

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

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Ю ЯНЬ

УДК: 378.22:37.011.3-051:780.616.432 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ
МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННИХ ПРОГРАМНИХ ТВОРІВ**

01 – Освіта/Педагогіка

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 _____ 由 艳 Ю Янь

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

Одеса – 2023

АНОТАЦІЯ

Ю Янь. Формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів

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 художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що здатність особистості до продуктивної професійної діяльності на основі високого рівня фахових компетентностей забезпечується досвідом, якій вона набуває під час навчання у ЗВО. Зокрема в підготовці майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти це виявляється через власний досвід спілкування з мистецтвом та його екстраполяції на особливий творчий процес навчання дітей мистецтву. А для майбутніх викладачів музичних дисциплін і вчителів музичного мистецтва ознакою якісної підготовки стає їхня здатність до художньо-образного інтерпретування творів. Ця якість ґрунтується на фаховому досвіді, який розширюється завдяки активності різних психічних процесів, що супроводжують різні модуси художньо-творчої діяльності (сприйняття, оцінювання, переживання, відтворення). У когнітивній психології регулятивним атрибутом цих процесів стають репрезентації, а у творчих процесах – художньо-образні репрезентації.

Доведено, що в навчанні мистецтва, зокрема, й музичного, важливе значення має художньо-ментальний досвід, який характеризується

накопиченням уявлень про образи, засоби їх виразності, символи, стереотипи емоційного реагування та ставлення. Атрибутивним механізмом формування та об'єктивації такого досвіду є художньо-образні репрезентації, що стають ґрунтом для творчої інтерпретації. Репрезентації зв'язані з певними еталонами інтерпретування образів за відповідними визначеними стереотипами щодо сприйняття, переживання й розуміння засобів виразності, якими створено образ. Накопичення таких образів-еталонів здійснюється завдяки художньо-образному потенціалу самих творів мистецтва, особливу роль серед яких відіграє програмна музика.

Оскільки окремих досліджень щодо цілеспрямованого застосування програмної музики у формуванні художньо-образних репрезентацій як основи інтерпретаційної компетентності не здійснювалось, у дисертації вказано на низку суперечностей, зокрема, між: різноманітним спектром теорій (когнітивно-психологічних, філософських) стосовно феномена репрезентацій та їх незначною екстраполяцією в полі художньої творчості; особливою роллю художньо-образних репрезентацій у ментальному досвіді, пам'яті особистості під час творчого осягнення мистецтва та відсутністю цілеспрямованого накопичення фонду таких репрезентацій як педагогічного ресурсу у виконавській підготовці бакалаврів музичного мистецтва задля інтерпретації музичних творів; між художньо-образним потенціалом програмної музики в накопиченні образів-еталонів для формування художньо-образної основи інтерпретації та відсутності цілеспрямованого її застосування в методичному забезпеченні фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанної програмної музики.

У процесі розв'язання завдань відповідно до мети дослідження визначено сутність феномена художньо-образних репрезентацій бакалаврів музичного

мистецтва у виконавсько-інтерпретаційній проєкції; вони є атрибутами художньо-ментального досвіду з полімодальними та поліхудожніми властивостями, які об'єктивуються під час опрацювання та запам'ятовування художніх образів творів, що вивчаються, і стають ґрунтом для подальших якісних результатів навчання, музично-педагогічної практики та інтерпретації образів шляхом накопичення в пам'яті художньо-образних мисленнєвих уявлень, еталонів та емоційних реакцій на певні художньо-мовні та смислові властивості творів.

Визначено функції (перцептивно-смислова, емоційно-оцінна, перформативно-творча) художньо-образних репрезентацій та побудовано їх структуру в системі кластерів фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. На основі застосування каузально-функціонального аналізу визначено компоненти художньо-образних репрезентації з урахуванням вектору на фортепіанну підготовку: когнітивно-смисловий, емоційно-оцінний, інтерпретаційно-досвідний.

Методологію дослідження склали наукові підходи, відповідно до яких обрано методичні принципи: до феноменологічного підходу – принцип актуалізації інтелектуальної компетентності в галузі мистецтв; до художньо-ментального – принцип розширення індивідуальної бази художніх знань та оперування ними; до культурно-ціннісного підходу – принцип домінування ціннісно-смислового контексту в оцінюванні твору та принцип орієнтації на культурну інваріантність ціннісного ставлення до художнього образу; до процесуально-діяльнісного підходу – принцип активізації полімодального потенціалу художніх репрезентацій; до наративно-дискурсивного підходу – принцип орієнтації на художньо-вербалізований супровід накопичення досвіду застосування художніх репрезентацій.

На основі опрацьованої методології презентовано три педагогічні умови, які запроваджувалися поетапно: накопичення фонду художньо-перцептивних еталонів та художньо-образних асоціацій (інтеріоризаційно-досвідний етап); стимулювання оцінно-рефлексивного ставлення до емоційно-смислового

контенту твору в голографічній проєкції досвіду (художньо-диспозиційний етап); системне застосування мета-конструкту «дія-образ-слово» (інтерпретаційно-праксеологічний етап). Змістовою лінією запроваджених умов обрано фортепіанні програмні твори.

Розроблено критерії та показники оцінювання компонентів, а саме: мисленнєво-операційний (ступінь розуміння смислового контексту твору на основі сформованих художньо-перцептивних еталонів; якість ідентифікування художніх образів на основі усвідомлення художньо-виразових стереотипів; емотивно-саморегулятивний (наявність рефлексії емоційного ставлення до художнього образу твору; якість та продуктивність оцінювання естетично-емотивного потенціалу твору); герменевтично-перформативний (інтенсивність художньо-асоціативних зв'язків образу твору на основі попереднього досвіду; міра володіння сформованими художньо-образними уявленнями у вирішенні інтерпретаційних завдань). Обрано методи діагностування рівня сформованості художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва відповідно до розробленого критеріального апарату, серед яких методи педагогічної діагностики та методи когнітивного характеру, а саме: інтегративний метод ідентифікації інтертекстуальних художніх зв'язків (Sh. Dubnov); вимірювання індукованих емоцій (J. Vuoskoski, & T. Eerola); діагностування якості емоційно-естетичного відгуку (C. Madsen, R. Brittin, & D. Capperella-Sheldon), Технологія визначення інтенсивності художньо-образних репрезентацій через активізацію сенсорного зворотного зв'язку (Wollner, Clemens; Williamon, Aaron). Застосування зазначених методів дозволило визначити чотири рівня сформованих художньо-образних репрезентацій у досліджуваних експериментальної та контрольної груп на етапі констатувального експерименту: високий – ментально-творчий (3,23 % - ЕГ; 6,45% - КГ); достатній – операційно-рефлексійний (22,58% - ЕГ; 12,90% - КГ); середній – афективно-оцінний (38,71% - ЕГ; 25,81% - КГ); низький – стереотипно-поверховий (35,48% - ЕГ; 54,84% - КГ).

Під час формувального експерименту, який проводився на основі поетапного впровадження педагогічних умов, було застосовано низку методів, які виявились ефективними: створення банку образо-символів на основі програмної фортепіанної музики (Deutsch, D.; Feroe, J. (схема патерна ментальної репрезентації)); побудова та порівняння стильових паралелей схожих образів/програм (визначення рис схожості та відмінності); перенесення залишкових знань/умінь у новий художньо-текстовий формат (D. Puig (метод керованої імпровізації)); побудова емоційно-рефлексійного контексту репрезентацій на основі попереднього досвіду (Si Millican; S. H. Forrester); побудова траєкторії оцінювання та емоційного ставлення до різних кластерів програмної музики (D. Calvocoressi (естетика програмної музики)); добір художньо-ілюстративного матеріалу відповідно до програми твору; створення програми твору на основі автореферентності та художнього нарративу; вербальний супровід виконавської інтерпретації на основі наявного досвіду.

Експериментальна перевірка застосованих педагогічних умов та методів показала значне зростання високого (до 16,13%) та достатнього рівнів (67,74%) у здобувачів ЕГ, а також зниження чисельності середнього (12,90%) та низького (3,23 %) рівнів. Натомість у КГ показники контрольного зрізу були нижчими: 9,68% - високий рівень; 22,58% - достатній; 45,16 % - середній; 22,58% - низький.

Істотність розбіжностей отриманих результатів перевірялася за критерієм кутового перетворення Фішера: емпіричне значення $\varphi^*_{емп.} = 4,358$ довело ефективність розробленої методики.

Ключові слова: музична педагогіка, музичне мистецтво, музично-слухові уявлення, поліхудожність, художньо-образні репрезентації, досвід, художній образ, художнє мислення, художня комунікація, фортепіанна підготовка, інтерпретація, творче самовираження, майбутні вчителі музичного мистецтва, майбутні бакалаври музичного мистецтва.

Статті у фахових виданнях України

1. Ю Янь. (2018). Актуалізація художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті компаративістики. *Актуальні питання мистецької освіти*, 2(12), 125-133. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7339>;
2. Ю Янь, Степанова, Л.. (2019). Наративно-дискурсивний підхід в аспекті мистецької педагогіки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3(128), 110-116. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-16>
3. Ю Янь. (2021). Наукові підходи та педагогічні умови формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8(112), 324-335. doi: 10.24139/2312-5993/2021.08/324-335

Статті у зарубіжних виданнях

4. 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. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.5.2.5>.

Статті китайською мовою

5. 由艳. (无日期). 艺术形象思维”形成在高师音乐人才培养中的重要性. *大众文艺*, 2, 206
- Ю Янь. (2020). Формування художньо-образного мислення як важливий фактор виховання талановитих музикантів у вищій школі. *Популярна література та мистецтво*, 2, 206.
6. 由艳. (2020). 探析大学生和未来音乐教师形象思维形成的标准和准则. *戏剧之家*(26), 75. 检索来源: www.soolun.com/periodical/0c1fd0219bac1dfa7eca93f45e476f69.html

Ю Янь. (2020). Дослідження стандартів та методичних рекомендацій для формування образного мислення студентів коледжу та майбутніх викладачів музики опубліковано. *Drama House*, 26, 75.

Статті апробаційного характеру

7. 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.

8. Ю Янь. (2020). Феномен художньо-образних репрезентацій в структурі поліхудожньої компетентності. *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*. 2, сс. 96-99. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

Ю Янь. (2021). Програмна музика як педагогічний ресурс формування художньо-образних репрезентацій майбутніх учителів музичного мистецтва. *Scientific practice: Modern and classical research methds*, 2(26), 170-172.

ABSTRACT

You Yan. Formation of future musical art bachelors' artistic-figurative representations by means of piano program works.

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

Content of the abstract

The research presents theoretical justification and offers a new solution to the problem of forming artistic-figurative representations of future musical art bachelors by means of piano program works.

The relevance of the problem is due to the fact that the ability of an individual to perform productive professional activities based on a high level of professional

competences is provided by the experience he acquires during his studies at a higher education institution. In particular, in the future specialists training in the field of art education, this is evident through one's own experience of communicating with art and its extrapolation to the special creative process of teaching children art. And for future teachers of musical disciplines and musical art teachers, a sign of quality training is their ability to artistically and figuratively interpret works. This quality is based on professional experience, which is expanded due to the activity of various mental processes accompanying various modes of artistic-creative activity (perception, evaluation, experience, reproduction). In cognitive psychology, representations become the regulatory attribute of these processes, and in creative processes – artistic-figurative representations.

It has been proved that in teaching art, in particular, musical art, artistic-mental experience is of great importance, which is characterized by the accumulation of ideas about images, means of their expression, symbols, stereotypes of emotional response and attitude. Artistic-figurative representations are the attributive mechanism of formation and objectification of such experience, which become the basis for creative interpretation. Representations are connected with certain standards of interpreting images according to the corresponding defined stereotypes regarding perception, experience and understanding of means of expression by which the image was created. The accumulation of such reference images is carried out at the expense of the artistic and figurative potential of the works of art themselves, among which program music plays a special role.

Since individual studies on the purposeful use of program music in the formation of artistic-figurative representations as the basis of interpretive competence have not been carried out, the dissertation points out a number of contradictions, in particular, between: a diverse range of theories (cognitive-psychological, philosophical) regarding the phenomenon of representations and their minor extrapolation into the field of artistic creativity; the special role of artistic-figurative representations in the mental experience, memory of the individual during the creative understanding of art and the lack of purposeful accumulation of such representations as a pedagogical

resource in the performance training of musical art bachelors for the interpretation of musical works; between the artistic-figurative potential of program music in the accumulation of standard images for the formation of an artistic-figurative basis for interpretation and the lack of its purposeful application in the methodological provision of piano training of future musical art bachelors.

The purpose of the study is theoretical justification, development and experimental verification of the methodology of forming artistic-figurative representations of future musical art bachelors by means of piano program music.

In the process of solving tasks in accordance with the purpose of the research, the essence of the phenomenon of artistic-figurative representations of musical art bachelors in performance-interpretive projection is determined. They are attributes of artistic-mental experience with polymodal and polyartistic properties, which are objectified during processing and memorization of artistic images of works that are studied and become the basis for further qualitative learning results, musical-pedagogical practice and interpretation of images due to accumulation in the memory of artistic-figurative mental representations, standards and emotional reactions to certain artistic-linguistic and semantic properties of works.

The functions (perceptive-semantic, emotional-evaluative, performative-creative) of artistic-figurative representations were determined and their structure was built in the system of clusters of future musical art bachelors' piano training. Based on the causal-functional analysis, the components of artistic-figurative representation are determined, taking into account the vector for piano training: cognitive-semantic, emotional-evaluative, interpretive-experiential.

The research methodology consisted of scientific approaches, which determined the choice of methodological principles: the phenomenological approach – the principle of actualization of intellectual competence in the field of arts; the artistic-mental – the principle of expanding the individual base of artistic knowledge and operating with it; the cultural-value approach – the principle of the dominance of the value-semantic context in the evaluation of the work and the principle of orientation towards the cultural invariance of the value attitude to the artistic image; the

procedural-activity approach – the principle of activation of the polymodal potential of artistic-figurative representations; the narrative-discursive approach – the principle of orientation towards the artistic-verbalized accompaniment of accumulating experience in the application of artistic-figurative representations.

Based on the developed methodology, three pedagogical conditions are presented, which were introduced in stages: accumulation of a fund of artistic-perceptual standards and artistic-figurative associations (interiorization-experiential stage); stimulation of an evaluative-reflective attitude to the emotional-meaningful content of the work in the holographic projection of experience (artistic-dispositional stage); systematic application of the “action-image-word” meta-construct (interpretive-praxeological stage). Piano program works were chosen as the content line of the introduced conditions.

Criteria and indicators for evaluating the components have been developed, namely: mental-operational (the degree of understanding of the semantic context of the work based on the formed artistic-perceptual standards; the quality of identifying artistic images based on the awareness of artistic-expressive stereotypes); emotional-self-regulatory (reflection of the emotional attitude to the artistic image of the work; the quality and productivity of the assessment of the aesthetic-emotional potential of the work); hermeneutic-performative (intensity of the artistic-associative connections of the image of the work based on previous experience; the degree of mastery of formed artistic-figurative representations in solving interpretive tasks). The methods of diagnosing the level of artistic-figurative representations formation in future musical art bachelors according to the developed criterion apparatus, including methods of pedagogical diagnostics and methods of a cognitive nature are chosen. They include: integrative method of identifying intertextual artistic connections (Sh. Dubnov); measurement of induced emotions (J. Vuoskoski & T. Eerola); diagnosing the quality of emotional-aesthetic response (C. Madsen, R. Brittin & D. Capperella-Sheldon), technology for determining the intensity of artistic-figurative representations through the activation of sensory feedback (Wollner, Clemens; Williamon, Aaron). Application of the specified methods made it possible to determine four levels of the

formed artistic-figurative representations in the studied experimental and control groups at the stage of ascertaining experiment: high – mental-creative (3.23 % – EG; 6.45 % – CG); sufficient – operational-reflexive (22.58 % – EG; 12.90 % – CG); medium – affective-evaluative (38.71 % – EG; 25.81 % – CG); low – stereotyped-superficial (35.48 % – EG; 54.84 % – CG).

