивного, інтелектуально-емоційного, рефлексивного, методико-технологічного та мистецтвознавчого наукових підходів.

Теоретичну основу дослідження становлять праці та концепції з філософії естетики музичного сприйняття, психології життєсприйняття, емоційно-почуттєвої сфери людини (А. Бергсон, Дж. Берклі, К. Гельвецій, Г. Гельмгольц, Е. Гуссерль, С. Кошарний, D. Goleman, A. Maslow, J. Mayer R. Nisbett, T. Wilson, P. Salovey, Ch. Sherrington, E. Titchener; К. Юнг); індивідуальних особливостей світовідношення й мотивації особистості (Г. Васянович, І. Зязюн, П. Йолон, Л. Тарапа-Більченко, В. Шостак; A. Maslow, І. Ростовська, К. Юнг); культурології, соціології мистецтва, соціалізації індивіда (В. Бакіров, О. Барішполець, Г. Вельфлін, Канигін Ю., Г Ріккерт, А. Рум'янцева, Яковенко Ю.); ментальні орієнтири (О. Реброва, Н. Чужа); теоретичні висновки психо-фізіології, сенсорних відчуттів, емоційного інтелекту (В. Вундт, Д. Гоулеман, С. Максименко, Н. Чепелева); емоційно-чуттєвого відгуку в контексті формування музичної пам'яті, уяви, уявлення, інтуїції (Голдберг, М. Кузнецова, М. Ліберман, Лі Енхуй, Лі Юе, Т. Тюріна, Є. Федоров); стилевідповідні вектори музичної творчості, викладацької та виконавської діяльності (Н. Кашкадамова, О. Костюк, Ю. Найда, В. Москаленко, О. Фекете, С. Шип, С. Школяренко); набуття музично-естетичного, інтерпретаційного досвіду (В. Москаленко, В. Шульгіна, О. Щолокова), зокрема емоційного досвіду (Patrik N. Juslin, E. Brattico, D. Goleman); загальнопедагогічні орієнтири художньо-пізнавальної діяльності у ЗВО (А. Зайцева, А. Козир, Г. Падалка, О.Рудницька), зокрема фортепіанній підготовці здобувачів вищої освіти з музичного мистецтва у творчій професійно-педагогічній, методичній, школотворчій, виконавській сфері (Н. Гузій, Н. Гуральник, Н. Кашкадамова,

І. Кучерявий, О. Лисенко, А. Ліненко, Н. Мозгальова, Г. Ніколаї, В. Черкасов, В. Шульгіна).

Методи дослідження. Досягнення поставленої мети та розв'язання намічених завдань здійснено завдяки комплексу взаємопов'язаних *методів*: *теоретичні* – аналіз та узагальнення досліджених наукових джерел для визначення сутності тембро-динамічного уявлення, змісту ключового поняття, обґрунтування концептуальних позицій; застосовані методи порівняння співставлення, модифікації отриманих даних стосовно визначення характерних ознак тембро-динамічного уявлення музикантів для створення організаційно-педагогічних умов і методики формування фахово значущих здібностей та музично-слухових уявлюваних можливостей піаністів; категоріальний та поняттєвий аналіз – для визначення сутності ключових понять дослідження; аналіз фортепіанного репертуару та видів фортепіанної підготовки – з метою визначення їх художньо-освітнього формотворчого потенціалу; теоретичне моделювання – задля розробки компонентної структури тембро-динамічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням властивостей фортепіанної підготовки та уявлюваного досвіду, а також з метою розробки критеріїв і показників оцінювання рівня їх сформованості; теоретичні узагальнення та синтез для формулювання висновків проміжних здобутків та кінцевого результату дослідження. *Емпіричні методи*: анкетування для виявлення існуючого музично-слухового досвіду студентів, здатності до саморефлексії та критичного мислення стосовно наявності та власного рівня розкриття тембро-динамічного уявлення в процесі опанування фортепіанних творів (авторська анкета); співбесіди з викладачами; тестування (авторський тест для визначення попереднього та набутого досвіду тембро-динамічного уявлення студентів); педагогічне спостереження; діагностичні картки самооцінювання. *Математико-статистичні*: перевірка розбіжностей за критерієм Пірсона χ^2 для засвідчення ефективності розробленої експериментальної методики з

формування тембро-динамічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: визначено сутність поняття «тембро-динамічне уявлення музиканта», яке є змістовою складовою процесу образного мислення, музично-слухової рефлексії піаніста (майбутнього вчителя музичного мистецтва) у перетворювальній уявлюваній діяльності, та «формування тембро-динамічного уявлення у процесі фортепіанної підготовки» - процес активізації художньо-асоціативного та музично-слухового досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва задля створення власної (індивідуальної, унікальної) виконавської гіпотези (продукту, проекту) звукової модифікації стилевідповідних фортепіанних творів кожним студентом у процесі його навчання та творчої діяльності; у ході дослідження визначено структуру тембро-динамічного уявлення, яку ми представили у єдності чотирьох *компонентів*: мотиваційно-досвідного, уявно-асоціативного, творчо-проективного та виконавсько-інтерпретаційного. Методологічну базу дослідження склали визначені наукові підходи (феноменологічний, інтелектуально-емоційний, рефлексивний, пропріоцептивний, методико-технологічний та музикознавчий), *принципові положення* (слухового універсалізму, інтуїтивного осягнення, рефлексивності, індивідуалізації, стилевідповідності, аналітичного перетворення); методичне забезпечення склали винайдені *педагогічні умови*; система відповідних *методів*, розроблені *критерії* з їх *показниками* для оцінки рівнів сформованості досліджуваного феномена у процесі поетапного його формування.

Уточнено сутність психофізіологічної парадигми музично-слухової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; напрями застосування інтелектуально-емоційного досвіду студентів та його розкриття у процесі фортепіанної підготовки.

Подальшого розвитку дістала: компетентнісна парадигма поліфункціональної фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка від 14.09.2023 № 1651/24/2).

Практичне значення результатів дослідження полягає в застосуванні зроблених теоретичних висновків та практичного матеріалу з музично-слухового досвіду, провідного складового елементу тембро-динамічного уявлення, в освітньому процесі майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема у фортепіанній підготовці бакалаврів; психологічних складових використаних технологій (ExArt, ImArt), які дають можливість виявити та відрефлексувати індивідуальні музичні здібності у частині створення власних проєктів тембро-динамічного уявлення опановуваних та виконуваних фортепіанних творів; розробленні методичної системи формування компонентних елементів тембро-динамічного уявлення змісту музичних творів, що сприятиме підвищенню рівня фортепіанної підготовки майбутніх фахівців; у застосуванні методичної системи для творчого самовдосконалення майбутніх фахівців, а також експериментально перевірених педагогічних принципів і умов; у змісті лекційних курсів: «Спеціальний музичний інструмент», «Практикум музично-педагогічної інтерпретації інструментальних творів», «Основи теорії музики та практичного музикування», «Аналіз та інтерпретація музичних творів», «Основи теорії музики та практичного музикування», «Концертмейстерський практикум з основами інструментального перекладу музичних творів».

Представлена методика може бути застосована у підготовці майбутніх фахівців у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка та 02 Культура і мистецтво.

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на *Міжнародних науково-практичних конференціях:* «Гуманістичні орієнтири

мистецької освіти» (Київ, 2019); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасне мистецтво: науково-методичний та практичний аспекти» (Умань, 2018); «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2021); VII Всеукраїнській студентській науковій конференції «Мистецька освіта у контексті євроінтеграційних процесів» (Умань, 2022); III International scientific and theoretical conference «Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements» (Стокгольм, Швеція, 2023); II International scientific and practical conference «Theoretical and empirical scientific research: concept and trends» (Oxford, United Kingdom, 2021); II Міжнародна науково-практична конференція «Scientific researches and methods of their carrying out: world experience and domestic realities» («Європейська наукова платформа», Вінниця, Україна та «International Centre Corporative Management», Відень, Австрія, 2021);

Публікації. Результати дослідження відображено в 7 публікаціях автора, з яких 2 – у співавторстві. Із них: 4 – у фахових виданнях України, 3 – апробаційного характеру.

Особистий внесок здобувача визначається теоретичним обґрунтуванням сутності поняття «тембро-динамічне уявлення», визначенням елементів методичної системи формування досліджуваного феномена.

Структура дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (251 найменування, з них 32 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 229 сторінок, з них 163 сторінки основного тексту. Робота містить 13 таблиць, 11 рисунків.

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Сутність «тембро-динамічного уявлення» як категорії наукознавства

Поняття тембро-динамічне уявлення не має єдиного ракурсу його вивчення та представлення у теорії музики й музичної психології та педагогіки. Його трактування відбувається у залежності від аспекту вивчення, аналізу та практичного розгляду. Натомість у формуванні професійних рис майбутнього вчителя музичного мистецтва як провідника культури в суспільстві, доречно ствердити таке його розуміння, яке здатне своїм змістом максимально повно розкрити різні сторони його значення та практичного застосування у фортепіанній підготовці, чим і актуалізується обрана проблема.

Розкриваючи уявлення – як наукове поняття, зауважимо, що воно достатньо розроблене в психології – ми зосереджуємось на усвідомленні його як емоційної категорії, тобто погоджувачись із думкою, що в уявленні більше емоційного прояву ніж інтелектуального.

У контексті нашого дослідження для конкретизації усвідомлення психологічних категорій «уявлення» та «уява», виявлення схожих та відмінних якостей, шляхів взаємодії для подальшого дослідження обраної категорії «тембро-динамічні уявлення» музикантів, доцільно ознайомитись та проаналізувати їх сенс у контексті нашого дослідження.

Слідуючи теорії Дж. Локка, у міру збільшення кількості ідей душа людини за допомогою вправи розвиває свою здатність «до мислення»; потім поєднанням відчуття і рефлексії вона збільшує свій запас і розвиває легкість запам'ятовування, уяви, міркування та ін. (Крутій, 2019).

Уява – «це психічне віддзеркалення реальності в нових, незвичайних поєднаннях і зв'язках, засноване на переробці попереднього особистого досвіду і таке, що полягає у створенні образів об'єктів, подій і ситуацій, які ніколи насправді суб'єктом не сприймалися» (Кузнецов, Заїка, (2015), с. 8).

Зауважимо, що, на думку психологів, саме відчуття і сприйняття є постачальниками «первинних» образів, у яких відображаються предмети і ситуації. На відміну від сенсорно-перцептивних процесів, мнемічні процеси (передусім, образна пам'ять) забезпечують формування і збереження «вторинних» образів реально існуючих предметів і явищ» (Кузнецов, Заїка, (2015). с. 6). «Уява є функціональним органом, призначеним для продукування уявлень, але якщо у вторинних образах пам'яті реальність копіюється, то в імажитивних процесах (тобто процесах уяви; від англ. *imagination* – уява) створюються образи таких об'єктів, з якими в реальності людина ніколи не зустрічалася», якими і можуть стати художні образи (Кузнецов, Заїка, (2015), с. 6).

Для нашого дослідження важливо розуміти, що уява пов'язана безпосередньо із образним сприйняття реальності («образна генеративність»).

Серед форм образної активності психіки виділяється така, яка безпосередньо пов'язана з уявленням та образним мисленням, а саме – «перетворення (динамічні зміни образів в процесі уявлення, фантазування... розвитку образних понять)»;... образну творчість (свідоме і несвідоме здійснення нових образів, символів, образних ідей); – моделювання (створення реалістичних образних картин і проєктів майбутнього...» (Кузнецов, Заїка, (2015). с. 8). У процесах сприйняття, на думку психологів, уява «доповнює пропуски сенсорної даності змісту сприйняття» (Кузнецов, Заїка, (2015). с. 8).

Для психологів аксіоматичним є факт, що «у кожному образі реалізуються дві тенденції – тенденція відтворення в пам'яті «того, що було» (Кузнецов, Заїка, 2015, с. 9) і «перетворення (включення в підсумковий образ «того, чого не було»)). Ці дві тенденції відтворення і перетворення присутні в будь-якому образі в деякій єдності» (Кузнецов, Заїка, . (2015). (2015). с. 9). Тенденція ж перетворення – це є уявлення, тобто основна характеристика уяви, в якій проявляється певна свобода від дійсності (в уяві проявляється деяка міра об'єктивності з деякими обмеженнями реального світу та її новизна

й оригінальність створених образів, залишаючись необхідним аспектом будь-якої діяльності. «Цілепокладання в структурі трудовій, учбовій і інших видах діяльності неможливе без уяви» (Кузнецов, Заїка, (2015). с. 9). Для освітніх процесів формування тембро-динамічного уявлення майбутнього фахівця значно впливає на результат творчої діяльності, оскільки спирається на теоретичний висновок психологів, що уява дає можливість «уявити кінцевий і проміжні результати діяльності, збудувати архітектуру її психічних мотиваторів і регулювальників» (там само), створити картини уявної реальності, яку їм необхідно змінити на практиці. «Усі вони уявили результати своєї діяльності до її початку, а продукти уяви (кінцеві і проміжні) активно використовують для управління діяльністю» (Кузнецов, Заїка, (2015). с. 9).

Доречно визнати, що «процеси уяви можуть бути надзвичайно емоціогенними, стимулювати різні емоційні переживання» (Кузнецов, Заїка, (2015). с. 9).

Так, уявляючи виконання бажаних мрій, проєктів, людина переживає позитивні почуття (Кузнецов, Заїка, (2015). с.11). Таким чином, перетворення будь-якої інформації в уяві (у тому числі музичної, творчої) відповідає загальній спрямованості особи, її мотивам і цілям. Відоме нам деяке звільнення від заданості сьогоденням робить нашу поведінку за допомогою уявлення перспективною (Кузнецов, Заїка, (2015). с.11). Людина здатна діяти згідно очікуваної в майбутньому ситуації. Вона планує свої дії і розвиває напружену активність, спрямовану відповідно до передбачуваного в майбутньому, поки лише в уявній ситуації. Таким чином, уява – це один з основних чинників поведінки людини (Кузнецов, Заїка, (2015). с.11).

З функціональної точки зору, відомо, що уява виконує низку специфічних функцій. Для нашого дослідження важливо усвідомити, що серед значної кількості функцій ми виокремлюємо ті, які мають безпосереднє відношення до нашого феномена та процесу його формування і реалізації в музично-педагогічній діяльності. Так, уява є: основою образного мислення (у музичній діяльності образне мислення єдино можливе художнє відображення

дійсності); уявляючи, людина представляє дійсність у образах, розв'язує «образні завдання». До того ж уява впливає на регуляцію емоційних станів. До прикладу, запрограмоване «уявлення успіху, розробка в уяві оптимальних варіантів розвитку подій, зосередження на позитивному вносять до емоційного життя людини багато позитивних переживань. Це негайно позначається на якості діяльності і спілкування, вчення і праці» (Кузнєцов, Заїка, (2015). с.12).

Доречно розуміти і ту функцію уяви, яка, «дає людині можливість впливати на свої мотиваційні процеси, вибудовувати ієрархії потреб і мотивів (Кузнєцов, Заїка, (2015). с.12). Уява «забезпечує планування і програмування діяльності. В уяві цілі й програми діяльності людини створюються, оцінюються, доповнюються і коригуються. У більшості випадків кінцеві й проміжні цілі діяльності існують саме у вигляді образів» (Кузнєцов, Заїка, (2015). с.14).

Серед форм образної активності психіки виділяється така, яка безпосередньо пов'язана із уявленням та образним мисленням, а саме – «перетворення (динамічні зміни образів у процесі уявлення, фантазування... розвитку образних понять)»;... образну творчість (свідоме і несвідоме здійснення нових образів, символів, образних ідей); – моделювання (створення реалістичних образних картин і проєктів майбутнього...)» (подано за Кузнєцова, Заїка, (2015). с. 8). У процесах сприйняття, на думку психологів, уява «доповнює пропуски сенсорної даності змісту сприйняття» (Кузнєцова, Заїка, . (2015). с. 8).

Уявлення – чуттєво-наочний образ предметів та явищ дійсності, які впливали на органи чуттів у минулому (Науменко, (2015). с. 368), тобто є в минулому досвіді людини.

Уявлення не може виникати само по собі. Воно має безпосередній зв'язок із образним мисленням, що має в нашому випадку художньо-емоційний сенс. Образ виникає від сприйнятих людиною вражень, що залишили слід у спогадах. Не занурюючись у деталі розкриття сенсу поняття

«образ», відмітимо, що психологи поділяють образні явища за двома видами. О. Полатайко деталізує їх таким чином: «образ-сприйняття, тобто відображення в ідеальному плані зовнішнього об'єкта, що впливає на органи почуттів; образ-уявлення, тобто вигаданий образ, який не має аналогів у реальній дійсності і ніколи раніше не сприймався» (Полатайко, (2012). с. 17).

Оскільки основним елементом образного мислення (в нашому випадку музично-образного мислення), як зазначає О. Полатайко, є чуттєва форма психічного явища, що має в ідеалі «просторову організацію і тимчасову динаміку», то у чуттєвому образі «може бути втілений будь-який абстрактний зміст; матеріалом для образу у цьому випадку служить не лише просторово-тимчасові уявлення (зорові, слухові, тактильні тощо), але й внутрішня мова...» (Полатайко, (2012). с. 17). Для музикантів такою мовою є музична мова.

З довідкових джерел дізнаємось, що «уявлення – чуттєвий образ тих предметів і явищ, які людина сприймала раніше. Уявлення виникають із чуттєвих сприймань, але, на відміну від них вони безпосередньо не пов'язані з предметами. Утворення уявлень не потребує безпосереднього впливу речей на органи чуттів у даний момент» (Ковалів, (уклад.). (2007).

Уявлення про об'єкти виникає на основі сприйняття і відчуття, сприйняття є віддзеркаленням предметів і явищ у їх наочній цілісності.

Уявлення можна трактувати як розуміння чогось, знання будь-чого, яке ґрунтується на досвіді, одержаних відомостях тощо (Ковалів, 2007, с. 519). У психології та філософії – «уявлення» – чуттєво-наочний образ предметів або явищ дійсності, що зберігається і відтворюється у свідомості людини поза безпосереднім впливом їх на органи чуття (Ковалів, 2007, с. 519). Як і уява уявлення мають певні функції, серед яких: *сигнальна, регулятивна, настроювальна, перетворювальна.*

Нагадаємо, що функції уяви: *основа образного мислення, регуляція емоційних станів, вплив на мотиваційні процеси, забезпечення планування і програмування діяльності.*

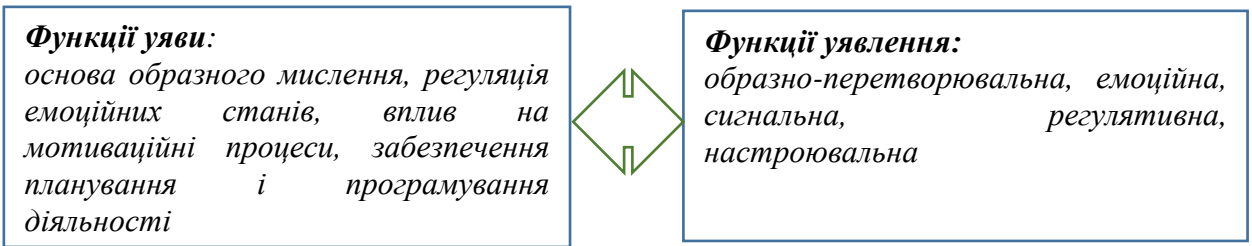


Рис.1.1. Функціональна єдність уяви та уявлення.

Так, порівнюючи ці дві психологічні категорії, їх функціональний прояв у здійсненні нашої мети розкриття тембро-динамічних уявлень музикантів, зазначимо, що їх максимальне смислове наближення уможливорює реалізацію наших дослідницьких намірів із застосуванням обох сенсів у залежності від проєктувальної нами специфічної музично-слухової мети з предметною перевагою стосовно уявлення.

Крім загальнонаукового сенсу сприйняття відіграє важливу роль у розгляді музично-слухових уявлень (нагадаємо, що музично-слухове уявлення, це передусім уявлення звуковисотних та ритмічних співвідношень), оскільки стає необхідною умовою виникнення їх (Науменко, С. І. (2015). с. 77). Треба усвідомлювати, що «уявлення – не проста копія колишніх сприймань, це наслідок певної переробки їх» (Науменко, С. І. (2015). с.77), оскільки не всі властивості реальних об'єктів або явищ повно і точно передаються в уявленні. Як правило, домінує якась одна з них, а інші менш виразні, або зовсім відсутні.

Зауважимо, що музично-слухове уявлення, це передусім уявлення звуковисотних та ритмічних співвідношень. Але «музично-слухові уявлення можуть бути тільки висотними, без тембрального забарвлення, і, навпаки – з тембральним забарвленням» (Науменко, (2015). с. 77), Щоб відтворити мелодію, наприклад, на музичному інструменті музично-слухові уявлення не обов'язково мають бути узагальненими. Музично-слухові уявлення можуть виникати і без участі інструментальної моторики, тобто – мимовільні уявлення.

Дуальна сутність ключового поняття «тембро-динамічні уявлення» концентрована на двох обраних музичних смислах: тембрі і динаміці.

Складовою дуальної сутності тембро-динамічних уявлень є її темброва складова. Тембр – це емоційна здатність, яку розкриває, створює слухове уявлення, в його межах специфічне музично-слухове уявлення.

З довідкової літератури узнаємо, що тембр (франц. – *tembr*) – «забарвлення звук; одна з ознак музичного звука, поряд з висотою, силою і тривалістю» (Юцевич, Ю. (2003). с. 268). Розкриваючи детальніше сутність цього поняття, автор зауважує, що за звуками однієї висоти та однієї сили гучності можна за тембром впізнати різні інструменти або їх виконання різними голосами, навіть видобути різним способом чи з різною артикуляцією. На характерність звучання кожного тембру впливає безпосередньо форма коливань джерела звука та визначається інтенсивністю обертонів, які утворюють певний гармонічний ряд. Якщо у співацькому голосі тембр залежить від спектру формант, якості вібрато, то в різних інструментах на тембр впливає матеріал, з якого він вироблений, спосіб звуковидобування, резонатори та акустичні якості концертної зали або іншого середовища. Необхідно враховувати, що «особливим напрямком застосування тембру є і сонорика» (Юцевич, Ю. (2003). с. 268).

Музично-слухова діяльність – провідна діяльність будь-якого музиканта, вона пов'язана з усіма модифікаціями функціонування уявлення та методикою їх розкриття, до яких безпосередньо відноситься й почуття тембру.

Тембр музикознавцями визначається як «забарвлення звуку, завдяки якому розрізняються звуки однієї висоти у виконання різних голосів або інструментів» (Шип, С. В. (1998). с. 45-46). Розкриваючи складну природу тембру, український музикознавець С. Шип вважає, що з точки зору музики, «тембр вважається елементарною, неподільною психологічною характеристикою звука» (Шип, С. В. (1998). с. 46). Але з точки зору фізики, тембр не є елементарною ознакою, яка має цілий комплекс звукової матерії. Тобто, «звук, який уявляється нам простим і однорідним, містить у собі цілий

спектр коливань різної частоти та гучності» (Шип, С. В. (1998). с. 46). Не занурюючись у фізичну природу звуку зауважимо, що для музики важливо знати, що тембр звуку безпосередньо залежить від повноти та рівномірності представленої обертової частоти у спектрі звука, «а також від інтенсивності (гучності) звучання обертонів певних регістрів» (Шип, С. В. (1998). с. 47).

Спираючись на музикознавчу досвідченість С. Шипа, ми усвідомлюємо, що «якщо у звуку вирізняються низькі обертони, - тембр має щільний, густий, темнуватий відтінок. Якщо ж у частотному спектрі домінують обертони верхнього регістру, то звук при тій же основній частоті набирає світлого й водночас яскравого тембрового забарвлення» (Шип, С. В. (1998). с. 47).

Стосовно тембрового забарвлення музичних творів, які виконуються на фортепіано, І. Аксельруд зауважує, що «у порівнянні з багатокольоровістю оркестру, хору або ансамблю тембровий спектр рояля більш однорідний. Однак, з цього зовсім не випливає, що нашому інструменту не властива політембровість» (Аксельруд, І. Е. (1996). с. 20). Автор зауважує, що саме на роялі уможливаються пастуші награти, дзвони, навіть різні за тембром людські голоси.

Для конкретизації фізичної та музичної складової виникнення та звучання творів з такою характеристикою як тембр доцільно зрозуміти та взяти до уваги сенс поняття сонорика, соноризм, сонорна техніка. Композитори часто, особливо у сучасній музиці, застосовують *сонори* – темброво яскраві звучання, «що сприймаються як висотно недиференційовані. У сонорах виділяють три ступені градації: колористики... (наприклад, дзвони); де за яскравого відчуття барвистого звучання відрізняється незначна частина тонів...; сонористики – музики тембровозвучностей (без певної висоти ефекту тоновості)» (Юцевич, Ю. (2003), с. 250). Наприклад використання сонорики в музиці Г. Канчелі (грузинський композитор), Е. Тамберг (естонський композитор), Ю. Юозапайтис (литовський композитор), ін. (Юцевич, Ю. (2003). с. 250).

Стосовно визначення та розуміння тембру в музиці зауважимо, що з ним пов'язана така музична характеристика як *регістр*. Його визначають як «ділянка звукового діапазону музичного інструменту або співацького голосу, що мають один тембр» (Регістр).

Підготовка піаністів безпосередньо пов'язана з музично-слуховою діяльністю, а значить із музично-слуховими уявленнями. Аналіз психологічних висновків стосовно гармонічного та мелодичного слуху стали передумовою для висновку, що одним з «компонентів музичного слуху є музично-слухові уявлення, які лежать в основі відтворення мелодії голосом або підбирання музичного твору на музичному інструменті» (Науменко, С. І. (2015).с. 74). У музично-теоретичній літературі музично-слухові уявлення називають звуковисотним слухом і пов'язують із розумінням внутрішнього слуху. Авторка вважає, що «при музичному слухові відбувається процес, який зветься компарацією, за якою оцінка вхідного сигналу є результатом зустрічного, наслідувального процесу, процесу моделювання сприйнятого об'єкта і порівняння отриманої моделі з еталоном (зразком)» (Науменко, С. І. (2015).с.75).

Музично-слухова діяльність – провідна діяльність будь-якого музиканта, пов'язана з усіма модифікаціями функціонування уявлення та методикою їх розкриття, до яких безпосередньо відноситься й почуття тембру.

Стосовно почуття тембру С. Науменко висуває гіпотезу про взаємообумовленість емоційної та психомоторної функцій особистості у музичних здібностях (Науменко С.І. (2015). Спираючись на цю наукову думку, можна розуміти, що почуття тембру має емоційну природу. Згідно висновків про фізичну природу звуку, її сприйняття відбувається за сумою двох складових: частоти коливань усіх складних звуків змінює дві якості відчуття – висота та тембр, який на думку психологів, сприймається як комплекс одночасних звуків, що не можуть бути проаналізовані слухом. Дослідження психологів засвідчує, що темброве сприйняття співзвучь не відділяється від його емоційно-образного переживання, що підтверджує емоційну природу

почуття тембру (як ладового почуття у значенні емоційного переживання). Авторка включає у структуру цього поняття: емоційно-образне переживання, музично-ладове емоційне переживання, психомоторну природу функціонування тембро-слухового уявлення.

Так, феномен тембру зокрема, як складової нашого дуального утворення тембро-динамічного уявлення, було розглянуто вченими з позицій та в концептуальному ряду психологічних механізмів обдарованості людей за окремими видами діяльності (інтелектуальна, художня). У відповідних дослідженнях розкриваються такі психологічні носії як індивідуальний пізнавальний досвід особи, його склад та будова (Холодна, М. А. (1993). с. 6), різні загальні здібності людини. В смисловому контенті тембро-динамічного уявлення можна виявити індивідуальний пізнавальний досвід, різні загальні психічні здібності людини, музичне сприйняття, інше.

Підготовка піаністів безпосередньо пов'язана з музично-слуховою діяльністю, а значить із музично-слуховими уявленнями. Аналіз психологічних висновків стосовно гармонічного та мелодичного слуху стали передумовою для висновку, що одним з «компонентів музичного слуху є музично-слухові уявлення, які лежать в основі відтворення мелодії голосом або підбирання музичного твору на музичному інструменті» (Науменко С.І. (2015). с.74). У музично-теоретичній літературі музично-слухові уявлення називають звуковисотним слухом і пов'язують із розумінням внутрішнього слуху. Авторка вважає, що «при музичному слухові відбувається процес, який зветься компарацією, за якою оцінка вхідного сигналу є результатом зустрічного, наслідувального процесу, процесу моделювання сприйнятого об'єкта і порівняння отриманої моделі з еталоном (зразком)» (Науменко С.І. (2015). с. 75).

Стосовно динамічної складової тембро-динамічних уявлень зауважимо, що вона є предметом наукової уваги дослідників. Ми припускаємо, що динаміка звуку музичного інструменту та голосового апарату розглядається музикантами та музикознавцями як атрибутивна складова будь-якого

звуковідтворення, особливо, якщо вона ретельно виписана самими автором, композитором, оскільки кожний музичний інструмент має свій обсяг динамічного перепаду гучності.

Динаміка має свої об'єктивні та суб'єктивні характеристики та фактори усвідомлення.

Розгляд динаміки, як загальнонаукового поняття, забезпечує розуміння його в різних сутнісних напрямках: філософією, психологією, музичною психологією, музичною педагогікою, музикознавством.

З точки зору філософії (Шинкарук, В. І. (2002). динамічні закономірності – більш-менш загальні, необхідні, суттєві, повторювані зв'язки і залежності, що характеризують поведінку щодо ізольованих об'єктів, при дослідженні.

Коротко висвітливо розуміння цього поняття з точки зору фізики, математики (Степура, А. В. (2014); асоціюється з поняттями «маса», «сила», «енергія», «рух». Це частина теоретичної механіки, яка вивчає механічний рух у залежності від сил, що впливають на цей рух. відноситься до теорії пружності, що впливає поширення коливань або стану сталих коливань у пружних середовищах. Динамічні моделі економіки (Степура, А. В. (2014). Динаміка базується на законах Ньютона і називається класичною динамікою, яка описує рухи об'єктів зі швидкостями від міліметрів у секунду до кілометрів на секунду. Не можна виключати і «акустичний феномен музики» (Гульдяшева, С. В. (2003). с. 145).

З точки зору філософії (Шинкарук, В. І. (2002) динамічні закономірності – більш-менш загальні, необхідні, суттєві, повторювані зв'язки і залежності, що характеризують поведінку щодо ізольованих об'єктів, при їх дослідженні.

З позицій психології (див. динамічні характеристики психічних процесів (Шапарь, В. Б. (2009). – формально-динамічні властивості індивідуальності (сюди відноситься і темперамент), динамічні характеристики психічних процесів як важлива сторона будь-якої психічної діяльності, що включає її швидкісні і регуляторні аспекти.

Динаміка в образотворчому мистецтві проявляється у створенні візуальної композиції, яка може викликати у глядача відчуття більшої або меншої динамічності, тобто рухомості. Динаміка – організація площини, об'єму чи простору та інших засобів виразності, де відображено цілеспрямований рух, емоційне чи фізичне напруження, силу.

При вивченні та усвідомленні звуку як предмету слухового уявлення та аналізу, його тембру, ми зрозуміли що гучність звуку, або його динаміка має питому вагу для визначення якості та виразності музичного звучання. «Гучність різних обертонів... впливає на тембр звуку, а коливання динаміки в межах протяжності одного тону надають йому різних пластико-виражальних властивостей» (Шип, С. В. (1998). с. 121).

До характеристик динаміки в музичній теорії відносяться музичні відтінки (нюанс) (Скрипник, Г. (2006). Динаміка в музиці (Динаміка в музиці). – сукупність понять і нотних позначок, пов'язаних із відтінками гучності звучання (f, mf, p, mp, cresc., ін.); зміна сили звучання голосу, музики; засіб музичної виразності, які називаються відтінками або нюансами. Сила в музиці – це сила звучання музичного твору (Динаміка в музиці)

Динаміка – асоціюється з деякими фізичними величинами (див. вище), динаміка в музиці – це сила звуку, вона також може розумітися як «тихіше, голосніше».

Зміна гучності звуків може бути поступовою або раптовою. Акценти, що утворюються раптовим посиленням гучності звука, це «виділення окремого звука або акорду за допомогою його динамічного або агогічного підсилення» (Юцевич, Ю. (2003). с. 9). Динаміка є важливим виражальним засобом, здатним впливати на сприймання музики, викликати у слухачів різноманітні асоціації. Використання динаміки зумовлюється змістом і характером музики, особливостями її структури і стилю. Логіка співвідношення музичних звучань – одна з основних умов художнього виконання на будь-якому інструменті.

У словнику-довіднику – «Музика» Ю. Юцевича динаміка (від грец. *dynamikos* – силовий) визначена так: «одна із сторін організації музики, тісно

пов'язана з силою звучання, дією різних акустичних компонентів... Динаміка є важливим виражальним засобом, здатним впливати на сприймання музики, викликати у слухачів різноманітні асоціації» (Юцевич, Ю. (2003). с. 68). автор висловлює думку, що використання конкретної динаміки зумовлюється характером, стилем музичного твору, а логіка співвідношення її з іншими засобами музичної виразності стають необхідними умовами її художньої значущості.

У музиці – сукупність явищ, які пов'язані із застосуванням ступені сили звуку. Основні градації сили – тихо (*piano*) і голосно (*forte*) можуть мати... (див. додаток б).

Кожному досвідченому музиканту, виконавцю та педагогу, відомо наскільки важливо піаністу володіти тонким нюансуванням, легкими, іноді майже непомітними його змінами, що помітно виокремлює майстерну гру на фортепіано. Особливо складно рівномірно розподілити силу звуку у руховій динаміці (*crescendo*, *diminuendo*) на великій відстані у великому епізоді нотного тексту. Не можна виключати і «акустичний феномен музики» (Гульдяшева, С. В. (2003), с. 145).

Варто підмітити, що динаміка в музиці – дуже відносна категорія, оскільки кожний композитор, кожний стиль має свої особливості нюансування, застосування можливостей кожного музичного інструменту. Досвід показує, що одним з важливим засобів оволодіння різноманітною динамікою, накопичення слухового досвіду; проявів зацікавленості у слуханні результатів виконавських знахідок великих майстрів фортепіанного виконавства, стає формування в собі уявлюваного рефлексування.

Цікава думка Альфреда Бренделя (австр., англ. піаніст, поет) про те, що «гра на однаковому рівні звучності не може бути виразною, вона швидко втомлює. Навпаки, часта зміна динаміки робить музику цікавою, дозволяючи передавати широку гаму емоцій», «Якщо музика покликана висловити радість..., щастя – динаміка буде яскравою і звучною... Для передачі таких

емоцій як печаль, ніжність, трепетність ... використовується світла, м'яка, спокійна динаміка». (Німилович О.М., Альфред Брендель)

Оригінальним є розуміння Самсона Паскаля Франсуа (французький піаніст) який був першим піаністом, який виступив у Китаї, 1968 р., стосовно якості виконання на роялі, яка свідчить, що «його віртуозність заснована на дуже виразному і поетичному штрихе» (див. додаток 6).

Розглядаючи динаміку як музикознавчу категорію не можна оминати увагою позначення динаміки, яка проявляється в різній мірі гучності та статичній та рухомій її характеристиці. Ці позначки є аксіоматичними знаками, які композитори зазвичай виставляють самі в нотах, і характеризують міру звучності від дуже тихого звучання до дуже гучного (таблицю динамічних відтінків музики див. у додатку 1). Тембро-динамічне уявлення є процесом активізації власного художньо-асоціативного досвіду та музично-слухової рефлексії з метою створення індивідуально-звукової стилевідповідної уявлюваної модифікації фортепіанних творів та їх виконання.

Так, ми упевнились, що тембро-динамічне уявлення є процесом активізації власного художньо-асоціативного досвіду та музично-слухової рефлексії. Узагальнюючи викладене ми представимо своє розуміння понять *«тембро-динамічне уявлення музиканта», яке є змістовою складовою процесу образного мислення, музично-слухової рефлексії піаніста (майбутнього вчителя музичного мистецтва) у перетворювальній уявлюваній діяльності, та «формування тембро-динамічного уявлення в процесі фортепіанної підготовки» - процес активізації художньо-асоціативного та музично-слухового досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва задля створення власної (індивідуальної, унікальної) виконавської гіпотези (продукту, проєкту) звукової модифікації стилевідповідних фортепіанних творів кожним студентом у процесі його навчання та творчої діяльності.*

Ми з'ясували, що тембро-динамічне уявлення як цілісна категорія або окремі її складові були предметом спеціального дослідження психологів,

педагогів, музикознавців – науковцями різних наукових галузей. Досліджуючи зміст та структуру тембро-динамічних уявлень або складових цієї дуальної (подвійної, іноді з протилежним змістом, в нашому випадку не опозиційної) категорії, учені висловлювали різні думки та демонстрували різні підходи. Натомість ми виконували свою задачу з'ясування дуальної сутності цієї категорії в контексті фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для нашого дослідження має провідне значення, як тембро-динамічне уявлення проявляється на конкретному прикладі опанування фортепіано майбутніми вчителями музичного мистецтва.

1.2. Тембро-динамічне уявлення у контексті стильових парадигм фортепіано.

Перш за все, доцільно згадати, як історичні джерела орієнтують нас у розумінні зміни музичних інструментів, а саме їх конструкції (клавесинів, клавікордів), що теж дають нам певне уявлення про їх динамічні можливості. Доцільно згадати про неможливість поступової зміни гучності (*crescendo*, *diminuendo*) на цих інструментах. У цьому конкретному випадку застосовувались додаткові мануалі, за допомогою яких додавались до звучання обертони за рахунок подвійних октав. Амплітуда динаміки клавесина була невелика, його приємний, сріблястий тембр звуку був за динамічними лознаками тихим, який було вже не чути за декілька метрів. Звучання клавікорда було більш жорстким з деяким металевим відтінком у тембрі, але за динамікою – більш гучним. За допомогою різної артикуляції можна було бодай трохи змінювати динаміку, досягати художнього задуманого результату звучання інструменту.

Винахід фортепіано (почато 18 ст.) з його молоточковою системою значно розширило динамічні можливості цього музичного інструменту та виконання музики на ньому. А сучасний рояль вже має величезну палітру

динамічних можливостей, градацій звуку, а найважливіше – доступність поступового переходу від одного звукового нюансу до іншого.

Зауважимо, що особливого тембрового забарвлення досягають на органі, спеціальна система важелів, ножна клавіатура, можливість відкривати необхідні за висотою труби та їх кількість дозволяють домагатись різноманітності тембрів, а також посилення гучності, тобто динаміки. Але всі ці прийоми і технічні характеристики не уможлилювали поступовість наростання або затухання звучності, а могли забезпечити лише раптовість зміни гучності та тембру. Навіть по відношенню до музики бароко існує і дотепер термін «террасообразна динаміка». Це є вже деякими досягненнями у покращенні художніх можливостей цих інструментів, натомість, ще не були навіть наближені до майже досконалого звучання та можливості виникнення цікавого тембро-динамічного уявлення у піаністів.

Сучасні інструменти, комп'ютерна техніка створення та виконання музики вносить свої корективи у тембро-динамічні характеристики, а значить і уявлення музиканта.

Фортепіано – унікальний музичний інструмент, який охоплює великий діапазон звучання інструментів усього симфонічного оркестру, тому його динаміка може бути предметом спеціальної наукової уваги та окремого вивчення і повинна розглядатися не лише як складова засобів музичної виразності, а й у цілісності досліджуваного дуального комплексу разом із тембровими можливостями, тобто тембро-динамічна характеристика.

Особливу увагу цій проблемі було приділено науковцями з музичної психології та музичної педагогіки. Вони зосереджувались на змісті та структурі цього явища, обмірковували та представляли його з огляду на деякі методичні підходи їх утворення в професійному комплексі музичного сприйняття та виконання творів на фортепіано.

Розкриваючи багатовекторність застосування фортепіано, І. Аксельруд висловив думку, що «Одним з важливіших якостей, що визначають самостійність і незалежність фортепіано від інших інструментів, є його

багатозвукова природа» (Аксельруд, 1996, с. 20). Автор підкреслює, що в цьому інструменті закладена «можливість одночасного відтворення багатоголосних поліфонічних або багатошарових гомофонних побудов» (Аксельруд, І. Е. (1996). с. 20). Політембровість фортепіано є складним феноменом, практичне існування якого залежить не лише від можливостей самого інструмента, а й від «розвиненості художнього уявлення піаніста, від гостроти *тембрового слуху* (курсив наш. – М.Ц.) та від низки характерних піаністичних умінь» (там само) Автор уважає, що даремно дехто скептично ставиться до наявності політембровості фортепіано. Вони думають, що «тембрової шкали у фортепіано не існує, а є лише шкала *динамічна* (курсив наш. – М. Ц.), що у кінцевому результаті все зводиться до різниці лише за силою звуку» (Аксельруд, 1996, с. 20-21). Музиканти, які володіють фортепіано, погодяться, що гучність звуку впливає безпосередньо на його темброву окраску, однак характерну індивідуальність звуковидобування може надати, в першу чергу, саме спосіб контакту з клавіатурою, тобто фортепіанне туше. «Причому, зазвичай, чим багатше звукотемброве уявлення піаніста, тим більш різноманітний його технологічний арсенал» (Аксельруд, 1996, с. 21).

На думку видатного педагога-піаніста Г. Нейгауза, лише фортепіано наділено такою якістю як «почуттєва плоть». Тобто, для збагачення тембро-динамічного уявлення піаністу необхідно розвивати у собі ірраціональні прояви.

Співзвучною є думка К. Мартінсена, який у своїй книзі «Індивідуальна фортепіанна техніка» висловив підтримку щодо ірраціональності прояву піаністами свого відчуття виконуваної музики. Він запевняв у своїх висловлюваннях, що «раціональне проникнення» у «градації натискання» та фортепіанні звучання, їх усвідомлення не дадуть розкрити тонкі можливості фортепіанних нюансів, тембрової зміни звуків, які складають, на думку цього видатного піаніста, таємницю майстерної гри. Для нашого дослідження є важливою думка К. Мартінсена стосовно необхідності застосування художньої установки, вміння піаніста спрямувати свої «звуко-темброві

пошуки» у ірраціональну площину, називаючи це «умовною ілюзією» (за К. Мартінсенем).

Акустика – наука в психологічній системі мислення, яка додає певної характерності тембро-динамічним уявленням та практичній гіпотезі його створення.

Стосовно художньо-виразового ресурсу звучання фортепіанної музики в системі засобів фортепіанного відтворення багато музикантів висловлювали думку, що саме фортепіано та, ще вищого рівня появу цієї якості звучання, рояль здатні відповідати творчим запитам та тембро-динамічним уявленням самих вибагливих і витончених піаністів.

Узагальнення уявлення в контексті оркестрового звучання деякі педагоги-піаністи вважають необхідною рисою, намаганням розвинути в собі і своїх учнях «партитурність виконавського мислення» (Аксельруд, 1996, с. 22), тобто «здібність знаходити оптимальне інтонаційно-темброве співвідношення між окремими шарами фактури» (Аксельруд, І. Е. (1996). с. 22). Автор вважає, що можливо за допомогою тембрової техніки досягати змін звучання навіть у одноголосних побудовах (початок Токати Й. Баха G Dur), а володіння вчасним проявом багатого тембрового звучання басових ліній здатні збагатити тембр багатьох фортепіанних творів (Coda епізоду Presto в «Сонаті по прочитанню Данте» Ф. Ліста, ін.). Так, результативним може бути робота піаніста щодо «досягнення оптимального звуко-тембрового співвідношення саме між крайніми пластами, оскільки в цьому – передумова створення політембрової звукової перспективи» (Аксельруд, 1996, с. 27).

Розкриваючи роль динамічного (сила, зміна гучності звуку) прояву звучання фортепіано І. Аксельруд наводить приклад провідного посилення динаміки або спаду гучності басової лінії загальної фактури, у випадках «коли мелодичний і фоновий шари не у змозі забезпечити необхідну амплітуду розгортання» (Аксельруд, 1996, с. 26). Автор додає красномовний приклад творчого використання виразових мелодичних можливостей прослуховування мелодії у басовій лінії, які яскраво виокремлюють музичну фактуру творів

Р. Шумана (йдеться про Симфонічні Етюди). Саме «здійснення лівою рукою мелодичної функції дозволяє значно розширити тембровий спектр» (Аксельруд, 1996, с. 26) романтичної музики. Це розкриває резонансні можливості нижнього регістру фортепіано для створення художньо-образних «колористичних ефектів» за рахунок розкриття «обертонового багатства самих міцних струн інструмента» (Аксельруд, 1996, с. 27). Оптимальне звуко-темброве співвідношення між крайніми (верхній і нижній регістри фортепіано) регістрами створюють «політемброву звукову перспективу» (за Аксельрудом).

Акустичні особливості, які характерні фортепіано, тісно пов'язані з використанням педалей (правої та лівої). Навіть у часи Л. Бетховена педаль так і називалась – «акустична». Ми погоджуємось із піаністами, які вважають, що саме з акустичної точки зору існує педально-акустична підтримка окремих точок інтонаційного тяжіння окремих мотивів, пом'якшення клавішного удару, інше.

Урахування акустичних можливостей фортепіано забезпечується педальною технікою, яка допомагає піаністу досягти необхідного тембро-динамічного результату. Так, з досвіду виконання фортепіанних творів можемо зазначити, що при швидкій підміні педалі (демпфера встигають заглушити звук лише частково або послабити його силу) глибокий бас у нижньому регістрі залишається звучати, а середній і високий регістри загасають і тим самим здійснюється акустичний ефект, збереження необхідної басової основи всієї гармонії. Або, збереження тембро-гармонічної фарби основної гармонії, навіть якщо в мелодичному русі є дисонуючі прохідні звуки, які не заважають контролювати слухом основну гармонію.

Необхідно указати і на тембро-динамічні можливості фортепіано з урахуванням застосування педалі у тому випадку, коли є необхідність розкрити імпресіоністичний звуковий колорит, уміле використання обертової природи рояля, співставлення регістрів на одній педалі, сонорні змішані звучання в музиці К. Дебюссі, М. Равеля, інших композиторів.

Сучасні педагоги-піаністи указують про тенденцію збагачення фортепіанної музики сонорними засобами у сучасній українській музиці. Прикладом можуть бути «Гуцульські акварелі» І. Шамо; «Фрески Софії Київської» В. Кікти, інші. Це «не лише допомагає окремому звуку попасти в атмосферу вібрації «дружніх струн», збагатитись їх обертонами, а й слугує об'єднанню різних фактурних пластів, що створює додаткові *темброві* (курсив наш. – М. Ц.) кольори». (Тарапата, 1995 с. 38-39). До того ж, якість приглушених струн за рахунок натискання лівої педалі додає тембрового розмаїття фортепіанному звучанню.

Розкриваючи сенс тембро-динамічного уявлення піаніста зауважимо, що його наявність допомагає створити художньо-виправдану драматургічну цілісність музичної картини фортепіанного твору за рахунок динамічного наростання або спаду гучності звуку, виникненню тембрових контрастів, які підтримують кульмінацію або створюють несподівані художні образи. Цікавим є приклад, наданий І. Аксельрудом, стосовно вібруючої педалі в заключних пасажах Балади Ф. Шопена № 1, що «допомагає утримати драматургічну інтригу до самого кінця, зберігаючи звукову чіткість при міцній динаміці» (Аксельруд, 1996, с. 93).

Цікавими та корисними можуть бути ідеї К. Мартинсена стосовно художньо-виразових можливостей з огляду на нашу проблему. У контексті нашого дослідження доречно згадати та навести думку видатного піаніста та педагога Г. Нейгауза, який уважав, що фортепіано є «найінтелектуальнішим» серед усіх музичних інструментів. Окрім музики, створеної безпосередньо для цього інструмента, як зазначав Генрих Густавович, на ньому можна виконувати будь-яку музику.

Педагогічна ємність сучасної підготовки в класі фортепіано вищого закладу музичної освіти набуває значення не лише освітнього, а й науково-педагогічного феномена, що дозволяє аналізувати та тлумачити зміст цієї підготовки, її специфіку у новому сутнісному розумінні з огляду на

досліджувану нами проблему формування тембро-динамічних уявлюваних можливостей піаністів з урахуванням унікальної природи фортепіано.

Саме унікальність фортепіано як музичного інструмента уможливило вирішення низки специфічних завдань, які об'єднуються в інтегральну музично-педагогічну та методико-технологічну сутність у процесі підготовки майбутніх фахівців у класі фортепіано.

Відштовхуючись від загального для різних сфер людської діяльності поняття (*integratio* від лат. – поповнення, відновлення) (Шевченко, 2008 с. 265), усвідомлюємо, що воно виступає, з одного боку, готовим результатом об'єднання окремих частин, з іншого боку – є процесом зближення різних систем, формування глибоких і стійких зв'язків у науці, а також соціальної сутності інтеграції як наявності упорядкованих відносин між окремими індивідами та їх групами, досягаючи узагальненості сутності, що уможливило виникнення інтеграційних зв'язків у змісті мистецької, в тому числі музичної освіти.

Інтеграція як наукове поняття (*integer* – цілий) поширилось і затвердилось у педагогіці. Це – процес зближення і взаємозв'язку наук, що відбувається водночас з процесами їх диференціації. Інтеграція в педагогіці – один з головних принципів науково-педагогічного мислення, а в змісті освіти (за М. Ярмаченком) інтеграція – це процес «виявлення однотипних сутностей (закономірностей)» з елементами змісту навчання та встановлення їх «системної цілісності на основі закономірних зв'язків» між ними (Ярмаченко, (ред.) (2001). Не дивлячись на відносну молодість цієї категорії у педагогічній науці, інтеграція розглядається як одна з провідних тенденцій її розвитку. В Українському педагогічному словнику, який виданий 25 років тому під редакцією видатного українського вченого С.У. Гончаренка, (Гончаренко, 1997). її ще не було визначено.

У музичній педагогіці зміст цього поняття (інтеграція) розвивався багато раніше, з часу виникнення фортепіанного навчання завдяки фактичній

інтеграційній сутності змісту і процесу професійного опанування цим інструментом (у класі фортепіано).

У контексті інтеграційних процесів музичної педагогіки розвивалась одна з провідних її спеціальностей – фортепіанна з її поліфункціональними властивостями та можливостями. Так, завдяки інтеграційним можливостям самого інструменту (його фізичним, механіко-акустичним показникам: політембровість, діапазон фортепіанної фактури охоплює за висотою, за регістрами звучання весь симфонічний оркестр) виникає практична можливість у композиторів презентації власноруч новоствореної музики (композиторська творчість майже не обходиться без володіння фортепіано). В свою чергу, майстерне опанування фортепіанної музики уможлиблюється лише завдяки цілісному теоретичному усвідомленню складових фортепіанного твору (зміст, фактура, форми, різноманітні засоби музичної виразності тощо) за допомогою музичної слухової діяльності в процесі створення художнього образу в часі та його відтворення виконавцем на фортепіано (Гуральник, 2021, с. 359-360).

Професійно-педагогічна ємність навчання у класі фортепіано набуло значення науково-педагогічного феномена, що спонукає до нового бачення цієї проблеми з позицій інтеграційних зв'язків і сенсу такого аналізу. Це торкається змісту та процесу навчання в класі фортепіано (про яке ми заявили у підрозділі 1.2.1.) Фортепіанний клас як музично-педагогічний феномен існує у таких вимірах наукового пізнання як зовнішній (у контексті музичної педагогіки), що має суто педагогічний зміст та внутрішній (психолого-педагогічний та соціальний), який розкриває його з позицій індивідуально-спрямованого та особистісно зорієнтованого векторів музичної освіти.

Стосовно специфіки підготовки у фортепіанному класі зауважимо, що вже накопичено чималий обсяг визначених та реалізованих у практичній діяльності ідей, які поступово змінюють уявлення про освітні можливості фахової комунікації учасників процесу здобуття вищої освіти (педагогів та студентів вищого закладу освіти) у класі фортепіано. На наш погляд, такі

можливості поглиблюються завдяки «виходу заняття зі спеціального фортепіано з ремісничо-піаністичного на рівень творчої професійно-виконавської та педагогічної діяльності, збагаченим інтелектуальним та науково-практичним змістовним компонентом» (Гуральник, 2021, с. 360). Прикладом може стати різнопланова навчально-виховна діяльність у класі фортепіано сучасних педагогів-піаністів України: М. Демідової, Т. Завадської, А. Зайцевої, Н. Мозгальнової, Г. Ніколаї, О. Ребрової, О. Соколової, В. Шульгіної та багатьох інших.

Специфіка підготовки у класі фортепіано завдяки її інтеграційному сенсу наближає нас до вирішення суперечності між його «універсальними музично-освітніми можливостями, за рахунок яких можна вирішувати різні дослідницькі, методичні та навчальні проблеми в широкому науковому діапазоні (філософські, естетичні, мистецтвознавчі, психологічні, педагогічні, виконавські, ремісничо-піаністичні) і традиційно-обмеженим усвідомленням значущості професійної діяльності в класі фортепіано у збагаченні емпіричного досвіду» (Гуральник, 2021, с. 361). Тобто суперечності між змістом музично-професійної діяльності не лише на рівні викладання фортепіано як ремісничо-піаністичної дисципліни, а і організації навчального процесу в класі фортепіано на рівні сучасних освітніх вимог педагогічної науки і практики.

Н. Гуральник, приділяючи значну увагу унікальності фортепіано як музичного інструменту, акцентує увагу і на його освітньо-функціональних можливостях, а саме: це музичний інструмент, який є структурним компонентом музично-теоретичної підготовки студентів поряд із безпосереднім опануванням музичного твору; під час оволодіння та виконання музичних творів, носіїв образно-емоційного впливу, відбувається психофізіологічне навантаження на виконавця (утворюється функціональна єдність окремих фізіологічних механізмів у складних координованих діях організму піаніста), що відповідає сутності ремісничо-виконавської роботи піаніста за фортепіано під час виконання музичних творів (Гуральник, 2021, с.

361-362). Авторка зосереджує увагу і на тому, що у контекстності фортепіанної підготовки, в універсальних навчальних можливостях та виконавській варіативності цього музичного інструменту (сольне, ансамблеве виконання музичних творів, акомпанемент) криється багатозначна фахова сутність. Вона проявляється і у процесі відтворення музики на фортепіано, «в цілісності та взаємообумовленості психофізіологічного, професійно-ремісничого, інтелектуально-емоційного та художньо-творчого компонентів» (Гуральник, 2021, с. 361).

Навіть у процесі опанування музичними творами відбувається постійна взаємодія відповідних способів роботи «(одномоментне або майже одномоментне використання елементів цілісного аналізу стилю, жанру, форми, технічних та координаційних складнощів, попереднього музичного уявлення та слухо-контрольних дій, створення специфічно-музичних акустично-тембрових проектів, моделювання образно-емоційної драматургії, організації всіх процесів у часі» (Гуральник, 2021, с. 361-362). Доречно згадати, що уроки майстрів (Т. Кравченко, Н. Кузьмін, Р. Лисенко, П. Луценко, К. Михайлов, Г. Нейгауз, В. Пухальський, Б. Рейнгбальд, М. Старкова, Л.Шур, ін.) з фортепіано перетворювались на високохудожні педагогічні дійства, в яких у єдиному збалансованому навчальному процесі сплітались яскравий показ на фортепіано, вербальні пояснення з наведенням адекватного образно-асоціативного ряду з різних видів мистецтва (образотворчого мистецтва, літератури, високої поезії, архітектури тощо).

Навчання в класі фортепіано відносно самостійна самоврегульована система, яку можна представити як своєрідний концентр змістових напрямків, що відрізняються значущістю і глибиною понятійного навантаження від вузько спеціальних професійних фортепіанних проблем через методичні, музично-педагогічні до загально педагогічних (психо-фізіологічний, інтелектуально-емоційний, професійно-ремісничий та художньо-творчий) (Гуральник, 2021. с. 362).

Клас фортепіано був освічений лідерськими якостями особистості педагога-піаніста, який створював специфічну, неповторну, навіть унікальну навчальну атмосферу підготовки фахівця, становлення особистості майбутнього музиканта-педагога, в якому студенти отримували відповідну школу творчо-виконавської, методико-технологічної підготовки та розвитку музичного слуху, музично-асоціативних уявлень, ін. Уважаємо за доцільне зупинитись окремо на функції фортепіанного класу як соціального середовища.

Ми виокремлюємо дефініцію «фортепіанний клас» не випадково. Фортепіанний клас являє собою особливий соціально обмежений музично-творчий простір у вищому закладі музично-педагогічної освіти. Клас фортепіано можна представити як особистісно діяльнісний концентр, у якому відбуваються процеси далекої і ближньої навчальної перспективи, які об'єднані однією метою, опанування цим унікальним музичним інструментом, оскільки: «цей музичний інструмент має багатовекторне призначення: професійного фортепіанного навчання, ремісничо-технічного та творчо-виконавської діяльності; опанування спеціальною методикою навчання гри на ньому; засобу навчання в опануванні партитур, проведення занять з музично-теоретичних дисциплін, вокалу тощо; інструментом педагогічної технології самовдосконалення з усіх складових педагогічного процесу (саморозвитку, самовиховання та самостійного навчання); композиторської творчості; науково-дослідної діяльності піаністів» (Гуральник, 2021, с. 365).

Не розкриваючи деталі особистісної парадигми фортепіанного класу кожного видатного педагога-піаніста як соціального феномена, лише зазначимо головне, що визначною фігурою у процесі фортепіанної підготовки був і є педагог-піаніст; а предмет вивчення – опанування творів на фортепіано, мистецтво художнього виконання на цьому інструменті на рівні інформаційної та перцептивної комунікації, які поєднані між особистісним професійно-педагогічним спілкуванням на «музичній моделі». До прикладу, можна навести цікаву практику взаємодії студентів та досвідчених артистів, які

організувала в своєму фортепіанному класі представниця одеської фортепіанної школи Б. Рейнґвальд. Вона створювала надзвичайну професійну атмосферу для становлення своїх студентів. «Для цього вона часто використовувала перебуття в Одесі приїжджих артистів, диригентів, інструменталістів і запрошувала їх у клас на заняття, після чого вони ділились своїми враженнями про виконавську майстність учнів, яких вони слухали» (Гуральник, 2021, с. 197).

Таким чином, спираючись на висновки Н. Гуральник, *фортепіанний клас* ми представляємо як інтегровану сутність, своєрідний соціально-педагогічний феномен, завдяки якому навколо однієї музичної особистості педагога збираються його учні, яскраві індивідуальності, об'єднані спільним предметом, підготовкою на фортепіано, з усією сукупністю музично-технічних і навчально-виховних можливостей його використання.

Ми погоджуємось із іншими педагогами-піаністами, що існує деяка обмеженість фортепіанного класу як навчального простору. Але від цієї обмеженості не втрачається значущість його як самоврегульованої, самодостатньої методичної системи. Навіть навпаки, вона має статус самостійної навчально-виховної одиниці, яка визначається індивідуально-неповторною демонстрацією оригінальних способів підготовки (теоретичні та практичні), якими володіє конкретна особистість музиканта-педагога. В процесі безпосереднього спілкування сталі майстри діляться своїми знання та вміннями, надають поради кожному студенту (принциповим стає індивідуальний підхід до кожного студента).

Особливого статусу фортепіанний клас набуває в межах музично-педагогічної освіти на музичних факультетах та мистецьких відділеннях закладів вищої педагогічної освіти або класичних університетів, де він (фортепіанний клас) є центром дослідницького пошуку, створення унікальних методик. Майже кожний педагог-піаніст викладає фортепіано у різних напрямках його використання (спеціалізоване фортепіано для магістрів та бакалаврів спеціальності 025, музичний інструмент, фортепіано, для студентів

спеціальності 014, додатковий інструмент для студентів інших музичних спеціалізацій (струнні, баян-акордеон, духові, ін.), ансамблевий інструмент в концертмейстерській діяльності тощо). Поширені можливості його опанування та фахового застосування підвищують компетентність педагога, рівень його самореалізації, розкриття власних інтелектуально-емоційних можливостей, винайдення шляхів збагачення змісту навчального процесу в системі вищої музичної освіти.

Багатовекторність можливостей фортепіано як музичного інструменту та багатозначність можливостей його використання, що функціонально «віддзеркалюють взаємозбагачення фортепіанних шкіл різних національностей, випередили в практиці музичної педагогіки те, що в сучасній теорії загальної педагогіки отримало статус відправних положень» (Гуральник, 2021, с. 367). Клас фортепіано можна назвати транснаціональним культурним явищем, що сконцентрувало надбання творців-композиторів, які втілили в музичних творах національно самобутні інтонації тощо, а й виконавців-піаністів, які вносять у своє мистецтво загальну культуру різних етнічних груп, цілих народів, індивідуальні особистісні властивості (Гуральник, 2021, с. 367). Додамо, що у одного педагога можуть навчатися студенти різних національностей, вдосконалюючи свою професійну майстерність (понад сто років тому в Європі удосконалювали свою піаністичну майстерність видатні українські музичні діячі піаністи-педагоги (М. Лисенко, П. Луценко, ін.), тепер широко знані в Україні та за її межами визначні піаністи-педагоги, їх учні (В. Крайнев, Є. Ржанов, В. Шамо, П. Качнов, Р. Лопатинський та багато інших) з успіхом працюють в Європі, на Сході, розкриваючи педагогічні досягнення фортепіанної школи України у світовий музично-освітній простір (Гуральник, 2021, с. 367-368).

Таким чином, музично-педагогічна ємність сучасного навчання в класі фортепіано вищого закладу музичної освіти набуває значення науково-педагогічного феномена. Зміст сутності поняття «фортепіанний клас» збагачувався і поглиблювався у процесі розвитку музичної педагогіки,

досягаючи статусу загально-педагогічної наукової категорії, надаючи багатий емпіричний матеріал для подальшого узагальнення. Ми можемо стверджувати, яким цілеспрямованим та ефективним був процес підготовки в класі фортепіано, оскільки предметом опанування для кожного студента були і є шедеври музичного мистецтва, твори, які не лише вимагали активного застосування усього спектру музичних здібностей майбутнього фахівця, а й ставали матеріалом подальшого удосконалення професійної майстерності, яка забезпечувалась лише завдяки розширенню сфери музичної слухової діяльності піаніста, в якій значне місце займає розвиток та застосування тембро-динамічного уявлення.

Загальні музичні здібності деякі психологи представляють як утворення з двох структур: «1) *емоційність відгуку* на музику; 2) *пізнавальні музичні здібності – сенсорні (мелодійні, тембральні (курсив наш. – М. Ц.), динамічні (курсив наш. – М. Ц.) та гармонічні компоненти* музичного слуху, чуття ритму), *інтелектуальні* (музичне мислення в єдності його репродуктивного та продуктивного компонентів, музична уява) і *музична пам'ять*» (Науменко, 2015, с. 55).

Цікавими та корисним є думки стосовно музичного слуху та його різних проявів, у тому числі тембро-динамічних слухових уявлень, висловлювали видатні музиканти, піаністи зі власного творчого досвіду (Е. Гофман, Л. Маккіннон, Мартінсон).

Шлях досягнення сформованості тембро-динамічного уявлення проходить через слухову діяльність особи та слухове уявлення, слухове сприйняття та звукове втілення уявлюваного досвіду.

Багато цікавих та слушних думок висловлено про музичний слух, його різноспрямований прояв, слуховий контроль. І. Аксельруд вважає, що найкращий прийом звуковидобування не дасть яскравого художнього ефекту, якщо він не є предметом активної слухової уваги піаніста, оскільки «головним регулятором якості відтворення фортепіанної фактури залишається слух» (Аксельруд, 1996, с. 31). Ми погоджуємось із автором, до того ж практика

роботи з фортепіанними творами підтверджує, що лише за умов постійного, вимогливого ставлення до власної слухової активності може перетворитись у тому числі і у «темброве відчуття».

Особливу увагу піаністи-педагоги в своїх методиках приділяють усвідомленню процесуальності тембрового звукового відображення. Йдеться про необхідність урахування обертоново-тембрової специфіки фортепіано, що можливо відтворити у випадках постійного намагання посилити звучність (продовжене *crescendo*). А це може послабити художній ефект, довести до небажаного «постукування». Іншим буде результат тембрового заповнення зсередини однієї гармонії; вслуховування у динамічне наростання її складових забезпечить багате відчуття простору, яке неможливо відтворити на іншому інструменті (ансамблеве звучання до уваги ми не беремо).

Безсумнівно, головною метою для створення цікавих інтонаційно-тембрових уявлень, збудження темброво-динамічних фантазій може бути лише художня потреба, яка може в окремих випадках «вимагати» «інтонаційного холоду і тембрової монолітності. Головний закон для виконавця – рухатись від змісту до засобів відтворення» (Аксельруд, 1996, с. 33).

Визначаючи художню роль динамічних змін на фортепіано, зауважимо, що за рахунок детального слухового контролю можна досягти яскравої формотворчої ролі рухової динаміки, особливо у випадку цілеспрямованої слухової діяльності піаніста, необхідності емоційно-вольової націленості його виконання, до прикладу, на кульмінацію. Так, у творах Ф. Ліста часто спостерігаємо спрямованість секвенційного динамічного наростання або спаду гучності, що вирішує художню задачу емоційного напруження або його вщухання.

Розкриваючи унікальність тембро-динамічних можливостей та специфічність звучання фортепіано необхідно додати усвідомлення ролі використання педалей (правої та лівої), які часто створюють необхідний акустично-тембровий ефект, якість якого без слухового контролю забезпечити

просто неможлива задача. Складність у використанні педалей залишається для кожного піаніста своя. Іноді загальна «педальна ідея» по-різному виконується кожним конкретним виконавцем, оскільки педальна техніка є індивідуально-функціональною спроможністю окремого піаніста. І у цьому випадку основним регулятором досягнення художньої мети стає слухова увага піаніста. «Слуховий контроль відноситься до звучання в цілому» (Аксельруд, 1996, с. 81).

Педальні можливості піаніста створюють необхідність серед інших виражальних характеристик «активізувати звуко-темброве уявлення, що є важливим стимулом виразової гри;... ставитись до безпедального звучання не як до поперденього... стану, а як до специфічного тембрового кольору...» (Аксельруд, 1996, с. 81).

Сталі піаністи та музичні теоретики сходяться на думці, що отримані теоретичні знання з досвідом виконання фортепіанних творів і набуттям необхідного рівня тембро-динамічних уявлень переходять у підсвідомість та кінцевий результат їх застосування залежить від слуху піаніста. Для цього на їх узагальнену думку необхідно максимально розвивати свій музичний слух; завжди активно його застосовувати під час опанування творів та їх виконання; при застосуванні педалі (лівої та правої) виробити у ногах автоматичну, миттєву реакцію на слухову «підказку».

При створенні власного розуміння тембро-динамічного уявлення ми спиралися на об'єктивні та суб'єктивні фактори, без усвідомлення сенсу яких можна звизити розуміння його змісту.

Серед об'єктивних факторів можна назвати: механіко-фізичні якості музичного інструменту, фортепіано; характеристики та особливості його звучання.

Серед суб'єктивних факторів назвемо індивідуальні особливості студента: як відтворювача певних уявлень та активного інтерпретатора музичного твору; як носія стильової атрибуції музичних творів; артикуляційних здобутків і можливостей як піаніста.

С. Науменко стверджує, що музичний слух «являє собою складне психічне явище, систему, в якій тісно взаємодіють різні музичні здібності, як-от: чуття ритму, чуття ладу, *чуття тембру, музично-слухові уявлення*» (курсив наш. – М. Ц.) (Науменко, 2015, с. 18). Необхідно завжди пам'ятати, що серед музичних здібностей людини музичний слух займає особливе місце, тому завжди треба ураховувати знання стосовно видів музичного слуху, до яких відносяться: абсолютний слух, абсолютний пасивний та відносний слух.

Абсолютний активний слух С. Науменко визначає за Б. Тепловим. «Це – слух, що дозволяє без попереднього настороювання визначити висоту будь-якого звуку» (Науменко, 2015, с. 63), який виявляється, на думку авторки, «в той момент, коли людина пізнає назву звуків, тобто коли сенсорний еталон (звук) замикається на його вербальне тлумачення» (Науменко, 2015, с. 63).

Абсолютний пасивний слух – який дозволяє людині визначати висоту звуків знайомого їй музичного інструменту. С. Науменко, наводячи теоретичні висновки окремих психологів (Б. Теплов), вважає, що «в основі абсолютного пасивного слуху лежить добре розвинене чуття тембру (тому людина визначає висоту звуків знайомих їй музичних інструментів)» (Науменко, 2015, с. 64).

Продовжуючи свою думку, авторка пише, що «якщо уважати чуття тембру вродженою музичною здібністю, то для всіх людей є характерним абсолютний пасивний слух, який у процесі музичної діяльності зазнає нових якісних змін (сприймання нових тембрів, їхніх сполук тощо)» (Науменко, 2015, с. 64). Для нашого дослідження має велике значення той факт, що цей вид слуху розвивається «завдяки тому, що природою його є емоційність відгуку на музику» (Науменко, 2015, с. 64). Професорка вважає, що добре розвинений абсолютний пасивний слух «є наймузикальнішим слухом». Це пов'язано з тим, що чуття тембру є емоційним компонентом музичності, а значить, чим тоншим є чуття тембру, тим глибші емоційні переживання і пізнання музичного образу.

С. Науменко вважає, що «абсолютний пасивний слух розвивається спонтанно у процесі музичного навчання, опанування грою на музичних

інструментах» (Науменко, 2015, с. 64). Порівняно з ним розглядається і відносний слух (Науменко, 2015, с. 65). Музичний слух має декілька різновидів природи його функціонування: гармонічний» (Науменко, 2015, с. 65-68), мелодичний (Науменко, 2015, с. 68-74).

Аналіз психологічних висновків стосовно гармонічного та мелодичного слуху стали передумовою для висновку, що одним з «компонентів музичного слуху є музично-слухові уявлення, які лежать в основі відтворення мелодії голосом або підбирання музичного твору на музичному інструменті (Науменко, 2015, с. 74). В музично-теоретичній літературі музично-слухові уявлення називають звуковисотним слухом і пов'язують із розумінням внутрішнього слуху. Авторка вважає, що «при музичному слухові відбувається процес, який зветься *компарацією*, за якою оцінка вхідного сигналу є результатом зустрічного, наслідувального процесу, процесу моделювання сприйнятого об'єкта і порівняння отриманої моделі з еталоном (зразком)» (Науменко, 2015, с. 75).

У музичній діяльності видатні музиканти надавали велике значення музично-слуховим уявленням (внутрішньому слуху). Так, Р. Шуман у своїй книзі «Життєві правила та поради молодим музикантам» у 1930 році писав, що мелодії приходять до піаніста «без допомоги фортепіано, радуйся... це означає, що в тобі прокинувся внутрішній слух (цит. подана за Науменко, 2015, с. 76). Таким чином, авторка висновує, що «внутрішній слух – це можливість довільно оперувати музично-слуховими уявленнями» (Науменко, 2015, с. 76).

Так, у процесі активної музично-слухової діяльності уможлиблюється утворення «*тембро-динамічного уявлення*», яке будучи музично-слуховою рефлексією піаніста (майбутнього вчителя музичного мистецтва) сиріє активізації його художньо-асоціативного та музично-слухового досвіду задля створення своєї, проєктивної уявлюваної гіпотези (продукту) звукової модифікації стилевідповідних фортепіанних творів у процесі власної творчої діяльності. Тембро-динамічне уявлення є складною системою адекватних

змістоутворювачів його функціонування, має відповідний комплекс контентних елементів, які утворюють його структуру. Розглянемо її детальніше.

1.3. Структура тембро-динамічного уявлення майбутнього вчителя музичного мистецтва

Зосередження на педагогічній складовій тембро-динамічного уявлення спричиняє доречність визначення структури означеного феномена. Для визначення власної структурної системи поглянемо на цю проблему через призму її створення та структурування в педагогічній теорії.

Практичне опанування музичним інструментом, оволодіння технікою відтворення музики, написаної спеціально для фортепіано або для виконання за його участю, має безпосередню залежність від методики здійснення цих задач. Досягнення такої мети значною мірою залежить від методики розвитку музичних, педагогічних та виконавських здібностей, набуття відповідного досвіду розкриття творчої індивідуальності, формування її тембро-динамічного уявлення, у тому числі для професійного відтворення музичного матеріалу та його презентації слухачам.

Суть проблеми полягає ще й у доцільності упорядкування змісту та осучаснення тих методичних підходів, які вичерпано у нових умовах розвитку теорії загальної та мистецької педагогіки, у зв'язку зі змінами методологічних принципів на основі накопиченого науково-практичного досвіду. Доцільно, на наш погляд, ураховувати методичний контекст музичної педагогіки з огляду на визначення сенсу методики для поглиблення розуміння студентами змісту та структури тембро-динамічного уявлення та його функціонування в фортепіанній підготовці.

Наведемо думки, теоретичні та методичні позиції деяких дослідників стосовно структури як предмету педагогічної уваги. В. Колосок припускає, що почуття тембру є прояв емоційної сфери особистості (Колосок, 1996, с. 77).

Приклад автор наводить із роботи професійних настройщиків фортепіано, які орієнтуються саме на темброве сприйняття співзвучь особистістю, яке «повністю перекриває звуко-висотне» (Колосок, 1996, с. 77). Автор робить висновок, що саме темброве відчуття дозволяє настройщику добиватись точності результатів. Він часто визначає чистоту і якість співзвучь словами на кшталт «дзвенить, дзюркотить». Структура цього явища виглядає у цього автора як сукупність: емоційного відчуття тембру та урахування фізичної природи звуку.

Узагальнюючи, додамо, що сприйняття співзвучь засвідчило, що людині дуже властиве емоційно-образний тип відчуття тембрових характеристик музичного матеріалу. Це доводить, що природа почуття тембру емоційна і вроджена, що має професійне значення для педагогічного впливу на формування цих відчуттів.

Стосовно динамічної складової тембро-динамічних уявлень зауважмо, що вона не стала безпосередньо предметом особливої уваги науковців. Ми припускаємо, що динаміка звуку будь-якого музичного інструменту та голосового апарату розглядається музикантами та музикознавцями як атрибутивна складова будь-якого звуковідтворення, особливо, якщо вони ретельно виписані самими авторами, композиторами. Ми не можемо розглядати цю складову засобів музичної виразності поза цілісності цього комплексу. Кожний музичний інструмент має свій обсяг динамічного перепаду гучності.

Але, ми вже зазначали, що фортепіано – унікальний музичний інструмент, який охоплює великий діапазон звучності інструментів всього симфонічного оркестру, тому його динаміка може бути предметом наукової уваги та окремого вивчення.

З інших позицій підійшов до розкриття свого бачення слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва Чжу Чжень, зосередившись лише на звуковій їх природі, звукообразній сфері. Він вважає, що «уявлення визначається як уміння подумки, з урахуванням власних знань та досвіду

знаходити нові художні ідеї, створювати мистецькі образи» (Чжу, Чжень (2018). с. 1) Визначаючи контент слухових уявлень, автор у своїй методиці наполягає на необхідності розвитку вокального слуху для вірного оцінювання якості співу, здійснення самоконтролю вокально-фонаційного процесу, що розглядається ним як педагогічний інструмент з керівництва вокальним розвитком студента. На основі власного тлумачення «слухових уявлень» автор визначає їх як «вияв здатності до мисленнєвого утворення образу звучання, що в даний момент не впливає на органи чуття, але сприймалось раніше» (Чжень 2018, с. 5). Так, у визначенні змісту цього дослідника відобразилась думка, що специфіка вокального слуху студента та «об'єктивно-реальне» звучання власного голосу співака далеко не ідентичні й не об'єктивні, тобто «акустично змінені».

Виходячи із своїх теоретичних висновків структуру слухових уявлень автор розкриває у взаємозв'язку таких компонентів: інформаційно-пізнавального (для висвітлення «рівня музичної ерудиції як підгрунття слухових уявлень та активність музичного мислення») (Чжень, 2018, с. 6), емоційно-відтворювального (як «здатність студентів до емоційного співпереживання змісту вокально-хорової музики» (Чжень, 2018, с. 6), що сприймається слухом і відтворюється подумки), комунікативно-рефлексивного (для «керування діями слухового контролю») та творчодіяльнісного (для забезпечення «художньої оригінальності» виконуваних творів).

Стосовно дотичних до нашої тематики досліджень привертає увагу робота Цяо Лінь стосовно формування «тембро-слухових уявлень» майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Автор спирається на трактування уявлення з позицій китайської філософії, як першооснови буття, життєво-творчої необхідності людини та європейських філософів, які трактують уявлення як символ зовнішнього світу, чуттєво-наочний, узагальнюючий образ предметів та явищ дійсності, що зберігається і відтворюється у свідомості людини.

Дослідницький пошук цього автора зосередився на проблемі взаємообумовленості тембру і слуху при виконанні вокальних творів, зверненні уваги на тембральні голосові особливості та активізацію слухових уявлень, що сприятиме, на думку автора, «опануванню нових методів та прийомів вокального навчання, забезпечить реалізацію творчих можливостей, розширення мистецького кругозору, вдосконалення вокальної майстерності» (Лінь 2015, с. 2). Авторське тлумачення «тембро-слухових уявлень вчителя музичного мистецтва» представлено автором як «інтегровану єдність музично-слухових і тембрових образів, здатних змінюватись і вдосконалюватись на основі музичних вражень і переживань, музикознавчих і методичних знань, виконавських умінь і навичок, набутих у процесі вокальної діяльності» (Лінь 2015, с. 6). Автор додає, що у тембро-слухові уявлення входять ще й слухові образи, темброві відчуття, музичні інтонації..., емоційні реакції, слуховий контроль (там само). Нам імпонує, що тембро-слухові уявлення формуються у цілісному процесі ознайомлення тембрових особливостей «різних голосів та музичних інструментів» (Лінь 2015, с. 7), що сприяє створенню на цій основі художніх образів.

Музиканти-педагоги вбачають емоційну сферу особистості важливим регулятором осягнення творів мистецтва на рівні сприйняття і на рівні відтворення, інтерпретації, вони запам'ятовуються у співвідношенні з отриманою художньою інформацією. На думку А. Линенко, Г. Ніколаї та І. Левицької, обов'язковим атрибутом виконавської діяльності є не лише когнітивна, але й емоційна пам'ять. «Вона зберігає відчуття, реагування, переживання, які виявлялися під час роботи над тим або тим твором», сприяє тому, що «...у музиканта формується певний емоційно-образний фонд, який зумовлює художньо-адекватні комплекси інтерпретаційних виконавських ідей» (Линенко, Ніколаї, Левицька, 2019, с. 20).

Стосовно структури тембро-слухових уявлень, яку представив автор, зазначимо, що в її склад увійшли мотиваційно-ціннісний (для активізації потреб, інтересів щодо вокального виконавства), діяльнісно-вольовий (для

забезпечення діяльного ставлення до навчання), інтелектуально-емоційний (що спонукає студентів до набуття відповідних знань) компоненти.

У них частково відображені ті елементи змісту тембро-слухового уявлення, які було висвітлено у змісті розглянутого феномена. Поза контенту компонентної структури залишились слуховий досвід та слуховий контроль, слухові образи, темброві відчуття, музичні інтонації, емоційні реакції. Це звужує функціональний сенс тембро-слухового відчуття майбутніх фахівців та спрямовує його формування, з одного боку, в суто вокальному напрямку, а з іншого – спрямовує на активізацію набуття відповідних знань, потреб, інтересів та дієвість ставлення до навчання.

Значну увагу в процесі формування звуко-образних уявлень, природі саме звуковидобування, елементам слухомоторних уявлень приділяє у своєму дослідженні Ван Сює. Автор спирається на теоретичні висновки мистецтвознавства, які розкривають музично-інструментальні особливості фортепіано, його функціональні особливості як музичного інструменту, обумовлені «сонорно-кolorистичними, фактурними та композиційно-драматургічними особливостями» (Сює 2017, с.1). Дослідження Ван Сює присвячено розкриттю особливостей формування звукообразних уявлень молоді, яка навчається гри на фортепіано. Тому необхідним було виявлення сутності понять «звуковий образ» для усвідомлення сенсу «звукообразних уявлень». Природно, що основним предметом дослідження стали музичний звук, який автор назвала «унікальним і багатомірним, оскільки утворює єдність висоти, тембру, артикуляції, ритму і голосності» (Сює, 2017, с.5-6).

Автор спирається на наукові висновки про те, що основна функція музичного навчання полягає у розвитку «емоційно-чуттєвої сфери, уваги і уявлень, уміння оперувати ними» (Сює, 2017, с.5-6). Музикознавством розкриваються різні аспекти функціонування звукообразних уявлень. Основними з них є уявлення музичної фактури та вміст у ній ладо-гармонічних та ритмічних характеристик; асоціативні, що розкривають емоційно-образні складові; та технічні (слухо-моторні). Спираючись на представлені теоретичні

висновки автор представляє своє розуміння звукових уявлень молодих музикантів як «інтегральну єдність образно-чуттєвих, музично-слухових і рухових компонентів, здатних змінюватись і удосконалюватись у процесі музичної діяльності» (Сює, 2017, с.5-6). Нам імпонують висновки автора, що ця функціональна єдність утримується за рахунок, перш за все, звуко-образної характеристики.

Спираючись на усвідомлені складові автор представляє, що формування звукообразних уявлень музичної молоді у процесі фортепіанного навчання є «процес цілеспрямованих сенсорних дій, спрямованих на набуття внутрішньо слухових музичних уявлень та їх творчий вплив на результат виконавської діяльності» (Сює 2017, с. 7). У цьому визначенні відбулось значне наближення до психічних характеристик людини, які безпосередньо задіяні у виникненні та відтворенні наявних слухообразних уявлень при створенні музичного образу та його виконанні на фортепіано.

Автор не визначала смислову структуру досліджуваного феномена, натомість у методиці її формування означені структурні елементи, як обов'язкові складові звукообразних уявлень музиканта, який навчається гри на фортепіано: методичний, артикуляційний, динамічний, метро-ритмічний та формоутворювальний.

Узагальнюючи, додаємо, що сприйняття співзвучь засвідчило (як уже указувалось), що людині дуже властиве емоційно-образний тип відчуття тембрових характеристик музичного матеріалу. Це доводить, що природа почуття тембру емоційна і вроджена, вона має професійне значення для педагогічного впливу на формування цих відчуттів.

Тембро-динамічні уявлення утворюються та закріплюються на основі активної слухової діяльності людини в різних напрямках, емоційного сенсу та творчої зацікавленості, асоціативному досвіді, вмотивованості до слухової діяльності

Тембро-динамічне уявлення як цілісна категорія або окремі її складові було предметом спеціального дослідження психологів, педагогів,

музикознавців. Досліджуючи зміст та структуру тембро-динамічних уявлень або складових цієї дуальної (подвійної, іноді з протилежним змістом, в нашому випадку не опозиційним) категорії, учені висловлювали різні думки та демонстрували різні підходи.

Особливу увагу цій проблемі було приділено науковцями з музичної психології та музичної педагогіки. Вони зосереджувались на змісті та структурі цього явища, обмірковували та представляли його з огляду на спеціальні задачі, що поставали перед ними.

Феномен тембрового уявлення зокрема, як складової нашого дуального утворення, було розглянуто з позицій уконцептуальній низці психологічних механізмів обдарованості людей за окремими видами діяльності (інтелектуальна, художня, соціальна). У цих дослідженнях розкриваються такі психологічні носії як індивідуальний пізнавальний досвід особи, його складу та будови (Холодна, 1993). Різні загальні здібності людини. В структуру цієї складової тембро-динамічного уявлення входять: індивідуальний пізнавальний досвід, різні загальні психічні здібності людини.

С. Науменко висуває гіпотезу про взаємообумовленість емоційної та психомоторної функцій особистості у музичних здібностях (Науменко, 1993). Спираючись на цю наукову думку, можна думати, що емоційну природу має почуття тембру. Згідно висновків про фізичну природу звуку, її сприйняття відбувається за сумою двох складових: частоти коливань усіх складних звуків, які змінює дві якості відчуття – висота та тембр, який на думку психологів (ми погоджуємось із думкою Б. Теплова) сприймається як той, що не може бути не проаналізований слухом, тобто комплекс одночасних звуків. Дослідження професорки продемонструвало, що темброве сприйняття співзвучь не відділяється від його емоційно-образного переживання, що підтверджує емоційну природу почуття тембру (як ладового почуття у значенні емоційного переживання). Авторка вміщує у структуру цього поняття: емоційно-образне переживання, музично-ладове емоційне переживання, психомоторну природу функціонування тембро-слухового уявлення.

Але, ми вже зазначали, що фортепіано – унікальний музичний інструмент, який охоплює великий діапазон звучності інструментів всього симфонічного оркестру, тому його динаміка може бути предметом наукової уваги та окремого вивчення.

Через весь контент наскрізно проходить думка, що тембро-динамічні уявлення виникають на основі *активної слухової діяльності* студента в різних напрямках, емоційного сенсу та творчої зацікавленості.

Зміст тембро-динамічних уявлень музиканта, створених та функціонуючих у його асоціативному досвіді, є проявом активної навчальної, виконавської, науково-теоретичної та у майбутньому викладацької діяльності самостійних фахівців, яка спрямована на підвищення професійного рівня самого музиканта та його учнів, розвиток емоційної культури кожного здобувача мистецької освіти. Без реальної потреби здійснювати відповідну діяльність не можна очікувати її якісний результат. Тобто кожна фахова діяльність розпочинається з особистісної потреби для власної успішної реалізації.

Видатні психологи вважають стимулом активності, у тому числі творчої, мотивацію, вважаючи її «першою ланкою» в структурі будь-якої діяльності, без чого ця діяльність реалізовуватися не буде. Нам імпонує думка, що в цьому вислові указується на прямий зв'язок мотивації з успішністю діяльності, емоційним його переживанням. Видатні психологи запевняють, що «особливість емоцій полягає в тому, що вони відбивають відносини між мотивами (потребами) і успіхом ... вони виникають слідом за актуалізацією мотиву (потреби) і до раціональної оцінки суб'єктом своєї діяльності» (Мотивація). У довідковій літературі мотив – (фран *motif* від с.-лат. *motium* – рухомий) розкривається як – «спонукальна причина дій»; інше трактування поняття «мотив» виглядає так: «аргумент на користь чого-небудь (наприклад, мотив вчинку)» (Шевченко, 2008, с. 402). За іншою характеристикою (від англ. *motivation*) це – не лише «система доказів, аргументів на користь чого-небудь», а, перш за все, «психофізіологічний сигнал, що збуджує відділи мозку і

спонукає тварин, людей до задоволення своїх потреб» (Шевченко, (ред.) 2008, с. 402).

А. Маслоу, американський психолог, розглядає особистість людини, акцентуючи увагу на складні динамічні сили, що впливають на індивідуума. Наприклад, автор вважає, що «розумна теорія мотивації не може дозволити собі не брати до уваги підсвідоме» (Маслоу, 2004, с. 49). Психолог зауважує, що розумна теорія мотивації «повинна передбачати, що мотивація – безперервна, вона не переривається, вона складна і нестабільна і є майже універсальною характеристикою практично будь-якого стану організму» (Маслоу, 2004. с. 50).

Переводячи мотивацію у педагогічну площину доцільно указати на думку професора О. Рудницької, яка вважає, що для розуміння художньо-пізнавального процесу, необхідно «... осягнути і оцінити, емоційно пережити і осмислити те, що сприймається» (Рудницька, 2005. с. 102). Для нашого дослідження є цінною думка стосовно «переживання-усвідомлення» (за О. Рудницькою). Учена акцентує «органічний зв'язок інтелектуально-логічних та емоційно-інтуїтивних актів художньо-пізнавальної діяльності» (Рудницька, 2005. с. 102), що спрямовано на розуміння двох характеристик, сутнісної відповідності (як об'єктивний показник, що є зовнішній фактор), та індивідуальної неповторності (суб'єктивний показник, відображення внутрішньої перцепції особистості (Рудницька, 2005. с. 103).

Науково-теоретичні висновки І. Ростовська спрямовує на сенс мотивації. Педагогічна думка спирається на теоретичні висновки психологів, що будь-яка мотивація має емоційно-ціннісну сутність особистості, яка відображає реальність, у нашому випадку, музично-творчу реальність кожного майбутнього фахівця. Ми погоджуємось із І. Ростовською, яка вважає, що «мотивація музичної діяльності – найбільш істотний чинник, що характеризує спрямованість особистості музиканта» (Ростовська, 2015. с. 36). У свою чергу, виокремлення емоцій, на думку І. Ростовської, «необхідні для утворення і підтримки мотивації» (Ростовська, 2015. с. 26).

Авторка має рацію, коли вважає, що система музичних мотивів майбутнього фахівця містить мотиви, які визначають ставлення особистості до музики і «відображають позитивний досвід їх задоволення в музичній діяльності... утворюють загальний смисловий контент і визначають спрямованість музичного сприймання» (Ростовська, 2015. с. 36). До того ж є мотиви виконавські. Майбутній учитель музичного мистецтва має виконувати багато музики для своїх учнів та знаходити можливості для самореалізації. В ці можливості входять і нові тембро-динамічні знахідки, «знаходження засобів виражальної реалізації вихідних музичних спонук» (Ростовська, 2015. с. 37).

Уважаємо за доцільне звернутись до з'ясування сутності «досвіду» як науково-теоретичної категорії. Розуміння досвіду було запроваджено Джон Локком (1632-1704), якого вважають батьком емпіричної психології. (Основний його твір – «Досвід про людський розум»). Завданням емпіричної психології є вивчення явищ свідомості як продукту індивідуального досвіду. (Це, так звана «психологія без душі»). Методологія дослідження будувалася за аналогією з дослідженнями явищ матеріального світу речей. Закони діяльності людини в матеріальному й ідеальному світі розглядались однаково. А джерелом знань уважався досвід як індивідуальна історія життя кожного індивіда. Розподіл досвіду на зовнішній і внутрішній дало початок інтроспективної психології як науки про внутрішній досвід, методом якої є інтроспекція (Шевченко, ред.2008. с. 268).

Результати багатьох наукових досліджень свідчать, що на досвіді базується інтуїція, «особливо на досвіді індивідуумів з великою чутливістю. Досвід особи являє собою скарбницю запам'ятовувань і вражень» (Тюріна 2005. с. 42).

У освіті сучасної України набуває пріоритетного значення формування національних та загальнолюдських цінностей, що спираються на отримання індивідуального досвіду особистості. Н. Чужа вважає необхідним залучати учнів до набуття естетичного досвіду через фольклор. Авторка наголошує, що

іноді через навіть завуальований зміст народні «прислів'я та приказки розвивають мислення дитини, збуджують її уяву» (Чужа, 2010, с. 304).

Професорка О. Реброва, розкриваючи категорію «ментального досвіду», спирається на розкриття її сенсу у широкому розумінні, як «процес і результат накопичення певних знань, умінь, *уявлень* (курсив наш. – М.Ц.), відносин, на основі яких здійснюється адаптація особистості до певних суспільних, етнічних, культурних та професійних відносин» (Реброва, 2010, с. 326).

На відображення власного емоційно-стильового відчуття безпосередній вплив має художньо-виконавський досвід піаніста. Художній досвід, у контексті якого розкривається музично-виконавський досвід, усвідомлення емоційно-образного змісту та інтонаційної логіки музичної мови, завжди базується на урахуванні традицій. У сучасній динамічній соціокультурній ситуації це набуває важливого сенсу. Спадкоємність, як специфічна закономірність у розвитку фортепіанного виконавства, передбачає урахування усвідомленого підходу до музичної спадщини, вибіркового ставлення молодого покоління до культурно-історичних цінностей з таких позицій: з одного боку, заперечення несучасного надбання, яке втратило своє аксіологічне значення; з іншого – збереження й оновлення життєздатних стереотипів діяльності. У цьому процесі головну роль відіграє традиція, яка відображає контент усталеності в оновленому змісті діяльності й водночас передбачає можливість корекції та новацій Гуральник, Н. П. (2021).

Навчальна активність майбутнього фахівця рухатись до наміченої мети підкреслює дія, що спрямовує взаємозалежність емоційної насиченості навчального процесу й на набуття необхідного досвіду для забезпечення бажаної мотивації. Дослідники визначають різні аспекти досвіду у процесі музично-педагогічної діяльності, та його збагачення. Так, М. Сибірякова-Хіхловська, досліджуючи досвід сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики, погоджується із висновками інших дослідників, які вважають, що процес набуття його це є складна система, що має «окремі, пов'язані між собою структурні елементи, які забезпечують функціонування досвіду

сприйняття поліфонії як цілісного утворення» (Ковальчук, Моїсєєв, Яцій, 2001, с. 51-52).

Ідею досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва підтримує В. Вергунова, яка до його компонентної структури включає емоційно-мотиваційний компонент, зумовлюючи його «емоційною природою сприйняття світу музики (Вергунова, 2010, с. 232). Важливою ознакою емоційно-мотиваційного компонента авторка вважає «особистісне забарвлення, що характеризує музично-естетичний розвиток конкретної людини та її попередній життєвий досвід» (Вергунова, 2010 .с. 233).