During the molding experiment, which was conducted on the basis of the phased implementation of pedagogical conditions, a number of methods were used that proved to be effective: creating a bank of images and symbols based on software piano music (Deutsch, D.; Feroe, J. (scheme of pattern mental representation)); construction and comparison of stylistic parallels of similar images/programs (identification of similarities and differences); transfer of residual knowledge/skills into a new artistic and textual format (D. Puig (method of controlled improvisation)); building an emotional and reflective context of representations based on previous experience (Si Millican; S. H. Forrester); construction of the evaluation trajectory and emotional attitude to different clusters of program music (D. Calvocoressi (aesthetics of program music)); selection of artistic-illustrative material in accordance with the program of the work; creation of a work program based on self-referentiality and artistic narrative; verbal accompaniment of performance interpretation based on existing experience.

The experimental verification of the applied pedagogical conditions and methods showed a significant increase in high (up to 16.13 %) and sufficient levels (67.74 %) among EG students, as well as a decrease in the number of medium (12.90 %) and low (3.23 %) levels. On the other hand, in CG, the indicators of the control section were lower: 9.68 % – high level; 22.58 % – sufficient; 45.16 % – medium; 22.58 % – low.

The significance of the differences in the obtained results was checked by the Fisher's angular transformation criterion: the empirical value of $\varphi^*_{emp.} = 4.358$ proved the effectiveness of the developed methodology.

Key words: music pedagogy, musical art, musical-auditory representations, poly-artistry, artistic-figurative representations, experience, artistic image, artistic

thinking, artistic communication, piano training, interpretation, creative self-expression, future teachers of musical art, future bachelors of musical art.

Articles in professional journals of Ukraine

You Yan. (2018). Aktualizatsiia khudozhnoi spriamovanosti fortepiannoi pidhotovky maibutnikh uchytelev muzychnoho mystetstva v konteksti komparatyvistyky. *Aktualni pytannia mystetskoi osvity*, 2(12), 125-133.

<https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7339>;

http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2018_2_14

Key words: artistry, artistic orientation, artistic orientation of piano training, future teachers of musical art.

Yu Yan, & Stepanova, L. (2019). Naratyvno-dyskursyvnyi pidkhid v aspekti mystetskoi pedahohiky. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 3(128), 110-116.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-16>

Key words: narrative, discourse, narrative-discursive approach, future art teachers.

You Yan. (2021). Naukovi pidkhody ta pedahohichni umovy formuvannia khudozhno-obraznykh reprezentatsii maibutnikh bakalavriv muzychnoho mystetstva. *Pedahohichni nauky: Teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 8(112), 324-335.

DOI 10.24139/2312-5993/2021.08/324-335.

Key words: representations, mental experience, artistic-figurative representations, future bachelors of musical arts, program music, scientific approaches.

Articles in foreign journal

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.

DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.5.2.5>.

Key words: mental representations, artistic-mental experience, skills of artistic-figurative representations, future teachers of musical art.

Articles in Chinese language

由艳. (无日期). 艺术形象思维”形成在高师音乐人才培养中的重要性. 大众文艺, 2, 206

You Yan. (2020). Formuvannia khudozhno-obraznoho myslennia yak vazhlyvyi faktor vykhovannia talanovytykh muzykantiv u vyshchii shkoli. Populiarna literatura ta mystetstvo. *Shytsziachzhuan, provintsiiia Khebei*, 2, 206. ISSN 1007-5828.

由艳. (2020). 探析大学生和未来音乐教师形象思维形成的标准和准则. 戏剧之家(26), 75. 检索来源:

You Yan. (2020). Doslidzhennia standartiv ta metodychnykh rekomendatsii dlia formuvannia obraznoho myslennia studentiv koledzhu ta maibutnykh vykladachiv muzyky opublikovano. *Drama House. Ukhan, provintsiiia Khubei*(26), 75. ISSN 1007-0125

Articles of approbation character

Yu Yan (2019). Do pytannia sutnosti khudozhno-obraznykh reprezentatsii. *Materialy ta tezy V Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv "Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva"* (Odesa, 17-18 zhovtnia 2019 r.). 1, ss.118-119. Odesa: PNPU imeni K.D.Ushynskoho.

Yu Yan. (2020). Fenomen khudozhno-obraznykh reprezentatsii v strukturi polikhudozhnoi kompetentnosti maibutnykh uchytelev muzychnoho mystetstva. *Materialy i tezy VI Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv «Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva»* (Odesa 15-16 zhovtnia 2020 r.). 2, ss. 87-90. Odesa: PNPU imeni K. D.Ushynskoho

Yu Yan (2021). Prohramna muzyka yak pedahohichnyi resurs formuvannia khudozhno-obraznykh reprezentatsii maibutnykh uchytelev muzychnoho mystetstva. *Scientific practice: modern and classical research methds* (Boston, February 26, 2021), 2. pp. 170-172. Boston, USA

ЗМІСТ

ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1.ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	26
1.1. Феноменологія художньо-образних репрезентацій у науковому дискурсі.....	26
1.2. Сутність та компонентна структура художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва	52
ВИСНОВКИ до розділу 1.....	68
РОЗДІЛ 2.МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННИХ ПРОГРАМНИХ ТВОРІВ.....	71
2.1. Наукові підходи та принципи формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами програмних фортепіанних творів.....	71
2.1.1. Обґрунтування наукових підходів та принципів дослідження та формування художньо-образних репрезентацій	74
2.1.2. Фортепіанна підготовка та програмна фортепіанна музика у формуванні художньо-образних репрезентацій	86
2.2. Педагогічні умови формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами програмної фортепіанної музики.....	95
ВИСНОВКИ до розділу 2.....	119
РОЗДІЛ 3.ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	123
3.1. Діагностика сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва	123
3.2. Перевірка ефективності методики формування досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами програмної фортепіанної музики	149
ВИСНОВКИ до розділу 3.....	176
ВИСНОВКИ	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	186
ДОДАТКИ	208

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Здатність особистості до продуктивної професійної діяльності, що забезпечено високим рівнем фахових компетентностей зумовлено тим досвідом, якій вона набуває під час навчання у ЗВО. Зокрема в підготовці майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти це виявляється через власний досвід спілкування з мистецтвом та його екстраполяції на особливий творчий процес навчання дітей мистецтва. Зазначене актуалізовано Законом України «Про освіту» (2017 р. Ст. 21); регулюється Законом «Про вищу освіту» (2014), знаходить певні координації з Концепцією «Нова українська школа» (2016) та низкою розроблених стандартів, а саме: Стандарт базової середньої освіти (2020), Стандарт вищої освіти за спеціальністю 025 Музичне мистецтво; професійний стандарт «Викладач мистецької школи» та інші нормативні документи України. Нормативні документи Китаю, такі як: Модернізація освіти в Китаї до 2035 р.; Реформа професійної освіти (2019), Реформи середньої шкільної освіти (2019), Стратегія розвитку приватної освіти (2021), зокрема й музична освіта школярів; робочі документи засідань Національного конгресу освіти та ін., зосереджують увагу на якості підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й культурної сфери.

Для майбутніх викладачів музичних дисциплін та вчителів музичного мистецтва ознакою якісної підготовки стає їхня здатність до художньо-образного інтерпретування творів. На це вказують дослідження інтерпретаційних умінь (О. Олесюк, Д. Лісун & М. Ткач, А. Линенко), художньо-герменевтичної компетентності та інтерпретаційної культури (М. Демір, Пан На, Л. Степанова, С. Шип), процесів музичного та художньо-образного мислення під час виконавської, зокрема фортепіанної підготовки, її світоглядного, емоційно-естетичного, культурологічного, полікультурного контенту й поліхудожнього потенціалу (Ван Лу, А. Гринченко, Н. Гуральник, Н. Мозгальова, О. Новська, Чжоу Є, О. Щолокова). Учені вказують, що здатність до художньої інтерпретації творів є результатом набуття особливого фахового досвіду, який у дослідженнях конкретизується як художньо-ментальний

(О. Реброва), художньо-емоційний досвід (Сонг Ванглан, Чжан Чангтонг, Чжоу Є), досвід музично-виконавської діяльності (Л. Лабінцева), досвід сприйняття (М. Сибірякова-Хіхловська, N. Silins), досвід оцінювання музичних творів (Лю Лі, Сунь Цзяоцзяо), художньо-комунікативний досвід (S. Bagga-Gupta, F.Thorgersen, E.Georgii-Hemming & Ø Varkøy). Звернено увагу науковців на значущість та інтегральну роль естетичного досвіду (К. С. Madsen; R. V. Brittin; D. A. Capperella-Sheldon). Різновиди фахового досвіду музиканта, який готується до викладацької діяльності, забезпечуються активізацією різних психічних процесів, що супроводжують різні модуси художньо-творчої діяльності (сприйняття, оцінювання, переживання, відтворення). У когнітивній психології регулятивним атрибутом цих процесів стають репрезентації, а у творчих процесах – художньо-образні репрезентації (D. Pitt).

У когнітивній психології репрезентації розглядають як інтелектуальний атрибут особистості та зв'язують з феноменом гештальту (М. Wertheimer, Н. Gavin, D. Dodd & R. White, J. Piaget). Філософський аспект такого гештальту (В. Шинкарук) дозволяє застосовувати цей феномен у ракурсі художньо-образних репрезентацій, тобто в художньо-естетичній культурній сфері та творчій діяльності. Художньо-образні репрезентації у творчій діяльності ґрунтуються на уявленнях різного походження та функціоналу: стильові (О. Щербініна), художньо-сміслові (Лі Ює), музично-слухові (А. Гринченко), звуко-тембральні (Бай Бінь), художньо-естетичні (Цзяо Їн, Ван Лу), художньо-образні зліпки пам'яті (Інь Юань), уявлення емоційного характеру (W. Thompson & L. Quinto), стереотипи сприйняття (О. Реброва), темпоральність свідомості (Bailes Freya), зокрема в контексті часово-просторового континууму, відчуття музичного часу (Вей Сімін, М. Демидова & О. Новська).

У виконавській підготовці музикантів, зокрема тих, хто навчається та досягає певного рівня вищої фахової освіти, художньо-образні репрезентації переважно накопичуються та створюють домінанти художнього досвіду, що стають ґрунтом для творчої інтерпретації. У фортепіанній підготовці майбутніх фахівців у галузі музичної та музично-педагогічної освіти, у тому числі

бакалаврів музичного мистецтва, цей шлях здійснюється на основі усвідомлення стилєвих та жанрових ознак твору, традицій його інтерпретації, що розглядається в межах виконавської школи (Н. Гуральник), прагнень виконавської самореалізації та самоефективності у виконавстві, самопрезентації (А. Гринченко, Л. Кондрацька, О. Реброва & Г. Ніколаї, Н. Мозгальова). Регулятивним атрибутом тут стають певні еталони інтерпретування образів за відповідними визначеними стереотипами щодо сприйняття, переживання й розуміння засобів виразності, якими створено образ. Накопичення таких образів-еталонів здійснюється завдяки художньо-образному потенціалу самих творів мистецтва, особливу роль серед яких відіграє програмна музика.

Нерідко програмна музика конкретизує уявлення та розширює коло художньо-естетичних вражень завдяки полімодальному вектору та поліхудожньому потенціалу самої програми (D. Calvocoressi, Л. Бернстайн). Програмна музика широко представлена у фортепіанному репертуарі, який стає основою проведення різноманітних художньо-проективних заходів (О. Новська, Чжоу Є) та застосовується в практиці загальної музичної освіти й під час фахової підготовки бакалаврів музичного мистецтва.

Разом із тим, окремих досліджень щодо цілеспрямованого застосування програмної музики у формуванні художньо-образних репрезентації як основи інтерпретаційної компетентності, художньо-ментального досвіду майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, майбутніх учителів музичного мистецтва не здійснювалося. Зазначене вказує на існування низки суперечностей, зокрема, між: різноманітним спектром теорій (когнітивно-психологічних, філософських) стосовно феномена репрезентацій та їх незначною екстраполяцією в поле художньої творчості; особливою роллю художньо-образних репрезентацій у ментальному досвіді, пам'яті особистості під час творчого осягнення мистецтва та відсутністю цілеспрямованого накопичення фонду таких репрезентацій як педагогічного ресурсу у виконавській підготовці бакалаврів музичного мистецтва задля інтерпретації музичних творів; між художньо-образним потенціалом програмної музики в накопиченні образів-еталонів для формування

художньо-образної основи інтерпретації та відсутності цілеспрямованого її застосування в методичному забезпеченні фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Актуальність проблеми та визначеність зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: Формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанної програмної музики.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 3 від 25 жовтня 2018).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанної програмної музики.

Завдання дослідження:

1. Розглянути феноменологію художньо-образних репрезентацій у психологічній та музично-педагогічній проєкціях.
2. Розкрити сутність і структуру художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.
3. Обґрунтувати методологію та розробити методику формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів.

4. Визначити критерії та показники оцінювання рівня сформованості художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.
5. Експериментально перевірити ефективність методики формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів.

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

Предмет дослідження – методика формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, а також майбутніх учителів у процесі фортепіанної підготовки на основі програмної музики.

Методологічну основу дослідження становлять ідеї формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на основі програмної фортепіанної музики завдяки тому, що принцип подібності та схожості в аналізі художніх образів із конкретною програмою ґрунтується на отриманих попередньо знаннях та виконавському досвіді; це створює ефективну основу уявлень другого плану, які актуалізуються під час самостійної інтерпретації схожих музично-виразових мовних атрибутів відповідно до схожих образів у подальшому. Цілеспрямований вплив на продуктивність накопичення художньо-образних репрезентацій на основі осмислення програм музичних творів супроводжується феноменологічним, художньо-ментальним, культурно-ціннісним, процесуально-діяльнісним та наративно-дискурсивним підходами.

Теоретичну основу дослідження становлять: методологія феноменології (Аристотель, Х.-Г. Гадамер, Г.-В. Гегель, І. Кант, М. Хайдеггер, Е. Husserl, D. W. Smith, М. М. Spangler); теоретичні положення когнітивної психології, зокрема феномена гештальту, образних та ментальних репрезентацій (Н. Gavin, М. Wertheimer, J. Piaget, D. H. Dodd & R. M. White, Н. Gardner, А. Paivio, М. Reybrouck), філософський контент репрезентацій (В. Шинкарук, N. Block, Mars W. Wartofsky, Freya Bailes); теорії та праці з психології і педагогіки досвіду (О. Лактіонов, Н. Чепелева, Н. Попович, Г. Сотська, А. Фурман), зокрема

емоційного та естетичного досвіду (Patrik N. Juslin, E. Brattico, Сонг Ванглан, Чжан Чангтонг), художньо-ментального досвіду та художньо-ментальних репрезентацій (Л. Кондрацька, Г. Ніколаї, О. Реброва, S. Bagga-Gupta, Ferm C. Thorgersen, E., Georgii-Hemming, & Ø. Varkøy, W. Thompson & L Quinto, C. Neuhaus, Mats B. Küssner, L. Taruffi; Georgia A. Floridou); питання актуальних педагогічних завдань виконавської, зокрема фортепіанної підготовки бакалаврів та майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Гуральник, Л. Лабінцева, О. Новська, А. Гринченко, Н. Мозгальова, Ши Цзюнь-бо, О. Щолокова), зокрема в контексті поліхудожності, міждисциплінарності (О. Боблієнко, Ван Лу, Вей Сімін, О. Комаровська, В. Молчанова-Долінко, Г. Ніколаї, Пань Шен, О. Рудницька, Ся Гаоян); теорії та праці з питань художньо-образних, стильових, смислових уявлень як основ музичного навчання та виконавської інтерпретації (Бай Бінь, Лі Ює, О. Щербініна, Barten, S. Woody, H. Robert, J. Petr, D. Deutsch, J. Feroe).

Методи дослідження. У дослідженні було застосовано низку взаємоузгоджених методів. *Теоретичні методи:* феноменологічний, категоріальний та поняттєвий аналіз – для розкриття феномену репрезентацій, категорії досвіду, специфіки художньо-образних репрезентацій як атрибутів художньо-образної пам'яті та художньо-ментального досвіду; для розкриття сутності ключових понять дослідження; аналіз програмного фортепіанного репертуару – з метою добору ефективного змістового матеріалу дослідження; теоретичне моделювання та каузально-функціональний аналіз – задля розробки компонентної структури художньо-образних репрезентацій, задля розробки критеріїв та показників їх оцінювання; теоретичні узагальнення й умовиводи, що дозволяють сформулювати висновки за результатами дослідження. *Емпіричні методи:* анкетування – для визначення розуміння заявленої та прихованої програми в музичних творах; інтегративний метод ідентифікації інтертекстуальних художніх зв'язків (Sh. Dubnov); вимірювання індукованих емоцій (J. Vuoskoski, & T. Eerola); діагностування якості емоційно-естетичного відгуку (C. Madsen, R. Brittin, & D. Capperella-Sheldon) задля констатування

наявного та сформованого рівня художньо-образних репрезентацій; метод керованої імпровізації (D. Puig) задля побудови та порівняння стильових паралелей схожих образів/програм (визначення рис схожості та відмінності); побудова траєкторії оцінювання та емоційного ставлення до різних кластерів програмної музики, добір художньо-ілюстративного матеріалу відповідно до програми твору задля формування художньо-образних репрезентацій. *Математико-статистичні методи*, зокрема емпіричне значення критерію Фішера – для підтвердження ефективності розробленої та запровадженої експериментальної методики.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: визначено сутність поняття «художньо-образні репрезентації майбутніх бакалаврів музичного мистецтва» у виконавсько-інтерпретаційній проєкції, що дало змогу розглядати їх як атрибути набуття художньо-ментального досвіду, яким властиві полімодальні та поліхудожні характеристики щодо опрацювання та запам'ятовування художніх образів творів, які вивчаються і стають ґрунтом для подальших якісних результатів навчання, музично-педагогічної практики та інтерпретації образів шляхом накопичення в пам'яті художньо-образних мисленнєвих уявлень, еталонів та емоційних реакцій на певні художньо-мовні та смислові властивості творів; розкрито структуру художньо-образних репрезентацій у системі кластерів фортепіанної підготовки через їх функції (перцептивно-смислова, емоційно-оцінна, перформативно-творча) у вигляді сукупності когнітивно-смислового, емоційно-оцінного, інтерпретаційно-досвідного компонентів; розроблено критерії та показники оцінювання компонентів, а саме: мисленнєво-операційний (ступінь розуміння смислового контексту твору на основі сформованих художньо-перцептивних еталонів; якість ідентифікування художніх образів на основі усвідомлення художньо-виразових стереотипів; емотивно-саморегулятивний (наявність рефлексії емоційного ставлення до художнього образу твору; якість та продуктивність оцінювання естетично-емотивного потенціалу твору); герменевтично-перформативний (інтенсивність художньо-асоціативних зв'язків

образу твору на основі попереднього досвіду; міра володіння сформованими художньо-образними уявленнями у вирішенні інтерпретаційних завдань); розроблено педагогічні умови, які запроваджуються поетапно та сприяють формуванню художньо-образних репрезентацій: накопичення фонду художньо-перцептивних еталонів та художньо-образних асоціацій – на інтеріоризаційно-досвідному етапі; стимулювання оцінно-рефлексивного ставлення до емоційно-сміслового контенту твору в голографічній проєкції досвіду – на художньо-диспозиційному етапі; системне застосування мета-конструкту «дія-образ-слово» в роботі над програмними фортепіанними творами – на інтерпретаційно-праксеологічному етапі.

Уточнено сутність понять: репрезентації, ментальні репрезентації, художньо-образні репрезентації, поліхудожня компетентність, педагогічний потенціал програмної музики; педагогічний потенціал фортепіанної підготовки, майбутні бакалаври музичного мистецтва, художньо-образні уявлення, художня спрямованість фортепіанної підготовки, педагогічний потенціал програмної музики.

Подальшого розвитку дістали: поліхудожнього та міждисциплінарного контенту навчання мистецтву, компетентнісна парадигма щодо фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва; концепція інтегрованого навчання в проєкції на фортепіанну педагогіку, екстраполяція функціональної парадигми на фахову підготовку майбутніх бакалаврів музичного мистецтва та майбутніх учителів музичного мистецтва; художньо-комунікативна парадигма музичної педагогіки, методика формування художньо-ментального досвіду на основі фортепіанної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичної та музично-педагогічної освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає в опрацюванні та адаптації до сучасного освітнього процесу підготовки бакалаврів музичного мистецтва діагностичних методів, зокрема зарубіжних авторів, що дозволяють визначити наявність та рівень сформованості художньо-образних репрезентацій; розробленні методів формування художньо-образних репрезентацій, які можуть

бути застосовані під час різних видів фахової підготовки як майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, так і майбутніх учителів музичного мистецтва; в застосуванні методів у процесі методичного самовдосконалення майбутніх магістрів музичного мистецтва; у використанні розроблених педагогічних принципів, педагогічних умов і методів у межах лекційних курсів «Методики навчання гри на фортепіано», «Основи музично-виконавської інтерпретації» та інших дисциплінах методичного характеру. Розроблені педагогічні умови також можуть бути застосовані на інших рівнях фахової підготовки майбутніх фахівців у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка та 02 Культура і мистецтво, з використанням музичного та художньо-ілюстративного матеріалу з урахуванням їх складності щодо сприйняття та інтерпретування відповідно до рівня фахової освіти. Полікультурний контент застосування програмної музики дає змогу ефективно застосовувати результати дослідження в підготовці майбутніх фахівців як в Українських ЗВО, так і в Китаї, і в інших країнах світу.

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на *міжнародних*: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019, 2020, 2021, 2022); «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2019), «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2020), «Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2020); «Художньо-виконавська та аудіальна культура дітей та молоді: актуальні проблеми сучасності» (Одеса, 2021); *Scientific practice: modern and classical research method* (Boston, 2021); *усеукраїнських*: «Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності» (Полтава, 2019); «Мистецька освіта України: трансформація вітчизняного досвіду в європейський простір» (Ніжин, 2019, 2020); «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020); «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (Вінниця, 2020) науково-практичних конференціях.

Публікації. Результати дослідження відображено в 9 публікаціях автора, з яких 1 – у співавторстві. Із них: 3 – у фахових виданнях України, 3 – у зарубіжних періодичних виданнях, 3 – апробаційного характеру (1 - зарубіжна). Статті написані українською, англійською та китайською мовами.

Особистий внесок здобувачки визначається обґрунтуванням педагогічного потенціалу нарративного підходу в інтерпретаційних процесах, зумовлених герменевтичним і феноменологічним аналізом образів та понять, а також мистецьких текстів.

Структура дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (208 найменувань, з них 98 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 235 сторінок, з них 175 сторінок основного тексту. Робота містить 21 таблицю, 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Феноменологія художньо-образних репрезентацій у науковому дискурсі

Інтелектуальна, розумова сфера особистості завжди була предметом уваги мислителів, філософів, психологів, а також і педагогів минулого й сучасності. Питання стосовно того, яким чином людина пізнає світ, як функціонує її здатність до його розуміння, тлумачення та передачі досвіду пізнання світу створюють різні напрями наукової рефлексії мисленнєвої, пізнавальної, розумової її діяльності. Одним із важливих аспектів є намагання виокремити певний каркас найважливіших категорій, які дають змогу уявити цілісну картину світу. Так, ще з часів античності, зокрема в працях Аристотеля виокремлюється система категорій, завдяки яким людина пізнає світ та пояснює його. Аристотель у своїй праці «Органон» презентує перший розділ під назвою «Категорії». Він включав до своєї системи такі категорії, які позначають основні властивості майже всіх існуючих речей, явищ, феноменів, предметів, ставлень до них тощо: існуючи речі та їх властивості: субстанція, кількість, якість, відношення, місце, час, положення, діяння, наявність і вплив (Вітакер, 1996).

Розділи в сукупній конструкції праці ускладнюються відповідно до складнощів процесу пізнання: «Категорії», «Про потрактування (герменевтика), «Перша аналітика», «Друга аналітика», «Топіка» і «Про софістські спростування». Але перша частина «Категорії» насправді виявилася не настільки спрощеною, наскільки перспективною для подальших науково-філософських розвідок та тлумачень сенсу категорій як таких феноменів, через які людина пізнає світ. Саме вони створюють певний каркас знань, уявлень про певні речі, явища, що дають змогу розширити досвід та застосувати знання під час пізнання інших речей і явищ.

На узагальнену думку О. Ребрової (О. Реброва, 2012), «...категорія – це символ окремої «форми мислення», яка також є формою самих речей. Носієм і

користувачем категорій, за Аристотелем, є «індивідуальна душа» (Реброва, 2012, с. 11). Виходячи з цього, пізнання є індивідуально та особистісно зумовленим процесом, що є відображенням накопиченого досвіду, сформованих уявлень від того, що колись було сприйнято й осягнуто. Недарма визначення та осмислення категорій як атрибутів пізнання світу та його філософського тлумачення знайшло подальшого розвитку в працях Е. Канта (1787), Г.-В. Гегеля (1812–1816). Кант вважав, що категорії – це такі узагальнені конструкти, завдяки яким ми можемо розмірковувати про різні речі, про все, що ми сприймаємо та стосовно чого висловлюємо судження. У його системі є ключові категорії: кількість, якість, ставлення та модальність. Одразу виникають уявлення стосовно екстраполяції їх на музично-образну сферу: кількість – як міра, що може вказувати й на форму, на гармонію, на все, з чим створюються зв'язки музики з математикою, фізикою та акустикою; якість одразу асоціюється з тембром звучання, динамікою та творчою інтерпретацією образу. Ставлення – це категорія, яка кореспондується з естетикою, аксеологією, системою ціннісних орієнтацій, яка для кожного виявляється у вигляді його ставлень до образу, до стилю тощо. Модальність – це та категорія в музичній педагогіці, яка показує на активність того або того модусу діяльності: сприйняття зорове, тактильне, аудіальне тощо. Так само застосовуємо й полімодальність – категорію, що вказує на одномоментну активізацію декількох модусів.

Система Гегеля у праці «Наука логіки» виявляється одразу в назвах параграфів, а саме: «Учіння про буття» (буття для іншого, буття для себе, кількість, міра), «Учіння про суть» (те, що між буттям та поняттям: видимість (суттєве та несуттєве, рефлексія); певні сутності та рефлексія їх визначення; основа/ґрунт.

Ми не ставили завдання повно розкрити еволюцію категоріальних систем, разом із тим, вказуємо на той факт, що завдяки цьому процесу розвивалася мова науки, спочатку на рівні рефлексії наукових категорій певної галузі знань, а потім уже й на рівні міждисциплінарності, інтеграції знань, що дає змогу уявити та зрозуміти цілісну картину світу. Як слушно вказує О. Реброва, вони

«...мають узагальнений характер... систематизують знання в певному науковому напрямі та вказують на можливість зв'язку з іншими науковими галузями...» (Реброва, 2012, с. 82-83) та завдяки можливості створити «каркас логічних переходів» сприяють формуванню цілісного світогляду.

На підтримку зазначеного слугує цікава праця угорських науковців, яка за допомогою спільних категорій дозволяє вибудувати уявні та реальні моделі взаємозв'язку між музикою, математикою та мовою (Варга Б., Димень Ю., Лопариц Э., 1980). Автори здійснюють міждисциплінарний аналіз трьох нібито полярних галузей знань саме крізь призму категорій, які пояснюють властивості та специфічні явища, які складають сутність зазначених галузей творчої та розумово-інтелектуальної діяльності людства. Такими категоріями, що позначають суттєві властивості, визначено: Ритм, Варіації, Відображення, Пропорції, Послідовності, Паралелі, Протилежності, Впорядкування, Повторення, Ступені порівняння, Рівневість, Структура (Варга Б., Димень Ю., Лопариц Э., 1981, с. 248).

Отже, бачимо, що означені категорії стають інструментальним ресурсом для аналітичного осмислення взаємозв'язків різних явищ, за допомогою чого активізуються мисленнєві, пізнавально-оцінні та інтелектуальні процеси діяльності людини. Створюються умови задля міждисциплінарних досліджень, які стають актуальними в сучасному інформаційному просторі.

Надаючи характеристику міждисциплінарності в сучасному педагогічному просторі, зокрема мистецько-освітньому, вчені О. Реброва та Г. Реброва (Реброва, О. & Реброва Г., 2018) вказують, що сам феномен художнього образу є породженням міждисциплінарним, оскільки світогляд творчої особистості, що його створює, «...зумовлений впливом на нього багатьох факторів, як явищ історико-культурологічного, етно-психологічного характеру, так і власного, особистісного досвіду» (Там само, с. 52). Усі ці аспекти діють як спонтанно, так і усвідомлено. У першому випадку, це вплив накопиченого досвіду, який входить до глибинних пластів безсвідомого та активізується спонтанно під впливом певних умов, схожих з уже пережитими; а усвідомлено вони

функціонують уже на професійно-конструктивному рівні, коли такі зв'язки спеціально досліджуються, встановлюються та застосовуються як у творчій, інтерпретаційній, так і в педагогічній діяльності.

На думку вчених, міждисциплінарність стає «...абсолютно природним явищем, вона виникає спонтанно, асоціативно для суб'єкту художнього висловлювання, але професійно та раціонально для фахівця-аналітика...» (Там само, с. 52).

Міждисциплінарність підсилює ефект впливу отриманої інформації, надаючи змогу осмислити або просто розглянути її з різних поглядів. Предметом такого осмислення нерідко стають саме феномени, які позначаються тими або тими категоріями. Відповідно до педагогіки мистецтва такою категорією є образ. Він є альфою і омегою будь-якого твору. А робота над його інтерпретацією зумовлює застосування нелінійного, інтегрованого мислення, активізацію у свідомості всіх попередньо набутих вражень, уявлень, а також чіткого розуміння тих понять і категорій, які супроводжують процес розуміння смислу образу як відображення життєвих реалій, довкілля, буття тощо. Таким чином, міждисциплінарність може мати певний точковий характер, «охоплювати свідомість коло зв'язків, що властиві предмету пізнання, спираючись на полімодальні джерела інформації та враховуючи різноманітні точки зору стосовно предмету, що його досліджують, пояснюють та інтерпретують» (О. Реброва & Г. Реброва, 2018, с. 54).

Через міждисциплінарний контент категорій активізуються процеси цілісного сприйняття образу, певні гештальти, що є конгломератом різних модусів сприйняття. Цілісне, і навіть невідрефлексоване сприйняття явищ, образів здійснюється на основі попереднього набутого досвіду. Саме попередні враження залишаються в пам'яті та зумовлюють характер результату сприйняття нової цілісності. Отже, за концепцією гештальтпсихології (Wertheimer, M. (1924)), саме цілісне сприйняття є первинним порівняно зі сприйняттям його окремих властивостей або частин. І таке сприйняття обов'язково на чомусь ґрунтується.