М. Сибірякова-Хіхловська у набутті досвіду сприйняття поліфонії вбачає необхідне поєднання художнього і музичного сприйняття та ієрархію набуття загального розуміння досвіду, музично-естетичного та музично-слухового досвіду. На підставі таких висновків авторка визначає, що досвід сприйняття поліфонії майбутніх учителів музики це – «професійно якісний комплекс навичок диференційно-цілісного сприйняття, художньо-інтелектуального, діалогічно збагачення та адекватної (вербальної та виконавської) інтерпретації емоційно-образного змісту поліфонічної музики, сформованих у процесі активної музичної діяльності: перцептивної, виконавської, творчо-рефлексивної» (Сибірякова-Хіхловська, 2006 с. 97). Процес набуття поліфонічного досвіду авторка розпочинала з досвідно-перцептивного етапу, на якому ставилась мета задля збудження інтересу до цієї музики, збагачення відповідного слухового фонду, «накопичення слухового-музично-поліфонічного досвіду студентів... розвитку «поліфонічно-стильових уявлень» (Сибірякова-Хіхловська, 2006, с. 99).

Як бачимо, кожний акт сприйняття музики у своїй активності передбачає накопичення досвіду музично-слухової та виконавської діяльності кожним окремим музикантом, для яких унеможлиблюється художнє представлення музики будь-якого стилю без комплексу якостей, серед яких художньо-образну сутність складає і тембро-динамічне уявлення.

З огляду на висловлене можемо стверджувати, що перший *мотиваційно-досвідний компонент* розкриває необхідність набуття музичного тезаурусу студента, його музично-слухові уявлення (музичні здібності, наявність або відсутність різних видів музичного слуху), потребу у збагаченні музичного досвіду (слухання фортепіанної музики, різних жанрів, оркестрової) задля фіксації в музичній пам'яті (або письмовій формі) тих тембро-динамічних уявлень, які створені завдяки багатству отриманих асоціацій та досвіду їх застосування у процесі опанування та виконання фортепіанних творів

Пропонуючи другий компонент нашого феномена, тембро-динамічного уявлення, згадуємо розглянуту раніше (підрозд. 1.1.) сутність двох тенденцій: відтворення і перетворення, які присутні у змістовій єдності в будь-якому образі (в нашому дослідженні створення музичних образів), а саме: тенденція відтворення в пам'яті «того, що було» і тенденція перетворення (включення в підсумковий образ) «того, чого не було»).

Розкриваючи цей компонент, що є однією частиною дуального поняття, а саме уяву, ми усвідомлюємо, що важлива його відтворювальна ідея (вже описана нами), саме ця складова несе у собі відтворювальну сутність «того, що було». Оскільки уявлення виникає на підставі перетворень, кожна людина повинна мати і має (кожна в індивідуальному досвіді) певні асоціації, їх обсяг, конкретний художній зміст тощо.

Для розкриття другої половини дуальної сутності складової нашого компонента ми спираємось на психологічні висновки стосовно поняття «асоціації». Їх зміст визначається як – «зв'язок подій, фактів, предметів, психічних явищ (відчуттів, уявлень, думок, почуттів, рухів) з певними законами (суміжністю, подібністю, контрастом), виражений виникненням одного з них, яке спричиняє появу в свідомості індивіда іншого чи інших психічних явищ або процесів і закріплення їх у пам'яті» (Чепелева, .2023).

Термін «асоціація» запропонував Дж. Локк (1698), який уважав «ці зв'язки «нерозумними» на відміну від «розумних», які встановлюються завдяки спеціальним діям розуму» (Крутій, К. *Психологія Дж. Локка* (2019).

Це поняття стало ключовим для багатьох психологічних систем 18–19 століть, в яких розглядали асоціацію як провідний механізм свідомості. Закони асоціацій відіграють значну роль у функціонуванні процесів пам'яті (Чепелева, Н. В. (2023)). Так, Дж. Локк зазначає, що «в результаті різних логічних операцій і здатності до абстрагування з простих ідей можуть утворитися складні, загальні поняття, які не можуть виникнути безпосередньо з відчуттів і рефлексії» (Крутій, К. *Психологія Дж. Локка* (2019)). Психолог уважав, що складні ідеї «утворюються розумом довільно в результаті: з'єднання, зіставлення, порівняння, узагальнення, абстрагування. Емпірично виділяються по можливості всі одиничні об'єкти, про які треба отримати загальне поняття...» (Крутій, К. *Психологія Дж. Локка* (2019)). Ми усвідомлюємо, що вони (ці поняття) «розділяються за складовими їх властивостями і порівнюються за цими властивостями... Виділяються ідеї, які повторюються у всіх об'єктах» (Крутій, 2019). З наукових джерел ми дізнаємось, що Дж. Локк увів термін «асоціація ідей» (поняття згадувалось ще в античності). Локк виділяв різні асоціації, наприклад, «асоціація по суміжності в просторі», яка є зовнішньою асоціацією. «Освіта зв'язків – це механістичний процес, що лежить в основі роботи нашого мозку. Цей зв'язок проявляється в поведінці. Асоціація по емоції – емоційний стан, який має людина в ситуації, коли виникла зв'язок, може виявитися основою асоціації. Асоціативність зв'язку протиставляються зв'язкам на основі розуму» (Крутій, 2019). Дж. Локк уважав, що «завдання виховання – попередження утворення небажаних зв'язків свідомості («Думки про виховання»))» (там само). Після Локка цей механізм розроблявся у психології, на цій базі виникла і розвивалася асоціативна психологія.

Асоціація – це процес, який сучасні психологи називають учінням, тобто «можливості зведення всього психічного життя людини до набору простих ідей або елементів, а також пояснення складних ідей через асоціацію простих лежить у основі всієї сучасної наукової психології... ідеї свідомості також можна аналізувати і асоціювати». (Емпіризм і асоціанізм).

Асоціація (від лат. *associatio* – з'єдную, зв'язую) розглядається наукою як закономірний зв'язок двох або декількох психічних процесів, що проявляється у виникненні одного з них на підставі виникнення або існування іншого. Доведеним є факт, що асоціації – це тимчасові нервові зв'язки і є фізіологічним механізмом мислення. Ми погоджуємось і беремо до уваги теоретичний висновок В. Крутецького, що мислення відображає асоціації, спершу елементарні, які пов'язані із зовнішніми предметами, а потім – пануючі асоціації. Асоціації психолог розуміє як зв'язок між окремими відображеними у нашій свідомості подіями і закріпленими в нашій пам'яті.

Важливо усвідомлювати, що асоціації не є антагоністичними, вони не заперечують, а доповнюють емоційну реакцію, яка стає більш яскравою та сильною. На думку О. Костюка, «переживання, що є первинним явищем при сприйманні твору, частково може бути і вторинним, зв'язуючись як реакція на ... асоціації» (Костюк, 1965. с. 61). Автор заперечує думку тих психологів, які вважають, що сприймання музики найбільш глибинне за умов словесного пояснення його змісту. Не дивлячись на те, що О. Костюк вважає «асоціації випадковим... продуктом сприйняття», у той же час зауважує, що «музичне сприйняття базується на діяльності слухового аналізатора, а не зорового, і зображення видимої сторони життя не є завданням даного виду мистецтва» (йдеться про інші види мистецтва) (Костюк, 1965) с. 60).

Грунтуючись на теоретичних висновках психології ми можемо трансформувати їх сутність в ідеї музично-слухової діяльності піаніста. Асоціативні зв'язки різних музично-слухових характеристик, які мають місце у звуковій природі фортепіано та уяві людини стосовно них, їх зміст ми визначатимемо як – зв'язок музичних тембрів, музичної динаміки, драматургічних зв'язків фортепіанних творів, а також психічних явищ (відчуттів, уявлень, думок, почуттів, рухів) з певними законами музичної теорії (гармонічною суміжністю, мелодичною подібністю, динамічним контрастом тощо). У музичній діяльності будь-який музично-смісловий елемент виражений виникненням одного з них, спричиняє появу в музичній

свідомості індивіда іншого або інших процесів або психічних явищ, як от музичне сприйняття, чуттєво-емоційне відчуття, тембро-динамічне уявлення і закріплення їх у музичній пам'яті; пояснення складних музичних ідей через асоціацію простих лежить у основі наукового усвідомлення ідеї музичної свідомості, які також можна аналізувати і асоціювати.

Досліджуючи механізми мислення українська дослідниця О. Полатайко аналізує психологічні теорії мислення, надає серед інших таку: «мислення як асоціативне уявлення». У ній розглядається процес мислення «через зв'язок уявлень, набутих у попередньому досвіді. Завдяки цьому зв'язку одне уявлення викликає інше за подібністю чи протилежністю» (Полатайко, О. М. 2012, с. 12).

Глибокий аналіз асоціативно-семантичного фактору механізму музичного сприймання та його роль у музично-слуховому вихованні школярів зробила С. Гульдяшева. Авторка запропонувала інтонаційно-осмислене сприйняття художньої образності на противагу поширеному у музичній педагогіці асоціативному методу.

Ми погоджуємось із авторкою у її спіранні на висновки психології про взаємодію психічних та фізіологічних процесів у пізнанні дійсності, те, що «найбільш рельєфно цей взаємозв'язок можна прослідкувати на прикладі *асоціацій* (курсив наш. – М. Ц.) – універсальних явищ психічного життя людини, які мають величезний вплив на семантичний аспект музичного-сприйняття» (Гульдяшева, 2003, с.146). Авторка погоджується із висновками психології, що «асоціативність є однією з характерних властивостей і повноцінного музичного сприймання як його загальнозначимий, необхідний, органічний компонент» (Гульдяшева, 2003. с. 146).

Грунтуючись на висновках психологів, що асоціації є універсальним зв'язком клітин мозку між собою, вони з'являються цілком довільно. За цим висновком можна передбачати активне застосування музично-слухових асоціацій у дорослих музикантів, які закріпились у музичній пам'яті особи

попередньо у музично-слуховому досвіді, на рахунок створення нових музичних тембро-динамічних уявлень.

Ю Янь, вибудовуючи структуру художньо-образних репрезентацій, звернулась до асоціативних зв'язків, їх ролі у виконавській діяльності майбутніх фахівців, доводячи, що сутність художньо-образних репрезентацій полягає у такому кінцевому результаті їх об'єктивації, що реалізація та втілення таких у виконавській процес залежить від двох підпорядкувань, як результат складного герменевтичного аналізу музичного твору, з одного боку, а з іншого – як процес підпорядкований уявленням, асоціаціям широкого спектру уявлень (Янь, 2019, с.118-119).

Так, другим компонентом ми визначили *уявно-асоціативний компонент*, який розкриває художньо-образний музичний тезаурус (вподобання, широту інтересів, загально-художній досвід), характер музичних асоціацій (природно-об'єктивні уявлення, музично-звукові слухові асоціації, ін.).

Для музикантів не є дивним, що кожний з них виконує фортепіанний твір настільки яскраво, цікаво, унікально, наскільки є розвиненим у нього уявлювана сфера, фантазія, інтуїція, ін., як особливі здатності, тобто ті особливості художньо-образної палітри, які можливі лише завдяки чуттєвій, емоційно-драматургічній, інтелектуально вигаданій конструкції з його елементів, які піаніст поєднує у проєкт свого виконання. Ця потреба у створенні творчої проєкції тембро-динамічного уявлення стає для нього гіпотезою наступного практичного втілення у виконавській презентації.

Усвідомлення категорії тембро-динамічного уявлення є однією з основ фортепіанного виконавства, і для нашого дослідження якнайглибше забезпечує використання необхідних засобів музичної виразності – артикуляційних рішень, динамічного руху, тембро-гармонічних сполучень, агогічних відхилень, акустичної педалізації тощо. Не останнім фактором є і їх індивідуальне неповторне творче застосування.

Творчий процес є атрибутивним фактором професійного розвитку майбутнього фахівця як піаніста-виконавця і як педагога. Ми спираємось на думку професорки Г. Падалка, яка вважає, що «проблема педагогічної творчості становить один з найвагоміших компонентів дослідження сутності мистецького навчання, мистецтва. Поза залученням учнів до творчої діяльності навчання мистецтва втрачає сенс» (Падалка, 2008, с. 115). Авторка вважає, що серед основних складових творчої навчальної діяльності повинні бути «логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів, уява» (Падалка, 2008, с. 116). Стосовно проєкту відповідних дій Г. Падалка зауважує, що є необхідним «осмислення плану дій, створення *проєкту* (курсив наш. – М.Ц.) вирішення завдання ... опелює до мисленнєвих процесів учня» (Падалка, 2008, с. 116). Ми погоджуємось із авторкою, що у процесі творчої діяльності передбачається «спонукання учнів до пошуку оптимальних способів вираження власного художнього задуму» (там само). Активізація мисленнєвої діяльності відбувається «в процесі створення нового, *раніше небувало*го (курсив наш. – М.Ц.)» (Падалка, 2008, с. 116).

Стосовно емоційного переживання Г. Падалка указує на те, що поряд із раціональним мисленням відбувається «емоційне сприймання дійсності і результат власних творчих дій в мистецтві» (Падалка, 2008, с. 117). Щодо інтуїтивного осягнення змісту художніх образів, то авторка вважає, що це є «центральним компонентом творчого процесу» (Падалка, 2008, с. 117). Інтуїція є своєрідним видом психічної діяльності, який відрізняється «відсутністю будь-яких зусиль та ускладнень... супроводжується відчуттям впевненості у своїх діях... швидкістю його протікання, відсутністю тривалих роздумів» (Падалка, 2008, с. 118). До того ж «без уяви немислима творча діяльність... Для того, щоб створити що-небудь, спочатку необхідно уявити в ідеалі те, що буде втілено потім в матеріальному об'єкті» (Падалка, 2008, с. 119).

Проєктна активність учителів мистецьких дисциплін, у тому числі педагогів-піаністів, розглядається в музично-педагогічній галузі доволі часто,

їй приділяли гідну увагу О. Реброва, О. Олексюк, Н. Батюк, Г. Реброва, інші автори (Rebrova, Oleksiuk, Batiuk, Rebrova 2020). Останнім часом підвищується актуальність пошуку методів щодо визначення індивідуальної неповторності особи вчителя, особливо музичного мистецтва. Саме тому у багатьох дослідженнях (К. Маховер, Л. Сонді, Х. Хекхаузен, ін.) у останні десятиліття увага повернута «до розробки й вдосконалення проєктивних методів дослідження і роботи з психічною реальністю» (Олексюк, Ткач, 2009 с. 90).

Особливий ракурс розкриття проєктувальних шляхів майбутнього фахівця має науковий погляд О. Новської, яка розглядає освіту як «фактор розвитку особистості», яка повинна налаштуватися «на підвищення якості, модернізацію існуючих освітніх програм, що спрямовані на оптимізацію фахового навчання майбутніх спеціалістів, зокрема викладачів музичного мистецтва» (Новська, 2016, с. 52). Авторка пропонує розглядати «проєктні освітні технології», які «завдяки високому розвивальному потенціалу, дають змогу трансформувати процес освіти в особистісно-діяльнісний чинник саморозвитку і самовдосконалення» (Новська, 2016, с. 52). На відміну від ідеї Хе Дзіні, де йдеться про включення кожної конкретної особи часткою колективного проєкту завдяки її особливим здібностям, теоретичні висновки О. Новської базуються на необхідності застосовувати свої здібності для власного проєктування саме у музичному навчанні «образу фахового досконалого Я, будувати індивідуальні фахові траєкторії» (Новська, 2016, с. 52).

Ці висновки зорієнтовані на індивідуальний шлях самопроєктування, що є для нашого дослідження особливо важливим, оскільки ми вважаємо, що проєктувально-творчий шлях формування специфічно-музичних якостей, а саме тембро-динамічного уявлення майбутнього фахівця, є основним у його професійному становленні та подальшій самостійній практичній діяльності як музиканта-виконавця і музиканта-педагога.

Авторка акцентує увагу на створенні відповідного методичного супроводу формування означеного феномена, який ґрунтується на означених автором педагогічних умовах, наукових підходах, що зумовили відповідні принципи. Так, для успішного самопроєктування фахового розвитку у процесі музичного навчання студентів були використані «принципи діалогічності, особистісно-професійної трансформації, перетворювальної взаємодії, моделювання виконавсько-слухових еталонів, життєвої творчої самодіяльності» (Новська, 2016, с. 53).

Для нашого дослідження стала цінною думка авторки з огляду на заняття з фахових дисциплін (включно заняття з фортепіано). Згідно ідеї О. Новської студентам «був запропонований метод слухового моделювання, сутність якого полягала в уявному «створенні» слухового еталона – ідеальної виконавсько-слухової моделі музичного твору, який вивчається магістрантом і буде інтегрований в його мистецький досвід» (Новська, 2016, с. 54). Ми погоджуємось із авторкою, що створення індивідуальної слухової моделі може розвивати фахові інтенції студентів стосовно «*творчого пошуку* (курсив наш. – М.Ц.), налаштовує вектор їхньої фахової діяльності на максимальне наближення до створеного еталона» (Новська, 2016, с. 54). Вже стало теоретично ствердженням таке моделювання звукового втілення художніх образів музичного твору, в процесі сприйняття якого та після прослуховування студенти здійснювали художньо-педагогічний аналіз, осмислювали виконавські інтерпретації відомих піаністів.

Стосовно творчості, як необхідної якості педагога-музиканта, додамо думку Н. Самохіної. «Творчість педагога-музиканта – це показник його глибоких і всебічних знань, уміння трансформувати їх у педагогічні дії» (Самохіна, 2013, с. 84). Розкриваючи самореалізаційні досягнення педагога-музиканта авторка підкреслює, що саме «творчість, яка характеризує специфіку професії педагога-музиканта, визначає самореалізацію майбутнього фахівця як професійно-творчу» (Самохіна, 2013, с. 84). Авторка акцентує увагу на тому, що музична творчість доволі самобутня, «народження

образу в ній відбувається не спонтанно, а в процесі свідомої діяльності..., яка демонструє цілісність цього складного процесу» (Самохіна, 2013, с. 85).

Молода китайська дослідниця Хе Цзінь у своєму дослідженні, присвяченому формуванню художньо-проектувальному досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, розкриває цю категорію на основі фортепіанної підготовки. Для нашого дослідження цінним є висновок авторки, що ця категорія «інтерпретується як інтегрована фахова якість» (Цзінь 2022, с. 54) кожного конкретного студента, який залучається до самостійної підготовки за задуманим сценарієм. У даній роботі йдеться про «виконання розподілених творчих завдань за певним сценарієм, зорієнтованим на досягнення спільної педагогічної мети» (Цзінь, 2022, с. 54). Ми спираємось на передбачення авторки, що ця якість є уможливленою як «міждисциплінарний феномен, до яких відноситься художньо-проектувальний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва» (Цзінь, 2022, с. 59). Тобто проектувальна діяльність студентів в їх колективній формі вияву, а також в індивідуальному самопроектувальному процесі пов'язані з творчою діяльністю, що є природнім для педагогічної творчості та особливо яскраво проявляється у музично-виконавській діяльності, яка до того ж потребує індивідуального творчого перетворення власного музично-слухацького уявлюваного досвіду у свої унікальні проекти тембро-динамічного уявлення.

Так, проектувально-творчий компонент передбачає усвідомлення творчого задуму, що сприяє створенню студентом тембро-динамічної слухової гіпотези виконуваних творів. Цьому буде сприяти накопичення власних сольних, оркестрових проєктів або їх фрагментів (стильових, музично-інструментальних); презентації динаміко-артикуляційних надбань, різних тембрових інструментальних характеристик на фортепіано, а також трансформація авторського (композиторського) задуму.

Одним з компонентів означеного феномена ми виокремлюємо проектувальну творчість кожного здобувача освіти, *проектувально-творчий компонент*. Складна уявлювана спроможність кожного майбутнього

викладача музичного мистецтва та фортепіано зокрема вимагає від студентів набутих знань, накопиченого багатства уявлених елементів музичної виразності та розроблених власних гіпотез тембро-динамічного вирішення поставлених художньо-образних задач.

Діяльність фахівця музично-педагогічної галузі безпосередньо пов'язаний із виконавською діяльністю, яку він здійснює на заняттях музичного мистецтва, під час публічних виступів. Виконавська діяльність пов'язана і з інтерпретаторською діяльністю, звуковою модифікацією проєктувального музичного відтворення фортепіанної музики в слуховому уявленні. Розкриття власних виконавських слухо-уявлених особливостей, виявлення інтерпретаційних музичних слухових вподобань у виконавському процесі. Цим пояснюється необхідність зупинитись детально на змісті цього поняття у виконавсько-інтерпретаційному комплексі дій піаністів.

У контексті зазначеного було звернено увагу на дослідження Бай Бінь, в якому уточнено поняття «художньо-виконавський процес» і визначено його так – це є «...комплекс поетапних дій у роботі над музичним твором...», серед етапів включено і «...рефлексію емоційно-чуттєвого наповнення художнього образу на основі художньо-асоціативних зв'язків із внутрішньо-слуховими уявленнями, художньо-творчою уявою...» (Бінь 2014, с. 65). Нам цікаві ці ідеї, оскільки йдеться про художньо-виконавський процес у контексті формування звуко-тембральних уявлень, які сприймаються у звуковому потоці, є відображенням колористичної та тембральної характеристик музичного образу. Звуко-тембральні уявлення в дослідженні Бай Бінь розглядаються як «процес і результат творчо-перцептивної переробки знань про тембральність та внутрішньої аперцепції їх звукового еквіваленту в досвід, який стає передумовою художньо-ціннісного ставлення до звукового колориту музичної інтонації під час виконавської інтерпретації твору» (Бінь 2014, с. 65). Ми погоджуємось із автором, що оцінювання, рефлексія емоційного відгуку на твір, який сприймається, безпосередньо впливає на подальшу якість його інтерпретації.

Доцільно навести думку Лі Ює, яка, розкриваючи художньо-сміслову уявлення у творчій діяльності вчителя музичного мистецтва, визначає його «поліаспектним, поліпроцесуальним феноменом, який стимулює та спрямовує його творчу пізнавально-пошукову активність на осмислення, розкриття та звукове втілення (відтворення) художнього змісту фортепіанного твору...» (Ює, 2018, с. 2].

Розглядаючи виконавську культуру як феномен фортепіанної творчості, важливо усвідомлювати її у професійній єдності із технічною досконалістю відтворення фортепіанної музики, відповідністю добору артикуляційних прийомів, технічних засобів. Не зважаючи на те, що у фортепіанній підготовці є багато спільних технічних вимог для всіх піаністів, які претендують на високо професійний рівень виконавської готовності, студенти вищого мистецького закладу освіти можуть демонструвати свій індивідуальний виконавський стиль, своєрідне неповторне відображення власних тембро-динамічних уявлень виконуваних творів.

Історичний період розвитку культури фортепіанного виконавства доволі значущий, у фортепіанному виконавстві, як і у будь-якому музично-інструментальному виконавстві, поєднуються чуттєва сфера із раціональною. Ми погоджуємось із думкою видатного піаніста та педагога, Генриха Нейгауза, що відчуттєва складова обов'язково має місце у виконавській діяльності музиканта. Наша мета довести виняткову роль під час творчої виконавської діяльності інтерпретаційної складової, оскільки гіпотеза тембро-динамічного уявлення музиканта, яку він втілює у практичне відтворення фортепіанної музики, є найбільш показовою складовою його емоційного інтелекту, музично-слухового досвіду, творчої активності та педагогічної компетентності.

Своє тлумачення виконавської культури вчителя музики пропонує А. Михалюк, яка вважає, що вона (виконавська культура) є одним із показників високопрофесійної фортепіанної підготовки студентів мистецьких закладів. Авторка вважає, що зміст даного феномена характеризується «не

лише досконалим володінням технічною стороною виконавського процесу, а й передбачає музично-естетичний, професійно творчий та духовний розвиток особистості» (Михалюк, 2013. с.102). Авторка тлумачить виконавську культуру вчителя музики як – «інтегровану професійно-особистісну властивість, яка характеризує високий рівень оволодіння мистецькими знаннями, *музично-виконавськими* (курсив наш. – М.Ц.) вміннями, педагогічними компетенціями, що виражається в досконалій інтерпретації змісту музичного твору та забезпечує в умовах виконавсько-педагогічної діяльності особистісне професійно-творче зростання» (Михалюк, 2013, с. 102).

Відомо, що фортепіанний твір «проживає свій вік» лише один раз під час його виконання. Тому так важливо підготувати його у своєму уявленні гіпотетично, для подальшого творчого відтворення у виконавському процесі. Доволі оригінально цей процес для кожного піаніста висловив відомий французький піаніст Самсон Паскаль Франсуа (нагадаємо, що це був перший піаніст, який виступив у Китаї, 1968 р., див. додаток б), який сказав, що «його принципом було грати, те що йому подобається і не одуріти за роялем», але не треба забувати, що «його віртуозність заснована на дуже виразному і поетичному штриху» (див. додаток б).

Значну увагу професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта приділяє О. Калішук, яка відзначає основним компонентом її якості виконавську мобільність «за допомогою формалізації її смислової структурної характеристики шляхом виявлення та впорядкування окремих елементів» (Калішук 2019, с. 62). Найбільш доцільне «розкриття структурно-змістової сутності виконавської мобільності студента-піаніста здійснюється з позиції особистісного підходу, який, у свою чергу, проявляється у відповідному конструюванні та реалізації навчального процесу» (Калішук О. Д. (2019). с. 62).

Не можна забувати про значну роль виконавського репертуару, який завжди був у центрі уваги українських піаністів. Нам імпонує розуміння феномена фортепіанного виконавства, якого дотримувався О. Лисенко, який

представляв його як систему «професійного музичного виконавства – це історично конкретне явище музичної практики, яке зумовлене суспільною свідомістю як цілісна сукупність уявлень про умови і закономірності функціонування музичного виконавства в музично-історичному процесі» (Лисенко, 2008, с. 151). Ми зосереджуємо увагу на думці, що: «... поняття, що відтворюють реальні процеси в царині музичної виконавської культури, є елементами, які активно формують структуру і рівні системи професійного музичного виконавства» (Лисенко, 2008, с. 151) та складають підсистеми «функціональної» музично-виконавської системи, «структурні рівні якої забезпечують її функціональну єдність і практичну еволюцію» (Лисенко, 2008, с. 153). Крім зазначеного зауважимо, що основною відправною позицією виконавської системи О. Лисенко вважає «виконавські принципи» – «прийоми виконавської діяльності, які відображають світоуявлення, художній досвід і визначають рівень технічної підготовки виконавця» (Лисенко, 2008, с. 153).

Ми спираємось на музикознавче розуміння грамотної інтерпретації музичного твору, тобто використання відповідних для даної стилістики засобів виразності (артикуляції, динаміки, тембро-гармонічних характеристик). А головне, врахування авторських індивідуальних особливостей, про що не мають забувати інші виконавці у своєму творчому застосуванні, оскільки будь-який музичний стиль передбачає власне створене тембро-динамічне уявлення майбутнього практичного відтворення в опанованому фортепіанному творі.

Ідеї виконавської культури стали предметом музикознавства і з точки зору фортепіанного виконавства, що безпосередньо стосується і інтерпретаційної культури. Професорка О. Щолокова розглядає проблему інтерпретації з точки зору педагогіки. Вона вважає, що «виокремлення художньо-педагогічної інтепретації у якості самостійного поняття дозволило обґрунтувати тезу, що у системі вищої педагогічної освіти набуття умінь інтепретації творів мистецтва із застосуванням певних естетичних категорій

стає ефективним засобом розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя» (Щолокова, 2005, с. 9).

Авторка вважає, що у музичній педагогіці вищої школи вже склалися уявлення про зміст художньо-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва в школі. Це потребує, на думку О. Щолокової, володіння «знаннями, вміннями й навичками, необхідними для формування світогляду й емоційно-чуттєвої сфери учнів» (Щолокова, 2005, с. 9).

Оскільки мистецтво завжди інтерпретується виконавцями у відповідності до свого досвіду, життєвого та творчого, і завдяки своїм індивідуальним особливостям. Втім авторка вважає, що «інтерпретація в галузі мистецтва можлива тільки на основі об'єктивного змісту мистецтва і може бути припущена лише в межах конкретної суті художнього твору» (Щолокова, 2005, с. 10).

Відомо, що в теорії виконавства іноді поняття «інтерпретація» та «виконання» були майже взаємозамінними. Це пояснюється тим, що у різних конкретних історичних умовах були різні уявлення про творця, тому і ставились до особи інтерпретатора по-різному. О. Щолокова вважає, що там, де «художня практика відкидала формальне ставлення відтворення авторської думки і всіляко стимулювала індивідуальність, творчу самостійність митця, термін «інтерпретація» витісняв з уживання поняття «виконання» (Щолокова, 2005, с. 11). Підсумовуючи, зазначимо, що професорка вважає, що «художню інтерпретацію можна розглядати як творчий процес... Аналізуючи індивідуальний або сукупний досвід митців, художня імпровізація може збагатити художні цінності минулого, актуалізувати їх суть, зробити їх близькими і зрозумілими сучасній аудиторії» (Щолокова, 2005, с. 11-12). Зрозуміло, що залежно від індивідуальності виконавця, художньо-образний зміст твору може бути розкритий по-різному. Цим можна пояснити, що інтерпретацію можна тлумачити як «творче розкриття образу або музичного твору виконавцем» (Шевченко (ред.), 2008, с. 267).

Історично так склалося, що інтерпретація фортепіанних творів минулих століть залишалася для сучасних слухачів лише у занотованих відгуках сучасників. У наш час ми маємо можливість порівнювати та аналізувати різні інтерпретації, навіть історично далекі, які збережені у звукозаписах, та записи молодих піаністів із зразками інших виконавських зразків.

Ми не погоджуємось із думкою А. Рум'янцевої, що з часів винайдення грамзапису простежуються суперечливі тенденції. Безумовно, «під впливом інших записів-інтерпретацій деякою мірою стандартизується виконання» (Рум'янцева, 2014, с. 254). Але унікальність піаніста (або іншого виконавця) не може бути втраченою, вона для молодого покоління інтерпретаторів стає зразком, додає до сприйняття нових барв тембро-динамічного уявлення, збагачуючи їхній музично-слуховий досвід.

Зауважимо, що інтерпретаційна складова виконавської творчості є дуже важливою, якщо йдеться про наявність тембро-динамічного уявлення музичного твору. Ця можливість та здібність піаніста безпосередньо пов'язані із власним уявленням кожної окремої особи, рефлексії відносно презентації музики, яка розкриває багатий неповторний творчий уявлюваний досвід виконавця.

Досліджуючи проблему інтепретації музичних творів різні музикознавці по-різному трактують це поняття. Так, деякі з них стверджують, що розкодування нотного тексту є відношенням до «живого тексту» саме інтерпретатора, оскільки «музична інтерпретація та її результат – інтонаційна версія – передусім ґрунтуються на художньому доосмисленні музики...» (Москаленко, 1996, с. 8). Автором акцентується увага на тому, що у будь-якій виконавській інтерпретації головну роль відіграє творча самостійність виконавця, втілення в «живому звучанні» одного з варіантів відтворення музичного твору.

Інші музикознавці також погоджуються, що інтепретація залежить від інтепретатора. І. Аксельруд, наприклад, вважає, що фортепіанна інтерпретація є прикладом «взаємовідносин композитора і виконавця», що першочергове

завдання будь-якого виконавця є «трактування музичного часу» у залежності від творчого задуму композитора (Аксельруд, 1996, с. 34). Відмінність авторського задуму та індивідуальної інтерпретації будь-якого виконавця, як уважає і О. Щолокова, відображає історичні особливості, а інтерпретація є відображенням творчої позиції конкретного виконавця у відповідний історичний період. Сам музичний твір з його художньо-образним змістом залишається незмінним. Натомість його інтерпретації можуть отримувати багато інтерпретаційних варіантів, у нашому випадку піаністів.

Співзвучною є і думка О. Фекете стосовно інтерпретації, яка вважається індивідуальною виконавською концепцією, що трактується у цьому випадку як «явище синтезу інтенціональної діяльності свідомості музиканта-виконавця, що спрямована на створення художньої цілісності» (Фекете, 2010, с. 474).

Доцільно погодитись із висновками багатьох авторів, які вважають, що особливості виконавської інтерпретації визначаються індивідуальністю виконавця та обов'язково залежать від історичних умов існування музичного мистецтва.

Особливості фортепіанної інтерпретації, як ми визначили, проявляються у індивідуальних уявленнях виконавця, тембро-динамічних у тому числі; здатності підпорядкувати свою індивідуальність композиторській. На переконання А. Рум'янцевої до особливостей інтерпретації можна віднести і баланс інтелектуального сприйняття та інтуїції, якість професійної музичної підготовки та загальної ерудиції виконавця; стильові особливості самого твору, ін. (Рум'янцева, 2014, с. 259). Таким чином, різні інтерпретації створюють безліч варіантів відтворення музичних творів, у тому числі при творчо-виконавській презентації власного тембро-динамічного уявлення тих, що виконуються на фортепіано (роялі).

Наведемо думку Лі Ює стосовно художньо-сміслового уявлення, що визначено «поліаспектним, поліпроцесуальним феноменом, який стимулює та спрямовує його творчу пізнавально-пошукову активність на осмислення,

розкриття та звукове втілення (відтворення) художнього змісту фортепіанного твору...» (Ює, 2018, с. 2). У цій ідеї нам імпонує те, що це не просто його авторське розуміння (художньо-сміслового уявлення) та відтворення, а *інтерпретування* (купсив наш. – М.Ц.) образу відповідно «... до ідеального (еталонного) його звучання й художньо-творчим заломленням в авторській інтерпретації» (Лі Ює, 2018, с. 2).

Немає сумніву, що як і будь які шляхи розвитку музичного мистецтва, фортепіанне виконавство у своєму розвитку застосовує кращі традиції, його представники ретельно аналізують, критично переосмислюють та зберігають їх.

Зрозуміло, що продовження найкращих перспективних методик фортепіанної підготовки, що передаються до прийдешніх поколінь, виконавські та педагогічні традиції різних шкіл у фортепіанному мистецтві залишається засобом збереження та реалізації спадкоємності (Guralnyk, Xinyan 2019, с. 212-222).

Для відтворення індивідуального інтерпретаційного бачення кожний піаніст, як і представник будь-якої іншої професії, використовує свій асоціативний творчий досвід. Ю Янь, прикладом, не вбачає у фортепіанному музичному репертуарі прямого застосування асоціацій, у ньому немає засобу безпосередньої конкретизації художнього образу, як це може бути в творах образотворчого мистецтва, поезії, пластичного інтонуванні тощо. Оскільки піаніст виконує свої твори не дивлячись на слухача, це надає йому можливість зосереджуватися лише на своїх *уявленнях* (курсив наш. – М.Ц.) та власній виконавській інтерпретації. Як указує авторка, у піаніста є можливість «заглибитись у свій внутрішній світ та реалізувати сформовані художньо-образні репрезентації» (Янь, 2020, с. 118-119).

Натомість, асоціації як психічне явище, без сумніву мають зв'язок з художньо-образними репрезентаціями, які досліджувала Ю Янь, досвідом попереднього «спілкування» з творами мистецтва, які залишили у пам'яті чіткі уявлення, а тому могли спонукати до аналогій та асоціацій тощо. Ми

погоджуємось із авторкою, і це важливо для нашого дослідження формування тембро-динамічних уявлень піаністів, що фортепіанна музика може мати приховану образну програму, тому завдяки власному досвіду піаніста, а згодом – учителя музичного мистецтва, створюється простір для творчого уявлення стосовно звукотворення, звукопису на основі того музично-слухового досвіду, який викликає певні асоціації та створює основу для проєктування нових, оригінальних, унікальних тембро-динамічних уявлень щодо розкодування художньо-образного змісту різних фортепіанних творів.

Погоджуючись із авторкою, що виконавський процес супроводжується умінням аналізувати музичний твір, рефлексувати пережиті емоції під час сприйняття музичного твору, використанням набутого досвіду, у контент якого входить і музично-слуховий досвід, а саме, тембро-динамічні уявлення. З передачею власної інтерпретації майбутнім вчителем музичного мистецтва передаються і його уявлення (виконавські, педагогічні, методичні). (Yan, 2021, с.28-33).

Удосконалення механіки клавішних інструментів уможливило нові прийоми звукотворення та, що для нас особливо важливо, імпровізації. Важливим є досвід попередніх поколінь педагогів, виконавські та педагогічні досягнення, які передаються прийдешнім поколінням музикантів, трансформуються з різною мірою наслідування, сприяють оновленню методик та технологій. Це збагачує досвід і тембро-динамічних уявлень, їх перетворення у яскраві виконавські практичні музичні концепції.

Безсумнівно, що історичну функцію збереження кращих традицій та методик виконують фортепіанні школи. О. Лисенко так пише про це: «виконавські принципи формуються у відповідних виконавських школах, носіями яких стає індивідуальна виконавська творчість. Вона інтегрується в загальносвітову виконавську практику, що нарешті забезпечує цілісність виконавства як системного утворення» (Лисенко, 2008. с. 153). При цьому фортепіанні школи лише виграють від творчого застосування вже відомих методик видатних методистів із світовим ім'ям (В. Барвінський, П. Луценко,

Г. Нейгауз, М. Старкова, В. Пухальський, ін.), залишаючи незмінними традиційні положення сучасні педагоги-піаністи зберігають кращі їх положення та вносять свої імпровізаційні гіпотези, що неодмінно просуває розвиток фортепіанної методики та методичних здібностей кожного імпровізатора та його учнів.

Згадуємо, що множинність інтерпретації підтримував П. Рікер (представник феноменологічної герменевтики). Розкриваючи смислове поле герменевтики він зазначав, що «один і той самий текст має декілька смислів, що ці смисли накладаються один на одного, що духовний смисл може бути «переданий»... (Rieker, 1969). Як уважає М. Мимрик, інтерпретуючи думки Рікера, «інтерпретація як метод дослідження спрямована на розкриття символічного, тобто безкінечного змісту твору... інтерпретація має місце там, де є багатоскладовий смисл, і саме в інтерпретації віднаходиться множинність смислів» (Мимрик, 2022. с. 39).

Цікаву ідею висуває стосовно імпровізаційної теорії М. Мимрик. Автор уважає, що для успішного розвитку імпровізаційних уявлень стосовно музичного твору значну роль грає герменевтичний підхід. На думку автора, це сприяє «відчуженості духовного світу особистості митця від об'єкта пізнання, що скеровує його до ціннісних аспектів музично-виконавської діяльності для досягнення ним акме-вершин професійної майстерності» (Мимрик, 2022. с. 37).

Висновуючи стосовно структури тембро-динамічного уявлення зазначимо, що вона, на наш погляд, містить у собі вже указані проєктивну та виконавсько-інтерпретаційну авторську гіпотезу. Ці компоненти складають специфічну цілісність музичних фортепіанних звучань у контексті можливостей фортепіано як унікального музичного інструменту.

Так, четвертим ми виокремили *виконавсько-інтерпретаційний компонент*, який забезпечує студентам можливість застосовувати асоціативні зв'язки, реалізовувати власні музично-слухові уявлення за рахунок набутого виконавського досвіду та інтуїції; характеризує результат творчої

інтерпретації тембро-динамічних уявлюваних перетворень кожного піаніста та подальшої презентації у концертних умовах його виконавських гіпотез стосовно музичних творів перед слухацькою аудиторією різного віку.

З огляду на висловлене ми представляємо досліджуваний феномен як єдність чотирьох компонентів. Мотиваційно-досвідного, що розкриває музичний тезаурус студента, музично-слухові здобутки (здібності, наявність або відсутність різних видів музичного слуху), потребу у збагаченні музичного слухового досвіду (слухання фортепіанної музики різних жанрів, сприйняття оркестрових творів тощо). Уявно-асоціативного компонента, який розкриває художньо-образний спектр фортепіанного твору, характер музичних вподобань, загально-художню ерудицію (образотворче уявлення, слухові асоціації, ін.). Творчо-проективний компонент, що передбачає усвідомлення авторського (композиторського) задуму, створення тембро-динамічної слухової гіпотези виконуваних творів; презентація динаміко-артикуляційних надбань, різних уявлюваних тембрових характеристик на фортепіано. Виконавсько-інтерпретаційний компонент, який є звуковою модифікацією проєктованого музичного відтворення фортепіанної музики в слуховому уявленні, розкриття власних виконавських слухо-уявлюваних особливостей та здібностей, виявлення інтерпретаційних музичних слухових вподобань у виконавському процесі.

Висновки до першого розділу

Виконання поставлених завдань стосовно розкриття та визначення змістової сутності та структури тембро-динамічного уявлення майбутнього учителя музичного мистецтва уможливили формулювання таких *висновків*.

1. Вивчення та аналіз змістових елементів тембро-динамічного уявлення, виявлення різних складових дуальних структур досліджуваного феномена з уявлюваною складовою уможливили не опозиційну єдність декількох смислових одиниць, серед яких повідну роль відіграє музично-слухова діяльність піаніста. Серед інших складових значне місце займає образне мислення, музично-слухова рефлексія піаніста, активізація його художньо-асоціативного та музично-слухового досвіду музичного сприйняття задля створення власної виконавської гіпотези звукової модифікації стилевідповідних фортепіанних творів кожним студентом у процесі своєї творчої діяльності.

2. Узагальнюючи викладене ми представимо своє розуміння понять «тембро-динамічне уявлення музиканта», яке є *змістовою складовою процесу образного мислення, музично-слухової рефлексії піаніста (майбутнього вчителя музичного мистецтва та викладача фортепіано) у перетворювальній уявлюваній діяльності*, та «формування тембро-динамічного уявлення в процесі фортепіанної підготовки» - *процес активізації художньо-асоціативного та музично-слухового досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва задля створення власної (індивідуальної, унікальної) виконавської гіпотези (продукту, проєкту) звукової модифікації стилевідповідних фортепіанних творів кожним студентом у процесі його навчання та творчої діяльності*.

3. Визначено специфічну конструкцію структурного контенту тембро-динамічного уявлення як цілісної категорії, що містить чотири компоненти: мотиваційно-досвідний, уявно-асоціативний, творчо-проєктивний та виконавсько-інтерпретаційний. Ці компоненти складають специфічну цілісність музичного фортепіанного звучання у контексті його

можливостей як музичного інструменту та унікальну якість та результат тембро-динамічних уявлених можливостей піаніста.

4. Проаналізовано та усвідомлено розкриття тембро-динамічного уявлення в контексті методики підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, представленої у науково-теоретичних висновках та практичному вирішенні деякими представниками музичної педагогіки в контексті функціонування музично-слухової конкретики.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ОБГРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ТЕМБРО-ДИНАМІЧНОГО УЯВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗМЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Наукові підходи та принципи обґрунтування процесу формування тембро-динамічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Формування тембро-динамічного уявлення піаністів за логікою розгортання дослідження відбувалося на основі обґрунтування доцільних та методологічно вивірених наукових підходів, застосованих принципових положень та винайдених педагогічних умов, в яких, на наш погляд, ефективніше формуватимуться тембро-динамічні уявлення піаністів у процесі фортепіанної підготовки.

Серед застосованих наукових підходів ми визначили: *інтелектуально-емоційний, феноменологічний, пропріоцептивний, музикознавчий та методико-технологічний*. Розглянемо їх детальніше.

Завдяки *інтелектуально-емоційному науковому підходу* ми обґрунтовуємо поглиблення художньо-мистецького теоретичного та музичного тезаурусу; виникнення та перетворення різноманітних образних уявлень, трансформацію їх у контексті музичного-слухового сприйняття та виокремлення специфіки тембро-динамічних уявлень піаністів у конкретних власних проєктах виконуваних фортепіанних творів. Цей науковий підхід за змістом є наукоємним з огляду на досліджувану проблему, тому розглянемо його детальніше.

Інтелектуально-емоційний науковий підхід розкриває весь спектр пізнання, інтелектуального осягнення психолого-педагогічного змісту тембро-динамічного уявлення; усвідомлюється у процесі музично-слухової діяльності майбутніми учителями музичного мистецтва; обґрунтовує логіку проєктивної творчості піаністів стосовно набутого досвіду перетворення відомих для

студента тембро-динамічних уявлень у нові проєкти ще не опанованих музичних творів.

Для засвоєння логіки та емоційного відчуття музики різних стилів, форм, жанрів, виконавського відтворення різних засобів музичної виразності, з яких утворюються цікаві проєкти тембро-динамічних уявлень студентів, для теоретичного узагальнення дуального значення цього наукового підходу з'ясуємо сутність його інтелектуальної складової, проаналізуємо ступінь дослідженості в педагогічній теорії та практиці й розкриємо його дефініційну доречність у контексті фортепіанної підготовки.

Педагогічна наука послуговується багатьма тлумаченнями по няття «інтелект», у розробці якого брали участь С. Гончаренко, Ю. Канигін, Ж. Піаже, Ю. Яковенко. Ю. Юцевич трактує це поняття так – «(від лат. *intellectus* – пізнання, розуміння, розум) – розумові здібності людини, здатність орієнтуватись, аналізувати та адекватно відобразити й перетворювати навколишній світ, навчатися та пізнавати його, засвоювати попередній досвід і прогнозувати розвиток особистості. Структурв інтелекту включає сприйняття і сприймання, мислення, мовлення, визначається ... стійкістю уваги та іншими психічними процесами. Інтелект суттєво впливає на здатність музиканта до художньої творчості, визначаючи, поряд з інтуїцією, його специфіку, неповторність...» (Юцевич, 2003, с. 97-98). Інтелект визначений наукою як здатність до мислення, його вищого теоретичного рівня, а інтелектуалізація – збільшення обсягу розумових функцій людини, підвищення її кваліфікаційного та культурно-освітнього рівня.

Ми усвідомлюємо з проаналізованих визначень, що інтелектуальні дії є функціональною цілісністю, проявом діяльності високоорганізованої матерії – людського мозку, мислення, проявом емоцій, волі, фантазії та ін., які здатні до пізнання та перетворення у тому числі власної особистості в процесі її життєдіяльності.

За концепцією Ю. Канигіна сутність інтелектуальних можливостей особистості, в структурі такого складного феномена як розум, важливу роль

відіграють інтелектуальні та надінтелектуальні складові. Інтелект визначається ним як один із елементів складної комплексної системи, розуму; здатність людини робити вибір у новій, нестандартній ситуації, що уможлиблюється завдяки вмінням *сприймати, утримувати знання* (курсив наш. – М.Ц.), обробляти нову інформацію, генерувати її і використовувати в конкретних рішеннях (Канигін, Яковенко, 1992).

Ми погоджуємось із тими дослідниками, які під інтелектуальним потенціалом особистості розуміють конкретного суб'єкта на рівні його власної індивідуальної свідомості. В. Шановський у структуру потенційних сутнісних сил особи включає складовими різні здібності людини... *почуттєві, комунікативні, емоційні, вольові, інтелектуальні* (курсив наш. – М.Ц.), інші (Шановський, 1985, с. 4).

Ми послуговуємось науковими висновками І. Кучерявого та О. Клепікова стосовно всебічного та гармонійного розвитку особистості, який «визначається сукупністю усіх суспільних відносин; творче свідоме ставлення до праці розкриває сутнісні потенції конкретної людини» (Кучерявий, 2000, с. 40-41). Так, українські вчені визначають інтелектуальний потенціал як особистісні досягнення людини в розвитку її логічного мислення, що визначаються неповторністю, унікальністю творчого обдарування.