Когнітивна психологія ці процеси розмежування цілісного сприйняття та послідовного переключення до аналізу окремих властивостей або частин цілісності, якість результату такого переключення видів сприйняття, відносить до сфери інтелектуальної діяльності людини. Але, якщо взяти за основу психологічні тлумачення сприйняття образу (Л. Виготський, 1982; Б. Теплов, 1947), то сприйняття образу, навіть якщо воно є полімодальним, у ньому може домінувати певний найактивніший модус (зоровий, слуховий, емоційний тощо). А може й і суто інтелектуальний, який властивий переважно аналітичному мисленню. Отже, певна цілісність властива й самому процесу сприйняття (полімодальність), а не лише його предметному результату – гешталту. Х. Гейвін (Gavin, 1998) конкретизує, що «гешталт» в перекладі з німецької – цілісна форма, структура. А переживання будь-якої цілісності зумовлене зв'язками між частинами й не може бути усвідомлено за допомогою простого розподілу на складові частини. Відомий приклад: мелодія – більше ніж послідовність нот (Gavin, 1998, р. 25). У когнітивній психології це називається «перспективною реструктуризацією», коли, наприклад, у зоровому сприйнятті двох рисунків одразу бачиться як один. Так і в образній сфері, у сприйнятті художніх образів можуть бачитися цілісності-гешталти, які зумовлені міждисциплінарними уявленнями про певні прототипи відображеного явища.

На це вказує і сама гешталт-теорія вирішення проблем, що пояснює етапи обмірковування рішень (Gavin, 1998; Wertheimer, 1924), а в мистецькій творчості, наприклад, обмірковування інтерпретації. Ідеться про таке:

- *Підготовка*: накопичення інформації, початкові проби вирішення; на цьому етапі можуть бути різні процедури й результати пошуку. Так, наприклад Г. Сельє наголошував на тому, що чим більше людина володіє інформацією з інших галузей знань, зокрема й мистецтва, тим вона створить та відкриє щось нове у своїй галузі знань (Селе Г., 1987, с. 230);
- *Інкубація*: вирішення проблеми на певний час відкладається, можуть здійснюватись інші види діяльності; але проблема нібито знаходиться в стані «визрівання», внутрішньої установки на її розв'язання.

- *Інсайт (осяяння)*: раптово виникає ідея, яка нібито «назріла», але не була усвідомлена на попередньому етапі. Разом із тим, вона не може виникнути на порожньому місці. Потрібний певний інформаційно-емоційний ресурс, накопичення духовної енергії, особистої спрямованості на об'єктивацію того, що десь глибоко в підсвідомості чекало свого часу матеріалізуватися.
- На всіх зазначених етапах творчого процесу, який є екстрапольований із гешталь-теорії (Гейвін, 2003, с. 148), людина стикається з певною сукупністю знань, понять, їх пояснень. Інколи виникає розуміння проблеми та її вирішення з різних поглядів, виникають певні асоціації, аналогії. Усе це складає процес творчого мислення, в якому фігурують не лише образні уявлення як такі, але й певні категорії та поняття, через які усвідомлення сутності образу та розв'язання творчої проблеми або завдання стає завершеним.

Приймаючи в цілому положення про міждисциплінарність функціонування певних категорій, певних понять, що позначають складні явища та їх роль у цілісному сприйнятті образів і з якими обов'язково буде стикатися творча особистість в роботі над творами, звертаємо увагу на позицію когнітивної психології стосовно ролі в цьому процесі таких феноменів, як репрезентації. І відповідно до завдань дослідження розглянемо докладно їх сутність.

У когнітивній психології репрезентативність розглядається як принцип подібності, що дозволяє поєднувати, порівнювати схожі явища, предмети, образи. Але у випадку ухвалення рішень людина спирається на попередні знання, на попередній досвід. Це і є процес репрезентативності (Gavin, 1998; Холодна, 2002; Dodd & White, 1980 та ін.).

Досвід завжди передбачає отримання нових знань, отже «...активну діяльність розумової сфери, розвиває інтелектуальний її ресурс, ґрунтується на такому феномені, як репрезентації» (Ю Янь, 2021, с. 324). За визначенням О. Ребрової (Реброва, 2014), досвід «...духовно-мисленнєвий, психолого-праксеологічний, дієвий конгломерат суспільного та побутового життя

особистості...» (с.130); у цьому конгломераті пізнання довкілля та адаптації до нього займає центральну роль. Разом із тим процес такої адаптації здійснюється «...на основі отриманих знань, сформованих умінь, навичок діяти в певних умовах, приймати рішення, керуючись ціннісними орієнтаціями, що відповідають соціокультурному простору» (Реброва, 2014, с. 130).

Акцентуючи увагу саме на психічних процесах, що супроводжують отримання знань, активізують пізнавальну сферу особистості, досвід у когнітивній психології переважно застосовується та пояснюється як ментальний. М. Холодна вказує на певні обмеженості потрактування досвіду у філософській площині, як почуттєво-емпіричне пізнання дійсності, що заснована на практиці (Холодна, 2002, с. 82). Разом із тим, дослідниця звертає увагу й на ціннісні аспекти культурологічного знання щодо досвіду. Наприклад, ідея часової, скажімо, голографічної проекції досвіду в поясненні М. Бахтіна, яке він позначав як «злиття часу» (Бахтін, 1979, с. 217). Ідеться про такий стан досвіду, який зв'язує минуле із сьогоденням, створюючи лінію «... безперервного розвитку... творчої дієвості минулого та, нарешті, моментом зв'язку минулого та сьогодення з необхідним майбутнім» (Там само).

Саме на цьому зацентровує М. Холодна, визначаючи досвід через його «...фіксовані форми (те, що людина засвоїла в минулому), оперативні форми досвіду (те, що відбувається в ментальному досвіді цієї людини в теперішньому), і потенційні форми досвіду (те, що з'явиться в його ментальному досвіді як новоутворення в найближчому чи віддаленому майбутньому)» (Холодна, 2002, с. 82).

Саме психологічний контекст наукової рефлексії досвіду дав змогу розширити тлумачення цього феномену, поєднавши його із психічними ментальними процесами, які спираються й на «поняттєві знання, метакогніції, ефекти інтуїції» (Там само). Це досвід, який зумовлений саме активною інтелектуальною діяльністю особистості. На думку М. Холодної, яку вона висловлює на підставі узагальнень ідеї Я. Пономарьова стосовно двох ліній психічного розвитку, ментальний досвід також розвивається та змінюється за

своєю структурою у двох напрямках: еволюційному (накопичення, нарощування, збагачення, реорганізація, інтеграція різних форм досвіду) та радикальному (ефекти кристалізації досвіду, згортання ментальних структур різного рівня, явище імпресингу тощо) (Холодна, 2022, с. 184).

Розглядаючи досвід крізь призму психології когніфікації, вчені вказують на наявність у ньому феномену репрезентацій.

Відомо, що термін «репрезентація» має латинське походження: *repraesentatio*, де *re* - приставка, що позначає протилежну дію та *praesetare* – представляти, що означає «представляти». Сутність зазначеного терміну дає змогу застосовувати його в різних галузях знань, де актуальними й функціональними є застосування понять, образів, символів, категорії, які позначають певні явища, що сприймаються, запам'ятовуються та використовуються в подальших пізнавальних та інших психічних процесах, до яких залучаються попередньо отримана інформація, образні та смислові уявлення.

Найчастіше цей термін використовується різними науками, зокрема у філософії, психології, культурології, а також у дослідженнях із когнітивної психології, що розглядає процеси навчання (Холодна, 2002).

Так, наприклад, культурологічні аспекти репрезентації знаходимо в праці Гадамера «Істина і метод» (Гадамер, 1960), у якій подано міркування стосовно онтологічного аспекту відображення буття у творах мистецтва. За концепцією Гадамера, в мистецтві сам процес відображення, відбиття дійсності, буття в мистецтві має свою «валентність», тобто самодостатність. Відтак, ідеться про репрезентацію самого відображення. Воно фіксує первинний образ, прототип, але надає йому певного мальовничого забарвлення. Завдяки чому й «буттєвий еквівалент» може сприйматися з іншого погляду. Зокрема звернено увагу на образотворче мистецтво, яке створює візуальний образ тих, або тих героїв, які потім і залишаються в уяві тих, хто сприймає, як образ реальний. Репрезентація зображення може розумітися як особливий випадок «суспільної події» (Гадамер, 1960).

Якщо з епістеміологічного погляду, репрезентації – це уявлення про явище, яке можуть бути наслідком сприйняття й пізнання дещо інших, але схожих явищ, тобто таких, що можуть відігравати функцію моделювання, то метод теоретичного моделювання можна вважати інструментом репрезентативним. Ми переносимо властивості певного явища, або предмета на інший предмет, який може бути створений штучно. Певною мірою тут може слугувати й теорія знаку, символу. І не лише як теорія, а як здатність особистості до такого мислення. Мислення символами, кодами, і, зрештою, образами, зокрема музичними, художніми. Але для того, хто сприймає цей образ, знак, символ, модель тощо, не знаючи його контекст, мають бути застосовані деякі пояснення або натяки, в якому саме напрямі шукати смисл, як зрозуміти контекст. Таким засобом у музичній мистецькій творчості, як на рівні створення, так і сприйняття та інтерпретування, може бути «програма» твору, тобто назва, завдяки якій композитор конкретизував свої уявлення щодо прототипу образу. Таке твердження обґрунтовано тим, що форми репрезентації можуть бути різними, залежно від культурних, освітніх та наукових факторів. Про це переконливо стверджував американський філософ М. Вартовський (Wartofsky, Mars, 1979). Він наводив достатньо прикладів різноманітних моделей репрезентацій, серед яких не остання роль надавалася мистецтву та різним технологіям його сприйняття (Wartofsky, Mars, 1979, p. 338-370). Разом із тим філософ зауважував на процесі сприйняття як індивідуальній властивості особистості, яка сприймає певну модель репрезентацій спираючись на свій досвід, який також є продуктом культури, виховання, певних канонів, які існують у суспільстві.

Отже, у загальному розумінні, репрезентації – це психічний процес, феноменологія якого полягає в запам'ятовуванні яскравих образів, картин, явищ реальності, мистецтва тощо, що виникає згодом у ситуаціях, які викликають асоціації чи спогади.

З погляду когнітивної психології, потрактування феномену репрезентацій також не було одразу остаточно визначеним. Спочатку, як вказує М. Холодна,

цей феномен тлумачився як «...фіксована форма певним чином упорядкованих знань або форма їх збереження (коди пам'яті, фрейми, перцептивні еталони)» (Холодна, 2002. с. 99). Так, зокрема, Ж. Піаже вже вказував на процеси сприйняття та адаптації індивіда (дитини) до соціуму в контексті розвитку її інтелекту, а репрезентації при цьому – є атрибутами інтелектуальної сфери особистості, зокрема розумового розвитку дитини (Piaget, 1975). У цьому контексті також згадується гештальт-теорія як така, що пояснює роботу та розвиток інтелекту. Взагалі Піаже класифікує три таких напрями, в яких певною мірою виявляються репрезентації: або через накопичення досвіду, або як процес розвитку мислення, або як атрибути сприйняття. І в них також пояснюються інтелектуальні властивості адаптації, зокрема в першому напрямі: який «... зводить когнітивну адаптацію до чистої акомодатії, оскільки мислення є для неї ні чим іншим, як «дзеркалом» уже створених ідей»; другий напрям «... зводить адаптацію до чистої асиміляції, оскільки інтелектуальні структури розглядаються нею виключно ендогенними»; що стосується третього напрямку, то він є поєднанням попередніх, а саме поєднує «...акомодатію з асиміляцією в єдине ціле», в чому Піаже вбачає зв'язок з гештальт-теорією, згідно з якою єдине, що існує, – це ланцюг, що зв'язує об'єкти із суб'єктом, причому заперечується як самотійна активність останнього, так і відокремлене існування перших» (Піаже, 1969).

Заслужують на увагу позиції та концепції вчених, у яких висвітлюється ідея співвідношення репрезентацій та кодування інформації. Зокрема Дж. Брунер вважав, що репрезентації – кодування інформації через дію-образ-слово (Bruner, 1979). Він їх називає «модальностями досвіду», але звертаємо увагу також і на інший ракурс модальностей, інтеграційний. Це, за концепцією Брунера, інтеграція різних форм суб'єктивного відображення того, що сприймається й відображається завдяки різним модальностям досвіду, а також співвідношення актуального, минулого та майбутнього, що згодом стає однією з основних регулятивних функцій репрезентацій. Отже, на нашу думку, процес кодування, за Брунером, виявляється як у аспекті задіяних модусів та їх

взаємодоповненні задля розкодування (зокрема, під час інтерпретації), так і голографічній проєкції, що з педагогічного погляду забезпечує формування певних необхідних компетентностей (інформаційної, аналітичної та ін.). Ці процеси також розкриваються крізь призму розвитку інтелекту особистості.

До таких саме положень можна віднести концепцію А. Пайвіо (Paivio, 1986). Але до попередніх інтегрованих модусів кодування додаються такі психічні процеси, як розумові враження, ідеї, інсайт. Тому така дія репрезентацій у кодуванні позначена як «подвійне кодування» (Холодна, 2002, с. 99). Індивідуальні, і через це, навіть певні творчі аспекти властиві репрезентаціям, за концепцією Дж. Ройса (Royce, 1974) та Л. Моса (Royce, & Mos, 1981). Певні творчі ознаки щодо репрезентацій учені пояснюють тим, що природа людини є продуктивною, творчою. Людина рухається шляхом розвитку своїх можливостей, здатностей, осмислює власні внутрішні ресурси, переживає, формує критичне ставлення й мотивації, тим самим здійснює певні перетворення в собі як «соціальному організмі».

В окремих дослідженнях когнітивної психології актуалізується й образний контекст репрезентацій, зокрема через: поняття «образ світу» (Леонтьєв, 1979); «розумова компетентність» (Hunt, 1983, с. 146); «інтерпретації подій, які вже сформували певні уявлення образу світу (Смирнов, 1985), особистісне, індивідуальне розуміння «картини подій» (Dodd, White, 1980). На основі узагальнених результатів аналізу різних поглядів на феноменологію репрезентацій (Холодна, 2002, с. 98-101), виокремлення в ній універсалії образу, дало змогу екстраполювати теоретичні позиції когнітивної психології на художньо-образну сферу як професійну галузь знань.

Ще один ракурс репрезентацій актуалізується когнітивною психологією. Ідеться про досвід. І переважно, ментальний (Холодна, 2002). З одного погляду, саме досвід є умовою об'єктивації репрезентацій, бо вони як його атрибути збагачують досвід та дозволяють користуватися його ресурсами в подальшому житті. А з іншого погляду, саме ментальність з її багат шаровим змістом та

підходами пояснює розмаїття факторів, які впливають на зміст і функціональність репрезентацій.

І досвід, і образність, що зв'язана скоріше з мисленнєвими процесами, знаходять своє відображення в так званій теорії репрезентативності, а точніше, репрезентативна теорія розуму (RTM), яка бере початок ще з часів Аристотеля. Ця теорія вважається відправною крапкою щодо вивчення й пояснення низки ментальних процесів а саме: мислення, переконання, бажання, сприйняття, уявлення» (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2020).