Висновуючи, зауважимо, що для нашого дослідження є важливим трактування інтелекту як основи організації навчального процесу і результату застосування логічних прийомів мислення до аналізу та природи опанування музичною теорією, різних фортепіанних технік. До того ж ідея опанування та усвідомлення змісту фортепіанного твору засобами музичної виразності, проєктування навіть власного тембро-динамічного уявлення виконуваних музичних творів, що опановуються студентами, емоційного ставлення до саморефлексії, слухової самооцінки є концептуальним підґрунтям для подальшого дослідницького процесу.

Інтелектуально-емоційний науковий підхід характеризується і емоційною складовою тому, що обидві ці складові розкривають таку

особливість пізнання як його емоційне забарвлення, переживання суб'єктом реального буття, валідності (реальності) цих знань. Доречно згадати думку Б. Теплової про те, що тільки ті знання стають дійсно знаннями особистості, які емоційно пережиті. Цей підхід поширює інтелектуально-емоційний досвід студента, виявляє обсяг музичних знань, зміст відповідних фортепіанних технік у їх емоційному творчому відображенні.

Інтелект суб'єкта проявляється у відносно стійких індивідуальних особливостях його пізнання, які розкриваються у використаних кожним музикантом пізнавальних стратегіях. На відміну від низки концепцій щодо формального аспекту індивідуальних відмінностей, ми дотримуємося теоретичних висновків стосовно установки кожної особи щодо пізнання, яке обов'язково містить аспект самовизначення, який набуває особливого сенсу у сучасному відкритому міжнародному суспільстві. Це важливо для набуття вищого інтелектуального рівня іноземних студентів, практичного виявлення множинності навчальної діяльності та комунікації, що актуально в умовах високих технічних можливостей. Такі умови надають додаткові можливості стосовно інтелектуалізації інформаційного простору та відкритого прояву і презентації власних емоційних відчуттів та уявлень. Ми звернулись до цієї тези, оскільки міжнародний досвід особливого статусу набуває в умовах навчання міжнародних студентів (зокрема китайських) у інших країнах (у т.ч. Україні).

Інтелектуальні прояви надають можливість збагачувати та досліджувати різні музично-педагогічні проблеми. Наприклад, Пань Шень, досліджуючи художньо-педагогічну освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, указує на наявність культурно-інформаційного простору, в контексті якого розглядається культурологічна поінформованість. Вона передбачає наявність глибоких знань, розуміння культурологічних чинників еволюції художньої творчості

Відповідно до когнітивних процесів художні знання, які підлягають усвідомленню, розумінню, є особливими знаннями, які потребують і

специфічних умінь, пов'язаних із когнітивною сферою особистості. Пань Шен уточнює, що поняття «художня інформація» має опосередкований характер, разом із тим, «...вона завжди ґрунтується на певних знаково-сміслових, семіотичних (знакових) та семантичних (сміслових) атрибутах, створених упродовж еволюції розвитку мистецтва» (Sheng, 2019, p. 310).

Звернення уваги на інтелектуальну діяльність музиканта, піаніста, пов'язано з обов'язковим її виявленням у логіці розгортання музичної форми фортепіанних творів, способах застосування художньо-образного мислення студента, модальності музично-слухового сприйняття тощо. Це знаходження нової інформації про виконавців, створення еталонних зразків тембро-динамічного уявлення стосовно музичного виконання кращих світових імен піаністів; аналіз власних емоційних відгуків на нову фортепіанну музику з урахуванням попереднього слухацького та виконавського досвіду; наявність адекватності власної почуттєвої рефлексії стосовно характеру опановуваних та виконуваних фортепіанних творів з навчальної програми тощо.

З огляду на наше дослідження формування поняття «тембро-динамічне уявлення музикантів» як психологічної категорії доречно залучити до наших міркувань і логіку поєднання проявів людського потенціалу в діалектичному взаємозв'язку – «інтелектуальні почуття», їх змістовій подібності. М. Ярмаченко наводить (за І. Зязюном) у педагогічному словнику розкриття сенсу «інтелектуальних почуттів» як «психофізіологічних переживань людини (позитивні і негативні), зумовлених сферою людського інтелекту. Це естетичні почуття прекрасного і піднесеного, потворного і низького, трагічного і комічного, викликані співвідношенням об'єкта сприймання й інтелектуального потенціалу особистості» (Ярмаченко 2001, с. 231).

С. Гончаренко визначає «інтелектуальні почуття» як такі, що виникають у процесі пізнавальної діяльності людини й нею зумовлені. До них належать такі прояви як здивування, сумніви або, навпаки, ті, що викликають позитивні емоції від вдалого розв'язання мисленневих завдань. Учений зауважує, що характерною особливістю інтелектуальних почуттів є те, що вони «виникають

під час самої інтелектуальної діяльності» до того ж вони здаті сприяти формуванню «стійких пізнавальних інтересів», які позитивно впливають на розвиток інтелектуальних почуттів (Гончаренко, 1997).

Продовжуючи думку стосовно «інтелектуальних почуттів», доречно згадати, що розв'язанню багатьох науково-творчих, художньо-творчих проблем сприяє тісна «співпраця» інтелектуального (логічного) та чуттєво-емоційного (інтуїтивного). Видатний французький математик, фізик і механік А. Пуанкаре (окрім великої кількості праць майже в усіх наукових галузях, у т. ч. вчення про інтуїцію) уважав, що у цій «співпраці» «логіка й інтуїція відіграють кожна свою необхідну роль, логіка є засобом доказу, інтуїція – засобом винахідництва. Логіка і інтуїція не виключають і не підміняють одна одну. У реальному процесі пізнання вони, як правило, тісно переплітаються, підтримують і доповнюють одна одну» (Тюріна, 2005, с. 69).

Розкриваючи другу складову інтелектуально-емоційного наукового підходу, зазначимо характеристику емоційної сфери особистості, адже емоції – особливі психологічні стани, що відображаються у формі тимчасового переживання (радості, суму, задоволення тощо). Будь-які життєві явища впливають і відображаються на її емоціях. Важливу роль відіграють емоції (сум, співчуття, ніжності, піднесення, радість, ін.) у музичній творчій діяльності. Саме для вираження різнобарвності людських почуттів, які композитори прагнуть відтворити у своїх музичних творах, піаністи мають охопити широку палітру тембро-динамічних уявлень музично-слухових для створення власних емоційних проєктів максимально наближених до авторського задуму розкодувань виконауваних фортепіанних творів.

Відомо, що структура емоційної сфери містить два поняття: емотивність і емоційну реактивність. Не заглиблюючись у їх змістові характеристики відмітимо, що «емотивізм» (англ. – *emotive* – те, що викликає емоції) – «етична теорія логічного позитивізму, яка стверджує, що моральні судження поняття не є ні істинними, ні хибними, а лише слугують для вираження і збудження емоцій» (Шевченко, Л. І. (ред.), 2008, с. 230). А емоції (від лат. *emovere* –

хвилюються, збуджувати) характеризують «реакції людини на дію подразників, у яких реалізуються ситуативні переживання» (Юцевич, Ю., (2003), с. 83). Для нашого дослідження має суттєве значення, що «людина не лише сприймає зміст музичного твору, але й *відчуває*, переживає, *уявляє* та *розуміє* (курсив наш. – М.Ц.) його». (Юцевич, Ю., (2003), с. 83). Автор вважає, що сукупність багатьох емоцій і почуттів створює емоційну сферу людини, як зрозуміло має велике значення для музиканта, оскільки музичне мистецтво спрямовано саме на емоційну сферу особи і може сприйняте, перш за все, через відчуття та, з огляду на наше дослідження, у т. ч. через тембро-динамічне уявлення як складову виникнення у музично-слуховій діяльності піаніста та подальшого відтворення ним художньо-образної сфери фортепіанної музики.

Так, з'ясовано, що у психіці людини продукти її діяльності пов'язуються у тісні ланцюги; збудження однієї ланки викликає реакції в інших, що і створює здатність до уявлення, тобто науковці пояснюють, що сприйняття, також і музичне сприйняття, може викликати у людини уявлення, емоції, поняття. У свою чергу, уявлення, емоції та поняття викликають інші емоції та поняття, за умов їх попередніх зв'язків у психіці людини в асоціативний ланцюг. Додамо, що аксіоматичним є факт сенсорних взаємозв'язків. Наприклад, музично-слухове сприйняття може викликати не лише слухові, а й зорові, тактильні уявлення. Якщо сприйняття твору викликає переживання, – це емоційна асоціація; викликає уявлення про будь-який предмет – предметна асоціація; а у випадку поєднання емоції та уявлення, виникає предметно-емоційна асоціація. Так, процес сприйняття, пізнання, виконання музичних творів супроводжується емоціями та емоційними реакціями.

Відомо, що відчуттєва сфера музиканта, піаніста зокрема, розвинена додатковим виявленням емоційної реакції, поряд з інтелектуальною сферою, що спричинені музично-виконавською діяльністю.

Зрозуміло, що важливим елементом музично-слухової діяльності піаніста є емоційний інтелект – здібність розуміти відносини особистості, які представляються нею в емоціях. Нагадаємо, що поняття «емоційний інтелект»

уведено в науковий обіг вперше науковцями Дж. Майєром та П. Селоувеєм. (Савчук, М. Р., (2017). М. Савчук, досліджуючи емоційний інтелект, виділяє поряд з логічним мисленням види інтелектуальної діяльності людини, що взаємопов'язані з її емоційною сферою («емоційне» мислення, «афективне» та ін.).

На думку учених, емоційний інтелект – це сукупність чотирьох навичок, серед яких: точність оцінки та вираження емоцій (здатність визначати емоційний стан по фізичним ознакам, зовнішньому вигляді, поведінці індивіда; вираження власних переживань, емоцій та пов'язаних з ними потреб); використання емоцій у мисленнєвій діяльності (розуміння того як можна мислити більш ефективно та керувати своїми емоціями в стресовій ситуації); розуміння емоцій (вміння визначати джерело переживань, класифікувати їх, розпізнавати зв'язки між словами та емоціями, інтерпретувати їх значення, усвідомлювати перехід від одного емоційного стану до іншого); керування емоціями (вміння використовувати інформацію отриману через емоції, управляти власними почуттями) (Mayer J. D., (1993), p. 433–442).

Так за П. Селоувеєм, емоційний інтелект містить у своєму контенті розпізнання та володіння власними емоціями, розуміння емоцій інших людей. «Кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішень на основі відображення та осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що має особистісний сенс... Емоційний інтелект відображає «внутрішній світ та його зв'язки з поведінкою особистості та взаємодією з реальністю (Salovey, P. Mayer, J, (1989), p. 205).

Д. Гоулеман є основоположником вчення про емоційний інтелект і його праця з однойменною назвою являється культовою у наш час. Науковець розкриває сутність та значення емоційного інтелекту в повсякденному житті, професійній діяльності. Учений вважає, що два наші розуми – раціональний та емоційний – завжди перебувають у взаємодії та скеровують нас на правильний шлях пізнання. Ці два «розуми» співіснують у рівновазі: емоції

живлять мислення, спонукають індивіда до діяльності, а раціо вдосконалює емоції та в певних ситуаціях не дає їм проявитися в повній мірі. В більшості випадків ці два різновиди інтелекту сурово скоординовані: почуття необхідні для мислення, а мислення для почуттів (Гоулеман, Даніель, (2014), с. 36). Д. Гоулеман не дає чіткого визначення поняття емоційного інтелекту, але акцентує увагу на його основних аспектах та їх розвитку в структурі даного феномена.

Американський психолог Г. Гарднер є творцем теорії про множинність інтелекту, яку висвітлив у праці «Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence». Науковець виділяє декілька видів інтелекту, серед яких є музичний, просторовий, тілесно-кінестичний, інтраперсональний (особистісний) та інтерперсональний (міжособистісний), ін. Гарднер вважає, що традиційні теорії інтелекту не враховують творчі досягнення кожної конкретної особистості. Особливий акцент зроблено на міжособистісному інтелекті (Лавриченко Н., (2016), с. 11-20). Отже, дослідження Г. Гарднера показують, що людина, яка володіє множинним інтелектом, широким колом здібностей, вміє розуміти та аналізувати поведінку, почуття інших людей є успішною у професійній діяльності.

Висновуючи, відмітимо, що інтелектуально-емоційний науковий підхід у процесі формування тембро-динамічного уявлення піаністів розкриває дуальний зміст єдності розумової, знаннєвої та емоційної реакції студента на різні фортепіанні твори, сприяють поглибленню інтелектуальних можливостей логічного мислення, музично-рефлексивного аналізу; створенню музично-слухових уявлюваних проєктів для встановлення зв'язків між музичними ящиками; спонукає інтелектуальну та емоційну активність студентів задля отримання нового тембро-динамічного досвіду опанування фортепіанних творів та їх виконання на фортепіано.

Застосування *пропріоцептивного наукового підходу* зумовлено тим, що виконавська діяльність піаністів безпосередньо пов'язана із руховими діями,

які відтворюють кінестетичний (руховий) характер виконання музичних творів на музичному інструменті фортепіано.

Для нашого дослідження необхідно усвідомлювати, що важливою умовою м'язової діяльності людини є отримання інформації про положення тіла у просторі, а також про ступінь скорочення м'язів. «Ця інформація надходить в ЦНС (центральну нервову систему) від різних рецепторів, наприклад вестибулярного апарату, очей. Однак найважливішим її компонентом є сигнали від м'язово-суглобових рецепторів – пропріоцепторів (пропріорецепторів)» (М'язова сенсорна система, (2014-2022)). (від лат. *proprius* – власний, особливий, рецептори, різновид інтероцепторів, розташовані в м'язах, суглобах тіла кожного). З довідкових джерел відомо, що у звичайних умовах людина не усвідомлює, в якому стані знаходяться його м'язи. Проекції від пропріоцепторів доходять до кори великих півкуль, де «інформація від органів почуттів набуває форму відчуття, то свідомо оцінка ступеня скорочення м'язів, звичайно, можлива. Людина може довільно розслабити або скоротити певні м'язи., регулювати свої дії завдяки наявності м'язового почуття – відчуття, що виникає в результаті спрацьовування системи м'язової чутливості» (М'язова сенсорна система, (2014-2022)).

Для музиканта, який управляє своїми рухами під час гри на музичному інструменті, у нашому випадку, на фортепіано або роялі, з усіх сенсорних систем м'язова має найбільше значення. При цьому, як вважають фізіологи та психологи, «під контролем свідомості здійснюються (із залученням м'язового почуття) лише найбільш тонкі і нестандартні рухи» (М'язова сенсорна система, (2014-2022)). Однак паралельно ми зазвичай здійснюємо масу інших рухів – підтримання пози, переміщення в просторі..., за цими рухами стежать різні структури, «куди направляється основна частина сигналів від м'язових веретен, рецепторів Гольджі, суглобових рецепторів... розділення функцій прискорює роботу рухових систем, робить її більш точною, а скорочення окремих м'язів – більш узгодженими» (М'язова сенсорна система, (2014-2022)).

Ми звертаємо спеціальну увагу на зміст цього психофізіологічного поняття не випадково. Його уведено у науковий обіг англійським нейрофізіологом Ч. Шеррінгтоном (Шеррінгтон, Ч, (2006). як «відчуття самого себе».

Ч. Шеррінгтон (Sherrington Ch.S., 1906) головним пропріоцептором організму назвав вестибулярний апарат. Ми наводимо цю думку Шеррінгтона, оскільки вестибулярний апарат знаходиться у тісній взаємодії з будь-яким другим пропріоцептором, розташованим у м'язах, сухожиллях, зв'язках, суглобових сумках, і запропонував розглядати їх як вестибуло-пропріоцептивний функціональний комплекс (Шеррінгтон, Ч. (2006), вони (вестибулярний апарат і пропріоцептори тіла) є датчиками положення голови і тіла в просторі, спільно дають інформацію про взаєморозташування голови, тулуба і кінцівок. Ознайомлення з цими особливостями пропріоцептивних дій конкретизує розуміння можливостей піаніста.

Усвідомлення функціонування цієї автоматизованої вестибуло-пропріоцептивної системи дозволяє поглибити свої уявлення про процеси, які відбуваються під час виконавської діяльності піаніста; яким чином поза нашою волею регулюється рівновага і установка тіла, голови і очей завдяки своєму вищому центру – мозочку (Медична і психологічна література, освітні матеріали, (2000).

Детальне усвідомлення процесів, пов'язаних із професійно виправданою руховою активністю, точністю мають безпосередній вплив на піаністичну діяльність як фізіологічний процес. Наше звернення на це не принижує ролі художньо-виконавського смислу творчої музично-виконавської діяльності музикантів, піаністів.

Ми звертаємо увагу на значенні сенсорного сприйняття людини, системні реакції організму на рухові імпульси, які безпосередньо корегують фізіологічні процеси людини, формуються відповідними знаннями, у тому числі специфічними знаннями, уявленнями про основні зовнішні властивості предметів – сенсорні зразки. Ми послуговувались інформацією про сенсоріку

(від лат. *sensus-відчуття*) – «чуттєвий, пов'язаний з відображенням дійсності за допомогою відчуттів і сприймань... Як сенсорний подразник можуть виступати матеріальна річ чи явище... Враховуючи важливість сенсорного пізнання для оптимального орієнтування людини в природному й соціальному середовищі, суспільство здійснює сенсорне виховання» (Гончаренко, С. У. (1997), с. 301).

Сенсорність проявляється у звуковидобуванні кожного піаніста. У підготовці піаніста відбувається розвиток артикуляційних можливостей для удосконалення відчуття клавіатури, звуковидобування, досягнення професійного туше, ін. Це має особливе відчуттєве значення для створення проєктів тембро-динамічного уявлення щодо яскравих художньо-образних характеристик виконуваних фортепіанних творів.

Так, *пропріоцептивний науковий підхід*, який функціонує через усвідомлення психо-фізіологічних процесів діяльності людини, забезпечує розуміння відчуттєвих дій, як похідний процес – тембро-динамічне уявлення піаністів під час їх навчання та самостійної виконавської та педагогічної діяльності.

Феноменологічний науковий підхід ми розглядаємо з двох теоретичних позицій. По-перше, як науковий феномен, що розкривається з позицій філософії, психології, педагогіки. По-друге, як особистісний феномен, що характеризує неповторні унікальні риси особистості, яка досягла особливих висот у своїй професійній діяльності.

Цей термін обґрунтовується у контексті феноменалізму – філософської теорії сприйняття та способу буття зовнішнього світу, яка розбудована на емпіричному ґрунті, основоположним припущенням якої є принцип: «існувати - значить бути сприйнятим» (Кошарний С. (2002). с. 666). (Коріння цієї теорії сягає британської філософської традиції, особливо її номіналістичного відгалуження, представники якого (*Гоббс, Локк, Берклі, Г'юм, Дж. Ст. Міль* та ін.). Сутнісною ознакою такої філософської позиції є, на думку С. Кошарного, «переконання, згідно з яким у пізнанні, включаючи наукове осягнення

світобудови, ми завжди маємо справу лише з явищами або феноменами власної свідомості.., всі твердження про матеріальні об'єкти зводяться до висловлювань про справжні або ж можливі відчуття, чуттєві дані та враження, здобуті в емпіричному досвіді» (Кошарний С. (2002). с. 666).

Феноменологія відповідно, термін, здебільшого використовуваний для позначення започаткованого *Гуссерлем* філософського руху, головною метою якого було проведення безпосереднього споглядально-рефлексивного дослідження феноменів свідомості на рівні точної науки та розробка відповідного йому методу аналізу предметно-сміслових структур людського світоусвідомлення. Ми послуговуємося висновками, наданими у філософському енциклопедичному словнику, про це поняття Гуссерля «як методом з'ясування сміслових структур та зв'язків свідомості, як споглядання тих інваріантних її характеристик, які уможливають сприйняття об'єкта та інші різновиди пізнання» (Кошарний С. (2002). с. 666).

«Феноменологічний підхід бере до уваги процес, завдяки якому предмети... розбудовуються свідомістю у *їхньому пізнанні*. «Світ існує не для одиничного "Его", а конституюється у своєму смислбутті спільнотою монад, унаслідок чого завданням феноменології стають роздуми про цей інтерсуб'єктивно значущий світ та спільний у своїх сутнісних структурах для багатьох людей досвід такого світу. На підставі цих роздумів народжується поняття "життєвого світу", світу безпосереднього *життєвого досвіду* (курсив наш. – М.Ц.), похідним якого є світ науки» (Кошарний С. (2002). с. 666-667). Як *особистісний феномен* ми усвідомлюємо феноменологічний науковий підхід з точки зору нашого дослідження як представлення кожним окремим піаністом власного життєвого досвіду у вимірі його музично-слухового досвіду, який він отримав у процесі набуття нових життєвих відчуттів стосовно тембро-динамічного уявлення опановуваних фортепіанних творів, і який «розбудовується свідомістю у *їхньому пізнанні...*» та «існує не для одиничного «Его», а задля того, щоб інтерсуб'єктивно значущим, спільним у

своїх сутнісних структурах став «для багатьох людей досвід такого світу» (Кошарний С. (2002). с. 667).

Музикознавчий (аналіз та знання музичної стилістики, аксіології фортепіанної музики в контексті музично-історичного значення, персоніфікованої ідентичності, особливості музично-психологічних понять,

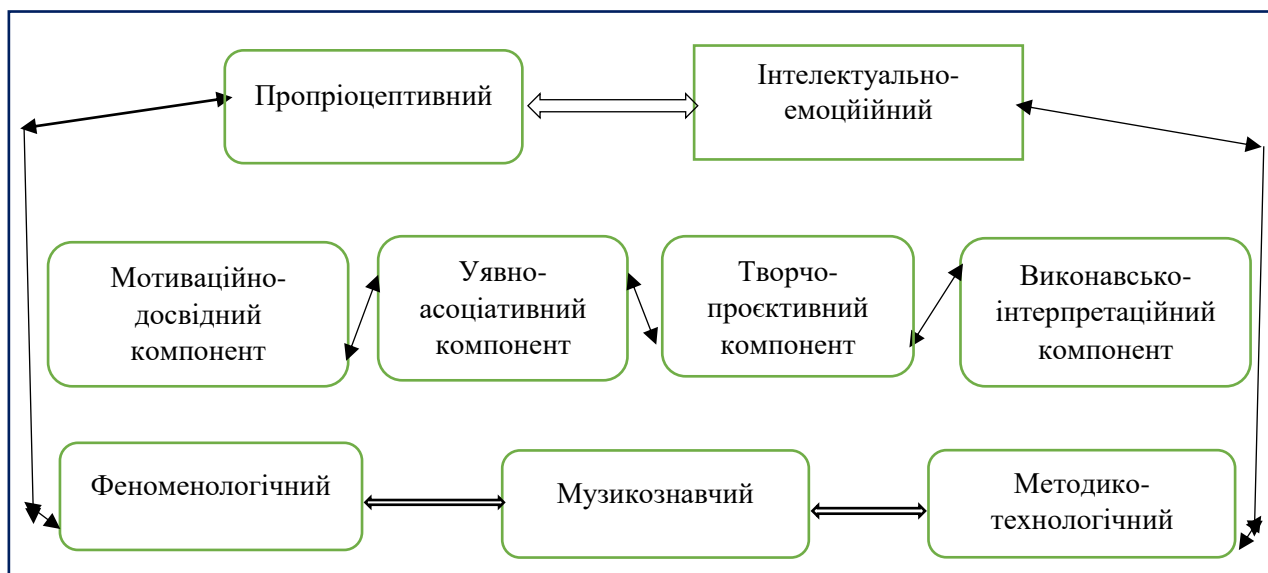


Рис. 2.1. Схема компонентної структури тембро-динамічного уявлення з науковими підходами

ін.) та *методико-технологічний* (розкриття методичних систем піаністів-педагогів, їх традиційні та сучасні можливості застосування, ін.) наукові підходи стали аксіоматичними в дослідженнях з музичної педагогіки та психології. Тому ми послуговуємося визначеними теоретичними положеннями цих галузей.

Логіка наукового обґрунтування подальшого розгортання дослідження потребує визначення відповідних принципових положень, дотримання яких уможливить прогнозовану ефективність формування тембро-динамічного уявлення піаністів у процесі фортепіанної підготовки. Розкриємо сенс застосованих принципів докладніше.

Принцип слухового універсалізму («універсум – лат. *universum*: загальне, всесвіт; це – філософський термін, що позначає світ як ціле або множину всіх світів; у міркування – поняття, що характеризує коло тих предметів, які визначаються в рамках цієї наукової теорії» (Шевченко, Л. І. (ред.) (2008). с.614). Трансформація цього визначення універсалізму у площину нашого дослідження передбачає охоплення більшої частини об'єкту, а то і всього об'єкту з усіма його деталями, музично-слухової діяльності піаніста. Це також передбачає, у нашому випадку, музичний світогляд, що всі дотичні поняття підпорядковані одній спільній ідеї або одному ідеалу, тобто сутності тембро-динамічного уявлення особистості та його формування.

За цим принципом передбачається можливість встановити найповніший обсяг уявлення у комплексі особистісних психічних проявів та художньо-музичних елементів виконуваних фортепіанних творів задля зосередженості учасників на загальній проєктувальній уявлюваній задачі. Принцип універсалізму полягає в урахуванні особливостей всіх типів репрезентативних систем учасників фахової підготовки.

До слухового універсуму ми відносимо «звукообразність», «звукопис», а також процеси «музичного сприймання», «сприйняття музики» і, безсумнівно, «сприйнятливність» музиканта, його музичні здібності як піаніста (абсолютний слух, мелодичний та гармонічний слух, темброва та асоціативна аперцепція, ін.).

Музичне сприймання ми вбачаємо елементом комплексу слухового універсуму, який Є. Юцевич визначає як «специфічний вид духовно-практичної діяльності, що послідовно включає найвищий рівень осягнення виразально-сміслового змісту музики і, не обмежуючись актом сприйняття, водночас реалізується у формі почуттів, асоціативного мислення» (Юцевич, Ю. (2003). с. 254). У цій групі складових перцепції виокремлюємо і «сприйняття музики», перцепції, що визначає «психофізіологічний акт відображення звукової інформації на ґрунті аперцепції, як попереднього досвіду людини, під час безпосереднього слухання музичного твору»

(Юцевич, Ю. (2003). с. 254) задля створення цілісного музичного образу. Автор підкреслює, що сприйняттю музики властиві індивідуальні особливості щодо «точності, яскравості, інтенсивності, швидкості та повноти відображення звукових, почуттєво-образних, емоційних та раціональних компонентів» (Юцевич, Ю. (2003). с. 254). Тому і «сприйнятливність» стає індивідуальною характеристикою здатності музиканта до засвоєння комплексу специфічних музичних умінь і навичок, відповідних знань, у яких проявляється оперативність навчання, самостійність, швидкість включення в обсяг навчальної діяльності кожного студента, свідомість виконання різних завдань (Юцевич, Ю. (2003). с. 254).

Розмірковуючи про «звукообразність» С. Науменко зауважує, що багато людей сприймають «образність» виключно візуальне явище. Натомість у «музики образи «звукообразні», які виходять за межі понять. Вони визначаються як розмаїття почуттів, емоцій, настроїв. Музика збільшує енергію образності» (Науменко, С. І. (2015). с. 7). «Звукопис» як уявлюваний процес і характерний результат впливу музичних творів вражає своїми тембровими, акустичними елементами та настроями. Сприймаючи звукопис фортепіанних творів К. Дебюссі реально включаєшся у холодні тембри звучання «Місячного сяйва», відчуваєш слуховим уявленням звукову картину величного у минулому «Затонулого собору», наче у збудженій підсвідомості відчуваєш «Кроки на снігу», ін. А Л. Бетховен «уловлював» свої музичні ідеї «на лоні природи, у лісі, на прогулянках, у тиші ночі, раннім ранком» (цит. подана по: (Зеленецька, І. О. (2009), с. 24-25), які «перетворюються на звуки – звучать, бувають, поки не стануть переді мною у вигляді нот» (цит. подана по: (Зеленецька, І. О. (2009), с. 24-25). Апперцепція – «психологічна залежність сприйняття людиною нових предметів і явищ об'єктивного світу від попереднього індивідуального досвіду, психічного стану, знань та ін.» (Шевченко, Л. І. (ред.) (2008). с. 58) на противагу перцепції як «безпосереднього віддзеркалення об'єктивної дійсності органами відчуття» (Шевченко, Л. І. (ред.) (2008), с. 467). Асоціативна апперцепція є елементом

уявлених перетворень, яка безпосередньо відтворює наявні асоціативні можливості та здобутки майбутніх фахівців, є потребою професійної підготовки піаністів, що має базуватись на «логіці асоціативного мислення та психологічних механізмах цілісного чуттєво-емоційного сприйняття (Глазунова, І. К. (2018). с. 44).

Проблему асоціативного поєднання мистецької інформації цікаво предсталено у дослідження Лю Шуай. Автор зауважує, що важливе місце у цьому процесі належить «асоціативно-сприймальним здатностям, які забезпечують ефективність усвідомлення мистецької інформації, відбір необхідної інформації» (Лю, Шуай (2022). с. 101-102) за рахунок аналітико-синтетичних якостей та поєднувати увесь процес сприймання, виокремлюючи основне та суттєве.

Музичні здібності, які спирається на принцип слухового аналізу як функціонал спеціально музичної діяльності, завжди є базисними для її здійснення (абсолютний слух, мелодичний та гармонічний слух, чуття ритму, тембру, музично-динамічні зміни) та стали атрибутивними складовими будь-яких видів музично-творчої реалізації піаністів. Провідним принципом фортепіанної педагогіки у тому числі, є специфічний вид музично-слухової діяльності – «слуховий аналіз» (В. Шульгіна). Сучасні пошуки педагогів-піаністів спрямовані на формування інтонаційно-чутливого слуху, інші прояви музично-слухової конкретики (Гуральник, Н. П. (2021). с. 270-271).

У ході розкриття музично-слухової конкретики стосовно тембро-динамічного уявлення ми безпосередньо детально приділили увагу цим елементам музичної теорії і практики. Тому перейдемо до розгляду інших визначених принципових положень, які доцільно дотримуватись у процесі формування означеного феномена.

Застосування принципу *слухового універсалізму*, який є психологічною та музикознавчою відправною позицією, провідним функціональним принципом, що здатний позитивно впливати на успішніше формування уявно-асоціативного, творчо-проективного, виконавсько-інтерпретаційного

компонентів у контексті музично-слухової рефлексії кожного піаніста під час формування його тембро-динамічного уявлення.

Принцип інтуїтивного осягнення ми розглядаємо однією із відправних позицій дослідження у процесі моделювання темброо-динамічного відчуття у майбутніх фахівців. «Інтуїція є одним із найважливіших засобів *формування нових наукових ідей* (курсив наш. – М.Ц.), їй належить важлива роль у творчому процесі... Працівники творчих професій – винахідники, вчені, письменники – неодноразово зауважували, що найважливіші етапи їх діяльності носять інтуїтивний характер... Інтуїція – ось що... відіграє найістотнішу роль, вирішальну роль у створенні нових наукових *уявлень*... (курсив наш. – М.Ц.)» (Тюріна Т.Г. (2005). с. 3).

Зміст цього принципу ми представляємо як похідний від розуміння понять «інтуїтивізм» та «інтуїція».

Відштовхуючись від філософського розуміння поняття «інтуїтивізм» усвідомлюємо сенс «інтуїтивізму – (фр. *intuitivisme*, від лат. *intuitus* – споглядання), це є індивідуалістичний напрям у філософії, що абсолютизує *інтуїцію* як єдиний імовірний вид пізнання» (Шевченко, Л. І. (ред.) (2008). с. 268); «інтуїтивний – (фр. *Intuitif*, від лат. *intuitus*) заснований на інтуїції», розглядається як протилежність дискурсивному погляду на весь світ (Шевченко, Л. І. (ред.) (2008). с. 269); «інтуїція (від лат. *intuitus* – споглядання, уява) – 1) несвідоме почуття, що підказує правильну поведінку, розуміння чого-небудь, чуття; 2) філософська здатність осгнення істини безпосереднім шляхом без обґрунтування доказами» (Шевченко, Л. І. (ред.) (2008). с. 269). Таким же чином, як у філософії, у літературознавстві інтуїтивізм розглядається як безпосереднє осягнення світу в творчій фатазії людини, в процесі естетичног сприймання й оцінки.

Наукові погляди інтуїтивізму обґрунтовували у своїх працях А. Бергсон, М. Гартман, М. Шеллер та інші. Основоположником інтуїтивізму є французький філософ А. Бергсон (1859-1941), який обстоював значення безпосереднього особистісного досвіду, внутрішнього відчуття в осягненні

дійсності. У праці «Вступ до метафізики» він писав, що філософія досягає суті речей за допомогою інтуїції.

У роботі «Матерія і пам'ять» Бергсон подав гносеологічну концепцію, описував процес пізнання як складну взаємодію сприйняття та пам'яті. (Бергсон, Анрі. (2013). У книзі «Два джерела моралі та релігії» (1932) виклав етико-релігійні погляди, своє бачення генези, форм і функцій моралі та релігії, уявлення про «динамічну мораль» як умову розкриття творчого потенціалу особистості й соціального поступу. Він стверджував, що тільки інтуїція досягає життя у всіх його проявах, а не інтелект, який спроможний розглядати предмети і живі істоти лише збоку. Інтуїція – це є підсвідомий, інстинктивний стимул художньої творчості. (Бергсон, Анрі. (2013).

Так, А. Бергсон протиставляє інтуїцію дискурсивному, логичному мисленню, раціональному знанню, тлумачить її як безпосереднє злиття суб'єкта з об'єктом, подолання протилежностей між ними. Інші філософи у біологічних варіантах (*Клагес*) життя наближують до інстинктів, які начеб-то дають безпосереднє знання предмета; представник екзистенціалізму (*Марсель*) – намагаються вийти за межі безпосереднього чуттєвого досвіду, пропонують спиратися на особий досвід — духовний (*зокрема, релігійний, містичний*) «досвід» (Бергсон, Анрі. (2013).

Філософська позиція Макса Шеллера (Шеллер Макс) з поняттям «духу» позначає вищі ідеальні, емоційно-ціннісні форми буття як в особистісних вимірах, так і у більш широкому плані змісту культури. Українська академічна філософська думка спирається на ідеї видатного філософа, педагога І. Зязюна, який своє світобачення поклав в основу філософії педагогіки. Аналізуючи ці ідеї Г. Васянович, наприклад, указує на те, що «одним важливим аспектом безсвідомого, на який послідовно звертає увагу І.А. Зязюн – є вияв творчої інтуїції (курсив наш. – М.Ц.). На думку вченого, до безсвідомого відносяться ті вияви інтуїції, які не пов'язані з народженням нової інформації, але передбачають лише використання раніше нагромадженого досвіду (Зязюн, І. А. (2003). с. 124). Особливо важливою є роль інтуїції у творчому акті

особистості. В акті творчості існує опора на безсвідоме, яка забезпечує художнику специфічну гостроту бачення, але безсвідоме лише співучасник творчого процесу і може функціонувати в системі свідомість та безсвідомість. «Те, що утверджує твір мистецтва, визначається не безсвідомим і не свідомістю, а особистістю художника, яка включає і його свідомість, і його безсвідомість» (Васянович, Г. П. (2015) с.3-15); (Зязюн, І. А. (2003 с. 121-135).

С. Гончаренко трактує інтуїцію як процес безпосереднього отримання знань за допомогою цілісного схоплення проблемної ситуації без дискурсивного його виведення... Тобто, «інтуїція носить підсвідомий характер, усвідомлюється лише результат» (Гончаренко, С. У. (1997). с. 149).

І. Бичко вважає інтуїцію завершальним етапом пізнання, виділяючи три етапи: «1) відчуття незрозумілості об'єкта (тут структура суб'єкта і об'єкта не адекватні одна одній); 2) досвідно-діяльне осягнення об'єкта, коли певною мірою долається його опір і об'єкт починає «світитися», «проглядатися»; 3) і, врешті, інтуїтивне пізнання сутності об'єкта, яке можна зафіксувати...» (Бичко І.В. (1991). с. 354-365).

За результатами досягнень психолого-педагогічних наук, «інтуїція розглядається як ключовий, невід'ємний компонент, складова творчого науково процесу, будь-якої успішної професійної діяльності» (Тюріна Т.Г. (2005). с. 4). Виникає усвідомлення того, що педагогічні висновки стосовно використання інтуїтивізму як способу існування педагогічних норм полягають у визнанні інтуїції як особливої здатності свідомості педагога, яка не зводиться ні до чуттєвого досвіду, ні до дискурсивного логічного мислення.

Як відомо з наукових висновків, за творчі компоненти діяльності, інтуїтивний процес, «відповідає» права півкуля мозку, ліва півкуля – за раціональний компонент. Проблема розвитку обох півкуль (раціональності та образного, інтуїтивного мислення), «гармонізація їх діяльності знаходиться в центрі уваги сучасних вчених, педагогів-новаторів» (Тюріна Т.Г. (2005). с. 6).

Г. Падалка, аналізуючи творчу основу мистецької навчальної діяльності, зауважує що серед провідних компонентів навчальної творчості в мистецтві

слід назвати «інтуїтивне осягнення змісту художніх образів» (Падалка, Г. М., (2008), с.116). Психологічні висновки стосовно інтуїції є незавершеними, але можна стверджувати, що, на думку Г.Падалка, «з точки зору логіки інтуїція – це здатність усвідомлювати істину шляхом прямого її з'ясування, швидко і безпосередньо, поза застосуванням доказів, минаючи тривалі процеси обґрунтування» (Падалка, Г. М., (2008), с.117). Професорка зауважує що з точки зору психології інтуїція відрізняється від логічного мислення не лише швидкістю приймання рішень. Цей процес є іншим, тобто інтуїцію не можна «звести ні до раціонального мислення, ні до емоційного наповнення діяльності в процесі творчості» (Падалка, Г. М., (2008), с. 118). Тобто, інтуїція є ще одним компонентом творчої діяльності, яка може існувати як взаємодоповнюючий до логіки та емоцій елемент.

Трактуючи зміст цього поняття Г. Падалка дійшла висновку, що інтуїція має потрійне смислове навантаження. «По-перше, інтуїтивний процес відзначається відсутністю будьяких зусиль і ускладнен. Дія відбувається легко, без напруження. По-друге, інтуїтивний процес супроводжується відчуттям впевненості у своїй діях... По третє, характерною рисою інтуїтивного процесу є швидкість його протікання, відсутність тривалих роздумів» (Падалка, Г. М., (2008), с. 118). (Падалка, Г. М., (2008), с. 118).

У музичній педагогіці інтуїція трактується ще і як «безпосереднє осягнення дійсності, що ґрунтується на здогаді, чутті, раптовому осяянні. Почуттєва інтуїція має велике значення як у навчанні музиці, так і в концертно-виконавській діяльності» (Юцевич, Ю., (2003), с. 99).

Цей принцип ми розглядаємо одним з провідних психологічних принципів, і усвідомлюємо його принципом *інтуїтивного осягнення*, що безпосередньо пов'язаний із інтелектуально-емоційним, рефлексивним та феноменологічним науковими підходами, є методологічним елементом обґрунтування змісту та функціоналу формування тембро-динамічного уявлення піаністів на шляху свого професійного становлення.

Принцип рефлексивності забезпечує самопочуттєві можливості та спроможності студента в його освітній та самостійній діяльній сфері.

Це поняття виникло у філософії та означало процес розмірковування індивіда про те, що відбувається у його власній свідомості. На думку видатного українського філософа Івана Зязюна, і педагогічна «творчість неможлива без рефлексії» для уникнення копіювання, появи позитивного стимулу, що здатні збуджувати створення особистісного досвіду, «для цього суто професійне, усталене і повторюване (знання, уміння, досвід) має наповнюватись, збагачуватись людським – здатністю думати, усвідомлювати, почувати, нарешті, сумніватися, шукати нові рішення. Інакше кажучи, ніяка творчість неможлива без рефлексії, зокрема й педагогічна: професійна рефлексія – пошук, оцінка, обговорення з собою власного досвіду, реального і уявного» (Зязюн, І. А., (1996), с. 8-9). Філософ упевнений, що складною є проблема ефективності як самої рефлексії, так і управління нею. На його думку, «Можна з переконаністю, зацікавленістю рефлексивно вибудовувати будь-яку педагогічну проблему чи педагогічну дію (вони завжди рефлексивні). Зворотна ж інформація про наслідки рефлексії... отримується відстрочено – на наступному етапі» (Зязюн, І. А., (1996), с. 9). Як бачимо, рефлексія неоднозначний процес, який потребує глибокого самоосмислення. Необхідно мати на увазі, що рефлексія не просто знання самого себе, а ще й як кожного знають та розуміють інші, його особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні (пов'язані із пізнанням) уявлення. На основі цього принципу виникають рефлексивні відносини (Обозов, Н. Н. (1990)).

У музично-педагогічній діяльності ми обов'язково вбачаємо наявність не лише саморефлексивні явища, а й рефлексивні відносини. Музично-педагогічна діяльність «на музичній моделі» яскравий приклад того, як кожний окремий музикант не є особою «Я» в собі. Музично-виконавська діяльність передбачає активні рефлексивні взаємини під час музично-виконавської діяльності (ансамблеве, оркестрове виконавство тощо). У зв'язку з цим відбувається вивчення структурно-змістовних характеристик

рефлексивного образу «Я» педагогів (у таких дослідженнях застосовується модифікований метод особистісних конструктів (за Дж. Келлі) (цит. подано за : (Ма Цзе., (2023), с.72-83).

Рефлексія (від лат. *reflexio* – відображення) у Словнику-довіднику (музика) Є. Юцевича визначається як «всебічне осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів діяльності, мети, завдань, цінностей, вимог, установок, прагнень, самоаналіз, самопізнання, спрямовані на осмислення своїх дій та їх законів» (Юцевич, Ю., (2003), с. 223).

Рефлексія – категорія, яка стала провідною у педагогічних дослідженнях останнім часом. О. Рудницька її визначає як «здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви і зіставляти їх із суспільно значущими цінностями а також з діями та вчинками інших людей» (Рудницька, О. П., (2005), с.71).

На думку Г. Падалка, принцип рефлексивності «спрямовано на спонукання учня в процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів...» (Падалка, Г. М. (2008), с. 158). Для нашого дослідження має значення сенс рефлексії в тому, що це є «осмислення і переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе і контексті соціального життя... Мистецька рефлексія – усвідомлення власних психічних станів..., заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору... Принцип рефлексії в процесі навчання мистецтва відіграє роль засобу формування особистості» (Падалка, Г. М. (2008), с. 158-159).

Н. Гузій, стверджуючи сенс професіоналізму педагогічної діяльності, підкреслювала, що «процес реалізації продуктивної практичної і психічної (зовнішньої і внутрішньої) активності учителя-вихователя-викладача... серед інших складових діяльності... характеризується *рефлексивністю* (курсив наш. – М.Ц.) управління педагогічним процесом...» (Гузій, Н. В. (Ред.), (1997), с. 222).

Китайські дослідники привертають увагу своїм баченням та застосуванням рефлексії в майбутній діяльності учителя музики. Так, Мінь Шаовей (2017) визначає рефлексивні уміння як «...особистісно-фахове метаутворення, що виявляється в усвідомленому володінні способами самодослідження, самоаналізу, корекції та прогнозування результатів і забезпечує успішність фахової педагогічної діяльності майбутніх учителів музики» (Мінь, Шаовей, (2017), с. 14). та серед складових елементів цих умінь включає «емоційно-регулятивний». Ми погоджуємось із автором, що емоційна складова будь-якої творчої діяльності, особливо музично-творчої, безпосередньо впливає на фахову підготовку у цілому, а здатність до рефлексії, розуміння й пояснення емоційних реакцій на художньо-образні властивості твору складає значну частину професійної цілісності майбутнього фахівця (Мінь, Шаовей, (2017), с. 14).

З огляду на наше дослідження рефлексивність, як принципова позиція музиканта-піаніста, який формує в собі тембро-динамічне уявлення щодо фортепіанної музики, яку опановує, полягає в тому, що саморефлексія виступає основним функціональним рушієм психічних процесів, пов'язаних із індивідуальною музично-слуховою діяльністю, професійною необхідністю її грамотної самооцінки, управління для подальшого удосконалення уявлюваних можливостей музиканта, постійного самовдосконалення художньо-технічної складової його майбутніх досягнень.

Принцип індивідуалізації застосовується нами з огляду на розуміння сутності цієї відповідної позиції з точки зору освітніх досягнень кожного студента, набуття ним власних результатів навчання.

У музичній педагогіці цей принцип, який спирається на індивідуальність кожної особи, завжди був основоположним, оскільки музичні здібності це ті задатки та спроможності музиканта, які не завжди є у кожного студента, навіть дуже обдарованого в інших сферах діяльності. Тому індивідуальність у «музичному мистецтві зумовлюються особливостями психіки та емоційно-чуттєвої сфери індивіда, його темпераменту, характеру, якостями інтелекту,

потребами і здібностями, впливаючи на перебіг навчання і музично-професійної діяльності людини, на її мистецькі та музично-педагогічні досягнення» (Юцевич, Ю, (2003), с. 97).

Цей приклад музично-педагогічного принципу індивідуалізації музичного навчання є одним з провідних тому, що якщо у музично-інструментальному навчанні, зокрема фортепіанному, будь-який принцип буде діяти лише по відношенню до одного студента (або частини студентів), він втрачає свій сенс та регулятивну функцію. Саме принцип індивідуалізації проявляється стосовно врахування психологічних властивостей кожного суб'єкта вищої освіти, студента-піаніста, та набуття ним власного, несхожого з іншими піаністами кінцевого результату.

Педагогічно усталеним у музичній педагогіці є принцип індивідуалізації, який спрямований на «збереження в учнів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, смакових переваг в галузі мистецтва, розвиток здатності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів музичної творчості» (Падалка, Г. М. (2008)., с. 155). Професорка зауважує, що саме завдяки цьому принципу, індивідуалізації, виникає протидія уніфікації сприйняття творів музичного мистецтва, натомість «унікальність, своєрідність естетичних схильностей претендує на більшу відповідальність у питаннях творчості, вибору і оцінки творів мистецтва» (Падалка, Г. М. (2008)., с. 155). Г. Падалка вважає, що саме «індивідуальне начало дає можливість «підтягнути» до вищого рівня розвитку всі компоненти художньої підготовки» (Падалка, Г. М. (2008)., с. 158).

Організаційну складову принципу індивідуалізації розкриває О. Рудницька, яка вважає, що індивідуалізація навчання це така «організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпів навчання враховує індивідуальні відмінності учнів та рівень розвитку їхніх здібностей до навчання» (Рудницька, О. П., (2005), с. 157).

Ю. Найда, вивчаючи різні аспекти індивідуального стилю діяльності, дійшов висновку, що «індивідуалізація як психолого-педагогічна категорія

безпосередньо пов'язана з дослідженням проблеми формування індивідуального стилю діяльності як навчальної, так і в майбутньому – самостійної; він передбачає врахування і усіх форм і методах навчання студентів їх індивідуальних особливостей, незалежно від того, які саме можливості і в якій мірі враховуються» (Найда, Ю. М. (2017). с. 11).

Потребує детального розкриття *принцип стилевідповідності*, оскільки саме цей принцип можна вважати вінцем готовності піаніста до художньо-цінної виконавської діяльності стосовно відтворення фортепіанної музики після активної власної унікальної тембро-динамічної уявлюваної проєктної діяльності кожного піаніста.

Одним з провідних у процесі формування тембро-динамічного відчуття піаністів ми розглядаємо *принцип стилевідповідності*. У цій відправній позиції музиканта, виконавця, учителя, будь-якого суб'єкта вищої мистецької освіти ми повинні розкрити декілька сутнісних аспектів: *музикознавчий*, застосовувати набуті музично-теоретичні знання, появляти високий інтелектуально-досвідний рівень у процесі аналітичної діяльності під час вивчення фортепіанних творів різних музичних стилів, професійного відображення художньо-образного змісту творів відповідними засобами музичної виразності та звуковидобування; *індивідуально-виконавський*, тобто унікальну можливість презентувати власні творчі уявлювані можливості стосовно музично-слухового практичного досвіду тембро-динамічного відчуття опановуваних та виконуваних фортепіанних творів різних музичних стилів; *викладацький*, прояв неповторних творчих професійно-поведінкових, позитивно-емоційних прийомів набутого досвіду власного стилю викладацької діяльності. Розкриємо детальніше цей принцип з позицій персонального стилю музично-слухової та творчо-відтворювальної діяльності у процесі фортепіанної підготовки студентів.

Узагальнення інформативної бази науково-теоретичних та практичних даних щодо проблеми стилю уможливили його універсальність для нашого дослідження. Ми погоджуємось із тими музикознавцями, які поєднують у

своїх теоретичних висновках дві позиції, надаючи стилю як музикознавчій категорії більш повного значення. Музикознавчий сенс музичного стилю об'єднують філософські та естетичні підходи до тлумачення цієї категорії при розгляді художньо-образного змісту творів, та додають ще другу смислову характеристику його розуміння, а саме: стиль – вираження індивідуальності творця та музичного виконавця.

Відомий історичний факт, що всесвітньо видатний піаніст І. Гофман гідну увагу приділяв проблемам навчання гри на фортепіано задля майбутнього майстерного виконання фортепіанних п'єс. З огляду на принцип стилевідповідності створення тембро-динамічного уявлення важливо усвідомлювати значення його поглядів на стильові ознаки виконавства фортепіанних п'єс. «Під «стильним» виконанням музичної п'єси, як уважав І. Гофман розуміється таке виконання, при якому спосіб вираження абсолютно відповідає змісту кожної виконуваної п'єси (Іосіф Гофман) Б. Міліч, С. Шип, Ю. Юцевич та інші музикознавці мають схожі позиції, вони указують на такі основні стильові різновиди, як історичний чи епохальний, національно-етнічний (слов'янський, африканський, іспанський, ін.), етапи розвитку музичного мистецтва (класицизм, романтизм, імпресіонізм, ін. або), творча манера (Л. ван Бетховен, Б. Лятошинський, М. Леонтович, ін.) (Юцевич Ю.Є., (2003), с. 256), авторський стиль. Так, наприклад, С. Шип та інші науковці підкреслюють, що стиль у музиці не можна зводити лише до характеристики та співвідношення засобів музичної виразності, стиль – це «прояв характеру творчої особистості» (Шип, С. В. (1998). Індивідуально-виконавський аспект принципу стилевідповідності достатньо повно розкривається у роботах сталих та молодих науковців, розглядається під різним кутом зору: як психолого-педагогічна, художньо-виконавська, методико-технологічна проблема.

Розкриваючи *індивідуально-виконавський аспект принципу стилевідповідності*, зауважимо, що кожний студент, який отримує фортепіанну підготовку та прагне бути учителем музичного мистецтва під час навчання оволодіває виконавськими компетенціями. І. Ростовська називає

вищим рівнем розвитку будь-якого піаніста, «індивідуальний стиль виконавця» (Ростовська, І. О., (2015), с. 54). З огляду на нашу проблему, піаністи додатково збагачують традиційні можливості набуттям власного досвіду музично-слухової діяльності, здатністю до створення унікальних проєктів тембро-динамічного уявлення фортепіанних творів, які вони вивчають та виконують у концертних умовах перед слухачами різного віку.

Як *викладацький аспект*, цей принцип було представлено у дослідженні власного стилю викладацької діяльності Ю. Найдою. Цей аспект має у музичному мистецтві специфічний різновид – індивідуальний стиль викладання (І. Ростовська, Ю. Найда). У роботах сталих досвідчених та молодих дослідників, присвячених характеристиці стилю, дана категорія розглядається як прояв специфіки педагогічної інтерпретації, тобто пов'язується з індивідуальними характеристиками майбутнього фахівця, музиканта-виконавця; з особливостями добору методико-технологічних прийомів опанування фортепіанної музичної літератури.

Викладацький аспект врахування індивідуальності полягає в неповторності та багатозначності індивідуума як суб'єкта психології, педагогіки, культури, соціології та проявляється у знаннях, вміннях особи, їх професійних досягнень. Саме тому стиль викладання відзначається різними підходами до студента і з точки зору унікальності кожного студента, і з точки зору унікальності самого викладача.

На думку Ю. Найди, «суттєвий аспект індивідуалізації в педагогіці пов'язаний з тим, що вона уможлиблює розкриття унікальних педагогічних здібностей, розвиток професійних умінь і навичок викладача, подвльше удосконалення його майстерності і як результат – реалізація в самостійній роботі індивідуального стилю викладацької діяльності» (Найда, Ю. М. (2017). с. 11).

Так, стилевідповідність для будь-якого виду музичної діяльності (музикознавча, виконавська, викладацька) обумовлює її актуальність серед проблем музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. У зв'язку з

цим в останні десятиліття у вітчизняній музичній педагогіці велике поширення набув стильовий підхід до навчання (Старчеус, М. С., (1986), с. 29-44).

Ми застосовуємо принцип стилевідповідності, провідним видом діяльності за цим принципом у музичній педагогіці є стильовий аналіз, тобто узагальнення музично-слухового досвіду, теоретичних знань та вмінь щодо опанування фортепіанних творів різних стильових спрямувань, жанрів, драматургічних форм. Великий обсяг фортепіанної музики потребує охоплення у музичній свідомості широкого уявлюваного спектру застосовуваних засобів музичної виразності, звуковидобування, у тому числі різнобарвного тембро-динамічного розмаїття, володіння яким забезпечує кожному піаністу високий рівень художнього-образного професійного виконання музичних творів на фортепіано (роялі).

Звернення до принципу стилевідповідності важливий і для формування у школярів відчуттєвої сфери, зростання слухацького досвіду та адекватного інтелектуально-емоційного повноцінного сприйняття школярами шедеврів різностильової музики під час її пізнання на уроках музичного мистецтва у закладах середньої освіти, усвідомленням багатства образно-змістових, драматургічних, гармонічних, тембро-динамічних уявлюваних музично-слухових елементів творів.

Завершуючи розгляд та обґрунтування принципових положень стосовно формування тембро-динамічного уявлення піаністів укажемо ще на один з принципів, *аналітичного перетворення*, застосування якого, на наш погляд, на завершальному етапі буде необхідним учасникам експериментальної роботи в процесі створення власних проєктів тембро-динамічних уявлень фортепіанних творів, що студенти вивчають самі у практичній роботі або під час повноцінного сприйняття різних музичних творів, які вони опановують через музично-слухові враження від відтворювальної діяльності своїх однокласників, інших піаністів у процесі набуття тембро-динамічного уявлюваного досвіду засобами Інтернет ресурсу, інтелектуально-комбінаційної, фантазійної, інтуїтивної модифікації, ін.).

Таким чином, висновуючи зазначимо, що для ефективного формування обраного досліджуваного феномена, тембро-динамічного уявлення піаністів буде доцільним застосування принципів: *слухового універсалізму, інтуїтивного осягнення, рефлексивності, індивідуалізації, стилевідповідності та аналітичного перетворення.*

Висновуючи зазначимо, що принципи, застосовані у фортепіанній підготовці, знаходяться, на думку Н Гуральник, «в єдиному парадигмальному полі теорії музичної педагогіки як відгалуження теорії загальної педагогіки завдяки її контекстності, що детермінується науково-теоретичною ємністю та широким застосуванням фортепіано в загальному музичному навчанні та виконавсько-культурній діяльності.., єдності інтелектуального та емоційного в опануванні фортепіанною музикою» (Гуральник, Н. П., (2021), с. 273).

2.2. Педагогічні умови формування тембро-динамічного уявлення у майбутніх учителів музичного мистецтва

Педагогічні умови розкриваються у професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва у декількох взаємозалежних смислах: як соціальна, психолого-педагогічна, дидактична та методико-технологічна категорії фахової музично-педагогічної діяльності.

Педагогічні умови є необхідною складовою будь-якої моделі формування оригінального феномена педагогічної діяльності майбутнього фахівця у кожній конкретній спеціальності. Ми розуміємо, що мета виявлення адекватних педагогічних умов, перш за все, орієнтується на необхідність досягти педагогічної мети за найраціональнішого застосування сил та засобів, що можливо за усвідомлення наявності суб'єктивних та об'єктивних передумов.

До об'єктивних передумов майбутнього вчителя музичного мистецтва можна віднести: досягнення успіху в набутті компетентності в музично-

виконавській, музично-фаховій діяльності, потребу до творчого самоудосконалення, бажання працювати за своєю спеціальністю в закладах музичної освіти.

До суб'єктивних – відносяться загальні музично-теоретичні знання, набуті музично-технологічні та художньо-естетичні компетенції, психічні особливості, музичні здібності, що забезпечують фактичний результат професійної діяльності. До суб'єктивних передумов можна додати усвідомлення двох складових: базові, особистісні, які відтворюють знання, уміння, навички музиканта, позитивні особистісні якості, тактовність чуйність, вимогливість та доброзичливість, творчий характер музично-творчої діяльності; та ситуативні, що стосуються процесу відтворення власними зусиллями своєї фахової мети та її результату: розуміння поставленої мети, вмотивованість, спонукання до ефективних дій (своїх та інших учасників освітнього процесу), адекватність професійних дій, здатність до діалогічного спілкування «на музичній моделі», партнерські відносини у навчальній роботі та виконавській творчості.

Для нас є важливим трактування умов особливо з психологічної точки зору, оскільки тембро-динамічне уявлення має психологічне науково-теоретичне обґрунтування. З позицій психології умова розглядається як особлива обставина, що впливає на розвиток кожної особистості. Розкриваючи залежність становлення та розвитку особистості від існуючих умов, психологи підкреслюють, що психічний ефект обов'язково дають зовнішні впливи, але вони трансформуються через психічний стан кожного суб'єкта, через його думки, почуття, трансформуючись у поведінці особистості, життєвому досвіді, розкриваючись через індивідуальні психічні особливості людини та її діяльність, що стверджує, що кожна людина не пасивний об'єкт впливу середовища, а є активною діяльною особою. (Умова, (1979).

Для визначення оптимальних умов, щодо формування тембро-динамічних уявлень піаністів у процесі професійного навчання, насамперед

доцільно розкрити сутність педагогічних умов, як необхідної засадничої складової цього процесу.

У тлумачному словнику української мови умову трактують як необхідну обставину, яка уможлиблює «здійснення, створення, утворення будь-чого, сприяє чомусь; обставину та особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється будь-що.... правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь» (Умова, (1979), с. 441).

Умова у загальному трактуванні у довідковій літературі визначається як правило, яке встановлюється в будь-якій сфері життя або діяльності. Тобто «умова» визначається ще і як: по-перше, необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чому; по-друге – обставини, особливості реальної діяльності, при яких відбувається або здійснюється будь-що; по-третє – правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу будь-чого; по-четверте – сукупність даних, положень, що лежать в основі будь-чого.

С. Гончаренко розкриває смисл педагогічних умов як сукупність обставин, що виникають під впливом різних чинників, що мають місце у педагогічному середовищі, розглядає їх як «синтез педагогічних впливів щодо координації освітнього процесу й гармонізації особистості» (Гончаренко, С. У., (2011).

Таким чином, узагальнюючи, із довідкових видань ми дізнаємось, що умова – це «необхідна, обов'язкова обставина, передумова, що визначає, зумовлює існування, здійснення будь-чого»; - «обставина, в якій щось проходить; обставини, при яких щось здійснюється»; - «домовленість, порозуміння двох або більше осіб про щось»; - «вимоги, зобов'язання, пропозиції, висунуті стосовно договірних сторін».

Умови розглядаються філософією як середовище, в якому перебувають і без чого не можуть існувати. До того ж, умова трактується як будь-які

обставини, за яких щось може відбуватися. Вона розкривається як те, від чого залежить щось інше (обумовлене), що робить можливим наявність будь-чого, стану або процесу.

Про важливість розробки педагогічних умов наголошується у наукових працях з проблем музичної педагогіки як українськими авторами, так і китайськими. У педагогічній науці умови розглядаються як такі обставини, що зумовлюють ефективність педагогічного процесу (С. Гончаренко, А. Зайцева, А. Козир, Г. Падалка, О. Цокур, Вей Лімін, Лю Шуай, Цюй Сяюй, ін.).

Г. Падалка зауважує стосовно педагогічних умов, що це – «цілеспрямовано створювані чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» (Падалка, Г. М., (2008)., с. 160). Професор визначає першочергові педагогічні умови, які позитивно впливають на організацію будь-якого навчального процесу, серед яких: «створення позитивної атмосфери навчання, досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі, забезпечення пріоритету практичної діяльності» (Падалка, Г. М., (2008)., с. 160-176).

А. Козир вважає, що педагогічні умови визначаються як обставини досягнення поставлених цілей. При цьому, авторка, зауважує, що «зовнішні умови, впливаючи на процес становлення й розвитку тих або інших структур особистості, переломлюються через її внутрішній зміст» (Козир, А. В., Федоришин, В. І. (2012).).

О. Цокур серед педагогічних умов, що забезпечують професійну підготовку фахівців вищої школи магістерського рівня називає «забезпечення пріоритету технології педагогічного супроводу професійного саморозвитку особистості; поповнення навчальної інформації теорією педагогічної акмеології; ігрове моделювання ситуацій рефлексивної самоорганізації магістрантів при прогнозуванні та реалізації ними проєктів свого особистісно-професійного зросту» (Цокур, О. С., (2002), с. С. 71).

Лю Шуай, досліджуючи педагогічні умови удосконалення інструментальної підготовки студентів мистецьких спеціальностей, зауважує,

що педагогічні умови виступають «каталізатором успішності педагогічного впливу, за свідомо створеними обставинами» (Лю, Шуай, (2022), с. 102). Автор під педагогічними умовами розуміє «сукупність спеціальних обставин, що забезпечують ефективність інструментально-виконавської підготовки студентів закладів вищої освіти засобами асоціативного поєднання мистецької інформації» (Лю, Шуай, (2022), с. 102) і називає серед них створення ситуації успіху, створення проблемних ситуацій, спрямовані на розвиток асоціативного мислення, створення середовища інтеграції мистецької інформації, інше.

Розглядаючи педагогічні умови формування здатності студентів музичного мистецтва до творчої самореалізації в практичній діяльності, дослідниця Вей Лімін визначає низку необхідних педагогічних умов, таких як: «створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища, забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва, спрямованого на досягнення готовності до самореалізації; поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного оточення» (Вей, Лімін, (2022), с.157).

Аналіз наукової літератури дав змогу констатувати, що умова, як наукова категорія, віддзеркалює універсальні зв'язки понять із тими чинниками, завдяки яким вона виникає й існує. За наявності відповідних умов властивості речі переходять з можливості в дійсність. Особливістю умови є те, що вона не виникає сама по собі, без діяльності людини не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише стає складовою створення можливості нових проявів об'єктів як зумовлених. У науковій літературі пояснюється, що умови не визначають самої сутності речей, натомість вони безпосередньо впливають на способи їх існування. Активним, діяльним чинником впливу умов на спосіб існування певної речі є людина як суб'єкт діяльності. Умова розглядається нами категорією відносин предмета з навколишнім світом, без сукупності з яким він існувати не може.

Зазначимо, що аналіз педагогічних досліджень останніх років дозволяє констатувати розмаїття наукових підходів до розробки педагогічних умов, що перш за все, визначається сутнісними характеристиками та особливостями тих проблем, які розкриваються автором.

У ході наукового узагальнення обґрунтовано формотворчі педагогічні умови, серед яких основною умовою формування тембро-динамічних уявлень є спонукання до застосування музичного-слухової уявлюваної активності, позитивного ставлення студентів до саморефлексії, ін. Серед дотичних педагогічних умов ми розглядаємо як дієві: потребу у збагаченні необхідними знаннями, технологічними здобутками, заохоченням колективної та самостійної проєктивної творчо-реалізаційної виконавської музичної та педагогічної діяльності, інші.

Педагогічне обґрунтування формування тембро-динамічного уявлення передбачало, передусім, визначення таких педагогічних умов, які б сприяли його ефективності. Адже, саме умови забезпечують можливість досягнення результативності педагогічного процесу, активність розвитку особистості та її окремих якостей та надбань. Зосередимо спеціальну увагу на кожній з визначених нами педагогічній умові.

Першою педагогічною умовою вважаємо надання пріоритету розкриття можливостей виникнення та удосконалення музично-слухових уявлень, яка може забезпечити набуття та поширення досвіду сприйняття та усвідомлення звукової картини дійсності, реального звучання природи; упродовж всього періоду фортепіанної підготовки спонукати до активного набуття нових музичних вражень засобом музично-слухової рефлексії від старовинної музики до сучасних сонорних ефектів; сприяти пошуку власних інтонаційних, агогічних, динамічних, інших художньо-технічних засобів фортепіанного звуковидобування та виконавських можливостей для збагачення тембрового слухового активу. За цієї умови при застосуванні принципів слухового універсалізму, перцепції, рефлексивності виникає та закріплюється мотиваційно-досвідний компонент у набутті музично-

слухового активу, а на його основі тембро-динамічних уявлень майбутніх фахівців, а також створюється пропедевтичний ефект для інших елементів компонентної структури

Другою педагогічною умовою ми визначаємо надання діалогової підтримки здобувачам освіти у перетворювальній уявлюваній музично-слуховій діяльності. За цієї умови кожний піаніст, не полишаючи можливості вільного вибору самостійного застосування власних психологічних уявлюваних ресурсів, індивідуальних музичних здібностей, отримує спроможність розкривати свій творчий потенціал та отримувати додаткові враження від співставлення своїх уявлень із тими, які висловлюють інші учасники діалогової взаємодії, аналізувати доцільніші з них для закріплення та запам'ятовування, збагачувати свій музично-слуховий ресурс результатами рефлексії своїх педагогів та сокурсників. За цієї умови при використанні принципів слухового універсалізму, перцепції, рефлексивності, індивідуалізації закріплюється мотиваційно-досвідний та ефективніше формується уявно-асоціативний компонент.

Третьою педагогічною умовою було визначено сприяння поглибленню музично-слухового тезауруса (методи ImArt та ExArt технології). За цієї умови відбувається збагачення основного музично-слухового та психо-аналітичного ресурсу піаністів на шляху до поглиблення їх тембро-динамічного уявлення стосовно саморефлексії, застосування психологічних імпресивних та експресивних технологій, завдяки чого студенти отримують необхідну інформацію про власні емоційні відчуття та емоційні реакції на музику інших осіб, що викликані різними творами музичного мистецтва, у тому числі шедеврами фортепіанної музичної літератури, зможуть аналізувати їх специфічні тембро-динамічні особливості, подібні та відмінні характеристики, накопичувати їх значення. За цієї умови при застосуванні принципів рефлексивності, аналітичного перетворення, перцепції закріплюється формування уявно-асоціативного та творчо-проективного компонентаів для

подальшої творчої музично-педагогічної навчальної та практичної самовизначеності.

Четвертою педагогічною умовою визначено *спонукання до грамотного (адекватного) сприймання музики*. За цієї умови студенти отримують можливість застосовувати отримані знання та спроможності на практиці, закріплюють уміння визначати стилевідповідні тембро-динамічні уявлення про музичні твори різного стилю, форм, жанрів; здатність визначати фортепіанні твори не лише за відповідними засобами музичної виразності (формотворення, фактурні особливостями тощо), а і за особливостями їх виконання (музичні інструменти, відповідні музично-інструментальні ансамблі, оркестри) та індивідуальними характеристиками видатних музикантів. За цієї умови при застосуванні *принципів індивідуалізації, стилевідповідності* активізуються можливості формування творчо-проективного та виконавсько-інтерпретаційного компонентів для збагачення професійно визнаних засобів самостійної навчальної та виконавської діяльності та педагогічної творчості з учнями.

П'ятою педагогічною умовою визначено *спрямування музичної фантазії у професійно виправданий контент*. За цієї умови студентам надається можливість самостійно визначати характер та зміст свого музично-слухового відчуття, саморефлексувати стосовно тембро-динамічного уявлення, вчитись орієнтуватись у широкій темброво-динамічній палітрі фортепіанних інтонаційних можливостей, фантазувати та прислухатись до інтуїтивних власних відчуттів щодо тембрового задуму, співвідношення проектних звучань у власному внутрішньому слуху відчутих тембрів та динамічних рішень при виконанні певної фактури фортепіанних творів. У той же час, нові або незвичні музично-слухові інтерпретації мають бути обгруновані на основі теоретичних знань, визнаної культурно-історичної музичної стилістики, реальних характеристик музично-інструментальних звучань, композиторського задуму тощо. За цієї умови при застосуванні *принципів слухового універсалізму, рефлексивності, стилевідповідності, аналітичного*

перетворення, індивідуалізації відбувається узагальнення сформованих елементів всіх компонентів тембро-динамічного уявлення піаністів, закріплюються набуті знання та досвід для здійснення подальшої самостійної фахової діяльності з учнями закладів музичної освіти.

Педагогічні умови формування тембро-динамічних уявлень піаністів безпосередньо пов'язані зі застосуванням відповідної методичної системи. Складові цієї системи найкраще проявляються у відповідних до компонентної структури умовах, обумовлюються наявністю мети до здійснення навчального процесу, фортепіанної підготовки.

На створення та застосування запропонованої методичної системи впливовою є низка факторів, серед яких нам вдається доцільним звернути увагу на: узгодження системи компонентної структури з визначеними принципами; збагачення засобів музичної виразності, уявного та практичного звуковидобування тощо, набутих у процесі формування тембро-динамічного уявлення, уникнення основних недоліків, які унеможливають формування обраного феномена, серед яких (за М. Гарсія): поганий слух, патологія технічного апарату, відсутність емоційності та інше.

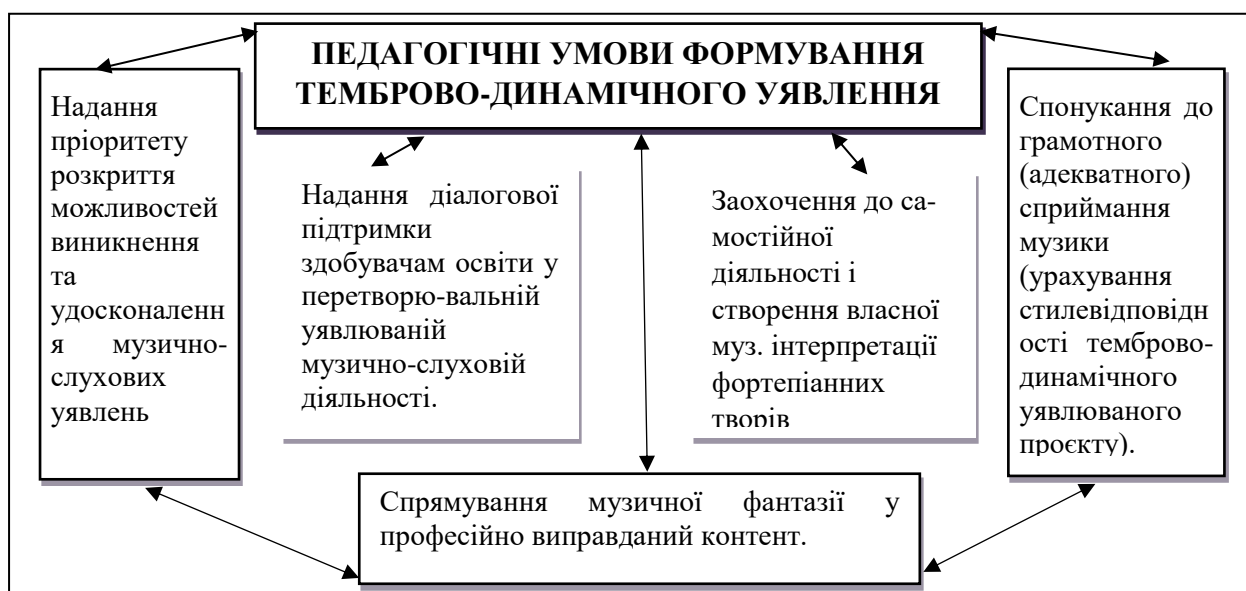


Рис. 2.2. Схема педагогічних умов формування тембро-динамічних уявлень піаністів

Серед інших чинників практичний вплив на ефективне протікання формувального процесу можуть мати такі як: свобода вибору піаністом форм та методів розкриття власного потенціалу, яка у студентів закріплюється та поглиблюється; керованість їх поведінки раціональністю; прагнення до особистісного зростання; рефлексія власного виявлення своїх намагань, потреб, що забезпечує власу унікальність; іноді вирішальний вплив соціальних умов, змін культурно-історичного мистецького оточення на практичну реалізацію своїх надбань.

Узагальнюючи, комплекс визначених педагогічних умов формування тембро-динамічних уявлень піаністів подано та представлено його схематично вище, на рис. 2.1.

Таблиця 2.1.

Взаємовідповідність педагогічних умов та принципів компонентній структурі тембро-динамічного уявлення піаністів

№ п/п	Компоненти	Педагогічні умови	Принципи
1	Мотиваційно-досвідний	Надання пріоритету розкриття можливостей виникнення та удосконалення музично-слухових уявлень. Надання діалогової підтримки здобувачам освіти у перетворювальній уявлюваній музично-слуховій діяльності. Спрямування музичної фантазії у професійно виправданий контент	<i>Слухового універсалізму, рефлексивності, перцепції, стилевідповідності, аналітичного перетворення, індивідуалізації</i>
2	Уявно-асоціативний	Надання діалогової підтримки здобувачам освіти у перетворювальній уявлюваній музично-слуховій діяльності. Сприяння поглибленню музично-слухового тезауруса (методи ImArt та ExArt технології) Спрямування музичної фантазії у професійно виправданий контент	<i>Слухового універсалізму, перцепції, рефлексивності, індивідуалізації аналітичного перетворення.</i>
3	Творчо-проективний	Сприяння поглибленню музично-слухового тезауруса (методи ImArt та ExArt? технології). Спонування до грамотного (адекватного) сприймання музики.	<i>Перцепції, індивідуалізації, стилевідповідності рефлексивності, аналітичного перетворення.</i>

		Спрямування музичної фантазії у професійно виправданий контент Заохочення до самостійної діяльності і створення власної муз. інтерпретації фортепіанних творів	
4	Виконавсько-інтерпретаційний	Спонування до грамотного (адекватного) сприймання музики. Спрямування музичної фантазії у професійно виправданий контент Заохочення до самостійної діяльності і створення власної муз. інтерпретації фортепіанних творів	<i>Перцепції, індивідуалізації, стилевідповідності</i>

Методологічне обґрунтування моделі формування тембро-динамічного уявлення піаністів, визначення наукових підходів та принципів моделювання процесу формування означеного феномена, винайдення відповідних педагогічних умов, за яких формувальний процес прогнозується ефективним та результативним, є науково-теоретичною підставою для подальшого розгортання дослідницького процесу, розробки відповідного критеріального апарату для оцінки якісних та кількісних показників ходу експерименту.

Висновки до розділу 2.

Визначаючи методологію обґрунтування моделі формування тембро-динамічного уявлення піаністів у процесі фортепіанної підготовки було зроблено такі висновки:

1. Формування тембро-динамічного уявлення піаністів за логікою розгортання дослідження відбувалося на основі обґрунтування доцільних та методологічно вивірених наукових підходів. У ході дослідження було застосовано такі наукові підходи: *інтелектуально-емоційний, феноменологічний, пропріоцептивний, музикознавчий та методико-технологічний.*

2. Для методологічної доцільності кожний компонент та обґрунтовані наукові підходи спирались на застосування винайдених відправних позицій стосовно обґрунтування процесу формування тембро-динамічного уявлення піаністів. Було застосовано такі принципові положення: *слухового універсалізму, інтуїтивного осягнення, рефлексивності, індивідуалізації, стилевідповідності та аналітичного перетворення.* Кожний з визначених принципів був спрямований на формування конкретного компонента структури тембро-динамічного уявлення піаністів або на декілька з них у залежності від мети його застосування та змістового наповнення. У дослідженні визначені принципи представлені у комплексному застосуванні.

3. Ефективність формувальної роботи забезпечувалась винайденням адекватних педагогічних умов, у яких застосована система методичних прийомів та засобів для успішного формування означеного феномена. Серед педагогічних умов застосовані такі: надання пріоритету розкриття можливостей виникнення та удосконалення музично-слухових уявлень; надання діалогової підтримки здобувачам освіти у перетворювальній уявлюваній музично-слуховій діяльності; спонукання до грамотного (адекватного) сприймання музики; заохочення до самостійної діяльності і створення власної музичної інтерпретації фортепіанних творів; спрямування музичної фантазії у професійно виправданий контент.

4. Системність методологічних заходів та елементів наукового обґрунтування формування тембро-динмічного уявлення піаністів забезпечила подальший хід теоретичного осмислення та практичної її реалізації для створення відповідного методичної моделі.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕМБРО-ДИНАМІЧНОГО УЯВЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Критеріальний апарат оцінки сформованості досліджуваного феномена

Буд-який авторський внесок з наукових досліджень обов'язково містить низку практичних результатів. Вони отримані за допомогою оцінки досягнень, які підтверджувались розробленими критеріями та їх показниками. (М. Демидова, О. Реброва, Цяо Лінь, Ван Сює, Чжу Чжень, ін.).

Для визначення критеріїв оцінки сформованості означеного феномена ми спиралися на усвідомлення сутності поняття «критерій» (від фр. *criterium* < лат. *criterium* – засіб для судження, рішення – ознака, на основі якої проводиться оцінка... чого-небудь» (Шевченко, Л. І. (ред.), (2008), с. 331). Тобто, це є мірило оцінки тембро-динамічного уявлення піаністами виконуваних фортепіанних творів, за допомогою якого відбуваються процеси оцінювання, типізація, класифікація. Визначення за відповідними критеріями оцінки ступіня сформованості означеного феномена розкриває шлях для подальшого діагностування ефективності запропонованої авторської методики.

У процесі експериментальної роботи ми керувалися загальнонауковими принципами аналізу педагогічних явищ за встановленими позиціями для відповідної роботи. Натомість, у нашому дослідженні виникали специфічні досліджувані елементи, які вимагали новітніх підходів, застосування адекватних методів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів музичної освіти, зокрема спеціально створеною авторською методикою науково-творчого оволодіння музично-слухового уявлення фортепіанних творів. До новітніх методів здобуття науково-творчих висновків у дослідницькій роботі

ми відносимо прояви уявлюваної активності, усвідомлення особливостей музичного сприйняття, фіксації нових фактів музично-уявлюваного досвіду, здобутими у процесі фортепіанної підготовки.

Логіка дослідження, методологічна та теоретична основа розробленого нами критеріального апарату оцінки сформованості означеного феномена, визначення основних структурних компонентів тембро-динамічного уявлення студентів фортепіанних творів під час їх вивчення та виконання (мотиваційно-досвідного, уявно-асоціативного, творчо-проєктивного та виконавсько-інтерпретаційного), принципів позицій (слуховий універсалізм, інтуїтивізм, рефлексивність, індивідуалізація, стилевідповідність, аналітичне перетворення) сприяли усвідомленню змісту розроблених критеріїв.

Критерії сформованості тембро-динамічного уявлення у піаністів у процесі фортепіанної підготовки ми розробили на основі теоретичних висновків стосовно сутності поняття «тембро-динамічного уявлення музикантів», відповідних теоретичних узагальнень стосовно його функціонування в навчальному процесі у закладах вищої мистецької освіти, визначеного поетапного його розгортання як складного психолого-педагогічного процесу, а також змістового наповнення визначених компонентів.

Розробка критеріального апарату стосовно визначення сформованості тембро-динамічного уявлення піаністів ґрунтувалася на висновках психологів про можливість або неможливість людини асоціювати, проявляти асоціативну рефлексію (за Дж. Локком) у процесі уявлюваної музично-слухової діяльності музикантів. Кожний компонент досліджуваного феномена має відповідний критерій оцінки сформованості та його показники.

У дисертації окреслено декілька функціональних напрямків: дослідницький (що проявляється в аналізі, синтезі, саморефлексії, моделюванні та проєктуванні власного тембро-динамічного уявлення піаністів щодо виконуваних фортепіанних творів); освітній (який відтворює стан набуття необхідних знань, виявлення адекватних можливостей); виконавсько-

інтерпретаційна (що розкривається у самостійній розробці та презентації створеного проєкту тембро-динамічного уявлення фортепіанних творів, які вивчаються та опановуються за рахунок музично-слухового досвіду); професійно-піаністична (яка проявляється у музично-слуховій діяльності, спеціально фортепіанній підготовці піаністів, поглибленні уявлюваного досвіду, діалогічної активності у викладацькій роботі зі школярами).

Так, першому компоненту – *мотиваційно-досвідному* – відповідав такий критерій: **(1) обсяг досвіду тембро-динамічного уявлення**, який передбачає виявлення його об'єму, набутого під час музично-слухової діяльності студентів (звукове уявлення, темброве уявлення, тембральний слух, відчуття динамічної контрастності, ін.) та відтворення інтонаційного багатства фортепіанної музики; стимулювання асоціативної діяльності; активізацію образно-стильового уявлення, розкриття фактурного музичного контенту фортепіанного твору, свого потенціалу творчої фантазії при створенні уявлюваних проєктів з показниками: а) *кількість наявного музичного матеріалу у слухацькому та виконавському досвіді*; б) *якість музично-слухової уявлюваної активності*.

Другому компоненту – *уявно-асоціативному* – відповідав такий критерій: **(2) здатність до асоціювання**, який передбачає здатність студентів демонструвати схожість та відмінність наявних у досвіді уявлюваних асоціацій, розкривати багатство засобів музичної виразності, аналізувати їх адекватність відповідним музичним стилям з показниками: а) *схожість музичних асоціацій за засобами музичної виразності* б) *глибина узагальненості елементів тембро-динамічного уявлення*.

Третьому компоненту – *творчо-проєктувальному* – відповідав такий критерій: **(3) компараційна відповідність**, який передбачав, що оцінка вхідного сигналу є результатом зустрічного, наслідувального процесу проєктування сприйнятого музичного об'єкта, та надає можливість порівняння отриманої моделі зі представленим зразком з показниками а) *міра стилевідповідності проєктів тембро-динамічних уявлень запропонованих*

творів; б) ступінь повноти тембрової та динамічної складових запропонованого уявлюваного творчого проєкту.

Четвертому компоненту – виконавсько-інтерпретаційному – відповідав такий критерій: **(4) самостійність визначення застосованих методів** майбутніх учителів музичного мистецтва, який передбачав здатність студентів демонструвати своє бажання рефлексувати та аналізувати свою виконавську діяльність; прояв зацікавленості у якісному тембровому звуковидобуванні на фортепіано; фахову спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність з показниками: а) *міра адекватності добору методів*; б) *ступінь варіативності у застосуванні обраних методів*.

Представимо змістову взаємовідповідність критеріального апарату оцінки сформованості тембро-динамічних уявлень піаністів у таблиці 3.1

Таблиця 3.1

Взаємовідповідність критеріального апарату оцінки досліджуваного феномена із визначеними компонентами

№ п/п	Компоненти	Критерії	Показники
1	Мотиваційно-досвідний	Обсяг досвіду тембро-динамічного уявлення	а) <i>кількість наявного музичного матеріалу у слухацькому та виконавському досвіді</i> ; б) <i>якість музично-слухової уявлюваної активності</i> .
2	Уявно-асоціативний	Здатність до асоціювання	а) <i>схожість музичних асоціацій за засобами музичної виразності</i> ; б) <i>глибина узагальненості елементів тембро-динамічного уявлення</i>

3	Творчо-проективний	Компараційна відповідність	а) <i>міра стилевідповідності проєктів тембро-динамічних уявлень запропонованих творів;</i> б) <i>ступінь повноти тембрової та динамічної складових запропонованого уявлюваного творчого проєкту.</i>
4	Виконавсько-інтерпретаційний	Самостійність визначення застосованих методів	а) <i>міра адекватності добору методів;</i> б) <i>ступінь варіативності у застосуванні обраних методів.</i>

Розроблені нами критерії оцінки змісту тембро-динамічного уявлення піаністів покладено в основу характеристики відповідних рівнів їх сформованості в майбутніх фахівців. Це складатиме робочий елемент дослідницького інструментарію подальшого педагогічного експерименту.

Визначення ефективності процесу формування обраного феномена нами відбувалось за трьома рівнями: високий, **В**, (*проективний*), середній, **С**, (*активізуючий*) і низький, **Н**, (*відтворювальний*) з відповідними якісними характеристиками.

Високий рівень, В, проективний, характеризується значним обсягом досвіду тембро-динамічного уявлення різних фортепіанних творів, студенти за час навчання опанували музичні твори різних стилів, форм, жанрів, виконували багато творів під час публічних виступів перед слухацькою аудиторією різного віку, у тому числі шкільного, завжди із зацікавленням ставились до створення якісних уявлюваних проєктів застосування засобів музичної виразності, до яких відносили темброву і динамічну палітру, проявляли активність у власній музично-слуховій діяльності та визначенні ролі тембрів та динаміки у загальній звуковій драматургії музичного твору.

Ці студенти проявляли здатність до асоціювання, тому активно знаходили схожі елементи у різних музичних творах, визначали, які з них схожі з тембровими або динамічними нюансами в звуковій палітрі інших фортепіанних творів від тих, які вони опановували, знаходили схожі та відмінні музичні асоціації за засобами музичної виразності; таким піаністам легко знаходити значну кількість взаємозалежних проявів засобів музичної виразності, темброві відтінки від педальної техніки, артикуляційної різнобарвності, уявляти динамічну колористичність у залежності від регістрового звучання.

На цьому рівні у студентів проявлялась компараційна відповідність у оцінці отриманого слухом музичного звучання фортепіано як результату уявлюваного музичного проєкту; вони уважно вслуховувалися у різні музично-слухові моделі фортепіанних творів та були здатні порівняти їх зі представленим зразком; їх музичний інтелект дозволив адекватно рефлексувати стилевідповідність проєктів тембро-динамічних уявлень запропонованих творів; надати максимальну повноту тембрових та динамічних складових запропонованих уявлюваних зразків творчого проєкту. Респонденти високого рівня здатні самостійно визначати адекватність застосованих методів виявлення тембро-динамічних особливостей, оцінювати міру стильової та жанрової відповідності, знаходити можливість творчого варіювання обраними методами; здатні створити проєкти тембро-динамічного уявлення запропонованих творів у звучанні на інших музичних інструментах симфонічного оркестру.

Середній рівень, С, активізуючий характеризується не значним обсягом досвіду тембро-динамічного уявлення різних фортепіанних творів, студенти за час навчання опанували музичні твори деяких стилів, однотипних форм та жанрів, виконували деякі твори під час виступів перед слухацькою аудиторією у тому числі шкільного віку, цікавилися створенням уявлюваних проєктів застосування різних засобів музичної виразності, визначали їх

взаємопов'язаність, до яких відносили різні тембри і динаміку, збагачували власну музично-слухову діяльність,

Ці студенти розуміли сенс асоціювання, знаходили схожі елементи у різних музичних творах, визначали, які з них схожі за тембрами або динамікою з іншими фортепіанними творами, які вони опановували; могли знаходити деякі схожі музичні асоціації за основними засобами музичної виразності; піаністи цього рівня могли знаходити взаємозалежні прояви серед засобів музичної виразності, які вони знали та застосовували, відчували зміни тембру від застосування лівої та правої педалей, обізнані у різних видах артикуляції, могли уявляти динамічну колористичність у залежності від звучання їх творів з програми у різних регістрах, уявляли собі як би ці твори звучали на різних інших інструментах.

На цьому рівні у студентів проявлялась деяка компараційна відповідність у оцінці отриманого слухом музичного звучання фортепіано як результату уявлюваного музичного проєкту у діалоговому вирішенні з педагогом або іншими здобувачами освіти; вони можуть впізнавати різні музично-слухові моделі фортепіанних творів та здатні порівняти їх зі представленим зразком; їх музична ерудованість дозволяє адекватно рефлексувати стилевідповідність проєктів тембро-динамічних уявлень обмеженої кількості запропонованих творів за стилями та жанрами; можуть спробувати надати декілька тембрових та динамічних складових запропонованих уявлюваних зразків творчого проєкту. Респонденти середнього рівня здатні у діалоговій взаємодії з іншими здобувачами освіти визначати декілька застосованих методів виявлення тембро-динамічних особливостей, оцінювати деякі стильові та жанрові відповідності, знаходити творчі варіанти застосування обраних методів.

Низький рівень, Н, відтворювальний характеризується малим обсягом досвіду тембро-динамічного уявлення фортепіанних творів, студенти за час навчання опанували музичні твори деяких стилів, однотипних жанрів, не виступали перед слухацькою аудиторією, у тому числі шкільного віку, не

виявляли зацікавлення у створенні уявних проєктів із застосуванням різних засобів музичної виразності та їх впізнавання, до яких відносили різні тембри і динаміку, не виявляли бажання збагачували власну музично-слухову діяльності, обмежувались навчальним педагогічним репертуаром.

Ці студенти не розуміли сенс асоціювання, тому не шукали схожі елементи у різних музичних творах, не могли точно визначити, які з них схожі за тембрами або динамікою з іншими фортепіанними творами, мали незначний обсяг опанованих нескладних творів; знаходити деякі схожі музичні асоціації за окремими засобами музичної виразності; піаністи цього рівня не знаходили взаємозалежні прояви серед засобів музичної виразності, вони відчували лише окремі з них; за допомогою педагога знайомились із зміною тембру від застосування лівої та правої педалей, починали вслуховуватись у ці зміни, могли уявляти динамічні відтінки у залежності від звучання їх творів з програми у різних регістрах, слабо уявляли собі як би деякі з цих творів звучали на різних інших інструментах.

На цьому рівні у студентів не проявлялась компараційна відповідність у оцінці отриманого слухом музичного звучання фортепіано як результату уявлюваного музичного проєкту, у діалоговому вирішенні з педагогом або іншими здобувачами освіти вони намагались уявити кінцевий результат свого виконання та порівняти із тим, який реально звучить; вони впізнають деякі прості музично-слухові моделі фортепіанних творів, можуть порівняти їх лише з тими зразками, які самі вивчали; їх музичні здібності дозволяють рефлексувати деякі стилевідповідні проєкти тембро-динамічних уявлень, але дуже обмеженої кількості творів; пробують надавати деякі темброві та динамічні характеристики у запропонованих уявлюваних зразках творчого проєкту. Респонденти низького рівня лише у діалоговій взаємодії з іншими здобувачами освіти та педагогами можуть визначати окремі методи виявлення тембро-динамічних особливостей музичних творів, не завжди точно оцінити деякі стильові та жанрові відповідності, не готові до творчого застосування обраних методів.

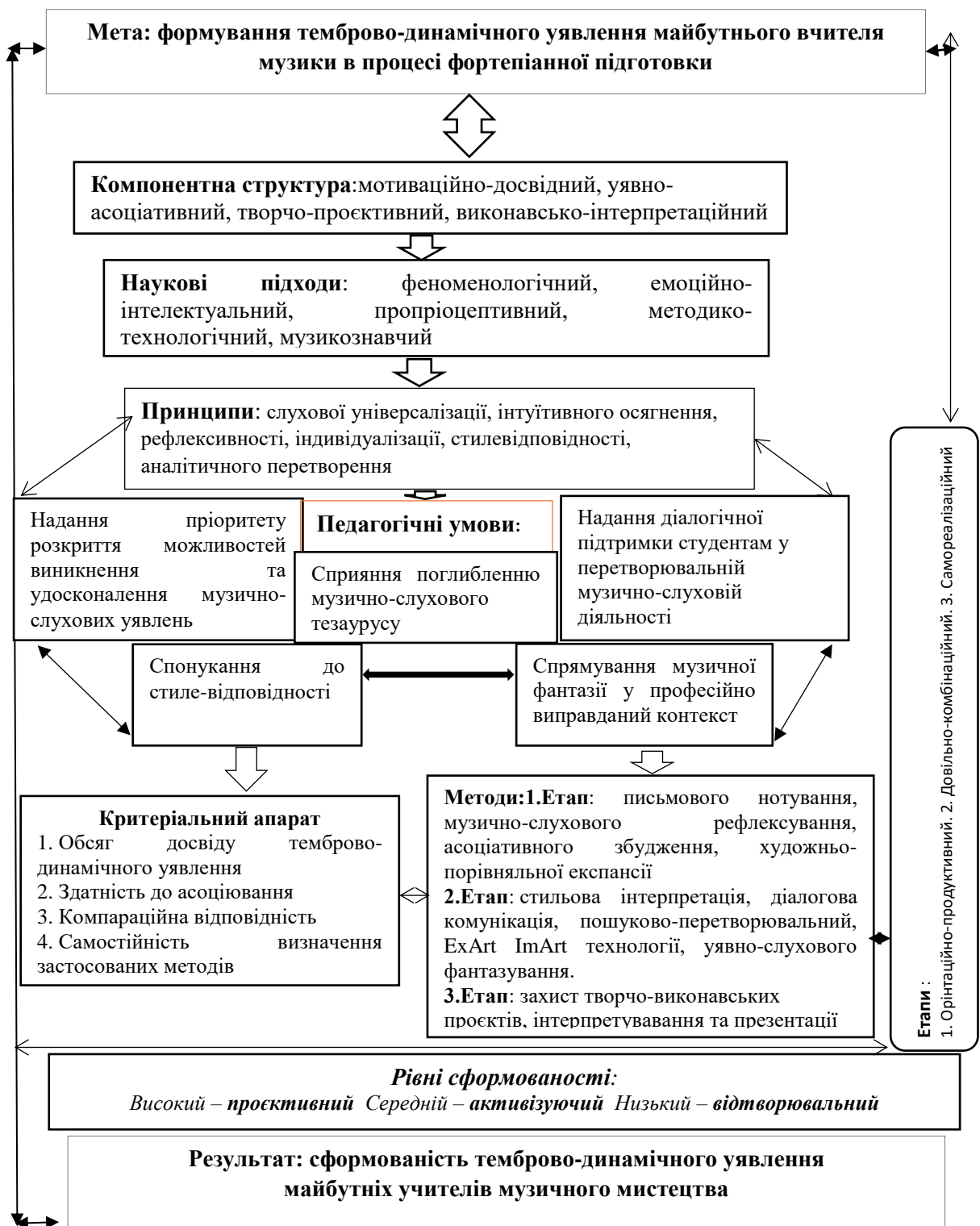


Рис. 3.1. Організаційно-методична модель формування темброво-динамічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таким чином, розробляючи критеріальний апарат стосовно формування тембро-динамічного уявлення бакалаврів, ми врахували визначені методологічні засади: функції, чинники, педагогічні умови з відповідним методичним комплексом. Надані характеристики за трьома рівнями дозволяють проаналізувати та оцінити якість сформованості досліджуваного феномена та проєктування його удосконалення самостійній діяльності.