Сучасні вчені, зокрема в галузі когнітивної психології, вказують на «...складність та нелінійність ментальних репрезентацій, їх класифікацію та різновиди» (Ю Янь, 2021). Проаналізувавши декілька концепцій, звертаємо увагу, наприклад, на ідею Т. Ребеко (Ребеко, 1998), згідно з якою існують певні ментальні матриці, які пояснюють складність ментальних репрезентацій, зокрема: унітарні та множинні, серед яких є образні й вербальні. На думку М. Холодної, актуальними для навчання є образні репрезентації, оскільки вони є «...актуальним розумовим образом тої або тої конкретної події» (Холодна, 2002, с. 245). Також ми звернули увагу на пояснення щодо ментальних репрезентацій як психічних станів у теорії А. Прохорова (Прохоров, 2016). Його увазі слугують зв'язки ментального досвіду та репрезентацій. Зокрема, дослідник вказує на такі їх показники, а саме: асоціативні, поняттєві, оцінні та образні, що мають значення і для ментального досвіду також (Ю Янь, 2021). О. Селіванова (Селіванова, 2008) розглядає репрезентації як спосіб представлення досвіду, який дозволяє взаємодіяти особистості з навколишнім світом, який може мати візуальним, аудіальним, кінестетичним, одоративним та смаковим за своїм характером (Селіванова, 2008, с. 700).

Зарубіжні вчені, фахівці в галузі філософії та методології знання й пізнання вказують на деякі феноменологічні ознаки досвіду як такого, послуговуючись поняттям ментальності. Зокрема, це зв'язано з поєднанням знань, емпіричних та чуттєвих явищ (Smith, 2018). У координатах «описової психології» або «deskриптивної психології» (Smith, 2018), яка розроблена на

основі позицій Ф. Brentano (1874), визначено, що всі явища, з їх властивостями, як їх розуміє людина, існують у вигляді ментальних уявлень. Вони, ці уявлення, є відображенням і наслідком різних дій, що мають ментальний характер, а саме: сприйняття, емоційні реакції, оцінки, судження тощо), які цілеспрямовано здійснюються відповідно до певного об'єкту (Smith, 2018).

Ментальні репрезентації в структурі досвіду за концепцією Е. Гуссерля (Husserl, 1983), надають йому певного спрямування, зумовлюють інтенціональність досвіду, а точніше, його смисловий аспект. Заслуга Е. Гуссерля полягає в тому, що він фактично зацентрував на «теорії смислу», увів до наукового тезаурусу поняття «думки» (поет від лат. грец. νόημα — «думка»), обґрунтувавши теорію логічної семантики. Відповідно до неї пояснюються різноманітні, різномодальні уявлення, що дає змогу прийняти факт багат шаровості, зокрема й смислової щодо ментальних репрезентацій. Так саме важливою є позиція полімодальності досвіду та ментальних репрезентацій як наслідку оформлення певних уявлень відповідно до каналу сприйняття та обробки інформації, в епіцентрі чого можуть бути «ідеї, концепції, образи, пропозиції тощо» (Husserl, 1983, с. 213–225).

М. Хайдеггер (Heidegger, 2001) додав до зазначеної концепції ідею контексту, оскільки кожна особистість має свої індивідуальні уявлення та здатна по-різному потрактовувати певні речі; саме це й зумовлює можливість індивідуальності ментальних репрезентацій.

Тут важливим є аспект поєднання розумових, інтелектуальних уявлень та образних. Якщо перші засновані на наявності об'єктивних знань, то інші, на індивідуальних творчих можливостях та образному мисленні. Зазначене пояснюється також концептуальним аспектом щодо диференціації ментальних репрезентацій уявлень на такі, що є результатом усвідомлення сенсорних і образних уявлень. Учений Н. Томас (Thomas, 1994) представляє концепцію М. Тая, вказує, що ментальні репрезентації виявляються у вигляді як думки в семантичній формі, та як образи, «інтерпретовані масиви, заповнені символами» (Thomas, 1994, с. 292). Такої самої позиції дотримується Д. Пітт. На думку

вченого, це – «ментальні об'єкти із семантичними властивостями», оперування описовими термінами яких дозволяє досліджувати інтенціональні психічні стани особистості (Pitt, 2020).

У структурі досвіду ментальні репрезентації дійсно мають інформаційний функціонал. Вони можуть прямо (у разі наявності розумових, знаннієвих уявлень) або опосередковано (у випадку образних уявлень, асоціацій, аналогій) надавати певну інформацію. Н. Блок (Block, 1983) вказує, що ментальна репрезентація – «інформаційна одиниця досвіду», яка потребує та зумовлює «...занурення в психічний стан, що включає переживання, а також і уявне сприйняття образів об'єктів, що сприймаються» (Block, 1983, с. 506-507). Разом із тим, формування ментальних репрезентацій обов'язково передбачає безпосереднє сприйняття, тобто перцепцію. Навіть, якщо в подальшому використанні досвіду такої безпосередньої перцепції може й не бути. Вона виникає «як згадка» про колишній акт перцепції. Отже, ментальні репрезентації допомагають ідентифікувати та відрефлексувати те, що сприймається тут і зараз завдяки попередньому перцептивному досвіду. У цьому аспекті звертаємо увагу на дослідження ментальних репрезентацій М. Джонсона (Johnson, 1997), згідно з яким є два види досвіду: перцептивний, який дозволяє ідентифікувати об'єкти, що сприймаються, наприклад, за кольором, за місцем знаходження; і рефлексивний, який дозволяє відрефлексувати ідеї, інтенції, знання тощо (Johnson, 1997, с. 134). Об'єктивація таких видів досвіду здійснюється за допомогою певних кодувань, а також виникненню та зміцненню певних стереотипів, які і є характеристикою ментальності. Кодуються певні відображення, що сприймаються і стають загально визначеними. Але, на думку вченого та за результатами його спостережень, закодовані в змісті ментальних репрезентацій події та явища можуть згодом змінюватися під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів щодо окремої особистості, її компетентностей, диспозицій і ролей, які вона виконує в суспільстві. Йдеться навіть про певні сигнали, завдання у процесі набуття освіти, усе, що може змінити «ментальну модель», мотиви та наміри (Там само). Приймаючи до уваги

позицію дослідника, зауважимо, що на рівні особистості такі ментальні репрезентації дійсно набувають ознак мобільності та змінності. Разом із тим, якщо вже створено певні стереотипи на рівні ментальності, навіть професійної, вони важче підлягають змістовим перетворенням. Для цього актуальними стають спеціально створені комунікативні умови. Як справедливо стверджує Чжоу Є, «ментальні репрезентації формуються у процесі комунікації з явищем на основі його аналізу, який проводиться шляхом зіставлення нової інформації з тією, що вже міститься в структурах досвіду та зберігається в пам'яті у формі відповідних уявлень» (Чжоу Є, 2020, с. 50).

Варто звернути увагу і на концепції, згідно з якими ментальні репрезентації мають асоціативний характер. Так, наприклад, В. Томпсон і Л. Квінто (Thompson & Quinto, 2012) вважають, що в ментальних репрезентаціях емоційний досвід виконує інтегровану функцію, де емоції виступають «соматичними маркерами» та дозволяють актуалізувати комплекс асоціативних елементів у різних видах ментального досвіду.

М. Холодна (Холодна, 2002) також убачає в структурі ментального досвіду, що є «психологічною основою інтелектуальної обдарованості» (Холодна, 2002, с. 194), базою інтелектуального виховання взагалі, наявність ментальних репрезентацій. На її думку, ментальний досвід особистості має унікальний склад: побудова ментальних структур, наявність «...специфічних характеристик ментального простору та специфіці побудови ментальних репрезентацій (і щодо певної предметної області, і щодо світу загалом) (Там само). Отже, і ментальний досвід, і ментальні репрезентації як його структурний атрибут зв'язаний не лише з інтелектуальними особливостями людини та її інтелектуальним вихованням у цілому, але й зі світоглядом та уявленнями цілісної картини світу, з образами. М. Холодна визначає ментальні репрезентації як «...актуальний розумовий образ, тієї або тієї конкретної події (тобто суб'єктивна форма «бачення» того, що трапляється) (Холодна, 2002, с. 98).

О. Реброва визначає сутність ментальних репрезентацій як складної категорії, що позначає феномен, який містить універсальні, національно-

ідентифікаційні, індивідуальні та професійно-специфічні компоненти, і відбивають характер співвідношення людини та навколишнього середовища, особистості та суспільних об'єктивних реалій. (Реброва, 2012, с. 243). Більш точно про репрезентації йдеться вже стосовно картини світу особистості, що її визначає дослідниця, як «...відбиття в психічних процесах особистості основних координат взаємин із навколишнім світом, що проявляється в *репрезентованих образах* (Я.Ю) простору й часу, життя і смерті, добра і зла, цінностей буття, природи, суспільства» (Там само). Щодо педагогічного контексту зазначеного, то, на думку вченої, такі уявлення картини світу «...інтерпретується як індивідуальне або загальне суспільне світоглядне новоутворення особистості, що формується не хаотично, а внаслідок впливу ментальних процесів, притаманних культурним традиціям певних етнічних, суспільно-історичних, професійних спільнот, або певного історико-часового та геополітичного простору». До цього ж, «...картина світу є результатом пізнавальної діяльності та інтерпретації дійсності в дуалістичній системі раціо-емоційних, свідомо-позасвідомих процесів...» (Реброва, 2014, с. 31).

У таблиці 1.1 узагальнюємо основні аспекти щодо ментальних репрезентацій, їх функціоналу та домінуювальних атрибутів.

Таблиця 1.1

Узагальнення функціональних та атрибутивних властивостей ментальних репрезентацій за аналізом наукових позицій дослідників

Автор концепції та теоретичної ідеї	Функціонал ментальних репрезентацій	Атрибути ментальних репрезентацій та їх взаємозв'язки
М. Вартовський	Художньо-образна, виховна	Образи, індивідуальний досвід сприйняття
Е. Гуссерля	Інтерпретаційна, смислоутворювальна	Ідей, думки, смисли, концепції, образи пропозиції, різномодальні уявлення
М. Хайдеггер	Інтерпретаційна	Індивідуальні уявлення
Ж. Піаже	Адаптаційна	Гештальти, образи

Н. Томас	Семантико-інтерпретаційна	Думки та образи
Д. Пітт	Дослідницько-інтенціональна	Образи, знання та ціннісне ставлення до них
Н. Блок	Інформаційна, перцептивна, ідентифікаційна	Образи, уявлення, асоціації
М. Джонсон	Перцептивно-інтерпретаційна, кодування та розкодування подій, образів	Ментальні моделі, мотиви, наміри. Зв'язок з перцептивним та рефлексивним досвідом
В. Томпсон і Л. Квінто	Інтегрована функція	Емоції, асоціації, зв'язок з ментальним досвідом
М. Холодна	Інделектуально-розвивальна	Розумові образи, психологічна основа інтелектуальної обдарованості; співвідношення з ментальним досвідом, уявлення
О. Реброва	Світоглядна, формування уявлень картини світу	Поняття, образи, раціо-емоційні та свідомо-позасвідомі процеси, пам'ять; стереотипи

На підставі аналізу феномену репрезентацій у когнітивній психології та екстраполяції їх на педагогічну проєкцію, робимо висновок, що репрезентації є особливими психічними утвореннями, які формуються на основі запам'ятовування образу або певного розуміння подій, явищ, реакцій на них, що позначаються поняттями, категоріями та входять до структури ментального досвіду особистості, виявляються у процесі активних дій різних когніцій: мислення, спогади, прийняття рішень, сприйняття, оцінювання, образні уявлення тощо (Ю Янь, 2021). У той самий час сутність і різновиди репрезентацій зумовлені й різновидом досвіду, до якого вони належать, у якому і через який вони об'єктивуються. Репрезентації відносяться переважно до інтелектуальної сфери особистості, разом із тим, наявність у них образного

початку, належність до функціоналу різних психічних процесів, зокрема емоцій, образної пам'яті, асоціативних зв'язків тощо дає змогу стверджувати, що вони також є оперантами творчої діяльності.

Якщо в конструкції ментального досвіду функціонують та об'єктивуються ментальні репрезентації, то в художньо-ментальному досвіді – художньо-образні репрезентації. Зокрема йдеться про сприйняття, обробку, переживання, оцінювання й відтворення художньої інформації, які ґрунтуються на такому різновиді досвіду, як художньо-ментальний. Саме в ньому репрезентації «...набувають таких художньо-образних та художньо-операційних властивостей, що дозволяють їх позначити як художньо-образні репрезентації» (Ю Янь, 2021). Задля завершення повної характеристики такого досвіду, звернемося до його інтерпретації в дослідженні О. Ребрової, яка інтерпретує цей феномен як «...складне, полімодальне інтегроване утворення особистості, процес і результат духовно-практичної діяльності, що складається з поступового накопичення художньої інформації (етнічної, полікультурної, художньо-стильової, субкультурної), яка підлягає емоційно-інтуїтивної та рефлексивної переробки з подальшим інтелектуальним збагненням її цінності, смислової сутності, відповідності до культурних традицій, етнічної та регіональної належності» (Реброва, 2014, с. 131).

У дослідженні О. Реброва докладно представляє феноменологію художньо-ментального досвіду відповідно до професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. Отже, з огляду на предмет нашого дослідження визначене новоутворення є слушним задля докладного представлення художньо-образних репрезентацій, які також досліджуються в контексті майбутньої фахової діяльності та професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва та майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Згідно з феноменологією художньо-ментального досвіду, такий його атрибут як художньо-ментальні репрезентації формуються завдяки здатності образного мислення до художньо-образних уявлень. Але в основі цих процесів полягає сприйняття художніх/музичних образів, творів безпосередньо, або

понять, які їх пояснюють. Сприйняття завжди пов'язано з мисленням і різноманітними уявленнями. Це процес розглядається як початковий і обов'язковий етап пізнання, який зумовлює якість подальшого глибинного відображення зовнішнього світу свідомості. Як вказував Дж. Брунер, цей етап характеризується певною категоризацією та відбором, який здійснюється на основі осмислення властивостей певних явищ та предметів (Bruner, 1979).

Під час фахового навчання в майбутніх учителів музичного мистецтва накопичується досвід безпосереднього та опосередкованого спілкування з мистецтвом, як у процесі активного та постійного його сприйняття, виконання, а також творення за вимогами окремих програм, так і в процесі ретрансляції елементів накопиченого досвіду в освітньо-педагогічному процесі зі школярами. Усе це потребує різноманітних уявлень, які формуються впродовж навчання. Дослідники вказують на актуальність формування стильових уявлень (Щербініна, 2005), художньо-сміслових (Лі Ює, 2018), художньо-естетичних (Цзяо Їн, 2016), слухо-тембральних (Бай Бінь, 2014), слухо-моторні (М.Матковська, 2002) та ін. Художньо-образні уявлення також є важливими атрибутами художньо-образного мислення, оскільки динамізують процес розвитку відповідної образної пам'яті (Інь Юань, 2012). Музично-слухові уявлення виникають безпосередньо завдяки процесу сприйняття музичних образів. Таке сприйняття має бути системним, постійним, особливо, якщо йдеться про формування уявлень виконавця. Як пише А. Грінченко, «Сприйняття виконавця має синтезовану основу: чуттєвого, смислового, логічного і спрямованого на процес розуміння і осмислення музичного твору». (Грінченко, 2020, с. 88). Саме завдяки певним трансформаціям результатів сприйняття музичних творів формуються музично-слухові уявлення (Там само).

Уявлення – важлива передумова репрезентацій. Кожний вид уявлень дослідниками визначено відповідно до освітніх художньо-образних завдань. Так, наприклад, Бай Бінь визначає звуко-тембральні уявлення 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» (Бай Бінь, 2014, с. 184).