Вибір методики проведення діагностики залежав від таких позицій:

- вихідний рівень сформованості тембро-динамічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва;
- відповідність поставленим задачам експериментальної роботи;
- системний підхід щодо оцінки отриманих результатів констатувального етапу експериментальної роботи.

У системі дослідницьких заходів враховано традиційні психолого-педагогічні методики та технології вивчення особистості, досвід роботи педагогів-практиків, інформаційні технології вищої школи. Дослідження проводилось у процесі вивчення дисциплін предметно-фахового циклу: «Музичний інструмент – фортепіано», «Практикум музикально-педагогічної інтерпретації інструментальних творів», «Основи теорії музики та практичного музикування», «Аналіз та інтерпретація музичних творів», «Основи теорії музики та практичного музикування», «Концертмейстерський практикум з основами інструментального перекладу музичних творів».

У результатах дослідження враховані також такі показники: аналіз оцінок звітної документації, програмних вимог до фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, ін.

На початку констатувального експерименту, ми визначили наступні завдання:

1. Застосування критеріїв оцінки досліджуваного феномена, врахування розроблених показників сформованості тембро-динамічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

2. Аналіз готовності студентів до застосування системи методів формування тембро-динмічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва.
3. Визначення вихідного рівня сформованості тембро-динмічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва.
4. Постійний проміжний моніторинг та аналіз результатів експериментальної роботи.

Застосовуючи розроблений критеріальний апарат було поведено діагностику сформованості тембро-динамічного уявлення майбутніх фахівців музичного мистецтва, що будувалась на аналізі відповідей на авторську анкету, яка була запропонована студентам ДЗ «ПУНПУ Ім. К.Д. Ушинського». Діагностика проведена у 2020-2021 н.р. серед студентів двох курсів бакалаврату.

Діагностика сформованості тембро-динамічного уявлення майбутніх фахівців музичного мистецтва відбувалась за методикою, що будувалась на аналізі відповідей на авторську анкету, яка була запропонована студентам ДЗ «ПУНПУ Ім. К.Д. Ушинського» (41 особа).

Мета діагностики полягала у з'ясуванні стану розробленості проблеми та сформованості тембро-динамічного уявлення у 41 особи 1-2 курсів бакалаврату. Зміст цього етапу полягав у аналізі відповідей респондентів на питання анкети (див. додаток 3). Зміст цього анкетування полягав у розкритті особливості та обсягу знань, набутого досвіду музичного сприйняття, змісту музичної уяви та здібностей респондентів, їх налаштованості на реалізацію власних можливостей, рівень їх самостійності та активність творчої фантазії й потребу у інтерпретаційній діяльності.

Першим запитанням: «Як Ви можете визначити свій досвід музичного сприйняття?» було запропоновано студентам з'ясувати обсяг власного музичного досвіду для створення відповідної дослідницької бази на наступний етап формувального експерименту. Ми запропонували підкреслити необхідне зі запропонованих нами варіантів відповідей. Цим уточненням ми створили умови для респондентів більш точно визначитись у своїх відповідях, освітніх

надбаннях. Так, на уточнення про обсяг виконаної за роки навчання музики різних композиторів, стилів, жанрів розкрили нам наявну ситуацію з існуючим досвідом вивченого музичного матеріалу. Нажаль маємо констатувати, що цей обсяг є невеликим. Причини були різні: «Мало грав п'єс, в основному ті, що давали для вивчення за програмою», «Техніка не дозволила грати багато складної музики», «Я грала багато п'єс українських композиторів, які мали пісенний характер», «Мені пропонували грати більше п'єс і менше інших творів». Тобто, *музичний репертуар був обмежений та не дуже різноманітний.*

Репертуар музичних творів для фортепіано обмежувався нескладними сонатинами та сонатами М. Клементі (Сонатини); п'єсами Е. Грига («Гуморески», «Поетичні картинки», «Ліричні п'єси»), Ф. Мендельсона («Пісні без слів»), І. Берковича (12 п'єс для фортепіано на теми народних мелодій), «Збірник педагогічних п'єс. На теми народних пісень»), іншими творами. Серед класичних творів, нажаль, не було названо достатньої кількості творів. Слухали сонати Л. Бетховена («Місячна соната», «Апасіоната», «Патетична»), тобто популярні класичні твори. З творів українських композиторів грали самі твори І. Берковича, І. Шамо, В. Сільвестрова, інші. У виконанні інших піаністів слухали імпровізації В. Крайнева, Твори М. Лисенка, Л. Ревуцького, які виконували однокласники. Стосовно яскравих звукових епізодів, які здавались найбільш цікавими, нажаль ніхто відповісти не міг. *Відзначали динамічні відтінки, але тембрових особливостей звучання фортепіано в цих п'єсах на відмічали.* Так, на високий рівень змогли піднятися лише 14,6 % респондентів, на середній 24,4 %, на низькому залишилися – 61 % осіб.

Друге запитання: «Що Ви знаєте про комплексну характеристику музичного слуху (мелодичний, гармонічний, тембровий, внутрішній абсолютний ін.)?» стало для студентів не дуже простим. Із занять з теорії музики респонденти мали певні знання, розуміння того, що людина має мелодичний, гармонічний, абсолютний слух. Але вони не пов'язали це з

комплексною слуховою характеристикою музичного слуху кожного музиканта, наявністю різниці між деякими складовими цього комплексу, не всі респонденти змогли сказати, який саме вид слуху для них є природнішим. Іноді відповіді були такі: «У мене гарний слух», «Я б хотів мати абсолютний слух», «Я швидко запам'ятовую мелодію», «Мені треба багато днів грати, щоб запам'ятати музику», ін.

Але ніхто з респондентів не зосередив своєї уваги на тому, як при опануванні музичних творів вони вслуховуються або ні в результат своєї виконавської дії. *В основному зосереджуються на виконанні динамічних відтінків.* Це з одного боку, є природним виконанням необхідних художніх завдань, але недостатнім для повноцінної художньо-стильової або програмної характерної особливості звучання інструменту, що нам здається не випадковим. З іншого – темброве уявлення – складний психічний процес, достатньо напружена робота музичного слуху і результат попереднього слухового досвіду сприйняття, тому не кожному піаністу, навіть досвідченому, здається можливим *створювати темброві уявлені образи у своїй фантазії.* У кількісному еквіваленті ці відповіді були розподілені нам так: Низький рівень, 73,2 % осіб, решту ми віднесли до Середнього рівня: 26,8 % респондентів.

Самоаналіз власних музично-слухових досягнень або задатків не викликали особливої стурбованості у респондентів, оскільки вони вважають, що добре знаються на своїх здібностях. Тому на третє запитання: «Який вид музично-слухової діяльності з перелічених у п.2 (або інший вид) Вам вдається більше?», респонденти називали свої задатки, які вони усвідомлюють доволі точно. Так, один з респондентів, написав, що «має всі музичні можливості, щоб добре грати на фортепіано», «Я легко запам'ятовую гармонію і добре підбираю на слух», «Мені дуже подобається слухати голоси вокалістів, які звучать по-різному». З відповідей студентів стає зрозумілим, що їх слухова діяльність була доволі обмеженою, і основні види слуху (мелодичний, гармонічний, абсолютний), оскільки під час їх фортепіанних занять часто

педагогічною увагою обіймались проблеми вслуховування у динамічні відтінки, навіть особлива увага приділялась використанню чистої педалі.

Натомість спеціальної уваги до тембрових, колористичних можливостей фортепіано, застосування образної художньої фантазії, яка проявляється, перш за все, у перетворенні засобів музичної виразності у темброве уявлення, під час фортепіанної підготовки не приділялося. Ми вбачаємо в цьому деяке не доопрацювання і з боку педагогів, які в своїй творчо-виконавській практиці не зосереджувались, мабуть, на збудженні оригінальних тембрових асоціацій під час опрацювання фортепіанних творів, не застосовували їх у створенні художньо-образної інтерпретації обраних музичних творів або композицій. Це стало причиною деякого збіднення творчої уяви студентів, та недостатнього спеціального перетворення різних видів музичного слуху у нові приклади тембро-динамічного слухового уявлення. Кількісний еквівалент склався так: на Високому рівні опинилось 12,2 % респондентів, на Середньому – 24,4 %, та на Низькому – 63,4 % осіб.

Відповідь на четверте запитання: «Яким чином Ви упізнаєте «голос» музичних інструментів (скрипка, віолончель, валторна, флейта, ін. музичні інструменти) ?» мабуть, було надати найлегше, оскільки кожний з інструментів симфонічного оркестру має свій особливий «голос». Цей «голос» визначається і висотою звучання, діапазоном, який йому характерний, а головне специфічним тембром. Тому «скрипку» охарактеризували як «королеву оркестру із яскравим високим блискучим звучанням, іноді зі глухими відзвуками». «Віолончель розмовляє», «Віолончель душевно вимовляє, як людина», «Голос віолончелі звучить як баритон». «Валторна мені дуже подобається, вона звучить так тепло, по-домашньому», «Звучання валторни мені нагадує розмову чоловіків». «Флейта звучить дуже колоритно, має високий тон, може бути дуже різкою і навпаки глуховатою», «Хоча флейта і скрипка мають майже однаковий діапазон, вони зовсім різні, скрипка співає, а флейта наче насвистує». Навіть за цими характеристиками можна зрозуміти, що студенти знають «голоси» музичних інструментів, їх відповіді не завжди

яскраво характеризують особливості звучання різних інструментів, але вони в основному описують не висоту звучання або силу звуку, а намагались схарактеризувати *саме тембр цих інструментів, особливості їх звукового колориту*. Можна припустити, що при виконанні фортепіанних п'єс нашим респондентам захочеться *спробувати відтворити схожі тембри на фортепіано або роялі*. Таким чином, на Високий рівень ми відправили 26,8 % осіб, на Середній – 29,3 %, та на Низький рівні опинились 43,9 % осіб.

На п'яте запитання: «Який з них (музичних інструментів) Вам дуже подобається і чому?» відповіді не були особливо різноманітними. Студенти відповідали, що «Кожний з інструментів має свої особливості», що «Подобається майже всі інструменти симфонічного оркестру». З цих відповідей можна припустити, що *піаністи з більшою зацікавленістю ставляться до свого інструменту, фортепіано*, що є з нашої точки зору природньо, але потребує все ж таки деякого тембрового урізноманітнення. За результатами підрахунків можемо констатувати, що на Високий рівні опинились лише 24,4 % відсотків осіб, на Середній – 36,6 %, та на Низький рівні – 39% осіб.

Відповідаючи на шосте запитання анкети: «Чим, на Вашу думку, музичні інструменти та голоси людей відрізняються один від одного?» респонденти давали різні відповіді, на кшталт: «висотою, гучністю, тембром, різкістю, хрипотою, пронизливістю, діапазоном, «ніжністю», ін.». Можемо констатувати на цій підставі, що крім висоти, гучності, тобто певної динаміки, голоси людей та інструментів схарактеризовані й іншими поняттями: «хрипотою», «різкістю», «пронизливістю», «ніжністю». З цього висновуємо, що всім респондентам не бракувало знаходити не лише суто музично-висотні, або музично-динамічні, ін. характеристики звучання, а ще й *такі відтінки, які мають специфічні кольори та тембри*. Таким чином, високого рівня досягли багато студентів – 39 %, на середнього – 26,8 %, та на низькому рівні – 34,2 % респондентів.

Сьоме запитання: «Як Ви відрізняєте звуки однієї висоти, які виконані на різних музичних інструментах або різними голосами?» для музикантів не було важким, оскільки всі респонденти грають на музичному інструменті, слухають різностильову музику, яку виконують на різних музичних інструментах. Тому відповіді були однозначні: «за тембром», «за колоритом», «іноді за динамікою». Так, реальне звучання музичних інструментів та співацьких голосів респонденти визначають точно. Але у нашому дослідженні стоїть завдання сформуванню таке ж чітке уявлення про різні темброві та динамічні перетворення у свідомості музиканта, який має володіти умінням такого уявлення з набуття більш *широких творчих можливостей* для подальшого застосування їх у *виконавській діяльності, емоційно-уявлюваної досконалості*. Та результати, отримані такі: на високому рівні – 43,9 % осіб, на середньому – 34,1 % та низькому лише 22 % респондентів.

Ми були зацікавлені з'ясувати, який досвід музичного та звукового сприйняття загалом мають наші респонденти. Це спонукало отримати відповіді на восьме запитання: «Які голоси природи Ви чули (шелест листя, шум вітру, гуркіт водоспаду, щебет птахів, передзвони, інші в реальному бутті та в образному музичному відтворенні?). Підкресліть та допишіть не указані». Це нам вважалося необхідним для з'ясування ще й уявних можливостей майбутніх фахівців.

Відповіді на це запитання були дещо несподіваним оскільки ми були впевнені, що респонденти багато чули різних голосів у реальному бутті. Натомість наші учасники діагностичного етапу проявили дещо неочікувані відчуття природи. Так, були такі відповіді: «Я давно не була на природі», «Чув дзвони на свята, але більше було чути спів хору», «Я чую багато пташиного співу у дворі», «На шуми вітру я не звертав уваги», ін. «Фортепіанні твори з образами природи я не грав», «Мало стикалась з художнім образним відтворенням звуків природи», ін. Ми можемо зробити висновок, що наші респонденти *не дуже уважні щодо сприйняття звуків природи*, до того ж їм мало пропонували до виконання фортепіанних творів із художньо-образним

змістом, в якому відтворювались або відповідні настрої, або навіть ілюстративні звукові епізоди. Це спонукало до спроби розширення музично-звукового досвіду сприйняття наших респондентів. Кількісні показники були такими: Високий рівень обійняли 2,4 %, Середній – 22 %, Низький – 75,6 % респондентів.

На дев'яте запитання: «Чим Вам подобається фортепіано, рояль?» стосовно особистих вподобань щодо фортепіано як музичного інструменту, відповіді були як правило позитивні. Відчувалось, що респонденти не випадково обрали цей інструмент, навчалися на ньому із задоволенням попри всі складнощі його опанування. Так, на Високому рівні опинилась переважна кількість піаністів – 90,2 % осіб, решта – обійняли Середній рівень, 9,8 % респондентів.

Десяте запитання: «Які засоби музичної виразності Ви застосовуєте: А) Самостійно при вивченні та виконанні фортепіанних творів. Б) Вам пропонує Ваш педагог?» спрямовано було на виявлення самостійності респондентів, здатності їх до творчої реалізації своїх планів стосовно створення уявлюваних проєктів. Щодо самостійного обрання засобів музичної, то ми помітили тенденцію до вирішення художніх задач у діалогічній взаємодії з педагогом, своїми однокурсниками, обговорення різних варіантів їх застосування. Самостійно наші респонденти уявляли собі застосування динамічних відтінків, які виставлені в тексті, що є добре, але не завжди їх виконання узгоджено із стилем виконуваного твору та загальним динамічним планом. Самостійно респонденти намагались вибудувати інтонаційний рух методичних ліній.

Аналіз відповідей довів, що студенти не зовсім рішуче застосовують свої задуми, а ті уявлювані проєкти, що у них з'являлись, хотіли обговорити та удосконалити після спілкування з педагогом. Довіра до свого викладача це є необхідною умовою для успішного навчання, але хотілося побачити більшої творчої активності з боку студентів.

Ми впевнені, що необхідно досягнути більших успіхів у виявленні власних вподобань, уявлюваних задумів, створювати *більш рішучі тембро-динамічні знахідки* майбутніх учителів музичного мистецтва, *активніше застосовувати акустичні характеристики, динамічні можливості, педальні рішення* тощо. Результати відповідей на це запитання такі: Високий рівень – 4,9 % осіб, Середній – 36,6 % та Низький рівень посіли 58, 5 % респондентів.

На це, одинадцяте запитання: «Які динамічні відтінки Вам «допомагає» відтворити фортепіано, рояль за рахунок своєї механіки?». грамотно не відповів жоден із респондентів. Це нас не здивувало. Нажаль, навіть викладачі фортепіано, яким часто доводилось самим виконувати фортепіанні твори, у тому числі на роялі, не завжди обізнані із технічними можливостями цього інструменту. Тому ми не здивувались коли студенти писали, що вони «стараються брати чисту педаль», або «застосовували ліву педаль», інше. В результаті аналізу цих відповідей ми переконались у необхідності створення інформаційних додатків для збагачення уявного досвіду піаністів, надання практичних засобів музичного виконання стосовно максимального використання технічних можливостей рояля і фортепіано. Результати опитування стали такими на Високому рівні не було нікого (0 %), на Середньому – 14,6 % осіб та на Низькому – 85,4 % осіб.

Це запитання: «Які характеристики музичної динаміки при виконанні фортепіанної музики Вам особливо подобається застосовувати у власному виконанні?» дванадцяте, ми поставили для того, щоб вже розпочати збудження тембро-динамічного уявлення у наших респондентів. Як з'ясувалось більше за все наші піаністи люблять грати *crescendo* та *diminuendo*. Майже всі люблять грати *forte*. Додало нам деякого матеріалу для розміркування відповіді, з яких ми дізнались, що гірше удається виконувати *pp*, а це дуже необхідний елемент динаміки, інформацію про який буде теж додано у інформаційні додатки. Таким чином ми маємо такий кількісний результат: Високого рівня досягли 14,6 % осіб, Середнього рівня 22 % осіб та Низького – 63,4 % респондентів.

З'ясування позицій респондентів у діагностичному етапі нами було виявлено, що відповідаючи на 1 та 8 запитання вони розкрили свою мотивацію (1 компонент) щодо розкриття та формування тембро-динамічного уявлення та допомогли проектувати наші подальші дії щодо створення відповідної методики його удосконалення. Другий компонент проявився у відповідях на 2, 3, 4, 6, 7 запитання. Ми приділили цьому компоненту відповідну увагу, оскільки тембро-динамічне уявлення складний та бажаний компонент для всіх піаністів. Стосовно третього компонента (5, 10) було з'ясовано, що деякі творчі задатки у наших респондентів існують, та для подальшої творчої викладацької та виконавської діяльності необхідно їх збагатити та розширити, що стане завданням для експериментальної роботи. Четвертий компонент (9, 11, 12) певними елементами, частково проявляється у невеликій кількості респондентів, натомість для професійного володіння фортепіано бажано досягти більших успіхів та усвідомлено використовувати технічні можливості цього музичного інструменту.

Таблиця 3.2

Таблиця підсумкових результатів діагностики стану проблеми
(по компонентах, 41 учасник)

Компоненти	Високий		Середній		Низький	
	Особи	%	Особи	%	Особи	%
1	4	8,5%	10	23,2%	27	68,3%
2	10	24,4%	12	28,3%	19	47,3%
3	6	14,7%	15	36,6%	20	48,8%
4	14	34,9%	6	15,5%	21	49,6%
Середня	9	20,6%	11	25,9%	21	53,5%

Узагальнюючи, відмітимо, що у результаті проведеної діагностики стану проблеми сформованості тембро-динамічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва, в основному низький та середній рівень, які в

сумі складають майже 80 відсотків респондентів, що засвідчує необхідність проведення формувальної експериментальної роботи.

3.2. Поетапний процес застосування авторської методики та перевірка її ефективності

Формувальний етап експериментальної роботи, який складався з 1. Орієнтаційно-продуктивного, 2. Довільно-комбінаційного та 3. Самореалізаційного етапів розпочався констатацією стану проблеми на початку нового навчального року, 2021-2022.

За впровадженою методикою, яка застосовувалась під час діагностики, 2020-2021 н. р. було встановлено, що середня величина **високого** рівня досягли 20 % студентів, середнього – 26,56 % та низького – 53,44 % осіб. Використовуючи ту ж саму методику на етапі констатації стану проблеми стосовно сформованості тембро-динамічного уявлення студентів, встановлено такі результати.

Таблиця 3.3

Результати констатувального етапу дослідження (2021-2022 н.р., 41 ос.)

Компоненти	Високий		Середній		Низький	
	Особи	%	Особи	%	Особи	%
1	3	7,3%	10	23,2%	28	69,5%
2	10	23,4%	12	28,3%	19	48,3%
3	6	14,7%	16	37,8%	19	47,6%
4	14	34,1%	6	15,5%	21	50,4%
Середня	8	19,9%	11	26,2%	22	54,0%

Таблиця 3.4

Результати констатувального етапу дослідження для контрольної (20 осіб) та експериментальної (21 особа) груп (2021-2022 н.р.,)

Компоненти	Групи	Високий		Середній		Низький	
		Особи	%	Особи	%	Особи	%
1	КГ	2	10,0%	5	25,0%	13	65,0%
	ЕГ	1	4,8%	5	21,4%	15	73,8%
2	КГ	5	25,0%	6	30,0%	9	45,0%
	ЕГ	5	21,9%	6	26,7%	10	51,4%
3	КГ	3	12,5%	8	30,0%	9	57,5%
	ЕГ	3	11,9%	8	23,8%	10	64,3%
4	КГ	7	35,0%	3	16,7%	10	48,3%
	ЕГ	7	33,3%	3	14,3%	11	52,4%
Середня	КГ	4	20,6%	6	25,4%	10	54,0%
	ЕГ	4	18,0%	6	21,6%	11	60,4%

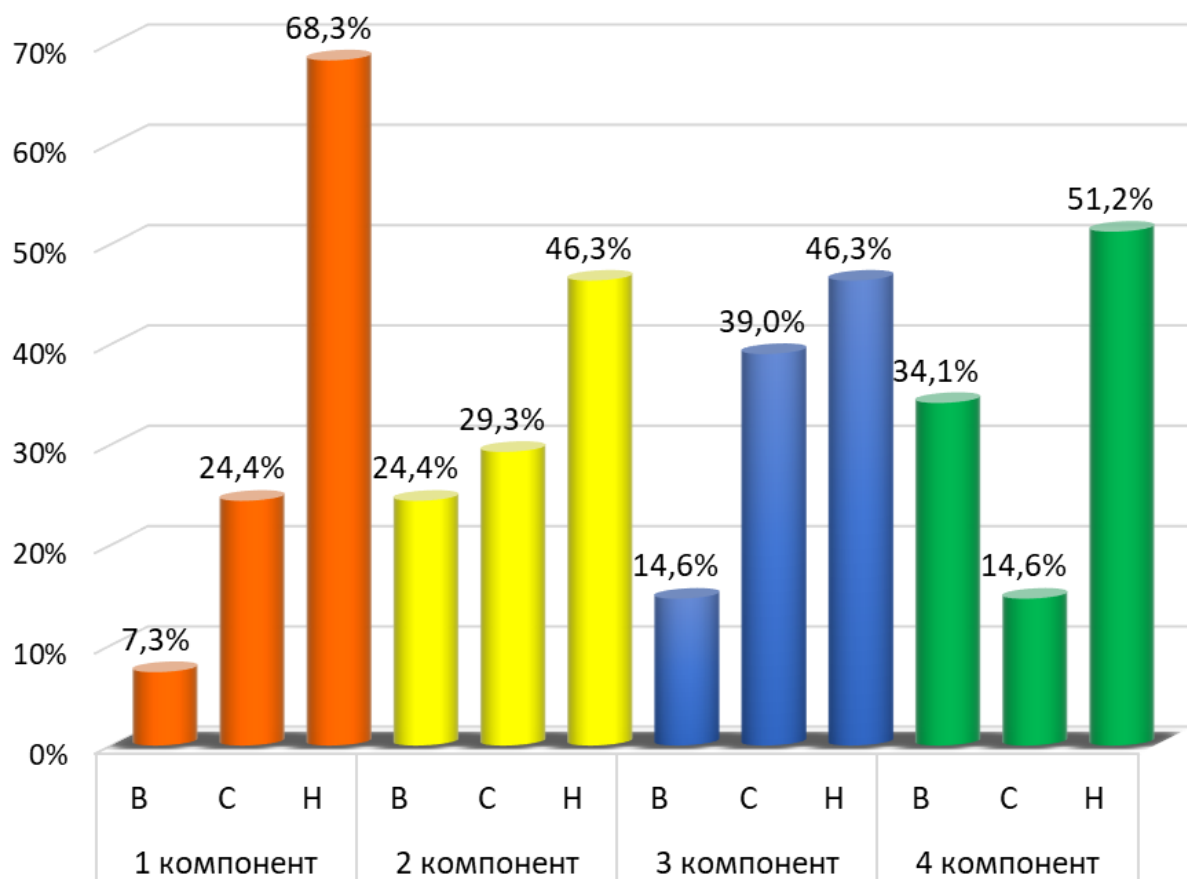


Рис. 3.2. Узагальнені результати констатувального етапу експерименту за окремими компонентами

Для достовірного встановлення наявності статистично помітних відмінностей між результатами окремих груп застосуємо критерій Пірсона χ^2 . За статистичними таблицями для двох груп (контрольна та експериментальна) і трьох рівнів критичним значенням критерію Пірсона є $\chi_{кр}^2 = 5,991$. Якщо під час обрахунку емпіричного критерію Пірсона ($\chi_{емп}^2$) для певного компоненту отримаємо результат, менший за критичне значення, то вважається, що відмінностей між результатами контрольної та експериментальної групи немає. В іншому випадку ($\chi_{емп}^2 > \chi_{кр}^2$), вважається, що відмінності між результатами груп суттєві.

Таблиця 3.5.

Емпіричний критерій Пірсона χ^2 для результатів контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі

Компонент	Критичне значення $\chi_{кр}^2$	Емпіричне значення $\chi_{емп}^2$	Наявність відмінностей між групами
1 компонент	5,991	0,452069	Відмінності відсутні
2 компонент		0,028258	Відмінності відсутні
3 компонент		0,028258	Відмінності відсутні
4 компонент		0,023243	Відмінності відсутні

Порівнюючи показники діагностики (3.1) та констатації (3.2.) можемо стверджувати, що студенти мали схожі показники зі студентами 1-2 курсів бакалаврату у 2021-2022 н. р.

Експериментальна робота здійснювалась із групою бакалаврів, які були розподілені на ЕГ (експериментальну групу) (21 осіб) та КГ (контрольну групу) (20 осіб). Підготовка в ЕГ проводилась за експериментальною програмою, а у КГ навчання проходило в умовах традиційної програми. Експериментальні заходи авторської методики відбувались на заняттях теоретичних курсів, індивідуальних заняттях з музичного інструменту (фортепіано), Практикумі з фахової підготовки ОПП 02 Культура і мистецтво, зі спеціальності 025

Музичне мистецтво для студентів (магістрів, бакалаврів 1 курсу (другого рівня освіти) та студентів 4 курсу бакалаврату.

Для обчислювання кількісних показників ми застосовували шестибальну систему. Ті учасники експерименту, хто отримували 6-5 бб. – мали вищу оцінку, тобто опинялись на вищому рівні, 4-3 бб. відповідали середньому рівню та 2-1 бб. – низькому рівню отриманих результатів.

Орієнтаційно-продуктивний етап (перший) експериментальної роботи відбувалася упродовж 1 семестра навчання бакалаврів у природних умовах фортепіанної підготовки (жовтень-грудень 2021-2022 н.р.) зі студентами ЕГ. На цьому етапі визначена спрямованість на формування у здобувачів вищої освіти переважно *мотиваційно-досвідного* та *уявно-асоціативного компонентів* (студенти КГ навчались за традиційною ОПП).

Мета першого етапу, орієнтаційно-продуктивного, формування тембро-динамічних уявлень студентів у процесі фортепіанної підготовки – 1) сфокусувати емоційну енергію учасників експерименту на усвідомленні сенсу набуття необхідних умінь створення тембро-динамічного уявлення для підвищення художньої якості виконуваних фортепіанних творів та збагачення досвіду відповідної слухової діяльності кожного піаніста; 2) зорієнтувати студентів у царині шедеврів світової фортепіанної музики різних жанрів, стилів (теоретичні знання стосовно уявлюваної слухової діяльності музиканта); 3) спонукання до збагачення слухового досвіду тембро-динамічних уявлень фортепіанної музики з метою поглиблення вмотивованості щодо розвитку власної фантазії, асоціативної активності, інтуїції, унікальності інтерпретації музики під час фортепіанної підготовки.

Дотримуючись таких педагогічних умов: стосовно *розкриття можливостей виникнення та удосконалення музично-слухових уявлень* (у досвіді сприйняття звукової дійсності в природі тощо); *сприяння поглибленню музично-слухового тезауруса* з урахуванням принципів: слухового універсалізму, інтуїтивного осягнення та індивідуалізації учасники

експерименту визначились із своєю мотивацією та наявним досвідом тембро-динамічних уявлень.

Першим завданням визначено – сфокусувати емоційну енергію учасників експерименту на розумінні доцільності набуття спроможності створення власних тембро-динамічних уявлень для підвищення якості художньо-образного сприйняття виконуваних фортепіанних творів задля збагачення власного досвіду відповідної слухової діяльності кожного піаніста (методом самооцінювання в балах від 1 до 6).

Після повідомлення організатором експерименту необхідних теоретичних понять стосовно сенсу уявлюваної слухової діяльності музиканта студентам було запропоновано засобом самооцінки визначити свій рівень спроможності у цій діяльності та означити рівень власної відповідної вмотивованості. При виконання цього завдання застосовано *1 критерій оцінки: (1) міра обсягу досвіду тембро-динамічного уявлення з показниками:*

- а) відповідна кількість з комплексу наявних музичних здібностей та реалізованих можливостей;*

- б) якість рефлексованого тембро-динамічного уявлюваного спектру музичного матеріалу.*

У результаті цих письмових повідомлень було прораховано наявність певної кількості осіб на всіх трьох рівнях: **В.** рівень (52,4% осіб); **С.** (33.3%) та **Н.** (14,3 %) рівні були дещо завищені, на наш погляд, але вони підвищились порівняно із констатацією, що вмотивовує на подальше застосування елементів авторської методики.

Наступним 2 завданням (*уявно-асоціативний компонент*) було виконати індивідуальні завдання з *музичних здібностей та реалізованих можливостей* кожного учасника експерименту у залежності від їх відсутності (визнати самостійно) з запропонованого комплексу. Надано роз'яснення, що студенти виконують ті завдання, які, на їх думку, здатні доповнити їх музичні здібності та можливості, та раніше не були предметом їх спеціального музичного удосконалення. Запропонований комплекс завдань вміщує такі елементи:

а) «гра» подумки (без інструменту) фрагментів тематичного матеріалу фортепіанних творів, які опановуються студентом;

б) створення висхідних та низхідних динамічних ліній фрагменту інтонованої музичної лінії з декількома градаціями (ступенями нюансу);

в) фіксація кількості уявлень щодо звучання різних музичних творів, які виникають при виконанні теми класичної сонати із свого репертуару.

г) створення уявного акомпанементу в різних стилях до улюбленої музичної теми.

Кожне з правильно виконаних завдань оцінювалось у 2 бали, а їх сума складала загальну кількість в самооцінці. У результаті цих письмових повідомлень було прораховано наявність певної кількості осіб на всіх трьох рівнях і представлено у таблиці 3.6

Таблиця 3.6

Результати самооцінювання учасників експерименту
за відповідними рівнями

Групи	Рівні	Завдання				Всього
		1		2		
		Особи	%	Особи	%	%
Експериментальна група	Високий	11	52,4%	13	61,9%	57,2%
	Середній	7	33,3%	5	23,8%	28,5%
	Низький	3	14,3%	3	14,3%	14,3%
Контрольна група	Високий	3	15%	4	20%	17,5%
	Середній	5	25%	5	25%	25%
	Низький	12	60%	11	55%	57,5%

3 завданням (1 етапу) для подальшої формувальної роботи студентам запропоновано збагатити свій уявлюваний досвід за рахунок сприйняття фортепіанних творів, у яких яскраво проявляється темброва та динамічна різниця у звуковій палітрі. Були запропоновані такі твори :

1 твір: темброве розмаїття: Й. Бах «Органна прелюдія та fuga» smoll

2 твір: темброве розмаїття: К. Дебюссі «Сади під дощем»

3 твір: особливості динаміки: Л. Бетховен «Соната № 13»

4 твір: особливості динаміки: Ф. Шопен «Скерцо № 1»

Виконання цього формульованого завдання відбувалось з використанням таких педагогічних умов: *надання діалогічної підтримки студентам у перетворювальній музично-слуховій діяльності; спрямування музичної фантазії у професійно виправданому напрямку* при дотриманні принципів: слухової активності, перцепції, рефлексивності, стилевідповідності.

Після прослуховування музичних творів студентам запропоновано зробити письмові нотатки та обговорити: а) які особливості тембро-динамічних характеристик прослуханих творів їм удалось почути; б) на яких музичних інструментах (поза фортепіано) вони могли б запропонувати заграли ці твори, в) сфантазувати у власному уявленні тембро-динамічне художнє рішення цих творів (чи вони обмежаться ф-но?). (Ці питання є частиною еталонного визначення тембро-динамічного уявлення, представленого у додатку). Результати відповідей респондентів проаналізовано та занесено у таблиці. Так, на. В. рівні опинились 71,4 %, С. – 19 % на Н. – 9,6 % осіб.

Таблиця 3.7

Таблиця результатів виконання 1-3 завдань по рівнях мотиваційно-досвідного компонента

Групи	Рівні	Завдання						Всього
		1		2		3		
		Особи	%	Особи	%	Особи	%	%
ЕГ	Високий	11	52,4%	13	61,9%	15	71,4%	61,9%
	Середній	7	33,3%	5	23,8%	4	19%	25,4%
	Низький	3	14,3%	3	14,3%	2	9,6%	12,7%
КГ	Високий	3	15%	4	20%	4	20%	18,3%
	Середній	5	25%	5	25%	4	20%	23,3%
	Низький	12	60%	11	55%	12	60%	58,4%

Емпіричний критерій Пірсона для мотиваційно-досвідного компонента $\chi^2_{\text{емп}} = 9,317287$ більший за його критичне значення, що свідчить про наявність суттєвих відмінностей між результатами контрольної та експериментальної груп.

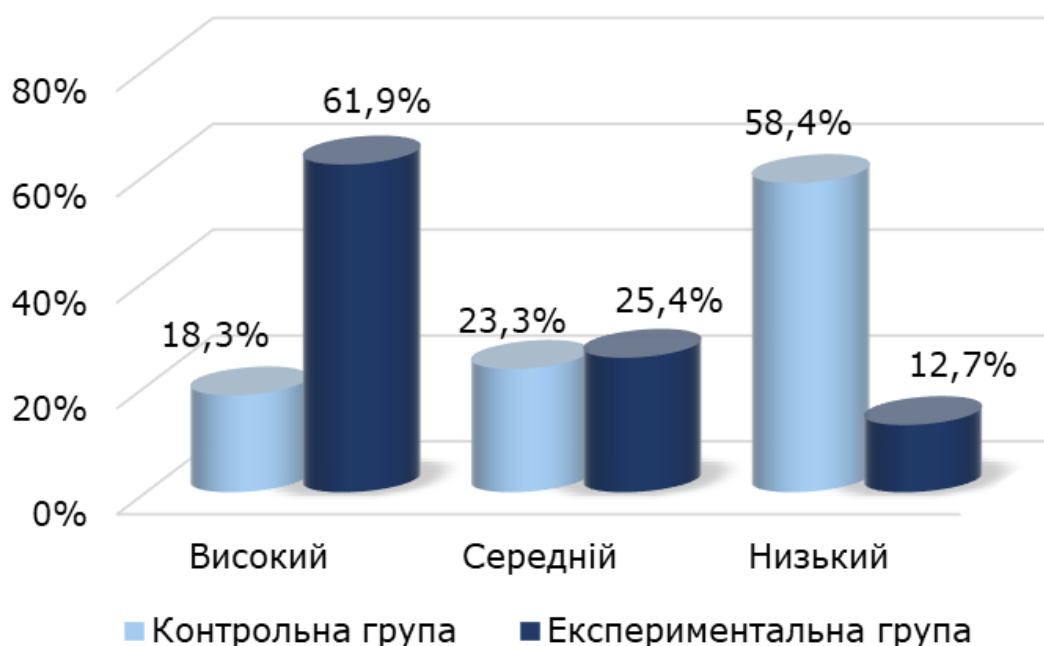


Рис. 3.3. Результати за мотиваційно-досвідним компонентом

При перевірці робіт нам було необхідно 1) з'ясувати адекватність їх фантазій до стилевідповідності запропонованих творів задля подальшого поглиблення розуміння учасниками експерименту сенсу формування уявлюваної слухової активності та надання наступного 4 завдання (1 етап) щодо збагачення *асоціативного ряду* для набуття відповідного тембро-динамічного уявлюваного досвіду студентів; 2) зорієнтувати студентів у царині шедеврів світової фортепіанної музики різних жанрів, стилів (теоретичні знання стосовно уявлюваної слухової діяльності музиканта, інші інструменти та жанри) з метою поглиблення вмотивованості щодо розвитку власної фантазії, асоціативної активності, інтуїції, унікальності інтерпретації музики під час фортепіанної підготовки.

Прослуховування виконання різними піаністами декількох творів Й. Баха на органі та фортепіано: Котляревський, Павло Фенюк, Прелюдія і Фуга до мінор (орган); Грінченко, Прелюдія і фуга до мінор (орган); Тімур Халіулін Прелюдія і фуга ля мінор (орган); Матра агрерих, Токата і фуга ре мінор (орган); Пан Пан 6 Прелюдій і фуг (орган).

Павло Фенюк (баян), укр. Велика органна прелюдія і фуга ля мінор (баян), Поліфоніфні твори Баха:**Христович** (баян), **Безфамільнов** (баян), **Грінченко** (баян), **Булавко** (баян).

Черказова (акордеон). Поліфонія Старовинних композиторів.

Марта Аргерих, Партита до мін (фортепіано); Бах-Ліст Велика органна прелюдія і фуга ля мін (рояль).

Прослуховування музики на різних інструментах надає можливість збуджувати та розвивати асоціативні враження, порівнювати інтонаційні рішення різними музикантами, слухати темброве розмаїття їх звучання, відчувати різницю між тембровим відчуттям різного виконання на однакових динамічних рівнях, *f*, *p*, *ff*, *pp* тощо. Результати виконання цього завдання стануть у нагоді для подальшого формування тембро-динамічного уявлення піаністів.

Результати виконання завдання 4 були спрямовані на поглиблення музично-слухової діяльності студентів, тому якісні надбання за нашим передбаченням мали позитивно вплинути на виконання наступних завдань, тому кількісні показники за виконання цього завдання усвідомлено не підраховувались.

Поглиблення (оскільки під час формування першого, мотиваційно-досвідного, компонента опосередковано розкривались і уявно-асоціативні елементи тембро-динамічного уявлення піаністів) формування 2 *уявно-асоціативного*, компонента відбувалось у таких педагогічних умовах: *сприяння поглибленню музично-слухового тезауруса; спонукання до грамотного (адекватного) музичного сприйняття (стилевідповідність*

тембро-динамічних уявлень) при дотриманні принципів: слухового універсалізму, інтуїтивного осягнення, стилевідповідності.

5 завдання (спрямовано на 2 компонент) сприяло спонуканню до збагачення слухацького досвіду та асоціативного ряду тембро-динамічних уявлень фортепіанної музики з метою поглиблення власної фантазії, асоціативного збагачення, інтуїції, унікальності інтерпретації музики під час фортепіанної підготовки.

Для прослуховування ми запропонували: а) два варіанти виконання одного твору – Органної прелюдії та фуги до мінор Й. Баха, на органі та роялі. Застосована була технологія ImArt терапія (імпресивна Art терапія, що дозволяє виразити особі свої емоції почуття, думки під впливом мистецтва, у нашому випадку, музичного, під час прослуховування музичного твору).

Після прослуховування запропоновано методом обговорення з'ясувати сутність декількох проблем, а саме: «За рахунок чого Ви могли відчувати різні тембри звучання органа?», відповідь: політембровості, тембрової насиченості, артикуляції; «За рахунок чого Ви могли відчувати різні тембри звучання у рояля?», відповідь: акустична педалізація, реєстрові тембри, динаміка.

б) за методом ExArt терапії (методика ExArt терапія (експресивна Art терапія, що дозволяє виражати себе, рефлексувати свої почуття, емоції, думки через творчу діяльність, тобто, у нашому випадку, через власне виконання фортепіанних творів зі своєї програми).

Після проведення цього завдання було обчислено кількісні показники. Так, на В. рівень ми змогли поставити 85,7 % студентів, на середній 9,5 % осіб та на Н. залишились – 4,8 % студентів.

Шостим завданням ми домагались порівняти запропоновані твори, в яких з'ясовані тембро-динамічні уявлення прослуханих раніше творів (та їх обговорення після застосування методу ImArt терапії) із творами своєї програми (поліфонічних, класичних, романтичних, імпресіоністичних).

Після аналітичної роботи, обробки кількісних показників відповідей (усних та письмових) з'ясовано, що фіксація учасниками експерименту

попередніх результатів усвідомлення тембро-динамічних показників позитивно вплинули на отримані результати, студенти продемонстрували адекватне сприйняття стильових характеристик у тембро-динамічній складовій, визначали за рахунок чого досягались якісні зміни.

Визначення сформованості другого, *уявно-асоціативного*, компоненту відбувалось за *другим критерієм (2) міра здатності до асоціювання*: а) *схожість музичних асоціацій за засобами музичної виразності* (по рівнях: **Н.** упізнавання за окремими засобами музичної виразності; **С.** за декількома засобами музичної виразності; **В.** за адекватністю стилевідповідності, чи наближенню до неї);

б) *глибина узагальненості елементів тембро-динамічного уявлення* (по рівнях: **Н.** є чи ні визначеність стосовно тембрів та динаміки; **С.** яка роль між собою, чи пов'язані якимось; **В.** роль тембрів та динаміки у загальній звуковій драматургії музичного твору).

Результати виконання цього завдання було занесено у відповідні оціночні карти та мали такий відсоток: на **В.** рівні опинились 76,2 % студентів, на **С.** – 19 % та на **Н.** – 4,8 % осіб.

Таблиця 3.8

Таблиця результатів виконання 5, 6 завдань *уявно-асоціативного компонента* по рівнях

Групи	Рівні	Завдання				Всього
		1		2		
		Особи	%	Особи	%	%
Експериментальна група	Високий	18	85,7%	16	76,2%	81%
	Середній	2	9,5%	4	19%	14,3%
	Низький	1	4,8%	1	4,8%	4,7%
Контрольна група	Високий	7	35%	6	30%	32,5%
	Середній	6	30%	6	30%	30%
	Низький	7	35%	8	40%	37,5%

Для уявно-асоціативного компонента емпіричний критерій Пірсона $\chi^2_{\text{емп}} = 9,648016$. Як бачимо, $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$, а отже між результатами експериментальної та контрольної групи на формувальному етапі за цим компонентом наявні статистично помітні відмінності.

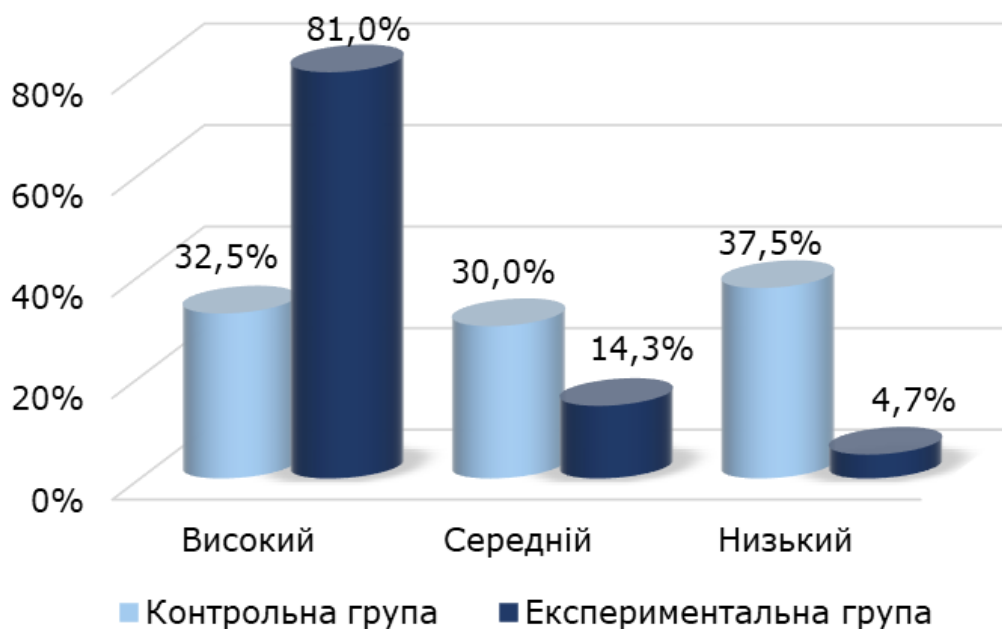


Рис. 3.4. Результати за уявно-асоціативним компонентом

Методичну основу цього етапу склали: методика ImArt (імпресивна), ExArt (експресивна) терапія творчістю, асоціативного збудження, художньо-порівняльний, інші.

Експериментальна робота другого, довільно-комбінаційного етапу відбувалася упродовж 2 семестра навчання бакалаврів у природних умовах фортепіанної підготовки (лютий-червень 2019-2020 н.р.) з баалаврами. Метою цього етапу (3. Творчо-проективний компонент) формувального експерименту визначено: 1) спонукання до розуміння власних індивідуальних музично-слухових здібностей та досвіду, що мають безпосереднє відношення до удосконалення тембро-динамічного відчуття (прояв взаємодії засобів музичної виразності, відчуття контрастів та співвідношення тембрів із динамікою); 2) розвиток умінь застосовувати комплекси різних показників тембро-динамічних уявлень музики будь-якого стилю з метою створення

унікальних індивідуально неповторних уявних проєктів у процесі опанування фортепіанної музики з подальшим виконанням у будь-яких умовах публічного виступу.