Лі Ює (Лі Ює, 2018) досліджує художньо-сміслові уявлення і стверджує, що «...процеси сприйняття схожої або дотичної інформації здійснюється на основі аперцепції...; остаткові результати переробки інформації складають такий психічний феномен як уявлення» (Лі Ює, 2018, с. 79). В основі уявлень завжди полягає певний образ. Але він, на думку дослідниці, формується завдяки різним модусам сприйняття, завдяки яким набувається досвід переробляти різну інформацію, зокрема й художню. Перероблена інформація «...трансформується в образ та поняття про нього...», вони стають «атрибутивним елементом уявлення». Але разом із тим, і образ, і поняття про нього також зумовлені попередньо сформованими уявленнями, досвідом, що є у «...свідомому стані або активізуються та когнітуються від підсвідомого у свідомий стан інтелектом особистості» (Лі Ює, 2018, с. 81). Під смисловими уявленнями дослідниця розуміє «...процес і результат чуттєво та мисленнево опрацьованої інформації, отриманої різними способами пізнання, результатом якого є особистісні репрезентації щодо сприйнятого феномену, зумовлені власним досвідом, типом мислення та індивідуальними властивостями» (там само). Художньо-сміслові уявлення, які найбільш дотичні до художньо-образних репрезентацій, дослідниця розглядає відповідно до професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Отже, в їх основі полягає досвід спілкування з музичними творами під час набуття фахових компетентностей. Ця фахова якість інтерпретована як «...професійно-мисленнєві, операційні утворення», які властиві виключно свідомості музиканта-виконавця. Такі утворення «...є образно-понятійними атрибутами художнього мислення», і виникають вони як правило на першому етапі вивчення, розбору твору, коли здійснюються первісні враження щодо його смислу (Лі Ює, 2018, с. 230).

Цзяо Їн (2016) зв'язує художньо-естетичні уявлення з процесом формування уявлень щодо картини світу. На її думку, головне завдання вчителя музичного мистецтва полягає у формуванні в школярів «...уявлень картини

світу крізь призму естетичних категорій» (Цзяо Їн, 2016, с. 93), до якої входить не лише відчуття краси від довкілля, що зображене у творах, а й відчуття етики та краси людських відносин, які також формують певні етико-естетичні ментальні уявлення про сутність явищ природи, життя, мистецтва (там само, с. 52).

У дослідженні робиться наголос на уявленнях особливої, естетичної картини світу, яка формується переважно засобами мистецтва, а отже через художньо-мовний ресурс. Сприйняття естетики світобудови, відображеної у творах мистецтва, що формує уявлення естетичної картини світу, здійснюється через «...якісні духовні перетворення свідомості, почуттів...», завдяки чому «...кристалізується вибіркоче ставлення до предметів, явищ, речей, об'єктів», вони мають естетичні властивості, які в різних культурах можуть позначатися своїми естетичними категоріями та оцінюватися саме крізь їх призму (Цзяо Їн, 2016, с. 34).

Репрезентації художніми засобами також представлені в дослідженні Ван Лу (Ван Лу, 2021), в якому ключовою категорією є «художньо-естетичне світосприйняття». Зокрема дослідниця уточнює, що «...репрезентація художніми засобами естетичної краси, гармонії та духовності, відчуттів та міжособистісних відносин, усе що втілено у творах мистецтва...», виникає на основі й під час художнього пізнання і рефлексію того, що сприймається та власних думок і почуттів». Це дає змогу «...усвідомити та інтерпретувати не лише смисли твору мистецтва, а й їх життєві прообрази» (Ван Лу, 2021, с. 53). Уявлення «...про формальне вираження музичного творіння», характеристики емоцій і почуттів, які містяться у його формі, про світоглядні, ціннісні орієнтації, що властиві суспільству та окремій особистості, але сформовані на основі самобутної культури, - усе це передано автором через змістовні смисли твору. Вони виникають завдяки перцептивній діяльності особистості. А потім накопичуються в конгломерат певних уявлень, які забезпечує якісність інтерпретаційної діяльності (Ван Лу, 2021, с. 77).

Разом із тим, дослідниця вказує на когнітивний аспект сприйняття образів, зокрема, за якими законами здійснюється перцепція та виникає уявлення щодо образу, як наслідку перцепції. Ван Лу вказує на «...бінокулярні та монокулярні ознаки, про сприйняття форми та її елементів, про сегрегацію – виокремлення фігури від фону та ін. Ці механізми сприяють образним уявленням, «... які закріплюються в пам'яті, але можуть мати й суб'єктивний характер; це й входить до плану досвіду і впливає на світосприйняття (Там само, с. 43).

Отже, в мистецькій діяльності, зокрема й у художньо-освітньому процесі формуються різноманітні за видами уявлення. З аналізу наукових досліджень вбачається, що в основному такі уявлення містять у своїй основі художній образ. Саме він сприймається, підлягає осмисленню, переживанню, інтерпретації. Узагальнено такі уявлення можна позначити як художньо-образні.

Художньо-образні уявлення формуються внаслідок накопичення досвіду сприйняття, спілкування та відтворення у виконавському процесі художньої ідеї твору на основі сформованого досвіду. Чжан Іфу (Чжан Іфу, 2016) справедливо вказує, що сприйняття музики в музикантів може викликати різні уявлення, зв'язані з іншими модусами сприйняття: «... в процесі художнього сприйняття часто можуть з'являтися візуально-просторові, кольорові, графічні та інші образи, які допомагають певним чином упорядковувати, розподіляти музичний матеріал, завдяки чому значно полегшується його розуміння й відтворення» (Чжан Іфу, 2016, с. 167).

Такі явища запам'ятовуються разом з тим музичним матеріалом, який сприймається. Попередній етап творчого осягнення тих або тих образів закріплюються в пам'яті, яка вченими так і номінована: художньо-образна пам'ять (Ін Юань, 2017). Художньо-образна пам'ять – складе особистісне утворення, «...що виражається у здатності до закріплення, збереження та наступного відтворення досвіду спілкування з мистецтвом» (Інь Юань, 2017, с. 20).

У подальшому творчому процесі, під час творчої події-зустрічі з новим твором, сформовані уявлення активізуються та спонукають до об'єктивації

відповідних художньо-образних репрезентацій. Вони на відміну від художньо-образних уявлень є більш свідомими та відрефлексованими процесами, які дозволяють скористатися набутим досвідом задля розв'язання творчих, інтерпретаційних завдань. Нерідко такі репрезентації мають і методичний контент, який заснований також на попередньому досвіді роботи з тим або тим твором, над його інтерпретацією, що формує власний художньо-ментальний досвід та відповідні йому репрезентації. Отже, художньо-образні уявлення – гнучкий атрибут художньо-образного досвіду репрезентацій. Уявлення виникають у новій ситуації завдяки накопиченому сприйняттю та спілкуванню з твором мистецтва, але вони є лише стимулом для подальшої поглибленої раціонально-емоційної діяльності щодо образу, що супроводжується вже свідомими художньо-образними репрезентаціями.

Говорячи про художній досвід як фундамент для накопичення й реалізації художньо-образних репрезентацій, зацентруємо на можливому поліхудожньому аспекті їх походження. Оскільки мистецтво сприймається різними модусами, то й художньо-образні репрезентації можуть мати полімистецький контент та поліхудожні властивості. Варто наголосити на тому, що формуються такі репрезентації в спеціально створених умовах художньо-освітнього процесу. За концепцією Пань Шена (Пань Шен, 2022), це – «спеціально організована особлива властивість навчання мистецтву», якій властиві цілеспрямовано скоординовані дії усіх учасників щодо художньої інформації, яка основана на різних видах мистецтва, їх зв'язків, різноманітних художніх способів її передачі, методів, що «...підсилює інтеграцію творчих дій», усього, що зумовлює якісну «...інтерпретацію художнього образу твору» (Пань Шен, 2022, с. 181).

Якщо розглянути фаховий аспект художньо-образних репрезентацій майбутніх учителів музичного мистецтва, то художньо-освітній процес, у якому вони формуються може виникати й стохастично, під час роботи над інтерпретацією образу викладачі можуть звертатися до певних асоціацій, наводити приклади, застосовувати метафори. Такі дії активізують прямо або опосередковано різномодальні уявлення. Якщо процес є цілеспрямований, то

можна стверджувати, що його результатом буде сформована поліхудожня компетентність, у якій атрибутивним і дієвим ресурсом стають уже художньо-образні репрезентації як осмислені й опрацьовані художньою свідомістю внутрішні ресурси інтерпретаційної творчості.

Останнім часом феномен поліхудожності привертає увагу вчених. Так, ґрунтовним є дослідженням Го Сяояна (Го Сяоян, 2019), яке безпосередньо присвячене поліхудожній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Дослідник вказує на два різновиди такої підготовки, а саме: «поліхудожня підготовленість майбутнього вчителя музики як культурної та освіченої особистості загалом»; поліхудожня підготовленість майбутнього вчителя музики як педагогічний ресурс здійснення поліхудожньої підготовки учнів. (Го Сяоян, 2019, с. 31). Особливо другий напрям потребує художньо-образних репрезентацій. Недарма Л. Масол звертає особливу увагу на технологічність застосування інтегрованого навчання мистецтва в школі, до чого має бути підготовлений майбутній учитель музичного мистецтва (Л.Масол, 2015). Переважна кількість дослідників вказують на поліхудожність навчання школярів на засадах інтеграції (О.Гайдамака, 2016; О.Базелюк, 2015; О.Комаровська, Н.Миропольська & С.Ничкало, 2018). Зазначене актуалізує проблему відповідної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, про що вказують О. Бузова (2004), О. Боблієнко (2013), В. Молчанова-Долінко (2017) та ін.

Опосередковано феномен поліхудожності висвітлюється в різних аспектах фахової виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, саме як результат сумісної дії різних модусів сприйняття мистецтва (Пань Шен, 2022; Ван Лу, 2021, Чжоу Є, 2020) та ін.

Разом із тим, поліхудожність не завжди є прямим наслідком асоціацій та зіставлень із різними видами мистецтва, вона є також наслідком активності різних модусів сприйняття мистецтва: зоровий, кінестетичний, навіть нюховий. Так, наприклад, виконання таких творів, як: «Бузок» С. Рахманінова, «Одинокі квіти» Р. Шумана можуть викликати активність модусу нюху. Отже, виникає

модус нюху, але й зоровий образ квітів, які мають запах, кольори. Отже, поліхудожність таких асоціацій є безперечною (Ю Янь, 2020, с. 97-98).

Таким чином, поліхудожня компетентність для майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасному освітньому просторі має концептуальне значення, оскільки кореспондується з концепцією інтегрованого навчання. Музичне мистецтво в сучасній українській школі все глибше вивчається крізь призму його інтеграційних зв'язків з іншими видами мистецтва, з гуманітарними дисциплінами та навіть, і точними, математикою, фізикою та ін., про що вказує концепція Нової української школи (2016).

Згідно з нашою концепцією, поліхудожня компетентність забезпечує здатність ефективного застосування зв'язків музики з іншими видами мистецтва. А формування такої компетентності також ґрунтується на феноменології художньо-образних репрезентацій (Ю Янь, 2020, с. 97).

Отже, художньо-образні репрезентації мають поліхудожній потенціал. Це пояснюється феноменологією самої музики, яка полягає у відображенні явищ буття, природи, довкілля, психічних станів, що передаються композитором засобами сформованих у нього атрибутів художнього авторського методу (унікальність та індивідуальність в інтонаціях, гармонії, форми тощо). Але так само, як композитор, володіє уявленнями й виконавець. У нього власний художньо-ментальний досвід (Реброва, 2012). До такого досвіду входять не лише зліпки та стереотипи пережитих емоційних реакцій на події буття, але й враження від інших видів мистецтва. Ми вважаємо, що для музиканта вони є «...суттєвими атрибутами його досвіду, оскільки творча особистість взагалі сприймає твори мистецтва крізь призму рефлексії своїх почуттів і вражень, знаходячись у стані внутрішнього емоційно-образного порівняння з іншими відомими та опанованими творами свого фахового виду мистецтва» (Ю Янь, 2020, с. 97)

У світлі зазначеного звертаємо увагу ще на один елемент художньо-ментального досвіду, який впливає на художньо-образні репрезентації. Йдеться про стереотипи сприйняття й оцінювання певних мистецьких образів, засобів

виразності та смислів, які вони несуть. На художньо-образні стереотипи нерідко орієнтуються студенти під час своєї роботи над творами та під час педагогічної практики у школі. Вчені розуміють їх як переважно стилістичні особливості музики, еталони музичного інтонування, ритмічних особливостей, що створювалися музичною культурою в певному годинному вимірі та в етно-географічному просторі (Реброва, 2014). У нашому дослідженні такі стереотипи впливають на художньо-образні репрезентації, саме на їх смисловий та символічний контексти (Ю Янь, 2019, с. 118). У музичній педагогіці стереотипи та уявлення, що стають атрибутами художньо-образних репрезентацій, використовуються і як явища «відбитка» художньо-образної пам'яті, а як педагогічний процес створення/опису образу твору до його безпосереднього сприйняття. У музичній педагогіці близьким до такого трактування є процес «установки на сприйняття». Зв'язуючи феномен художньо-образних стереотипів із художньо-образними репрезентаціями відзначимо, що стереотипи є базою, де формуються репрезентації. Такі стереотипи можуть бути сформовані під впливом традицій у культурі, у художньо-ментальному досвіді (Реброва, 2014), а можуть бути наслідком локальних (сімейних, субкультурних, групових) цінностей і кодів-уявлень про інтонацію, темпо-ритм, музичний характер того чи іншого героя. Учена визначає сутність музичних стереотипів як певних стилістичних ознаки музики, «...еталони музичного інтонування, ритмо-інтонації, які створювались упродовж розвитку музичної культури та формувались у вигляді усталених музичних кодів, що передають емоційно-символічну художню інформацію» (Реброва, 2014, с. 75). Вони, за її концепцією, об'єктивуються не лише під час створення, що враховує митець задля вибору засобів виразності, але й у сприйнятті мистецтва. Зокрема, вона пише, що «Вони (стереотипи) стають оперантами художнього мислення, активізують асоціативну пам'ять, свідомі та позасвідомі процеси мистецької творчості, впливають на емоційне реагування та ставлення до мистецьких явищ на основі традицій, зумовлюють творче осягнення, сприйняття, розуміння та інтерпретацію художніх образів» (Реброва, 2014, с. 130).

Підсумовуючи теоретичні міркування стосовно актуальних атрибутів художньо-образних репрезентацій, узагальнимо, що вони об'єктивуються на основі сприйняття та спілкування (прямого та опосередкованого) з творами мистецтва, що запам'ятається як певна подія, супроводжується уявленнями, може бути зумовлено існуючими стереотипами; усе це складає змістове наповнення художньо-ментального досвіду та концентрується в особливе інтелектуально-емоційне утворення, яке впливає на якість сприйняття, осягнення та інтерпретацію наступних творів, схожих за художньо-образною ідеєю.

У нашому дослідженні ми визначаємо художньо-образні репрезентації як складну полімодальну властивість особистості, що мають функції кодів пам'яті, еталонів сприйняття, художньо-атрибутивних стереотипів, яка заснована на досвіді спілкування з мистецтвом деякого просторово-часового діапазону. Художньо-образні репрезентації мають важливий технологічний потенціал у педагогіці мистецтва, яким мають опанувати майбутні вчителі музичного мистецтва для створення якісної установки на сприйняття художнього образу школярами.

1.2. Сутність та компонентна структура художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

Одним із ключових понять дослідження, окрім основного – художньо-образні репрезентації, було також застосовано – «майбутні бакалаври музичного мистецтва». Відповідно до останніх змін у нормуванні кваліфікацій, що отримують здобувачі після завершення навчання за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти, «бакалаври музичного мистецтва» - це категорія здобувачів, які навчаються за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво». Разом із тим, ключовим змістовим конструктом у зазначеному словосполученні є «музичне мистецтво», що є відповідним і для здобувачів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Сприйняття, оцінювання і творення (виконавство, інтерпретація) музичного мистецтва є спільними процесами в зазначених

спеціальностях. У дослідженні «бакалаври музичного мистецтва» розумілися як у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, так і в галузі знань 02 Культура і мистецтво. Отже, орієнтація була зроблена саме на: рівень (бакалаврський), змістове фахове наповнення (музичне мистецтво), кваліфікацію (вчитель музичного мистецтва, що певний час прописувалось у дипломах). Разом із тим, враховувалася відмінність галузі знань. Це стосується саме викладацької діяльності, сфери реалізації фахових компетентностей, а отже й функціоналу. Якщо для бакалаврів музичного мистецтва галузі знань 02 Культура і мистецтво професійна діяльність більшою мірою орієнтована на виконавство взагалі та викладання музичного виконавства в різних його формах; то для здобувачів, майбутніх бакалаврів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) перевага надається застосуванню педагогічного потенціалу музичного мистецтва у творчому розвитку школярів та формуванню в них культурних компетентностей. А отже, процеси навчання музичному мистецтву в більшості зорієнтовано на його сприйняття. У той самий час не можна не вказати, що здобувачі також мають змогу викладати гру на музичному інструменті, спів у межах позашкільної та позакласної, гурткової роботи. Отже, у дослідженні враховувалося така можливість, та певним чином залучалися до експерименту і здобувачі цієї спеціальності, оскільки художньо-образні репрезентації важливі і в їхній фаховій підготовці.

Але ключовим поняттям було визначено «майбутні бакалаври музичного мистецтва», відповідно до них визначалося і ключове поняття. Отже, у дослідженні художньо-образні репрезентації майбутніх бакалаврів музичного мистецтва – це атрибути набуття художньо-ментального досвіду, яким властиві полімодальні та поліхудожні характеристики щодо опрацювання та запам'ятовування художніх образів творів, що вивчаються і стають ґрунтом для подальших якісних результатів навчання, музично-педагогічної практики та інтерпретації образів шляхом накопичення в пам'яті художньо-образних мисленнєвих уявлень, еталонів та емоційних реакцій на певні художньо-мовні та смислові властивості творів. У процесі навчання вони набувають ознак

мисленнєвого ресурсу студента, функціонують у його уяві як регулятори сприйняття й оцінювання образів мистецтва, які активізуються в процесі різних форм музично-педагогічної діяльності та створюють основу для втілення індивідуальної виконавської та педагогічної інтерпретації.

У фаховій підготовці майбутніх бакалаврів, які будуть учителями або викладачами музичного мистецтва художньо-образні репрезентації завжди мають смисловий контент, оскільки їх ґрунтом є як знання, отримана певна інформація, так і емоційне переживання творів, що сприймаються.

Вирішуючи завдання дослідження щодо побудови компонентної структури художньо-образних репрезентацій було застосовано кластерну систему. Перевага кластеризації надається в економіці (Л.Некрасова & С.Попенко, 2014). М.Enright (1992), Портер М. (2005), де вона розглядається в контексті конкурентної переваги. У педагогіці також застосовують кластерний підхід для моделювання структуру певних явищ, або систем, елементи яких подібні утворенням, у яких концентруються певні властивості, функції, або види діяльності. У музично-педагогічних дослідженнях і працях із музично-педагогічної науки дослідники також застосовують кластерний підхід. Так, наприклад, Ван Яцзюн користується кластерним підходом задля визначення структури комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва та її формування (Ван Яцзюн, 2018). Дослідником визначено такі кластери, як: предмет диригентсько-хорового навчання; викладач (керівник навчального хорового колективу); студент-хормейстер та учасник хорового колективу; навчальний хоровий колектив; навчальна ситуація; умови диригентсько-хорового навчання спрямовують вектор пошуку актуальних підходів та принципів (Ван Яцзюнь, 2018, с. 122).

У дослідженні кластерний підхід застосовано з метою визначення функцій, які виконують художньо-образні репрезентації в навчанні музичного мистецтва бакалаврів двох зазначених спеціальностей. Застосування методу теоретичного моделювання дозволило екстраполювати визначені кластери на певний функціонал досліджуваного феномену. Отже, кластери як явища концентрації

певних психічних процесів у навчанні мистецтву, комплексу вмінь і навичок, відповідних до тих або тих творчих дій в освітньому процесі допомогли змодельовати функції, які художньо-образні репрезентації виконують в освітньому процесі фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів, що навчаються за двома спеціальностями: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво. Ми передбачали, що ці функції для здобувачів різних спеціальностей будуть однакові, так само як і компоненти художньо-образних репрезентацій, які ці функції виконують. Відмінностями для нас були: змістове наповнення музичного матеріалу, якість його інтерпретації за видами (виконавська, педагогічна).

Результат теоретичного дослідження відображено в публікації (Ю Янь, 2021). Разом із тим надаємо пояснення щодо кластерів фахової підготовки, що допомогли визначити функції художньо-образних репрезентацій, а завдяки каузально-функціональному аналізу, конкретизувати й компонентну структуру досліджуваного феномену.

Інколи такий аналіз застосовують задля визначення спільних функцій різних елементів цілісної системи та задля визначення наукових підходів дослідження (У Сюань, 2020) задля визначення причинно-наслідкових зв'язків та інших системних процесів, у яких досліджуються різні аспекти функціональності об'єктів, чи предметів, що знаходяться у взаємозв'язках.

Ми виходили з того, що фортепіанна підготовка, що є суттєвим складником цілісної фахової підготовки, містить у своєму ресурсі такі кластери, які концентрують певні вміння, знання, функціональну грамотність, психологічні процеси та ціннісні інтенції, які мають вигляд умовних «пучків», що в науці та в суспільній сфері розглядається як «кластер». Функції таких кластерів співвідносяться з функціями художньо-образних репрезентацій, що й впливає на якість цілісної системи фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів, які навчаються за різними спеціальностями, але мають певні спільні риси щодо фортепіанної (взагалі виконавської) підготовки.

Визначаючи кластери, було враховано, що художньо-образні репрезентації мають художньо-світоглядний контент. Художній світогляд взагалі для бакалаврів, які навчаються викладати музичне мистецтво та опановують його виконання, еволюціонує відповідно до кожної особистості здобувача: яку музику він грав, усвідомлював, сприймав і оцінював, викладав під час практики. Опанування музичним твором не проходить без заглиблення в його світоглядний контекст. Отже, він залишається в пам'яті й концентрується як «зліпок художньої картини світу». До цього належить і полікультурна властивість художнього світогляду. Ми згодні з Ван Лу, яка стверджує, що «феноменологія художнього світогляду ґрунтується на засадах полікультурності, оскільки створює можливість для мистецького діалогу, а через нього, до діалогу культур і свідомості, ставлень і цінностей» (Ван Лу, 2021, с. 2).

Еволюція художнього світогляду особистості реалізується завдяки різноманітним психічним станам та процесам, що супроводжують «...пізнання, сприйняття, мислення та розуміння смислу твору мистецтва», їм підпорядкована «...його подальша інтерпретація на інших рівнях та етапах роботи над твором» (You, Yan, 2021, p. 30).

Ґрунтовно це пояснює О. Рудницька (Рудницька, 1998). За її визначенням, художній світогляд є «...специфічною формою емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві установки й орієнтири людини, виражені у творах мистецтва» (там само, с. 49). При цьому, дзеркалом світогляду є культура, а людина здатна до духовно-морального піднесення себе, свого «Я», саме через осягнення норм культури, духовної творчості та мистецтва. У цьому процесі активізується художнє світобачення, яке «... стає внутрішнім змістом суб'єкта, індивідуальний досвід розширюється і збагачується, почуття, смаки й потреби набувають культурно-естетичної форми» (Там само).

Отже, всі психічні процеси, що супроводжують творче осягнення мистецтва, проходять крізь призму усвідомлення смислу образу, стимулюючи розвиток художнього інтелекту. У контексті зазначеного було визначено наявність відповідного *пізнавально-смислового кластеру*. Результатом психічних

процесів даного кластеру художньо-образних репрезентацій стають сформовані художньо-сміслові уявлення (Лі Ює, 2018, с. 9), які запам'ятовуються, залишаються як еталони розуміння того, що певні художні символи, мовні одиниці передають ту або ту смислову інформацію. Залишаючись в пам'яті ці явища складають когнітивний та інтелектуально-розвивальний потенціал художньо-образних репрезентацій. Це виявляється через впливовість на якість подальших дій художньої перцепції, сприйняття інформації, яка подається такими самими або схожими засобами. Усе, що супроводжує процеси сприйняття, осмислення, переробку художньої інформації залишається в пам'яті та наповнює художньо-ментальний досвід особистості. З часом активність художньо-перцептивних та інших творчих процесів інтелектуально-когнітивного характеру спадає, а результат – художньо-образні уявлення входять до підсвідомого плану. Разом із тим вони стають джерелом художньо-образних репрезентацій, які активуються за умов сприйняття схожої за образом і мовними ресурсами інформації.

Таким чином, зазначене дає змогу наголосити на актуальності та дієвості *перцептивно-сміслові функції* художньо-образних репрезентацій. (You, Yan, 2021, p. 30).

Нова художня інформація активізує патерни, певні стереотипи, які накопичуються в художньому досвіді, що потребують осмислення й оцінювання. «Вони спрямовані не лише на об'єкт сприйняття (образ, символ, якість інтерпретації або презентації образу, розмова про нього), але й і на внутрішній план психічних процесів, на осмислення та рефлексію емоційного ставлення, переживання та чинників, що на них впливають» (You, Yan, 2021, p. 30).

Останнім часом учені привертають увагу до феномену емоційного інтелекту. На це впливають різні фактори. На психологічні аспекти успішності людини, що зумовлені активністю емоційного інтелекту, вказує А. Четверик-Бурчак (2015). На важливість таких психологічних явищ, як емпатія, емоційна саморегуляція вказує О. Чебикін (2005). Також на кореляцію між емоціями та інтелектом вказують Дж. Мейєра, П. Селоувея & Карузо (2004), які звертають

увагу на розвиток відповідно до збільшення віку (Mayer, Salovey, Caruso, 2004). З огляду на це, можна стверджувати, що емоційний інтелект входить до структури досвіду.

Стосовно музичної, зокрема музично-педагогічної сфери діяльності, то, наприклад, Гао Юань (2020) вказує на синергію поєднання «...емоцій та інтелекту в мистецько-педагогічній проєкції», на думку дослідниці, це «...створює специфічну психосемантичну систему особистісного осмислення художньо-образного змісту творів музичного мистецтва, що оптимізує процес художньо-педагогічної комунікації» (Гао Юань, 2020, с. 3). Звертаємо увагу, що розкриваючи сутність емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва, Гао Юань вказує на наявність у ньому «...експресивно-семантичної репрезентації та рефлексії з метою проєктування і реалізації ефективних стратегій позитивного емоційного впливу...» (Там само, с. 207).

Емоційний аспект фахової, зокрема фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлено в дослідженні Чжоу Є. Дослідниця визначає сутність поняття «художньо-емоційний досвід», у якому також фігурують репрезентації. *Художньо-емоційний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва в дослідженні Чжоу Є інтерпретовано як «...інтегральне фахове утворення, що концентрує ментальні репрезентації художніх емоцій, на основі яких формуються еталони художньо-емоційних переживань, уміння когнітивного й оцінного відгуку, здатність спрямовувати художньо-емоційне осягнення виразного змісту твору на музично-освітній процес із метою формування художньо-емоційного досвіду школярів»* (Чжоу Є, 2020, с. 75-76).

Отже, бачимо, що емоційність відіграє суттєву роль у фаховій підготовці, а науковці вказують на наявність репрезентацій у структурі емоційних феноменів (емоційний інтелект, емоційний досвід тощо). На підставі зазначеного доцільно зауважити на *емоційно-досвідному кластері* художньо-образних репрезентацій, який «...збирає досвід емоційних переживань схожих художніх образів у різних творах мистецтва та відповідає за аналіз і оцінювання тих емоційних, оцінних, рефлексивних станів, які вони викликають» (You, Yan, 2021, р. 30). У межах

цього кластеру функціонує також співвідношення стереотипів емоційних реакцій на той або той образ, що й підлягає аналізу й оцінці. Відповідно до зазначеного актуалізуємо *емоційно-оцінну функцію*, яка зумовлює кластер емоційного ставлення та його рефлексії щодо художньо-образної інформації задля усвідомлення чинників, які беруть свій початок у попередньому досвіді (Там само). Цей процес вибудовує проєкцію на подальше накопичення художньо-ментального досвіду (Реброва, 2012; 2014) майбутнього вчителя музичного мистецтва, який забезпечує йому якісну фахову перевагу на основі створеного в пам'яті та уяві фонду художньо-образних еталонів, які виникли як результат осмислення та рефлексії емоційних реакцій під час попереднього сприйняття.

Слід вказати, що накопичений фонд таких патернів/емоційних кодів/стереотипів розширює здатність особистості усвідомлювати причино-наслідкові зв'язки та розширювати коло потрібних асоціацій та аналогій задля якісної інтерпретації творів мистецтва. Звертаємо увагу саме на різні види мистецтва, оскільки художньо-образні репрезентації переважно бувають поліхудожніми. Це зумовлює і наявність у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва певного рівня сформованості поліхудожньої компетентності. Основою такої компетентності Г. Ніколаї вважає поліхудожню обізнаність, від якої певним чином належить якість інтерпретації художніх образів. На думку Г. Ніколаї та Сунь Жуй, «...феномен поліхудожньої обізнаності... тісно пов'язаний із процесами рецепції, творення та функціонування витворів різних видів мистецтва в їх синергійній єдності...», а для здобувачів, майбутніх бакалаврів музичного мистецтва важливими є знання із самого мистецтва та їхня проєкція на мистецьку педагогіку (Ніколаї, Сунь Жуй, 2022, с. 50).

Стосовно художньо-образних репрезентацій у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, можна казати, що вони впливають на якість їхньої поліхудожньої компетентності. Поліхудожня компетентність для майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасному освітньому просторі має концептуальне значення, оскільки кореспондується з

концепцією інтегрованого навчання. Музичне мистецтво в сучасній українській школі все глибше вивчається крізь призму його інтеграційних зв'язків з іншими видами мистецтва, з гуманітарними дисциплінами та навіть, і точними, математикою, фізикою та ін. (Ю Янь, 2020, с. 97). Така компетентність забезпечує здатність ефективного застосування зв'язків музики з іншими видами мистецтва, а формування ґрунтується на феноменології художньо-образних репрезентацій. Разом із тим, і на певних асоціаціях і аналогіях. Такі уявлення, аналогії та асоціації нерідко активізуються та стимулюються завданнями інтерпретаційного характеру. Саме під час роботи над твором, коли здійснюється аналіз інтерпретаційних завдань, виникають та активізуються уявлення, що увійшли в пам'ять, у підсвідомість стосовно інтерпретації схожих образів. Вони знов входять на перший план свідомості саме завдяки наведенню аналогій та виникненню асоціацій.

Так, слушно навести концепцію Ю. Лернера, Д. Пепо, А.Жданова, Л. Белозерской і Т. Гендлера стосовно функціональності цінностей в емоційному переживанні музичних подій. Учені в даному випадку класифікують: стиль обробки художньої інформації, її модальності; контекст, який ґрунтується саме на художніх асоціаціях та життєвій атрибуції; релевантність завдань, що стосуються співвідношення, узгодженості набору художньо-емоційних очікувань та освітніх цілей у свідомості індивіда (Lerner, Papo, Zhdanov, Belozersky, Hendler, 2009, p. 230).