На цьому етапі було продовжено сприяння удосконаленню досягнутих результатів стосовно *довільно-комбінаційного* та *уявно-асоціативного* компонентів, а також підготовці бакалаврів до усвідомлення значення творчої педагогічної діяльності, довіри до своїх особистісних проєктивних можливостей та здібностей на основі здобутого досвіду музичного-слухової діяльності, тембро-динамічних уявлень, які будуть проявлятися у третьому *творчо-проєктивному* компоненті та сприяти формуванню його з метою поглиблення власної фантазії, інтуїції, інтонаційної стильової коректності виконання музики під час фортепіанної підготовки.

Цей етап реалізовується за рахунок застосування декількох педагогічних умов: надання діалогової підтримки здобувачам освіти у перетворювальній уявлюваній музично-слуховій діяльності; спонування до грамотного (адекватного) сприймання музики (урахування стилевідповідності тембро-динамічного уявлюваного проєкту); спрямування музичної фантазії у професійно виправданий контент з дотриманням відповідних принципів: слухової універсалізації, стилевідповідності, рефлексивності, аналітичного перетворення.

На цьому етапі було надано таке завдання. Зробити тембро-динамічний проєкт фортепіанного твору Ф. Ліста «Втіха» Des Dur.

Першою складовою завдання було визначити разом з педагогом у діалогічному спілкуванні темброві уявлювані орієнтири з урахуванням специфічної педалізації на фортепіано (роялі). Розглянуті та проаналізовані варіанти було оцінено за встановленою шестибальною системою. Результати оцінки за критерієм *a) міра стилевідповідності проєктів тембро-динамічних уявлень запропонованих творів* занесено до відповідних розрахункових карт.

Серед уявлюваних тембрових варіантів були цікаві приклади, студенти визначали їх як «сонорне звучання вступних гармоній в лівій руці», «флейтові

звучання другого періоду з проведенням теми у третій октаві», «туманне звучання останніх тактів проведення теми в терцію у правій руці на одній педалі», інші. Такі яскраві у тембровому відношенні фортепіанні твори сприяють формуванню у студентів цікавих та незвичних тембрових уявлень, які можуть асоціюватись у майбутньому з іншими музичним прикладами.

Другою складовою завдання було визначити разом з педагогом у діалогічному спілкуванні динамічні уявлювані орієнтири при виконанні на роялі. Спокійний характер, повільний темп цієї п'єси підказував загальний динамічний план, а елементи динамічного розвитку мали б співвідноситись із загальним художньо-образним динамічним планом.

Піаністи змогли визначити відповідні динамічні орієнтири, спираючись на слухові враження від виконання цієї п'єси організатором експерименту, проаналізували та відрефлексували відповідні динамічні рухи, нерухомий та руховий елементи динамічного розвитку. Цікавими були оцінки студентів їх музично-слухового враження в цій частині завдання: «емоційно напружено зазвучала мелодія у верхньому регістрі в процесі розгортання рухової динамічної частини на крещендо з 30-43 такти», «цікаво звучить політ пасажів шістнадцятими нотами у завершальній частині мелодії на згасаючій динаміці».

Підводячи підсумок дуальної характеристики тембро-динамічного уявлення та реального звучання цієї п'єси, студенти активізували свої слухові можливості та поєднали характер тембру та динаміки у загальній художній єдності. Не всім респондентам однаково легко далось таке уявлюване та реальне поєднання. Але набутий перцептивний досвід уможливив наблизитись до визначення характеру поєднання тембру та динаміки у єдиному художньому уявленні, в результаті ми отримали такі характеристики: «сонорне звучання акомпанементу в лівій руці в усіх епізодах на п'яно забезпечує разом з лівою педаллю та м'яким звуковидобуванням бархатне лагідне звучання», «короткі сольні речитативні епізоди в правій руці без педалі розкривають голос не гучного, але глибоко звучання спокою, а може туги з тембром низького жіночого співу». Такі характеристики переконують у

можливості уявлення взаємодоповнюваного звучання на фортепіано відповідної музики та перенесення його в живому відтворенні з подальшим самооцінюванням отриманого результату. Отримані кількісні показники були підсумовані та занесені до відповідних карт результатів формування третього критерію за відповідним показником. Наступною (3) складовою цього завданням було сфантазувати, які музичні інструменти будуть звучати особливо привабливо з точки зору тембру (студентам не було подано еталонний варіант, який запропонував організатор експерименту, див. додаток). Студенти для створення уявлюваних фантазій, перш за все, були налаштовані на усвідомлення стилю цього твору, жанру п'єси та її художньо-образних асоціацій. Спокійний характер «Втіхи». Свої сфантазовані музично-інструментальні ідеї студенти занотували у свої зошити результатів експерименту.

Аналіз відповідей довів необхідність їх сфокусованості на адекватний стиль будь-якого фортепіанного твору. Так, ми отримали такі уявлювані орієнтири: «Тему спочатку можна заграти на альті, досягти бархатного тембру, потім друге проведення у третій октаві грати на скрипці для контрасту, а акомпанемент виконувати на роялі», інша сфантазована ідея була такою: «перше проведення теми заграти на скрипці або альті, а друге – на флейті, акомпанемент можна виконати на віолончелі, або контрабасі», інша уявлювана ідея була така: «перше проведення проспівати голосом альт, другий – заграти на скрипці, а акомпанемент виконати на фортепіано». Подальші інтонації цієї п'єси містять подвійний октавний виклад або у терцію, ці елементи фактури пропонують теж цікавими уявлюваними тембро-динамічними варіантами, користуючись тими ж інструментами, або додаючи гобой або віолончель (останнє проведення речитатив).

У результаті цього експерименту ми дійшли висновку, що піаністи у процесі формувальної роботи активніше рефлексують тембро-динамічне розмаїття, розвивають музично-слухове сприйняття у цілому, тому можна з упевненням сказати, що ці музичні здібності можна розвивати успішно за

допомогою активного включення. Цей вид навчальної роботи піаністів є ефективним елементом професійного розвитку піаністів.

Результати експерименту були цікавими та кількісно результативними, на високому рівні опинилось 76,2 % відсотків респондентів, на середньому 19 %, а на низькому – 4,8 % осіб.

Другим завданням з формування цього компонента було самостійне проєктування тембро-динамічного уявлення фортепіанного твору, «Прелюдія та fuga» c moll В. Подвали або «Сонати № 14, 1 ч.» cis moll Л. Бетховена (за вибором респондента). Ми обрали для прикладу «Прелюдію та фугу» c moll В. Подвали оскільки цей твір має цікавий колористичний потенціал і не дуже складний для інтуїтивно-фантазійного проєктування. Пісенний склад мелодії Прелюдії та теми Фуги мають дещо схоже тембро-динамічне походження з деякими контрастними епізодами, звукопис яких можна на фортепіано та роялі розкрити по-різному. «Сонати № 14, 1 ч.» cis moll Л. Бетховена обрана з тих же причин, вона не містить великої кількості контрастів, але має специфічне колористичне звучання, яке надає простір для фантазування піаністам, учасникам експерименту та сприяє їх упевненості у своїх силах.

У цьому завданні ми надали свій план проєкту тембро-динамічного уявлення та запропонували у додатку найбільш цікаві варіанти наших респондентів. Наша мета надання свого проєкту – сфокусувати увагу респондентів саме на тих елементах уявлюваного звучання, які відповідають розкритим нами у теоретичній частині. (див. додаток).

У результаті цієї частини експерименту може констатувати, що піаністи, які мають більший досвід виконавської діяльності та значний обсяг опанованих фортепіанних творів різних стилів, жанрів, фактури тощо, яскравих за характером образно-слухових уявлень, тим цікавіші складаються у них тембро-динамічні уявлення стосовно виконуваних фортепіанних творів.

Оцінка результатів цього етапу експерименту відбувалась із застосуванням критерію (3) *компараційна* відповідність із відповідними показниками: *а) міра стилевідповідності проєктів тембро-динамічних*

уявлень запропонованих творів; б) ступінь повноти тембрової та динамічної складових запропонованого уявлюваного творчого проєкту.

Методи цього етапу: сфокусованої цільової уваги на тембр та динаміку.

Таблиця 3.9

Рівні сформованості творчо-проектувального компонента

3 критерій (компараційна відповідність)	Рівні	ЕГ		КГ	
		Осіб	%	Осіб	%
а) міра стилевідповідності проєктів тембро-динамічних уявлень запропонованих творів(сума балів завдання 1, завдання 2)	Високий	16	76,2%	7	35,0%
	Середній	4	19,0%	6	30,0%
	Низький	1	4,8%	7	35,0%

Обчислення емпіричного критерію Пірсона для творчо-проектувального компоненту вказує на наявність суттєвих відмінностей між результатами експериментальної та контрольної груп, оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 8,402347$.



Рис. 3.5. Результати за творчо-проектувальним компонентом

Експериментальна робота третього, самореалізаційного етапу відбувалася упродовж 2 семестра навчання студентів у природних умовах фортепіанної підготовки (лютий-червень 2019-2020 н.р.) зі студентами ЕГ.

Метою цього етапу формувального експерименту визначено: 1) спонукання до удосконалення звуковидобування, що мають безпосереднє відношення до відтворення уявлюваного тембро-динамічного звукового результату (якість артикуляції, вплив на тембр та динаміку); 2) сприяння створенню мобільної пластичної варіантності, що спрямовано на формування умінь використовувати різні способи звуковибудовування на основі певного тембро-динамічного уявлення та фактурно-досвідного комплексу-абрису (термін Касьяненко Л.) задля відтворення у реальному фортепіанному звучанні задуманого динамічного нюансу.

На цьому етапі опосередковано продовжено сприяння удосконаленню досягнутих результатів стосовно перших трьох компонентів та сконцентровано основну увагу на *виконавсько-інтерпретаційному* компоненті з метою застосування всіх набутих можливостей та досягнень стосовно формування тембро-динамічного уявлення піаністів під час фортепіанної підготовки.

Ми взяли до уваги такі аспекти формування тембро-динамічних уявлень в інструментальному навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва дослідження Пен Сіює та спрямували свої зусилля на: – «успішну діяльність щодо вияву бажання пізнавати й аналізувати власну виконавську діяльність (її технічний аспект), вияв зацікавленості до якісного тембрально-інструментального звуковидобування та наявності фахової спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність (за Пен Сіює . 2020).

Цей етап реалізовувався за рахунок застосування декількох педагогічних умов: *розкриття можливостей виникнення та удосконалення музично-слухових уявлень; спрямування музичної фантазії у професійно виправданий контент* з дотриманням відповідних принципів: слухового універсалізму, рефлексивності, індивідуалізації, аналітичного перетворення.

Було запропоновано відтворити фактуру фортепіанного твору Л. Ревуцького «Прелюду» Des Dur op.4 різними способами звуковидобування для створення декількох слухових варіантів та кінцевого вибору більш адекватного до стилю та характеру цього твору з подальшим застосуванням усіх засобів музичної виразності. За цих умов студент сприймає фактуру «в єдності її звукової та м'язово-рухової відчутності, керується сформованими слуховими уявленнями про конкретний фактурний комплекс, закріплюючи феноменом фактурного абрису» (Касьяненко, 2003).

При виконанні цього завдання також для формування тембро-динамічних уявлень в роботі над твором (розкодування нотного тексту, осмислення окремих музичних інтонацій, опрацювання засобів музичної виразності) було використано «метод *ідеомоторного програвання*, який було спрямовано на свідомий пошук форми, характеру, образу ігрового руху, досягнути певного рівня їх автоматичного виконання в процесі реалізації тембрально-динамічного уявлення» (Ма Цзе, (2023).

Для виконання наступного завдання стосовно відтворення «Сонета Петрарки» № 103 Ф. Ліста було застосовано метод виявлення, інтерпретування та презентації музично-риторичних фігур, що дозволило формувати тембрально-динамічне уявлення у студентів на основі конкретної звукової формули з характерними смисловим та образним наповненням. Саме тому було запропоновано ознайомитись із звучання цього твору, ескізно освоїти, усвідомити яскраві речитативні епізоди, які є в музичній риториці цього твору, властивих їй стійких стилістичних зворотах, підкреслюють «ораторське висловлювання особливо виразним, значно підвищуючи його образно-емоційний вплив» (Ма Цзе, (2023).

У процесі експериментальної роботи перед студентами ми ставили таке завдання: виявити, порівняти та виконати музично-риторичні фігури – «топси» (перекладається з давньогрецької мови як «тема» або «аргумент») у творах сучасних композиторів України та Китаю.

Виходячи зі значення музично-риторичного топса студент усвідомлено створював тембрально-слухове уявлення даного фрагмента, після чого розпочинав його виконання.

Результат рівня сформованості тембро-динамічного уявлення піаністів за цими завданнями (3 самореалізаційного етапу) оцінювався за критерієм *самостійність визначення застосованих методів* майбутніх учителів музичного мистецтва, який передбачає здатність студентів демонструвати своє бажання щодо розкодування фортепіанної фактури тощо, рефлексувати та аналізувати свою виконавську діяльність; прояв зацікавленості у якісному тембровому звуковидобуванні на фортепіано; фахову спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність. Підрахунок кількісних показників відбувався на таких показниках: а) *міра адекватності добору методів*; б) *ступінь варіативності у застосуванні обраних методів*.

Таблиця 3.10.

Рівні сформованості виконавсько-інтерпретаційного компонента

4 критерій <i>Компараційна відповідність</i> (за середнім показником критеріїв)	Рівні	ЕГ		КГ	
		Осіб	%	Осіб	%
<i>Міра адекватності добору методів;</i> <i>Ступінь варіативності у застосуванні обраних методів.</i>	Високий	17	81%	8	40%
	Середній	2	9,5%	3	15%
	Низький	2	9,5%	9	45%

Для цього компоненту на формувальному етапі емпіричне значення критерію Пірсона $\chi_{емп}^2 = 7,87484$. Це перевищує показник критичного значення критерію Пірсона ($\chi_{емп}^2 = 5,991$), що вказує на наявність статистично значущих відмінностей між результатами експериментальної та контрольної груп на формувальному етапі за виконавсько-інтерпретаційним компонентом.

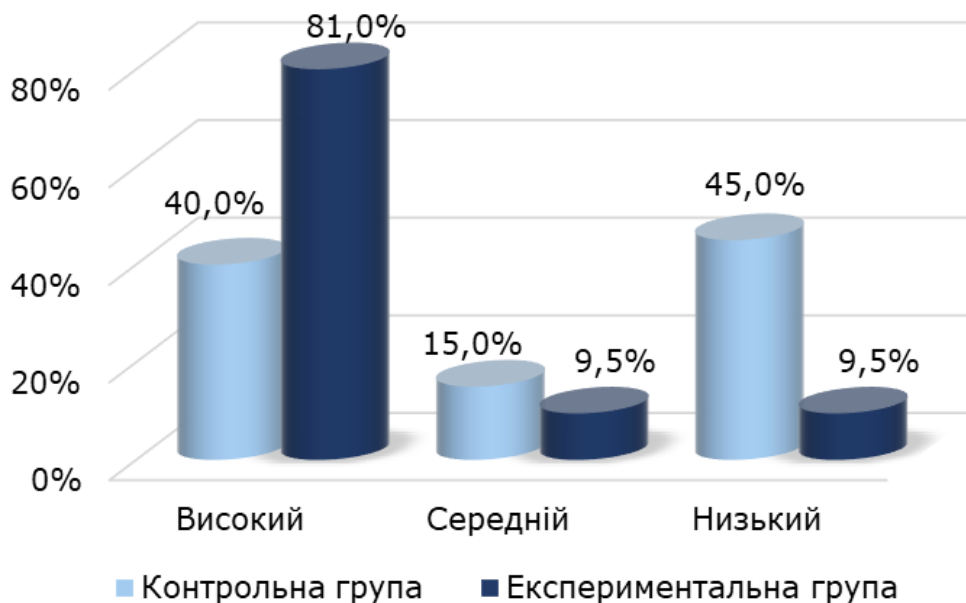


Рис.3.6. Результати за виконавсько-інтерпретаційним компонентом

На цьому етапі формувальної роботи з тембро-динамічних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки було застосовано наступні **методи**: мобільність пластичної варіантності; музичного ораторства; виявлення, інтерпретування та презентації музично-риторичних фігур.

Перевірочний етап експерименту (2 семестр 2022-2023 н. р.) мав на меті з'ясування результату проведеного експерименту, ефективності розробленої та запропонованої авторської методики формування тембро-динамічного уявлення у майбутніх фахівців під час фортепіанної підготовки. Для цього був застосований авторський тест «Проект тембро-динамічного уявлення фортепіанних п'єс» (див. додаток), в якому у необхідному співвідношенні мають розкритися сформовані уявлювані можливості музикантів у створенні відповідного проекту тембро-динамічного уявлення звучання обраних творів у виконанні на *роялі (фортепіано)*. Цей тест був запропонований на 2 етапі формувальної роботи усім учасникам експерименту, контрольної та експериментальної груп як перевірочний для з'ясування результатів формувальної роботи, запропонованої авторської методики, визначення її ефективності та порівняння навчальних досягнень обох груп.

Після обчислення результатів дані занесено у відповідні оціночні карти.

У результаті експериментальної роботи ми зробили такі спостереження. Піаністи, вчителі музичного мистецтва отримали вищий бал за ті якості, які дозволили учасникам експерименту проявити такі досягнення: творчу проєктивну свободу адекватну стильовим особливостям виконуваних фортепіанних творів; продемонструвати зацікавленість у створенні тембро-динамічних уявлених проєктів музики, яку вони вивчали та виконували у власній інтерпретації; надати цікаві якісні характеристики виконуваних творів у процесі створення індивідуалізованих проєктів та проявити доцільну фантазію у виборі адекватних методичних прийомів. В учасників ЕГ всі показники були набагато вищі ніж у осіб контрольної групи (КГ).

Таблиця 3.11

Порівняння рівнів сформованості тембро-динамічного уявлення піаністів, майбутніх учителів музичного мистецтва, експериментальної та контрольної груп наприкінці експерименту

Компоненти	Рівні	КГ	ЕГ
Мотиваційно-досвідний	В	18,3%	61,9%
	С	23,3%	25,4%
	Н	58,4%	12,7%
Уявно-асоціативний	В	32,5%	81,0%
	С	30,0%	14,3%
	Н	37,5%	4,7%
Творчо-проєктувальний	В	35,0%	76,2%
	С	30,0%	19,0%
	Н	35,0%	4,8%
Виконавсько-інтерпретаційний	В	40,0%	81,0%
	С	15,0%	9,5%
	Н	45,0%	9,5%
Середнє	В	31,5%	75,0%
	С	24,6%	17,1%
	Н	44,0%	7,9%

Емпіричний критерій Пірсона χ^2 для результатів контрольної та експериментальної груп на формувальному етапі

Компонент	Критичне значення $\chi^2_{кр}$	Емпіричне значення $\chi^2_{емп}$	Наявність відмінностей між групами
1 компонент	5,991	9,317287	Відмінності суттєві
2 компонент		9,648016	Відмінності суттєві
3 компонент		8,402347	Відмінності суттєві
4 компонент		7,87484	Відмінності суттєві

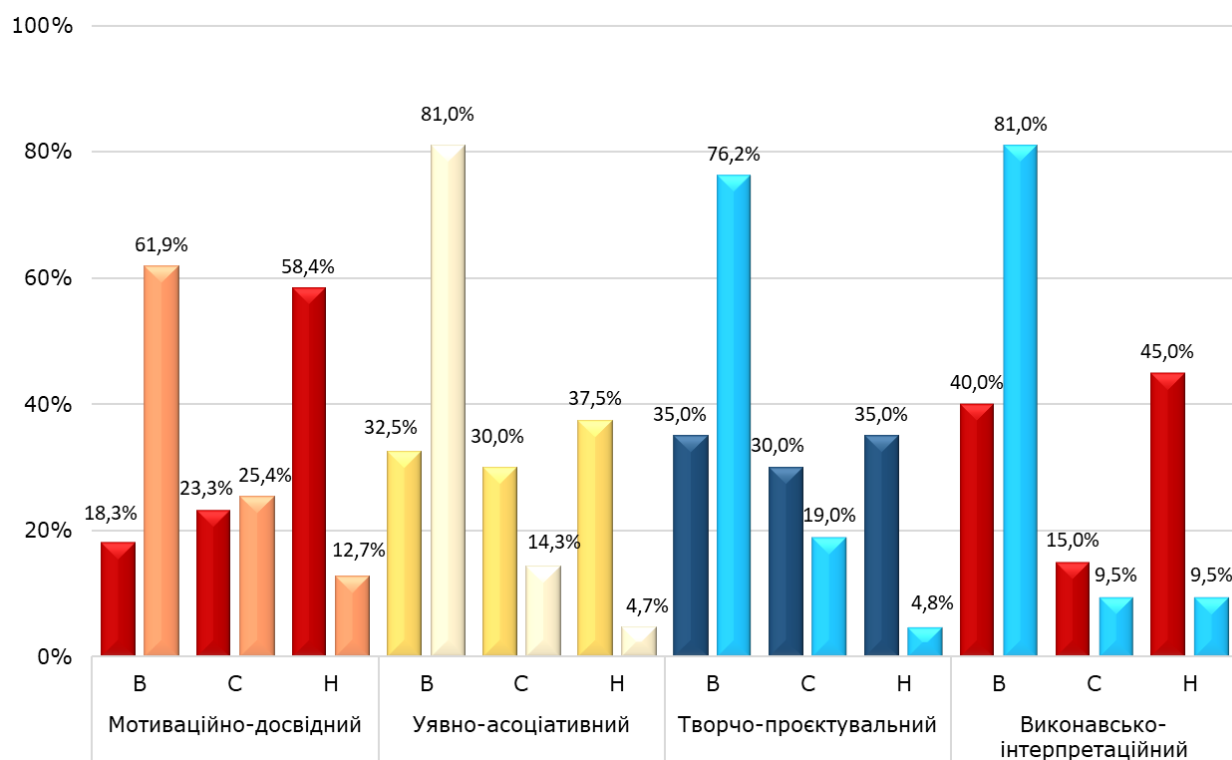


Рис. 3.7. Узагальнені результати за компонентами наприкінці експерименту в парах контрольна-експериментальна група



Рис. 3.8. Узагальнені результати наприкінці експерименту

Таким чином, аналіз отриманих результатів довів, що в ЕГ значно підвищився рівень вмотивованості студентів до поглиблення музично-слухової діяльності, активної асоціативної уявлюваної діяльності, зацікавленість у проєктувальній власній творчості та виконавсько-інтерпретаційній роботі. Підвищення результатів по всіх компонентах уможливорює високий рівень сформованості досліджуваного феномена у цілому.

Отримані результати доводять ефективність запропонованої авторської методики. Студенти контрольної групи навчалися за традиційною методикою, досягли певних результатів у відповідній музично-слуховій уявлюваній діяльності, але ці досягнення не були настільки вагомими. Емпіричний критерій Пірсона χ^2 значно перевищує його критичне значення 5,991 за усіма компонентами досліджуваного феномена: 1 компонент – $9,317287 > 5,991$, 2 компонент – $9,648016 > 5,991$, 3 компонент – $8,402347 > 5,991$ та 4 компонент $7,87484 > 5,991$. Ці результати засвідчили результативність запропонованої методики.

Висновки до розділу 3

Тембро-динамічні уявлення музиканта є найважливішим засобом виконавської виразності. Разом із артикуляцією, інтонацією, темпом, нюансуванням, тембр і динаміка становлять основний обсяг розкриття художнього образу музичного твору, а також множинності варіантів його інтерпретації.

1. У розділі було розроблено та впроваджено критерії оцінки сформованості тембро-динамічного уявлення у піаністів та їх показники.

Першому компоненту – *мотиваційно-досвідному* – відповідав критерій: обсяг досвіду тембро-динамічного уявлення з показниками: а) *кількість наявного музичного матеріалу у слухацькому та виконавському досвіді*; б) *якість музично-слухової уявлюваної активності*.

Другому компоненту – *уявно-асоціативному* – відповідав критерій: здатність до асоціювання з показниками: а) *схожість музичних асоціацій за засобами музичної виразності* б) *глибина узагальненості елементів тембро-динамічного уявлення*.

Третьому компоненту – *творчо-проектувальному* – відповідав критерій: компараційна відповідність з показниками а) *міра стилевідповідності проєктів тембро-динамічних уявлень запропонованих творів*; б) *ступінь повноти тембрової та динамічної складових запропонованого уявлюваного творчого проєкту*.

Четвертому компоненту – *виконавсько-інтерпретаційному* – відповідав критерій: самостійність визначення застосованих методів майбутніх учителів музичного мистецтва з показниками: а) *міра адекватності добору методів*; б) *ступінь варіативності у застосуванні обраних методів*.

2. Якість тембро-динамічних уявлень у майбутніх учителів музичного мистецтва визначалась застосуванням три рівневої оцінки сформованості означеного феномена та передбачала такі рівні сформованості: високий – *проектувальний*, середній – *активізуючий* та низький – *відтворювальний* з відповідними характеристиками їх змісту.

3. Формувальний процес організовано за трьома етапами впровадження авторської методики. Кожний етап було присвячено формуванню визначених компонентів тембро-динамічного уявлення та з урахуванням визначених педагогічних умов. Перший етап, *орієнтовно-продуктивний*, спрямовано на формування перших двох компонентів (мотиваційно-досвідного та уявно-асоціативного), другий етап, *довільно-комбінаційний*, спрямовано на формування третього компонента (творчо-проектного), а третій етап, *самореалізаційний*, спрямовано на формування четвертого компонента (виконавсько-інтерпретаційного).

4. У процесі формувальної роботи на кожному етапі при відповідних педагогічних умовах було застосовано конкретні елементи методичної системи, впроваджено низку таких методів: письмового нотування, музично-слухового рефлексування, уявно-слухового фантазування, перцептивного збагачення, ImArt (імпресивна), ExArt (експресивна) терапія творчістю, асоціативного збудження, художньо-порівняльної експансії (збільшення своїх здобутків), інтерпретування та презентації музично-риторичних фігур, музичного ораторства, мобільної пластичної варіантності, інші.

5. Поетапний процес застосування авторської методики було завершено перевірочним тестом та визначено ефективність її запровадження фіксацією значних позитивних зрушень у результатах експериментальної групи у порівнянні з контрольною. Отримані результати доводять ефективність запропонованої авторської методики. Студенти контрольної групи навчались за традиційною методикою, досягли певних результатів у відповідній музично-слуховій уявлюваній діяльності, але ці досягнення не були настільки вагомими. Емпіричний критерій Пірсона χ^2 значно перевищує його критичне значення 5,991 за усіма компонентами досліджуваного феномена: 1 компонент – $9,317287 > 5,991$, 2 компонент – $9,648016 > 5,991$, 3 компонент – $8,402347 > 5,991$ та 4 компонент $7,87484 > 5,991$. Ці результати засвідчили результативність запропонованої методики.

ВИСНОВКИ

У результаті проведення експериментальної роботи із формування тембро-динамічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, досягнення визначеної мети та розв'язання намічених завдань стало можливим сформулювати такі **висновки**:

1. Вивчення та аналіз змістових елементів тембро-динамічного уявлення, виявлення різноспрямованих складових розкриття його змісту в контексті музично-слухової діяльності музиканта, розкриття структури досліджуваного феномена з уявлюваною складовою уможливили не опозиційну єдність декількох смислових одиниць. Серед інших складових значне місце займає образне мислення, музично-слухова рефлексія піаніста, активізація його художньо-асоціативного та музично-слухового досвіду музичного сприйняття задля створення власної виконавської гіпотези звукової модифікації стилевідповідних фортепіанних творів кожним студентом у процесі своєї творчої діяльності.

2. Тембро-динамічні уявлення музиканта є найважливішим засобом виконавської виразності. Разом із артикуляцією, інтонацією, темпом, нюансуванням, тембр і динаміка становлять основний обсяг розкриття художнього образу музичного твору, а також множинності варіантів його інтерпретації. Надано своє розуміння понять «тембро-динамічне уявлення музиканта», яке є *змістовою складовою процесу образного мислення, музично-слухової рефлексії піаніста (майбутнього вчителя музичного мистецтва та викладача фортепіано) у перетворювальній уявлюваній діяльності, та «формування тембро-динамічного уявлення в процесі фортепіанної підготовки» - процес активізації художньо-асоціативного та музично-слухового досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва задля створення власної (індивідуальної, унікальної) виконавської гіпотези (продукту, проєкту) звукової модифікації стилевідповідних фортепіанних творів кожним студентом у процесі його навчання та творчої діяльності.*

3. Визначено структуру тембро-динамічного уявлення як цілісної категорії, що містить чотири компоненти: мотиваційно-досвідний, уявно-асоціативний, творчо-проективний та виконавсько-інтерпретаційний. Ці компоненти складають структурну цілісність та розкривають змістову специфіку музичного фортепіанного звучання у контексті його можливостей як музичного інструменту, так і унікальну якість та результат тембро-динамічних уявлених можливостей піаніста.

4. Проаналізовано та усвідомлено розкриття тембро-динамічного уявлення в контексті методики підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, представленої у науково-теоретичних висновках та практичному вирішенні деякими представниками музичної педагогіки в контексті функціонування музично-слухової конкретики.

5. Визначаючи методологію обґрунтування моделі формування тембро-динамічного уявлення піаністів у процесі фортепіанної підготовки було застосовано такі наукові підходи: *інтелектуально-емоційний, феноменологічний, пропріоцептивний, музикознавчий та методико-технологічний*, кожний з яких був спрямований на формування конкретного компонента структури тембро-динамічного уявлення піаністів або на декілька з них у залежності від мети його застосування та змістового наповнення. Кожний з визначених принципів: *слухової універсалізації, інтуїтивного осягнення, рефлексивності, індивідуалізації, стилевідповідності та аналітичного перетворення* слугували відправною позицією формування досліджуваного феномена та створювали базисні педагогічні стимули для перспективи отримання ефективного результату.

6. Ефективність формувальної роботи забезпечувалась винайденням адекватних *педагогічних умов*, у яких застосована система методичних прийомів та засобів для успішного формування означеного феномена. Серед педагогічних умов застосовані такі: надання пріоритету розкриття можливостей виникнення та удосконалення музично-слухових уявлень; надання діалогової підтримки здобувачам освіти у перетворювальній

уявлюваній музично-слуховій діяльності; спонукання до грамотного (адекватного) сприймання музики; заохочення до самостійної діяльності і створення власної музичної інтерпретації фортепіанних творів; спрямування музичної фантазії у професійно виправданий контент.

7. Системність методологічних заходів та елементів наукового обґрунтування формування тембро-динмічного уявлення піаністів забезпечила подальший хід теоретичного осмислення та практичної її реалізації для створення відповідної методичної моделі. У ході дослідження було розроблено критерії оцінки сформованості тембро-динамічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва та їх показники.

Першому компоненту – мотиваційно-досвідному – відповідав критерій: обсяг досвіду тембро-динамічного уявлення з показниками: а) кількість наявного музичного матеріалу у слухацькому та виконавському досвіді; б) якість музично-слухової уявлюваної активності. Другому компоненту – уявно-асоціативному – відповідав критерій: здатність до асоціювання з показниками: а) схожість музичних асоціацій за засобами музичної виразності б) глибина узагальненості елементів тембро-динамічного уявлення. Третьому компоненту – творчо-проектувальному – відповідав критерій: компараційна відповідність з показниками а) міра стилевідповідності проєктів тембро-динамічних уявлень запропонованих творів; б) ступінь повноти тембрової та динамічної складових запропонованого уявлюваного творчого проєкту. Четвертому компоненту – виконавсько-інтерпретаційному – відповідав критерій: самостійність визначення застосованих методів майбутніх учителів музичного мистецтва з показниками: а) міра адекватності добору методів; б) ступінь варіативності у застосуванні обраних методів.

8. Якість тембро-динамічних уявлень у майбутніх учителів музичного мистецтва визначалась застосуванням три рівневої системи сформованості означеного феномена та передбачала такі рівні сформованості: високий – *проектувальний*, середній – *активізуючий* та низький – *відтворювальний* з відповідними характеристиками їх змісту.

9. Формувальний процес організовано за трьома етапами впровадження авторської методики. Кожний етап було присвячено формуванню визначених компонентів тембро-динамічного уявлення та з урахуванням доцільних педагогічних умов. Перший етап, *орієнтовно-продуктивний*, спрямовано на формування перших двох компонентів (мотиваційно-досвідного та уявно-асоціативного), другий етап, *довільно-комбінаційний*, спрямовано на формування третього компонента (творчо-проектного), а третій етап, *самореалізаційний*, спрямовано на формування четвертого компонента (виконавсько-інтерпретаційного).

10. У процесі формувальної роботи на кожному етапі при відповідних педагогічних умовах було застосовано конкретні елементи методичної системи, впроваджено низку методів: письмового нотування, музично-слухового рефлексування, уявно-слухового фантазування, перцептивного збагачення, ImArt (імпресивна), ExArt (експресивна) терапія творчістю, асоціативного збудження, художньо-порівняльної експансії (збільшення своїх здобутків), інтерпретування та презентації музично-риторичних фігур, музичного ораторства, мобільної пластичної варіантності, інші.

11. Поетапний процес застосування авторської методики було завершено перевірочним тестом та визначено ефективність її запровадження фіксацією значних позитивних зрушень у результатах експериментальної групи у порівнянні з контрольною. Отримані результати доводять ефективність запропонованої авторської методики. Студенти контрольної групи навчались за традиційною методикою, досягли певних результатів у відповідній музично-слуховій уявлюваній діяльності, але ці досягнення не були настільки вагомими. Емпіричний критерій Пірсона χ^2 значно перевищує його критичне значення 5,991 за усіма компонентами досліджуваного феномена: 1 компонент – $9,317287 > 5,991$, 2 компонент – $9,648016 > 5,991$, 3 компонент – $8,402347 > 5,991$ та 4 компонент $7,87484 > 5,991$. Ці результати засвідчили результативність запропонованої методики.

12. Перспективи подальших розвідок уможливають поглиблене вивчення дуальних уявлюваних структур в психолого-педагогічній парадигмі; удосконалення методики їх розкриття та формування в процесі фортепіанної підготовки здобувачів вищої музично-педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Аксельруд, І. Е. (1996). *Теоретико-практичні основи художнього виконання на фортепіано* : навч.-метод. посібник. Суми.

Аносов, І. П. Елькін, М. В., Головкова, М. М., Коробченко, А. А. (2015). *Основи науково-педагогічних досліджень* : навч. посібник. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД».

Бай, Бінь (2023). Експериментальні дослідження звуко-тембральних уявлень студентів в процесі фортепіанного навчання. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць (Вип. 14 (19), Ч. 1.). Київ : НПУ ім. М. Драгоманова.

Бай, Бінь (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Дис. канд. пед. наук). НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Бакиров, В. С. (1988). *Ценностное сознание и активизация человеческого фактора*. Харьков : Вища школа.

Баришполец, О. Т. (2014). *Український словник медіакультури*. Київ : Міленіум.

Бергсон, Анрі. (2013). *Велика українська енциклопедія*. Відновлено з : <https://vue.gov.ua/%D0%91%D0%B5%D1%80%D0%B3%D1%81%D0%BE%D0%BD,%D0%90%D0%BD%D1%80%D1%96>

Берклі, Дж. (2002). *Філософія* : підручник. (2-е вид.). Київ : Либідь.

Бичко І.В. (1991). *Досвідньо-практичні джерела пізнання. Логіко-дискурсивний та інтуїтивний рівні пізнавального процесу*. Філософія. Навч. посібник. Київ. : Либідь. (с.354-365).

Білодід, І. К. (ред.). (1973). Інтерпретація. *Словник української мови* : в 11 т. (Т. 4, с. 39–40.). Київ : Наукова думка. Відновлено з : <https://sum.in.ua/s/nterpretacija>

Білодід, І. К. (ред.). (1970–1980). *Словник української мови* в 11 т. *Академічний тлумачний словник*. (Т. 10, с. 441). Київ : Наукова думка.

Бусел, Т. В. (ред.). (2004). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун».

Бойко, І. (2022). Формування концертмейстерських умінь і навичок у здобувачів вищої освіти. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 1, 3, 64–69.

Ван, Лу (2021). *Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики*. (Дис. доктора філософії). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

Ван, Сює (2017). *Формування звуковисотних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). НПУ Драгоманова, Київ.

Ван, Ці (2023). Барокові музично-риторичні фігури у Requiem KV 626 В. А. Моцарта. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка* (Вип. 62, Т. 1, 68–74). Дрогобич : ДПУ ім. І. Франка.

Варій, М. Й. (2009). *Загальна психологія : підручник*. Київ : Центр учбової літератури.

Васянович, Г. П. (2015). Філософсько-педагогічні ідеї у Я-концепції академіка І. Зязюна. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. Ідеї академіка І. Зязюна у працях його учнів і соратників (14-15 травня 2015 р.)* (Вип. 42 (46), с. 3–15). Харків : НТУ «ХП».

Вей, Лімін (2022). Педагогічні умови формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації в практичній діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова* (Вип. 28, с. 155–162). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Вергунова, В. С. (2010). Емоційно-мотиваційний компонент у структурі ціннісного ставлення майбутнього вчителя до музичного мистецтва.

Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів XVII Міжнар. педагог.-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької (с. 232–234). Чернівці : Зелена Буковина.

Воєвідко, Л. М. (2019). *Українські музично-виконавські традиції* : навч. посібник. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я. І.

Гао, Юань. (2020). *Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

Гэ, Дэ Юуй, Чжу, Гун И. (1989). *Теория обучения фортепианной игре*. Пекин : Народная музыка.

Гельвецій, К. А. (1974). *Про людину, його розумових здібностях і його вихованні*. Твори в 2-х т. (Т. 2, с. 115). Київ : Дніпро.

Глазунова, І. К. (2018). До питання інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музично-педагогічного профілю. *Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнар. наук.-практ. читань пам'яті академіка А. Авдієвського* (с. 42–44). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь.

Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Київ : Либідь.

Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям*. Київ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер».

Гоулеман, Даніель (2014). *Емоційний інтелект*. Америка : Манн, Іванов і Фербер.

Гофман, Е. Т. (1976). *Золотий горнець. Вибрані твори*. Київ : Дніпро.

Гофман, Іосіф Гофман – піаніст-винахідник. [Culture.pl https://culture.pl > iosif-gofman-pianist-izobretatel](https://culture.pl/iosif-gofman-pianist-izobretatel)

Гринчук, І., Бурська, О. (2008). *Проблеми музичного мислення : теорія і методика розвитку*. Тернопіль : Підручники і посібники.

Гузій, Н. В. (Ред.). (1997). *Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики* : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Гульдяшева, С. В. (2003). Асоціативність в аспекті музичного сприйняття. *Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. (Вип. 4, с. 144–151). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Гуральник, Н. П. (2005). Науковий статус методики в сучасній педагогічній парадигмі фортепіанної школи. *Наука і сучасність* : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. (Т. 50, с. 3–12.). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Гуральник, Н. П. (2011). *Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання* : навч. метод. посібник. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Гуральник, Н. П. (2021). *Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти* : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Гуральник, Н. П. (2023). *Зміст та структура темброво-динамічного уявлення піаністів у контексті методики фортепіанної підготовки*. Суми : СДПУ ім. А. С. Макаренка.

Гуральник, Н., Тарапата-Більченко, Л. (2023). Науково-теоретична сутність темброво-динамічного уявлення як специфічного досвіду музично-слухової діяльності піаніста. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СДПУ ім. А. С. Макаренка, 3 (127), 35–44.

Гуссерль, Э. (2009). *Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Общее введение в чистую феноменологию* (в 2-х кн.; кн. 1.).

Відновлено

з : https://royallib.com/book/gusserl_edmund/idei_k_chistoy_fenomenologii_i_fenomenologicheskoy_filosofii_kniga_1.html

Дагілайська, Е. М., Старкова, І. Б. (1973). Рейнгальд – педагоги-піаністи Одеської консерваторії. *Українське музикознавство*, 8, 187–201.

Демидова, М. Г., Чень Ч. (2018). Особливості творчого музикування як способу самовираження майбутніх учителів музичного мистецтва у сучасному артпросторі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Педагогіка*, 3, 66–72.

Демидова, М. Г. (2018). Методика організації самопідготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до педагогічної практики. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*, 4 (123), 29–35.

Демидова, М. Г., Лоу, Яньмей (2018). Навчальна самопідготовка студентів у проєкції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка*, 3, 22–27.

Демидова, М. Г. (2019). Особливості формування творчої ініціативи як компонента пізнавальної активності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Педагогічні науки*, Вип. 182, 70–74.

Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова від 30 верес. № 898. (2020).

Динаміка в музиці. Відновлено з : <https://nvk-creative.kiev.ua>images>

Емоції і почуття у вченні Вундта (2006). Універсальний словник-енциклопедія. Київ : Тека. Відновлено з : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BC_%D0%92%D1%83%D0%BD%D0%B4%D1%82

Емпіризм і асоціанізм. Відновлено з : https://bookap.info/genpsy/shults_istoriya_sovremennoy_psihologii/gl18.shtm

Єременко, О. В. (2003). *Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи*. Суми : СДПУ.

Зайцева, А. В. (2017). *Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва : теорія, методологія, методичні аспекти* : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Згурська, Н. М. (2004). Розвиток дійового слухового самоконтролю студентів в процесі інтерпретаторської діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. Київ, Вип. 5, 83–88.

Зеленецька, І. О. (2009). *Мистецтво. Освіта. Наука. Життя. Афоризми, думки, поради*. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В.

Зязюн, І. А. (2003). Безсвідоме і творча інтуїція. *Професійна освіта : педагогіка і психологія* : українсько-польський щорічник, 4, 121–135.

Зязюн, І. А. (1987). *Естетичний досвід особи. Формування і сфера вияву*. Київ : Вища школа.

Зязюн, І. А. (1996). Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. *Філософія освіти. Постметодика*, 4(14), 3–9. Відновлено з <http://poippo.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-14.pdf>

Зязюн, І. А. (2003). *Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи*. Київ : КПЕК.

Йолон, П. (2002). *Уявлення*. В. І. Шинкарук (ред.). *Філософський енциклопедичний словник*. (с. 660-661.). Київ : Ін-т філософії ім. Г. Сковороди НАН України.

Льїн, Є. П. (2013). *Мотивація і мотиви*. Тернопіль : Богдан.

Іосіф Гофман – піаніст-винахідник. (2019). Відновлено з <https://culture.pl/ru/article/iosif-gofman-pianist-izobretatel>

Калішук О. Д. (2019). Характеристика структури виконавської мобільності майбутніх педагогів-музикантів. / *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. (Вип. 27. с. 62-67). *Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. Київ : Національний педагогічний ун-т ім. М.П Драгоманова.

Відновлено з : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2019.27.10/>

Канигін, Ю. М., Яковенко, Ю. І. (1992). *Введення у соціальну когнітологію*. Київ : Наукова думка.

Касьяненко, Л. О. (2003). *Робота піаніста над фактурою* : посібник по вивченню виконавської інтерпретації фактури фортепіанного твору. Київ : НМАУ.

Кашкадамова, Н. Б. (1998). *Мистецтво викладання музики на клавішно-струнних інструментах (клавікорд, клавесин, фортепіано) XIV-XVIII ст.* : навч. посібник. Тернопіль : СМП "Астон".

Кашкадамова, Н. Б. (2001). *Фортеп'явне мистецтво у Львові. Статті. Рецензії. Матеріали.* Тернопіль : СМП СМ "Астон".

Ковалів, Ю. І. (уклад.). (2007). Уявлення. *Літературознавча енциклопедія* : у 2 т. (Т. 2 , с. 519). Київ : ВЦ «Академія».

Ковальчук, В. В., Моїсєєв, Л. М., Яцій, О. М. (2001). *Основи наукових досліджень* : навч. посібник. Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського.

Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти* : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Козир, А. В., Федоришин, В. І. (2012). *Вступ до акмеології мистецької освіти.* Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Колосок, В. І. (1996). Дослідження психологічних механізмів почуття тембру як емоційної музичної здібності. *Психологія обдарованості : проблеми, структура, показники* : зб. статей (с. 7–78). Київ : Київська типографія наукової книги.

Концепція національного виховання студентської молоді. Протокол № 7/2–4. (2009). Відновлено з : <http://osvita.ua/legislation/law/2231>

Костюк, О. Г. (1965). *Сприймання музики і художня культура слухача.* Київ : Наукова думка.

Котляревська, О. (1998). Інтерпретування як специфічна форма творчої діяльності. *Київське музикознавство* : зб. статей. Вип. 1. (с. 167–176). Київ : Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського, ін-т музики ім. Р. М. Глієра.

Кошарний С. (2002). Феноменологія. *Філософський енциклопедичний словник*. (ред. В. І. Шинкарук). Київ : АБРИС.

Крутій, К. *Психологія Дж. Локка* (2019). Відновлено з : http://ni.biz.ua/10/10_26/10_264882_psihologiya-dzh-lokka.html

Крюкова, В. І. (1999). Творчі можливості вчителя музики у використанні інтонаційних особливостей музичної мови як засобу педагогічного впливу. *Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики* : зб. наук. праць (Вип. 2, с. 124–129). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Кудін, А. П. (2007). Динаміка. *Енциклопедія Сучасної України*. Київ : Ін-т енциклопедичних досліджень НАН України. Відновлено з <https://esu.com.ua/article-24326/>

Кудрицький, А. В. (1997). *Мистецтво України : біографічний довідник*. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана.

Кузнєцов, М. А., Заїка, Є. В. (2015). *Психологія уяви* : навчально-методичний посібник. Харків : ХНПУ. Відновлено з : <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c22fa4e9-84f2-43ae-8e22-59467df12de0/content/>

Курковський, Г. В. (1983). *Питання фортепіанного виконавства* : збірка статей. Київ : Музична Україна.

Кучерявий, І. Т. (2000). *Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості* : навч. посібник. Київ : Вища школа.

Лавриченко Н. (2016). *Множинний інтелект і обдарованість у теоретичній моделі Говарда Гарднера*. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, (№ 4, 11-20). Суми : СумДПУ.

Латишева, Т. В., Шаповалова, Н. В. (2013). *Musikin English* : навч. посібник для студентів музично-освітніх закладів. Київ : КМЦ «Поезія».

Левчук, Л. Т., Панченко, В. І., Оніщенко, О. І., Кучерюк, Д. Ю. (2010). *Естетика* : підручник. Київ : Центр учбової літератури.

Линенко, А., Ніколаї, Г., & Левицька, І. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти* (Вип. 27, с. 17–26). НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Лисенко, О. (2008). Формування системи професійного музичного виконавства в Україні у першій третині ХХ століття (на прикладі фортепіанного виконавства). *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського* (Вип. 67, с. 150–161). Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського.

Лі, Енхуй (2022). Методична спрямованість формування музично-слухових уявлень учнів в умовах фортепіанного навчання. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць (Вип. 28, с. 93–99). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Лі, Енхуй (2019). Зміст поняття «музично-слухові уявлення» в сучасних наукових дослідженнях. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти*. зб. наук. праць (Вип. 27, с. 32–38). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Лі, Юе (2018). *Методика формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано* (Дис. канд. пед. наук). СДПУ ім. А. С. Макаренка, Суми.

Ліберман, М. Б. (1988). *Українська музична енциклопедія*. (Т. 3, с. 150–151.). Л–М. Київ : ІМФЕ НАНУ.

Ліберман, Є. (1988). Творча робота піаніста з авторським текстом. Київ : Музика. Відновлено з : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>

Лу, Цзе (2015). Категорія «концепту» в парадигмі європейської та китайської музичної культури. *Наукові збірки Одеської національної музичної академії ім. А. В. Нежданової* (Вип. 21, с. 305–316). Одеса : ОНМА ім. В. Нежданової.

Лу, Цзе (2017). Концептосфери китайської програмної фортепіанної музики ХХ – початку ХХІ ст. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). Львівська національна музична академія ім. М. В. Лисенка, Львів.

Лю, Кешуан (2016). Теоретична сутність поняття «образно-стильові відчуття» майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць (Вип. 20, с. 104–108). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Лю, Кешуан (2017). *Формування вмінь створення музично-образної драматургії твору в майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на фортепіано*. (Дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Суми.

Лю, Сянь (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

Лю, Шуай (2022). Педагогічні умови удосконалення інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв засобами асоціативного поєднання мистецької інформації. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. (Вип. 28, с. 100–107.). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. Відновлено з : <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39236/Liu%20Shuai.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>

Ма, Сіньюань (2019). Активізація творчої діяльності піаністів з Китаю в контексті світової виконавської культури. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. (Вип. 27, с. 161–167.). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Ма, Сіньюань (2022). Методологічні засади формування емоційно-стильового відчуття фортепіанної музики композиторів-романтиків. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти* (Вип. 28, с. 163–172). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Ма Цзє, Демидова М. Г. Теоретичні засади дослідження тембродинамічного слуху у майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасному науковому дискурсі. Педагогічні науки : теорія та практика, Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», № 2 (38), 2021. С. 236-242.

Відновлено з : <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2>

Ма Цзє. (2023). Зміст та структура темброво-динамічного уявлення піаністів у контексті методики фортепіанної підготовки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, Суми: СумДПУ. № 3 (127). С. 72-83.

Відновлено з : <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.03/072-083>

Ма Цзє. (2022). Тембродинамічний слух як один із найважливіших художньо-образних та формотворчих засобів музичної виразності / Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. науковий журнал, Суми : СумДПУ, № 6 (120). С.176-186.

Відновлено з : <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.06/176-186>

Маслоу, А. (2004). *Мотивація і особистість*. Київ : Psylib.

Масол, Л. (2006). *Загальна мистецька освіта: Теорія і практика* : монографія. Київ : Промінь.

Медицина і психологічна література, освітні матеріали. (2000). Відновлено з : <http://medlit.pp.ua/>

Мимрик, М. П. (2022). Герменевтика музичних творів у контексті інтерпретаційної діяльності викладача мистецьких дисциплін : акмеологічний вимір. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць (Вип. 28, с. 37–44). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Михалюк, А. М. (2014). *Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Михалюк, А. М. (2013). Українські освітньо-виховні засади фортепіанного навчання та їх вплив на формування виконавської культури майбутніх учителів музики. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*.

Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. (Вип. 14(19). Ч.1. – с. 101-105). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Мінь, Шаовой (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутнього учителя музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Мішедченко, В. В. (2020). Значення та особливості мовної та музичної інтонації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, Вип. 68, Т. 1, 99–103.

Медична і психологічна література, освітні матеріали... Відновлено з : <http://medlit.pp.ua/>

Мозгальова, Н. Г. (2009). Погляди провідних українських педагогів на проблему успішності фортепіанної підготовки вчителя музики. *Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць НПУ у-ту ім. М. П. Драгоманов. Вип. 17, 44–49.

Мозгальова, Н. Г. (2011). *Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики* : монографія. Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля».

Мозгальова, Н. Г., & Барановська, І. Г. (2019). Емоційно-інтелектуальний потенціал у розвитку творчої особистості вчителя музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1–2 (13–14), 119–128.

Москаленко, В. Г. (1996). *Теоретичний та методичний аспекти музичної інтерпретації*. (Автореф. дис. д-ра мистецтвознавства). КДК, Київ.

Москаленко, В. Г. (1998). Творчий аспект музичного стилю. *Київське музикознавство*, Вип. 1, 87–93.

Москаленко В. (2013). *Лекції з музичної інтерпретації : навч. посібник*. Київ : Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського.

Мотивація. Відновлено з : <https://termin.in.ua/motyvatsiia/>

М'язова сенсорна система. Анатомія центральної нервової системи. Відновлено з : <http://ibib.ltd.ua/myazova-sensorna-sistema-anatomiya-tsentralnoyi-nervovoyi-sistemi.html>

М'язова сенсорна система. (2014-2022). Відновлено з :
<http://ibib.ltd.ua/myazova-sensorna-sistema-anatomiya-tsentralnoyi-nervovoyi-sistemi.html>

Найда, Ю. М. (2017). *Власний стиль викладання музики : пошуки та знахідки* : зб. вибраних наук.-метод. статей. Хмельницький : ФОП Цюпак А. А.

Науменко, С. І. (2015). *Психологія музичної діяльності*. Чернівці : Родовід.

Науменко, С. І. (1993). *Психологія музичності та її формування у молодших школярів*. Київ : КДПІ.

Нечволод, Л. (2011). *Сучасний словник іношомовних слів*. Харків : Торсинг.

Ніколаї, Г. (2010). Українська фортепіанна музика як феномен культури ХХ століття. *Ars inter Culturas*, 1, 121–131.

Німилович О. М. Брендель, Альфред // Велика Українська енциклопедія. Відновлено з : <https://vue.gov.ua/> Брендель, Альфред (дата звернення: 14.07.2023).

Новська, О. Р. (2016). Методика самопроекування фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наука і освіта*, 10, 52–58.

Обозов, Н. Н. (1990). *Психологія міжособистісних відносин*. Київ : Либідь.

Олейнікова, Т. П. (2017). Використання західноєвропейських підходів до аналізу музично-риторичних фігур у семіотичному дослідженні української музики бароко. *Українська культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку. Культурологія : наук. збірник*. Рівне. (Вип. 25, с. 20–26). Відновлено з : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrk_2017_25_6

Олексюк, О. М., Ткач, М. М. (2009). *Музично-педагогічний процес у вищій школі*. Київ : Знання України.

Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Музичне мистецтво)» (2021). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ : Освіта України.

Пен, Сіює (2020). Основні аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку тембрального слуху учнів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (102), 46–47.

Пен, Сіює (2020). Стан сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментального навчання. *Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти* : зб. наук. праць (Вип. 13, с. 237–244). Слов'янськ : ДВНЗ «ДДПУ».

Письменна, Н. (2012). *Активізація мислення студента-піаніста як основна умова оптимізації підготовки майбутніх учителів*. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. праць УДПУ ім. П. Тичини (Вип. 27, с. 1–9). Умань : УДПУ ім. П. Тичини. Відновлено з : https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/27/visnuk_3.pdf

Полатайко, О. М. (2012). *Формування художньо-образного мислення студентів у курсі «Методика викладання художньої культури»* : навч. метод. посібник. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Полатайко, О. М. (2018). Система теорій розуміння та інтерпретації художніх творів у фаховій підготовці майбутніх вчителів мистецького профілю. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. (Вип. 24(29), с. 12–17). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Про затвердження професійного стандарту за професіями : «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ № 3736. (2020).

Реброва, О. Є. (2012). *Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти* : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Реброва, О. Є., Пань, Шен (2018). Художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в компетентнісній парадигмі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (12), 89–98.

Реброва, О. Є. (2010). Принципи інтеграції у формуванні ментального досвіду вчителя музики. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей* : зб. матеріалів XVII Міжнар. педагог.-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької. Чернівці : Зелена Буковина, 326–328.

Реброва, О. Є. (2004). Музичний стиль як категорія мистецької освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя* : психолого-педагогічні науки, 2004, 2, 17–20.

Реброва, О. Є. (2012). Художньо-ментальна проблематика підготовки майбутніх учителів музики в дослідженнях молодих учених Китаю. *Порівняльно-педагогічні студії*, 4 (14), 73–81.

Регістр. Відновлено з : <https://uk.m.wikipedia.org/wiki>)

Рефлексія. Новий словник іншомовних слів /Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янчук; за ред. Л.І. Шевченко. Київ : АПШ, 2008. 672 с.

Ростовська, І. О. (2015). Формування мотивації учіння гри на фортепіано : навч.-метод. посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя.

Ростовський, О. Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання* : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН.

Рибалка, В. В. (2016). *Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник*. Київ; Житомир : ЖДУ ім. І. Франка.

Рудницька, О. П. (1998). *Основи викладання мистецьких дисциплін* : навч. посібник. Київ : Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України.

Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка загальна мистецька* : навч. посібник. Тернопіль : Богдан.

Рум'янцева, А. Ю. (2014). Фортепіанне виконавство як предмет дослідження та явище музикознавства. *Культура України* : зб. наук. праць. (Вип. 47, с. 253–260). Харків : Харківська державна академія культури.

Савка, Ю. М., Кентеш, О. П. (2020). *Загальна фізіологія та вищі інтегративні функції* : навчально-метод. посіб. до лабораторних занять та самостійної роботи з дисципліни «Фізіологія». Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Відновлено з : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/48287/1/2020%20%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D1%83%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BC.%20%D0%9C%D0%9E%D0%94%D0%A3%D0%9B%D0%AC%201.pdf>

Савчук, І. (2012). Нові тенденції в українському фортепіанному виконавстві зламу ХХ–ХХІ ст. у дзеркалі сучасної композиторської творчості. *Сучасне мистецтво* : наук. збірник (Вип. 8, с. 285–288). Київ : Фенікс.

Савчук, М. Р. (2017). *Теоретичні основи дослідження емоційного інтелекту*. Ефективна економіка (№ 5). Дніпро. ДСК-центр. Відновлено з : <http://www.economy.nayka.com.ua/?n=5&y=2017>

Самохіна, Н. М. (2013). *Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу* : монографія. Луганськ : ДЛУ ім. Т. Г. Шевченка.

Сибірякова-Хіхловська, М. І. (2006). Зміст процесу формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського* : зб. наук. праць. Спец. випуск : *мистецька освіта : сучасний стан і перспективи розвитку*. (Ч. 1, с. 94–102). Одеса : Університет Ушинського.

Скрипник, Г. (2006). *Українська музична енциклопедія*. Т. 1. Київ : Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології НАН України.

Соболь, Н. В. (2016). *Методика формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Соловйов, В. А. (2017). Специфіка музичної інтерпретації: технологічний підхід. *Молодий вчений*, 42, 83–88.

Спиридонова, Л. К. (2015). Асоціативний експеримент як засіб дослідження образу світу. *Наука і освіта*, 1, 152–158.

Старчеус, М. С. (1986). К проблеме типологии музыкального восприятия. *Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования* : сб. статей (с. 29–44.) Київ : Музична Україна.

Стельмашук, Р. (2011). Бароківі музично-риторичні фігури в українській музиці партесного стилю: тенденції, закономірності, особливості. *Молодь і ринок*, 10, 100–104.

Степанов, О. М. (2006). *Психологічна енциклопедія*. Київ : Академвидав.

Степура, А. В. (2014). *Великий енциклопедичний ілюстрований словник*. Київ : Кристалл Бук.

Тань, Сяо. (2018). *Формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання*. (Дис. канд. пед. наук.). НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Тарапата, Л. (1995). Сонорні барви у фортепіанній палітрі сучасних українських композиторів. *Проблеми виконавської інтерпретації інструментальних творів українських композиторів* : зб. наук. праць (с. 36–40). Суми : Нова книга.

Тарапата-Більченко, Л. Г. (2004). *Філософія музики* : навч. посіб. для студентів та магістрантів факультету мистецтв. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004 76 с.

Тюріна Т.Г. (2005). *Феномен інтуїції*. Книга для педагогів, психологів, філософів. – Львів : Сполом.

Умова. (1979). *Словник української мови*. Академічний тлумачний словник. (1970-1980). (в 11 томах. Том 10, 441. Відновлено з : <http://sum.in.ua/s/umova/>

Фекете, О. (2010). Виконавча концепція : параметри і структура. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти* : зб. наук. праць (Вип. 29, с. 459–476.) Харків : С.А.М.

Хань, Ле (2018). Стильова диференціація як методичний ресурс формування поліфонічних умінь студентів-піаністів. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали II Міжнар. конф. молодих учених та студентів* (Т. 1, с. 119–121). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

Хань, Ле (2019). *Формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва за стильовим підходом*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Суми.

Хе, Цзінь (2022). Методологічні основи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. зб. наук. праць (Вип. 28, с. 54–61). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. Відновлено з : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.08>

Холодна, М. А. (1993). Психологічні механізми інтелектуальної обдарованості. *Питання психології*, 1, 15–24.

Цзяо, Їн (2016). *Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Цокур, О. С. (2002). *Педагогіка вищої школи* : навч.-метод. посібник. Одеса : ОНЮА.

Цяо, Лінь (2015). *Методика формування темброво-слухових уявлень вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). НПУ Драгоманова, Київ.

Чень, Бо. (2017). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального*

навчання. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Чень, Ч. (2020). *Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). ПНПУ ім. К. Д. Ушинського», Одеса.

Чепелева, Н. В. (2023). Асоціація (психологія). *Велика українська енциклопедія*. Відновлено з : <https://vue.gov.ua>

Черкасов, В. Ф. (2014). *Теорія і методика музичної освіти* : підручник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.

Чжоу, Є. (2020). *Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів* (Дис. д-ра філософії). ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

Чжу, Чжень (2018). *Формування слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). НПУ Драгоманова, Київ.

Чужа, Н. П. (2010). Народні джерела формування естетичного досвіду. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей* : зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької (с. 303–305). Чернівці : Зелена Буковина.

Шагар, В. (2007). Рефлексія. *Сучасний тлумачний психологічний словник* : близько 2500 термінів. Харків : Прапор. Відновлено з : https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf

Шановський, В. К. (1985). *Діалектика сутнісних сил людини (досвід комплексного підходу)*. Київ : Вища школа.

Шапарь, В. Б. (2009). *Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів*. Харків : Прапор.

Шевченко, Л. І. (ред.) (2008). Аперцепція. *Новий словник іношомовних слів* : близько 40 000 сл. і словосполучень (с. 58). Київ : Арій.

Шевченко, Л. І. (ред.) (2008). Емотивізм. *Новий словник іношомовних слів* : близько 40 000 сл. і словосполучень (с. 230). Київ : Арій.

Шип, С. В. (1998). *Основы теории художественных стилей*. Одесса : Науковець. 2011.

Школярєнко, С. И. (2017). *Художньо-стильові функції фактури у концертних п'єсах для фортепіано з оркестром Ф. Шопєна*. (Дис. канд. пед. наук.). Харків : Харківський національний ун-т мистецтв ім. І. П. Котляревського.

Шостає, В. І. (1989). *Природа наших відчуттів*. Київ : Радянська школа.

Шульгіна, В. Д. (1982). *Методичні основи підготовки учителя музики по курсу гри на фортепіано* : навч. посібник. Київ : КДП.

Шульгіна, В. Д. Про курс навчання гри на фортепіано. *Питання фортепіанної педагогіки та виконавська* : зб. статей. (с. 25–28). Київ : Музична Україна.

Шульгіна, В. Д., Яковлев, О. (2012). *Сучасна інтерпретація теорії культури, мистецтва і освіти в українській науці (2005–2012 рр.)* : наукове видання. Київ : НАКККіМ.

Шульц, Д., Шульц, С. (2002). *Емпіризм і асоціанізм : знання та досвід. Історія сучасної психології* : підручник. СПб : Євразія. Відновлено з : https://bookap.info/genpsy/shults_istoriya_sovremennoy_psihologii/g118.shtml

Щєрбініна, О. М. (2004). *Формування музично-стильових уявлєнь майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки*. (Дис. канд. пед. наук.). Ніжинський ДПУ ім. М. Гоголя, Ніжин.

Щєрбініна, О. М. (2005). *Формування музично-стильових уявлєнь майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки*. (Авторєф. дис. канд. пед. наук.). Ніжинський державний педагогічний університет ім. М. Гоголя, Ніжин.

Щєлоєова, О. П. (2005). Сутність і термінологічна характеристика інтерпретаційного процесу в умовах художньо-педагогічної діяльності / *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драєоманова*. (Вип. 2, с. 9–14). *Теорія і методика мистецької*

освіти : зб. наук. праць. Київ : Український державний ун-т ім. М. Драгоманова.

Ю Янь. (2019). До питання сутності художньо-образних репрезентацій. *Матеріали та тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства" (Одеса, 17-18 жовтня 2019 р.)*. 1, сс. 118-119. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

Юнг, К. Г. *Біографія та наукова діяльність вченого*. (2010). Відновлено з : <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/9749/>

Юцевич, Ю. (1998). *Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу* : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН.

Юцевич Ю.Є. (2003). *Музика*. Словник-довідник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан.

Яворський, Б. Л. (2006). *Універсальний словник-енциклопедія*. Київ : Тека.

Ярмаченко, М. Д. (ред.). (2001). *Педагогічний словник*. Київ : Педагогічна думка.

Berkely, G. (2009). *Principles of Human Knowledge and Tree diakjgues*. Oxford University : Press.

Boichenko, M., Nikolai, H., Linenko, A., & Koehn, N. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical. *Art Teachers. Journal of History Culture and Art Research*, 9 (1), 225–235. Відновлено з : URL : <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/2434>

Buherko, J. Philosophical approaches to the study of the spiritual human being: naturalistic interpretation of spirituality. *Psychology and society*, 3, 46 –52.

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.

Goleman, D. (2020). *Emotional Intelligence : Why it can matter more than IQ*. Bloomsbary.

Guralnik, N., Rastrygin, A., Strohal, T., Zaitseva, A. (2021). Practical Application of ExAt Techniques in Training Process of Would-Be Music Art Teachers. *International Journal of Management*. Vol. 12, 1, 243–253.

Guralnyk, N., MaXinyan. (2019). Traditions Factor in Modern School Formation in Ukrainian Piano Pedagogy. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (1), 212–222.

Guralnyk, N., Zaitseva, A., Rastrygina, A. (2020). The Training of Music Teacher According to Humanistic Oriented Artistic Paradigm. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (1), 249–257.

Hartman, R., S. Arthur R. (eds.) (2002). *The Knowledge of Good: Critique of Axiological Reason*. Rodopi Press.

Hoefer, C. (2014). Mach's Principle as Action-at-a-Distance in GR : The Causality Question. *Studies in History and Philosophy of Science*, 48 (2), 128–136.

Huralnyk, N. P. (2017). Theoretical Aspects of Forming the Individual Style of Teacher-pianists Activities. *Proceedings. Pedagogical sciences* (152, c. 14–17).

Kondratska, L. A. (2019). Prospects of per formative art didactics in a metamodern environment. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragoman University. Theory and methodology of arts education*, 10–16.

Lysenko, Y., Korotenko, D., Martynyuk, T., Tkachenko, O., Vlasenko, E. (2020). *Professional and conceptual principles of pianists' education in M. Hlinka Dnipropetrovsk Academy of Music : historical and pedagogical experience* (8, c. 77–81).

Ma, Xinyuan (2020). Methodological principles of shaping emotional and stylistic perception of romanticism composers' piano music. *Art education : content, technology, management : col. Scient*, 15, 231–246. Відновлено з : <https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-16>

Mayer J. D. (1993). The Intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // *Intelligence*. – 1993. – V.17. – № 4. – P. 433–442.

Mayer J. D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications / Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. // *Psychological Inquiry*. – 2004. – Vol. 15. – №

3. – P. 197–215. an, W. (1963). *The Sonata in the Classic Era*. Chapel Hill : Univ. of North Carolina Press.

Nisbett, R., Wilson, T. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231–259.

Omelchenko, A., Grigoryeva, V, Sokolova, O, Vientseva, N. (2019). Metodological Principles of Poly-Artistic Education of a Person in the Integrated Education System. *Journal of History Culture and Art Research*, Vol. 8, 1, 128–135.

ВІДНОВЛЕНО

3 :

<http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/index?fbclid=IwAR38JaiL5ruk2WK3u3qyDnldQOotaw4UW785XMU5iCRR9xLO0geSSaL9am7c>

Pan, S. (2019). Essence of artistic-pedagogical education of future musical art teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (94), 305–313.

Pan, S. (2021). Scientific approaches and pedagogical principles of forming artistic-pedagogical erudition of future bachelors of musical art. *Knowledge, Education, Law, Management*, 3 (39), Vol. 2, 3–9.

Preussner, E. (1959). *Allgemeine Musikerziehung*. Heidelberg, Quelle und Meyer.

Rebrova, O. (2018). Project activity of future music and choreography teachers and its career guidance function in the system of secondary education. In *Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations* (pp. 157-165). Cambridge : Cambridge Scholars Publishing.

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.

Rieker P. (1969) *Le conflit des interpretations. Essais d`hermeneutique*. Paris, 1969.

Salmenhaara, E. (1984). *Jean Sibelius*. Helsinki : Tammi.

Salovey, P. Mayer, J. (1989). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185–211.

Terkel, S. (2006). *And They All Sang: The Great Musicians of the 20th Century Talk about Their Music* (p. 287–288). London : Granta Books, 2006.

Warnke, M. (1989). On Heinrich Wölfflin. *Representations*, 27, 172–187.

You Yan (2021). Component structure and criteria for evaluation of the for evaluation of the experience of future musical art teachers' artistic-figurative representation. *Knowledge, Education, Law, Management*, 2(5-41), 28-33.

Warnke M. On Heinrich Wölfflin // *Representations*. 1989. No 27. P. 172–187.

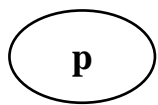
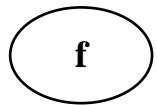
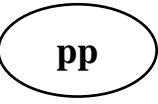
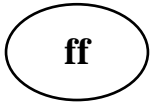




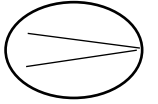
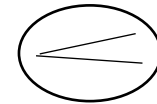
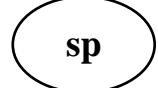

Xu, Bo. (2011). *The phenomenon of piano performance in China at the turn of the XX-XXI centuries*. Rostov-on-Don.

Zaitseva A. «Practical application of exat techniques in training process of would-be music art teachers». Natalia Guralnik, Alla Rastrygina, Tetiana Strohal, Alla Zaitseva «International Journal of Management (IJM), Volume 12, Issue 1, January 2021, pp. 243-253; ISSN Print: 0976-6502 and ISSN Online: 0976-6510; Journal Impact Factor (2020): 10.1471 Calculated by GISI (www.jifactor.com)». Scopus

ДОДАТКИ

Додаток 1

Основні символи музичної динаміки

	piano		forte
	pianissimo		fortissimo
	piano- pianissimo		Forte- fortissimo
	mezzo piano		mezzo forte
	diminuendo		crescendo
	subito piano		sforzando

Темброві характеристики музичних інструментів (за музичною енциклопедією)

1. **Рояль (фортепіано)** – багатотембровий
2. **Акордеон** – густой тембр, із розливом
3. **Арфа (агра)** – дуже ніжний тембр
4. **Бандура** – м'який, сріблястий, чарівний
5. **Металофон (campanelli)** – тембр світлодзвінкий в р та блискучий у f
6. **Ксілофон (xylofon)** – принизливий тембр, виділяється дзвінким клацанням, цоканням
7. **Ліра** – тембр різкий, сильний, децю гугнявого відтінку
8. **Скрипка** – (блискучий тембр – співучий голос, у верхньому регістрі, м'який тембр – у середньому регістрі, густий тембр у низькому регістрі)
9. **Альт** – (більш матовий тембр як у скрипки)
10. **Віолончель (violone)** – тембр співучий, напружений, соковитий
11. **Контрабас (contrabasso, basso)** – низький глухаватий тембр
12. **Альтова флейта (flauto contralto)** – холодний тембр, трохи шиплячий
13. **Флажолет (flageolet)** – ніжний тембр, несильний звук, деяка порожнеча та холоднуватість тембру
14. **Флейта (flauto)** – ясний тембр, різкуватий у верхньому регістрі, прозорий у середньому регістрі, шиплячий у низькому регістрі
15. **Флейта-пікколо (flauto piccolo)** – тембр блискучий, у f, пронизливий
16. **Англійський ріжок, альтовий гобой (corno inglese)** – густий, повний, м'який тембр (більш густий у порівнянні з гобоєм)
17. **Гобой (hautbois, it. oboe)** – декілька гугнявий тембр, у верхньому регістрі має різкий тембр
18. **Жалейка** – тембр пронизливий та гугнявий
19. **Кларнет (clarinetto)** – теплий, соковитий тембр
20. **Кларнет-пікколо (clarinetto piccolo)** – тембр різкий, децю верескливий, галасливий
21. **Бас кларнет (clarinetto basso)** – тембр густий, децю пахмурий
22. **Фагот (fagotto)** – децю гугнявий тембр
23. **Контрфагот (contrafagotto)** – похмурий, понурий тембр
24. **Корнет (cornetto)** – більш м'який тембр ніж труба
25. **Валторна (Waldhorn)** – м'який тембр
26. **Саксофон (sax phone)** – специфічний тембр, враження одночасного звучання в унісон кларнета, гобоя і віолончелі, на f наближається до корнета
27. **Тромбон (trombone)** – яскравий тембр, блискучий, пом'якшується сурдиною
28. **Барабан** – тембр з відтінком деренчання
29. **Там-там (tam-tam)** – похмурий, страхітливий, лиховісний тембр
30. **Тарілки (piatti)** – тембр різкий, дзепенчатий, без визначеної висоти звуку
31. **Трикутник (triangolo)** – ніжний тембр, переривчастий, тремлюючий

Анкета для здобувачів освіти

Дайте, будь ласка, відповіді на запитання анкети

1.. Як Ви можете визначити свій досвід музичного сприйняття? Необхідне підкресліть:___

А) Багато виконувала (в) музики різних композиторів, стилів, жанрів:

Б) Виконувала (в) твори таких композиторів

В) Які класичні твори любите слухати у записі?

Г) Які твори українських композиторів грали самі або слухали у виконанні інших піаністів? Які звукові епізоди здавались найбільш цікавими?

2. Що Ви знаєте про комплексну характеристику музичного слуху (мелодичний, гармонічний, тембровий, внутрішній абсолютний ін.) ?

3. Який вид музично-слухової діяльності з перелічених у п.2, (або інший вид) Вам вдається більше ?_____

4. Яким чином Ви упізнаєте «голос» музичних інструментів (скрипка, віолончель, валторна, флейта, ін. музичні інструменти) ?

5. Який з них Вам дуже подобається і чому? _____

6. Чим, на Вашу думку, музичні інструменти та голоси людей відрізняються один від одного? _____

7. Як Ви відрізняєте звуки однієї висоти, які виконані на різних музичних інструментах або різним голосом? _____

8. Які голоси природи Ви чули (шелест листя, шум вітру, гуркіт водоспаду, щебет птахів, передзвони, інші). Підкресліть та допишіть не указані ?

9. Чим Вам подобається фортепіано, рояль? _____

10. Які засоби музичної виразності Ви застосовуєте:

А) Самостійно при вивченні та виконанні фортепіанних творів: _____

Б) Вам пропонує Ваш педагог ? _____

11. Які динамічні відтінки Вам «допомагає» відтворити фортепіано, рояль за рахунок своєї механіки? _____

12. Які засоби музичної динаміки при виконанні фортепіанної музики Вам особливо подобається застосовувати у власному виконанні? _____

Дякуємо за відповіді

*Авторський тест***Проект тембро-динамічного уявлення фортепіанних п'єс**

Вищий рівень сформованості (готовність по 4 компонентах). Розроблено за творами: *В. Подвала, Прелюдія та фуга с moll. Л. Бетховен, Соната № 14 1 ч. cis moll* (вільний вибір твору)

Темброві особливості – низькі та середні тембри

Динамічні рішення

Акустичні знахідки

Сонорні ефекти

Педальні розробки

Інструменти викладу. – рояль, ансамбль струнних інструментів (альт, віолончель, контрабас)

Стилевідповідність.

Середній рівень сформованості (готовність по 3 компонентах).). Розроблено за творами: *К. Дебюссі, Сади під дощем. Л. Бетховен, Соната № 14 1 ч.* (вільний вибір твору)

Темброві особливості

Динамічні рішення

Акустичні знахідки

Сонорні ефекти

Педальні розробки

Інструменти викладу

Стилевідповідність.

Низький рівень сформованості (готовність по 2 компонентах).). Розроблено за творами: *К. Дебюссі, Сади під дощем. Л. Бетховен, Соната № 14 1 ч.* (вільний вибір твору)

Темброві особливості

Динамічні рішення

Акустичні знахідки

Сонорні ефекти

Педальні розробки

Інструменти викладу

Стилевідповідність.

Інформаційні додатки для збагачення уявного досвіду піаністів, надання практичних порад стосовно музичного виконання максимального використання технічних можливостей рояля і фортепіано

1. а) які особливості тембро-динамічних характеристик прослуханих творів їм удалось почути; б) на яких музичних інструментах (поза фортепіано) вони могли б запропонувати заграти ці твори, в) сфантазувати у власному уявленні тембро-динамічне художнє рішення цих творів (чи вони обмежаться ф-но?).(1 етап, завдання 2)
2. «За рахунок чого Ви могли відчувати різні тембри звучання у органа?», відповідь: політембровості, тембрової насиченості, артикуляції; питання «За рахунок чого Ви могли відчувати різні тембри звучання у рояля?», відповідь: артикуляція, акустична педалізація, регістрові тембри, динаміка (завдання 4, 1 етап).

Думки видатних піаністів стосовно виконавської інтерпретації та тембро-динамічної активності

САМСОН ПАСКАЛЬ ФРАНСУА (французький піаніст)

Був першим піаністом, який виступив у Китаї, 1968 р., «його принципом було грати, те що йому подобається і не одуріти за роялем», «його віртуозність заснована на дуже виразному і поетичному штриху». «Музика вислизає крізь пальці. Ніколи не грайте, щоб заграти добре. Ніколи не намагайтесь добитись інтерпретації або технічного виконання, це заважає нам слухати те, що говорять нам звуки». «Ми виконуємо твір в перший раз або в останній. Це єдині дві форми інтерпретації» (http://www.pianobleu.com/samson_francois.html) [Рой, Жан : Самсон Франсуа, *le poète du piano*, éditions Josette Lyon, ISBN 2906757853].

<https://www.medicis.tv/ru/artists/samson-francois>

РОБЕРТ АЛОЇС МОЗЕР – онук відомого майстра музичного інструменту, органу, Алоїса Мозера (1770–1839). Його батько був піаністом, а мати, Юлія Запольська, мала слов'янське походження. Він навчався музиці у свого батька (фортепіано та гармонії) та гри на органі у Отто Барблана у Женеві. Був музичним критиком у французькому виданні, органістом. Мозер жив у Швейцарії, до 1962 р. був музичним критиком женеvської газети *La Suisse* та деякий час її головним редактором. У 1915 р. він заснував цикл, який присвятив сучасній музиці, *Les auditions du Jeudi*.

Статти Мозера для *Швейцарії* зібрані у публікації у чотирьох томах відповідно: *З повагою до сучасної музики: 1921–1946*, *Панорама сучасної музики: 1947–1953*, *Аспект сучасної музики: 1953–1957* та *Обличчя сучасної музики: 1957–1961 pp.* у 1922 р. Він заснував та керував (до 1944 р.) музичним виданням «*Дисонанси*», був його редактором.

ПЕРЕРІС СИПОЛНІЄКС – (нар. 1913 р. - 1984, м. Рига, учень – Н. Ванадзіня), латишський органіст, педагог, директор музичного училища ім. Яз. Мединя, та спеціальної музичної школи ім. Е. Дарзіня, з 1962 р. активна концертна діяльність, грав на органі Домської концертної зали, з 1967 р. засл. артист Латвії. Стиль гри: емоційність, високий смак, технічна досконалість. Виконував твори І.С. Баха, М. Регера, Д. Букстехуде, Ц. Франка, ін.). У дослідженні слухали : *І. С. Бах: 4 хоральні Прелюдії e moll, В Dur, 2 Прелюдії a moll. М. Регер: Токката d moll, op. 59 № 5. Бенедиктус, op. 59, № 9.*

ДІНУ ЛПАТТІ. Цікавий факт про румунського піаніста, який пропонував піаністам подумки «грати» без інструменту.
<https://esu.com.ua>article-24326>

Використаний репертуар

До 1 етапу формувального етапу Павло Фенюк (баян), Велика органна прелюдія і fuga ля мінор.

Христович (баян) Подіфоніна музика Й.Баха.

Безфамильнов Органні Пелюдії Баха.

Марта Аргерих, Партита до мін (фортепіано); Бах-Ліст Велика органна прелюдія і fuga ля мін (рояль).

Bel Suono Piano. Токата і fuga ре мінор, *імпровізація* (тріо роялей, оркестр, транскрипція); Ж. Бізе «Кармен», Фантазія на теми (тріо роялей); Ф. Ліст «Угорська рапсодія» Імпрровізація (тріо роялей); В. Моцарт. 40 симфонія Імпрровізація (тріо роялей, струнний ансамбль, ударні); Бетховен «Полонез з Елізою». Імпрровізація (тріо роялей, струнний ансамбль, ударні); А. Вівальді. «Пори року» (тріо роялей, ударні, струнний ансамбль)

На діагностичному етапі використані : М. Клементі (Сонатини); п'єсами Е. Грига («Гуморески», «Поетичні картинки», «Ліричні п'єси»), Ф. Мендельсона («Пісні без слів»), І. Берковича (12 п'єс для фортепіано на теми народних мелодій), «Збірник педагогічних п'єс. На теми народних пісень»).

На формувальному етапі було запроновано такі твори:

- 1 твір: темброве розмаїття: Й. Бах «Органна прелюдія та fuga» stoll
- 2 твір: темброве розмаїття: К. Дебюссі «Сади під дощем»
- 3 твір: особливості динаміки: Л. Бетховен «Соната № 13»
- 4 твір: особливості динаміки: Ф. Шопен «Скерцо № 1»
- 5.Ф. Ліста «Втіха» Des Dur; «Сонета Петрарки» № 103 Ф. Ліста
- 6.Л. Ревуцького «Прелюду» Des Dur op.4

Додаткові діаграми для роботи.

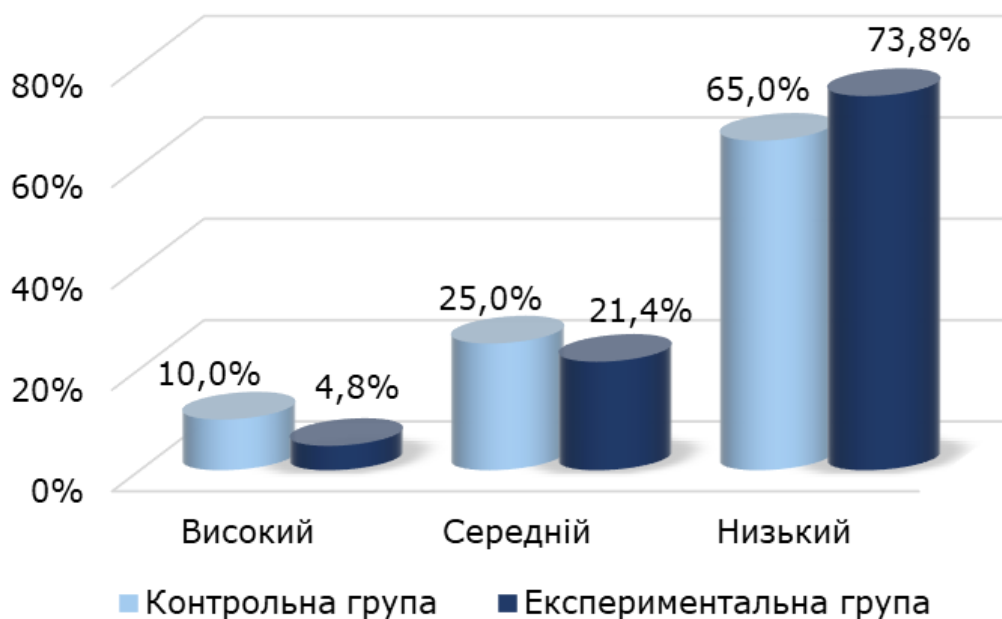


Рис. 1. Результати констатувального етапу експерименту за 1-м компонентом

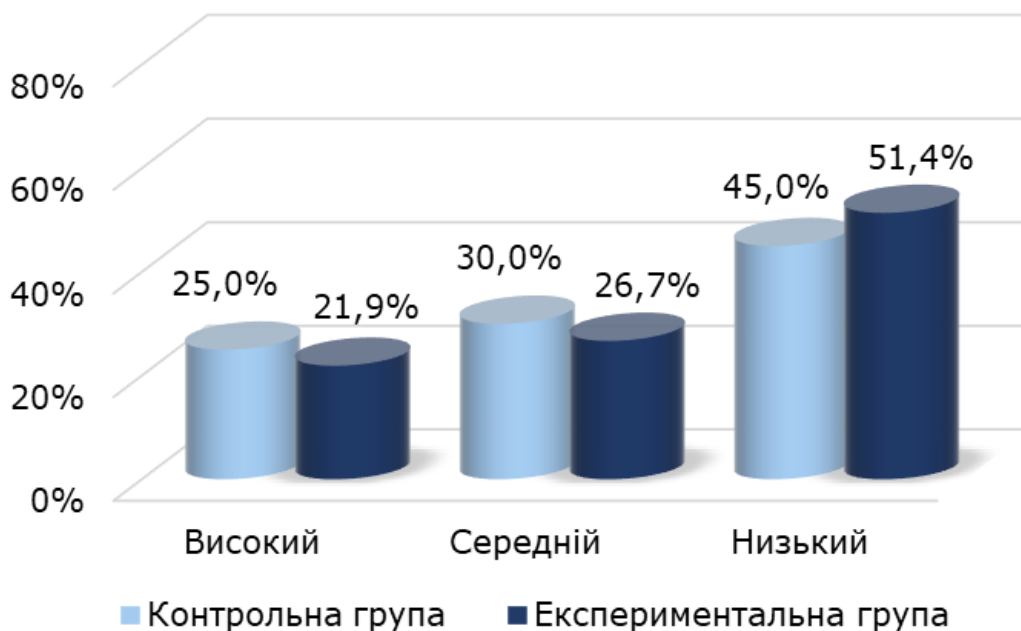


Рис. 2. Результати констатувального етапу експерименту за 2-м компонентом

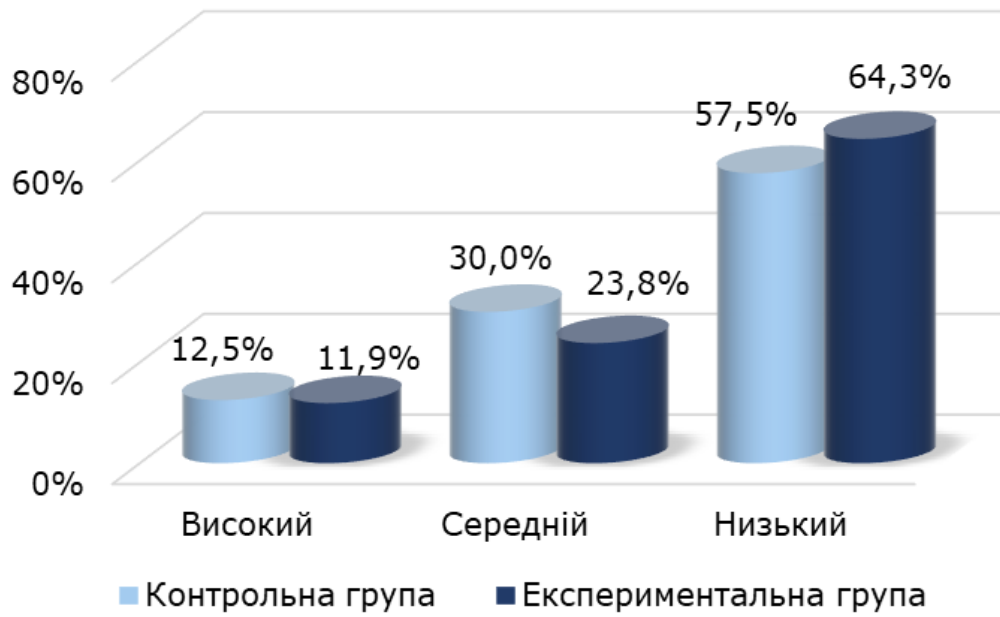


Рис. 3. Результати констатувального етапу експерименту за 3-м компонентом

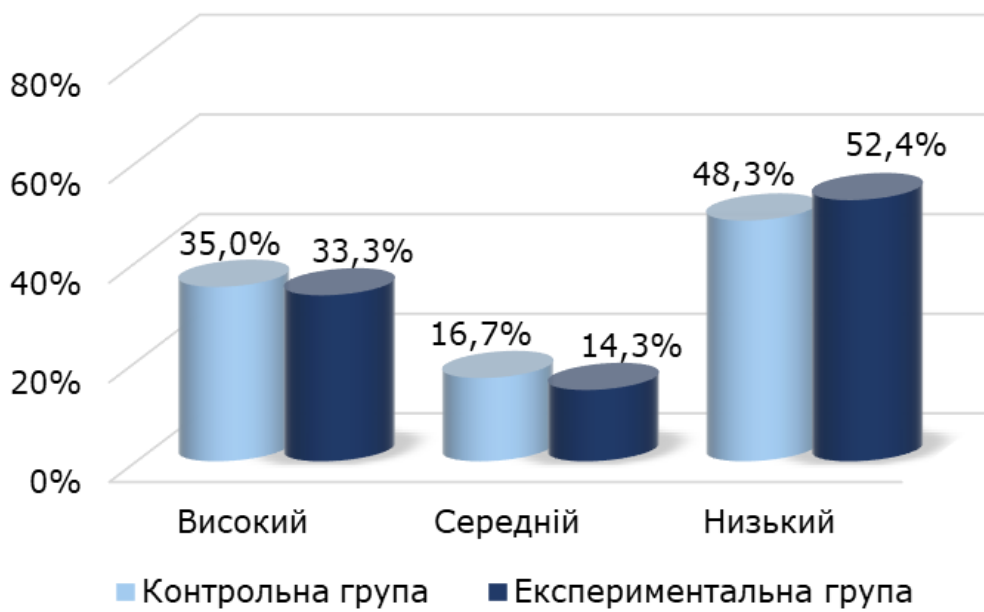


Рис. 4. Результати констатувального етапу експерименту за 4-м компонентом

Статті у фахових виданнях України

1. Ма Цзе, Демидова, М. Г. (2021). Теоретичні засади дослідження тембро-динамічного слуху у майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасному науковому дискурсі. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2 (38), 236-242. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2>

2. Ма Цзе (2023). Зміст та структура темброво-динамічного уявлення піаністів у контексті методики фортепіанної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (127), 72-83. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.03/072-083>.

3. Ма Цзе, Демидова, М. Г. (2023). Методика формування тембро-динамічних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4(128), 218-226. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.04/218-226>.

4. Ма Цзе (2022). Тембродинамічний слух як один із найважливіших художньо-образних та формотворчих засобів музичної виразності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (120), 176-186. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.06/176-186>

Праці апробаційного характеру

5. Ма Цзе (2023). Методика реалізації тембрального змісту музичного твору у виконавській сфері майбутніх учителів музичного мистецтва. *Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference, April 28*, (pp. 95-96). Stockholm, Kingdom of Sweden: European Scientific Platform. URL: <https://doi.org/10.36074/scientia-28.04.2023>.

6. Ма Цзе (2021). Формування тембро-динамічних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі гри на фортепіано. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical*

Conference (Vol. 2), Oxford, May 28, (pp. 101-102). Oxford-Vinnytsia: P.C. Publishing House & European Scientific Platform. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-28.05.2021.v2.29>.

7. Ma Jie, Demydova, M. (2021). Formation of timbre technique of the future teacher of musical art. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*, 7, 280-281. URL: <https://doi.org/1036074/grail-of-science.27.08.2021.053>.

Апробація результатів дослідження на міжнародних науково-практичних конференціях:

Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасне мистецтво: науково-методичний та практичний аспекти» (Умань, 2018); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019);

«Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2021);

III International scientific and theoretical conference «Technologies and strategies for the implementation of scientific achievements» (Стокгольм, Швеція, 2023);

II International scientific and practical conference «Theoretical and empirical scientific research: concept and trends» (Oxford, United Kingdom, 2021);

II Міжнародна науково-практична конференція «Scientific researches and methods of their carrying out: world experience and domestic realities» («Європейська наукова платформа», Вінниця, Україна та «International Centre Corporative Management», Відень, Австрія, 2021);

VII Всеукраїнській студентській науковій конференції «Мистецька освіта у контексті євроінтеграційних процесів» (Умань, 2022);

VII Всеукраїнській студентській науковій конференції «Мистецька освіта у контексті євроінтеграційних процесів» (Умань, 2022).



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

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

визн. 14.09.2023 № 1651/24/2

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Ма Цзе з теми: «Формування тембро-динамічного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Упродовж 2019-2022 начального року на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Ма Цзе. Авторська методична модель Ма Цзе використовувалась на заняттях з дисциплін кафедри: «Спеціальний музичний інструмент», «Практикум музично-педагогічної інтерпретації інструментальних творів», «Основи теорії музики та практичного музикування», «Аналіз та інтерпретація музичних творів», «Основи теорії музики та практичного музикування», «Концертмейстерський практикум з основами інструментального перекладу музичних творів» бакалаврського рівня.

Сканировано с CamScanner

Ма Цє розробила методичний комплекс функціональних заходів формування означеного феномена з урахуванням основних фахових компетентностей майбутніх учителів, які доцільно опанувати здобувачам освіти у процесі фортепіанної підготовки. Ключове поняття «темброво-динамічне уявлення музикантів» розглянуто та практично застосовано як персоніфіковану категорію, яка передбачала специфічну якість учителя музичного мистецтва, значно розширило уявлення майбутніх фахівців про їх здатність визначати уявлювану адекватність музичних творів для фортепіано на основі досягнутого вміння музично-слухового сприйняття та музично-виконавського досвіду, інтонаційної логіки та музичних засобів виразності фортепіанних творів під час їх виконання перед шкільною аудиторією.

Апробація матеріалів дисертації Ма Цє засвідчила, що застосування експериментальної методики, розробленого критеріального апарату, за рахунок чого було визначено її ефективність, актуальна для вирішення сучасних проблем удосконалення навчального процесу з фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри
музичного мистецтва і хореографії



Ганна МУЗИЧЕНКО

Олена РЕБРОВА