Отже, на підставі зазначеного вводимо *асоціативно-досвідний кластер* художньо-образних репрезентацій. Якісність інтерпретації та уявлення щодо поліхудожніх зв'язків твору, який вивчається або презентується в освітньому процесі активізується завдяки пам'яті та досвіду уявлень та асоціацій (You Yan, 2021, p. 30).

Щодо функціоналу такого кластеру та художньо-образних репрезентацій у цілому у виконавській, зокрема фортепіанній підготовці, то тут може йтися про *перформативно-творчу функцію*. Зазначена функція забезпечує процес динамізації розвитку емоційного інтелекту, оскільки з одного боку, асоціації

завжди кореспондуються з емоційними станами, переживаннями стосовно емотивності отриманої художньо-образної інформації; разом із тим забезпечує саме гармонізацію уяви, творчості, емоційних переживань і глибокого інтерпретаційного аналізу твору. Ця функція виявляється також через інтелектуальну переробку отриманої інформації задля «...якісної інтерпретації та перформенсу образу в різних видах та формах мистецько-освітнього процесу (вербально-норативному, музично-виконавському, поліхудожньо-інтеграційному тощо)» (You, Yan, 2021, p. 30). Також ця функція вказує і на творчість, креативність у виконавстві, що здійснюється на основі попереднього досвіду та образних репрезентацій.

За концепцією Л. Кондрацької, музикант-перформер (а вчитель музичного мистецтва завжди виступає у ролі перформера), свідомо або безсвідомо представляє образ художнього твору, перетворюючись на певний час в образ героя (К.Кондрацька, 2019). Отже, інтерпретація також потребує певних умінь перетворення, перевтілення.

Таким чином, визначаючи основні кластери фахової виконавської підготовки, де саме концентруються художньо-образні репрезентації, було конкретизовано й функції, які вони виконують. На рисунку 1.1. (стор. 62) подаємо відповідність кластерів та функцій художньо-образних репрезентацій з орієнтацією на виконавську, зокрема фортепіанну підготовку бакалаврів музичного мистецтва, що навчаються за спорідненими спеціальностями. Визначені кластери, що угруповують та концентрують актуальні функції художньо-образних репрезентацій (перцептивно-сміслова, емоційно-оцінна, перформативно-творча) дозволили змоделювати їх структурні компоненти. Виходячи з того, що художньо-образні репрезентації – це дієві процеси, які об'єктивуються через досвід «спілкування» з мистецькими творами та їх презентації слухачам (досвід застосування, перформенс), було передбачено наявність певних умінь та здатностей, які угруповуються у відповідному компоненті (You Yan, 2021, p. 31).

Пізнавально-смісловий кластер характеризується у цілому наявністю когнітивних процесів: розуміння, уміння аналітичних дій щодо тексту, образу твору.

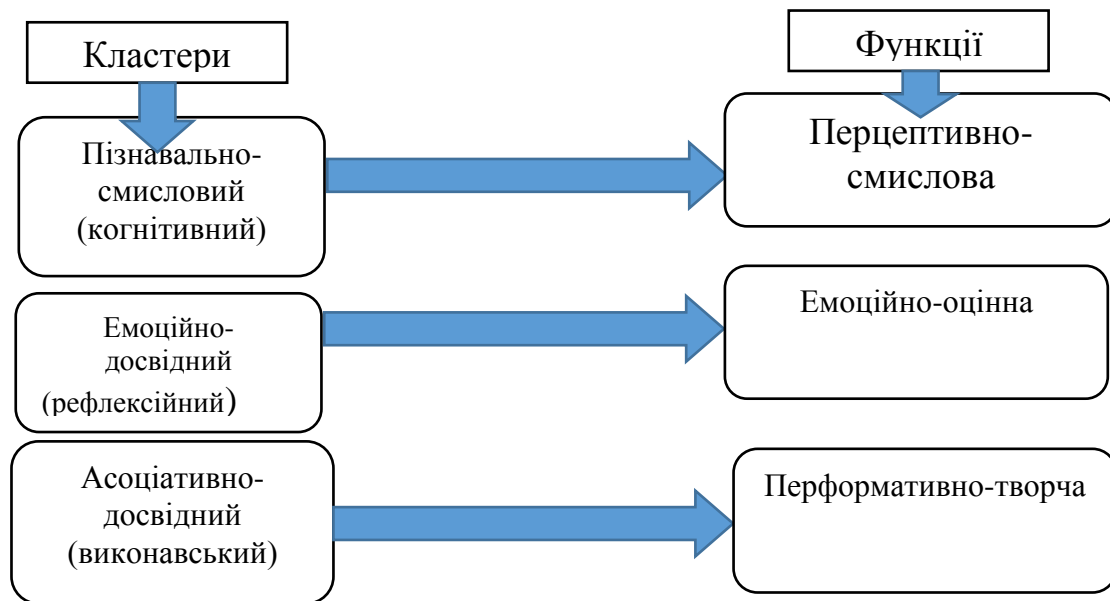


Рис. 1.1. Співвідношення кластерів та функцій художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Нерідко побудова компонентних структур різноманітних фахових утворень орієнтує дослідників саме на когнітивні психічні процеси. Теоретичне дослідження щодо феноменології репрезентацій також довело повну їх відповідність когнітивним процесам: пам'яті, уявленням, операціям мислення та взагалі дії інтелекту під час обробки інформації. Нерідко вчені орієнтуються саме на фактор наявності знань та їх розуміння. Так, наприклад, Пань Шен (Пань Шен, 2022), досліджує художньо-педагогічну освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки вказує на наявність культурно-інформаційного компоненту, в межах якого розглядається культурологічна поінформованість, яка передбачає наявність відповідних знань та розуміння культурологічних чинників еволюції художньої творчості (Пань Шен, 2022, с. 72). А до складу фахово-мотиваційного компоненту включено

такий елемент, як: пізнавально-пошукова ініціатива в галузі полімистецької проблематики та художньої культури (Там само, с. 70).

Відповідно до когнітивних процесів художні знання, які підлягають усвідомленню, розумінню, є особливими знаннями, які потребують і специфічних умінь, зв'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 продовж еволюції розвитку мистецтва» (Pan Sheng, 2019, p. 310).

Звертаємо увагу на тлумачення сутності та специфіки художньо-естетичної інформації в доробках Г. Локоревої. Цей феномен, на її думку, виявляється через твір мистецтва. Це є системним явищем, яке поєднує різні процеси, які відбиваються на її (художньо-естетичній інформації) видах: «пізнавальна, художня, естетична, інтелектуальна, емоційна, психологічна, морально-етична, індивідуально авторська, прагматична, психоенергетична» (Локарева, 2017, с. 160). Серед наведеного прослідковується чітка відповідність когнітивним процесам.

Варто зауважити, що сприйняття та розуміння художньої інформації потребує повне оволодіння мовою мистецтва. Цей феномен достатньо складний, має свої атрибути в кожному з видів, разом із тим, є і певні збіжності, відповідності, тотожності. Скажімо, композиція твору, як засіб художньої виразності входить до художньо-мовного тезаурусу в багатьох видах мистецтва: музика, танець, скульптура, живопис тощо. Зазначене передбачає наявність в особистості, яка сприймає твори мистецтва, відповідної функціональної грамотності. Цей аспект актуалізований у дослідженні Лю Цяньцян (Лю Цяньцян, 2011). Знання такої художньо-мовної та термінологічної функціональної грамотності є фактором розуміння смислу та образу твору мистецтва під час його сприйняття та відтворення. Завдяки володінню такою грамотністю в учителя музичного мистецтва формується художньо-сміслові уявлення. Тобто, спрацьовують певні стереотипи стосовно того, якими засобами

виразності можна передати той або той драматургічний розвиток художньої події, отже, зрозуміти смисл твору. На думку Лі Ює (Лі Ює, 2018), «...у творчій діяльності вчителя музичного мистецтва художньо-сміслові уявлення є поліаспектним, поліпроцесуальним феноменом, який стимулює та спрямовує його творчу пізнавально-пошукову активність на осмислення, розкриття та звукове втілення (відтворення) художнього змісту фортепіанного твору...». Але не просто його розуміння та відтворення, а інтерпретування образу відповідно «... до ідеального (еталонного) його звучання й художньо-творчим заломленням в авторській інтерпретації» (Лі Ює, 2018, с. 2). Цей процес зумовлений для вчителя музичного мистецтва просвітницькими завданнями, які постають на певному етапі його роботи.

З огляду на зазначене, відповідно до пізнавально-сміслового (когнітивного) кластера художньо-образних репрезентацій та перцептивно-пізнавальної функції було обрано **когнітивно-смісловий компонент**. Він складався з таких здатностей і вмінь:

- здатність визначати смислові контексти образу на основі сформованих перцептивних еталонів художньо-образної пам'яті;
- уміння відрізнити стереотипи щодо оцінювання образу за художньо-метальними ознаками (You Yan , 2021, p. 31).

Визнання в компоненті наявності певної здатності й відповідного вміння кореспондується з досвідною феноменологією художньо-образних репрезентацій. Оскільки вони обов'язково створюють ядро досвіду музиканта-виконавця-вчителя-інтерпретатора.

З огляду на особливість художньо-образних репрезентацій відбивати не лише смисл, але й емоції, які виникають під час сприйняття творів мистецтва, саме емоційна сфера особистості стає ще одним важливим регулятором осягнення творів мистецтва як на рівні сприйняття, так і на рівні відтворення, інтерпретації. Емоції, що виникають в процесі художнього спілкування в опосередкованому розумінні, запам'ятовуються саме у співвідношенні з отриманою художньою інформацією. Як пишуть учені А. Линенко, Г. Ніколаї та

І. Левицька, обов'язковим атрибутом виконання 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» (А.Линенко, Г.Ніколаї & І Левицька, 2019, с. 20).

Отже, мовні атрибути твору мистецтва спрямовані не тільки на передачу художньої інформації, але й на передачу емоційного стану, який супроводжує сприйняття твору мистецтва, його художнього образу, а також його подальшого виконання.

У контексті зазначеного було звернено увагу на дослідження Бай Біня (Бай Бінь, 2014). Дослідник уточнює поняття «художньо-виконавський процес». Це, за поясненням дослідника, – «...комплекс поетапних дій у роботі над музичним твором...», серед етапів включено «...рефлексію емоційно-чуттєвого наповнення художнього образу на основі художньо-асоціативних зв'язків із внутрішньо-слуховими уявленнями, художньо-творчою уявою...» (Бай Бінь, 2014, с. 65). Дослідник включає цей етап художньо-виконавського процесу в контексті формування звуко-тембральних уявлень. Вони також є різновидом художньо-образних репрезентацій, їх елементом, але стосовно безпосереднього сприйняття звукового потоку, його колористики та тембральності як художнього забарвлення образу. Звуко-тембральні уявлення в дослідженні Бай Біня – «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» (Там само). Отже, оцінювання, рефлексія емоційного ставлення до твору, що сприймається, впливає й на подальшу якість його інтерпретації.

У цьому контексті звертаємо увагу на дослідження Мінь Шаовей (2017), що присвячено рефлексивним умінням майбутнього вчителя музики. За визначенням авторки, це «...особистісно-фахове метаутворення, що виявляється

в усвідомленому володінні способами самодослідження, самоаналізу, корекції та прогнозування результатів і забезпечує успішність фахової педагогічної діяльності майбутніх учителів музики». (2017, с. 14). А серед компонентів таких умінь включено «емоційно-регулятивний». Таке визначення дає підстави вважати, що емоційно-досвідний (емоційний) кластер художньо-образних репрезентацій та їх емоційно-естетична оцінна функція мають широкий спектр застосування та впливу на цілісну фахову підготовку. Зазначене зумовило введення до структурних компонентів художньо-образних репрезентацій **емоційно-рефлексійний компонент**. Його структура також складається зі здатності й умінь, а саме:

- здатність до рефлексії, розуміння й пояснення емоційних реакцій на художньо-образні властивості твору;
- уміння адекватно реагувати на емоційно-емотивний потенціал твору, його художньо-виразові, мовні атрибути (You Yan, 2021, p. 31).

Наступний, останній компонент структури художньо-образних репрезентацій обирався з огляду на асоціативно-інтерпретаційний (виконавський) кластер художньо-образних репрезентацій та перформативно-творчу їх функцію. Справа в тому, що кінцевим результатом об'єктивації художньо-образних репрезентацій є все ж таки їх реалізація та втілення у виконавський процес. З одного боку, виконавство це завжди результат складного герменевтичного аналізу музичного твору, а з іншого, це процес підпорядкований уявленню, асоціаціям, інколи й не музичного характеру.

Якщо звернутися до фортепіанного виконавства, то репертуар фортепіанної музики не має прямого застосування асоціацій, але є певні зіставлення поліхудожнього характеру. Це зумовлено тим, що образна сфера фортепіанного репертуару є досить різноманітною, разом із тим у ньому немає такого засобу, який конкретизує образ за допомогою інших художніх засобів: поезії, пластичного інтонування, акторської міміки тощо. Фортепіанний репертуар виконується у специфічній для піаніста позиції розташування відповідно до слухача: піаніст не бачить слухача, що надає йому можливість

зосереджуватися лише на своїх уявленнях та власній виконавській інтерпретації. Тобто в нього є повна можливість заглибитись у свій внутрішній світ та реалізувати сформовані художньо-образні репрезентації. Натомість інші види виконавської діяльності потребують більшої сценічної комунікації зі слухачем, що певною мірою може викликати інші, відмінні від піаністичного виконавства, психічні хвилювання (Ю Янь, 2020, с.).

Разом із тим, асоціації зв'язані саме з художньо-образними репрезентаціями, тобто з тим досвідом попереднього «спілкування» з творами мистецтва, які залишив у пам'яті чіткі уявлення та спонукає до порівнянь, аналогій, асоціацій. У фортепіанному репертуарі це, з одного боку, актуалізується програмою твору, яка може бути відкритою (назва твору), а може бути прихованою; з іншого боку, це власний досвід (вітальний, художній) виконавця/вчителя, який поза його свідомості викликає згадки та створює основу для розуміння контексту твору.

Таким чином, виконавський процес супроводжується не лише результатами аналітичної діяльності (уміння здійснити аналіз за типом герменевтичного кола), рефлексією пережитих емоцій під час сприйняття конкретного або схожого за образом твору, але й певним досвідом, як життєвим, так і художнім, збагаченим подіями спілкування з творами різних видів мистецтва. Передача власної інтерпретації образу під час виконавства для майбутнього вчителя музичного мистецтва обов'язково супроводжується його уявленнями просвітницького, педагогічного характеру, а для викладачів фортепіано також є обсяг методичних орієнтирів, які спонукають для якісної виконавської інтерпретації перед учнями та слухачами.

Отже, на основі зазначеного було введено **інтерпретаційно-досвідний компонент**, який також охоплював певну здатність і вміння. Він складався з таких складників:

- здатність до створення художньо-асоціативних зв'язків образу твору задля активізації його образного полімодального ресурсу.

- уміння репрезентувати художньо-образні уявлення на основі попереднього виконавського досвіду та сформованої інтуїції (You Yan, 2021, p. 31).

На рисунку 1.2. подано цілісну компонентну структуру художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.



Рис. 1.2. Компонентна структура художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Як бачимо на рисунку, компонентна структура художньо-образних репрезентацій виявляє свою системність, оскільки структурність кожного компоненту містить певну здатність і вміння, разом із тим, увесь комплекс впливає на інтерпретаційно-асоціативний компонент, який, у свою чергу, стає ґрунтом для подальшого розвитку попередніх компонентів та їх структурних елементів (здатностей та умінь).

ВИСНОВКИ до розділу 1

Аналіз феноменології художньо-образних репрезентацій здійснено на основі науково визначеної доцільності застосування категорій, що належать до міждисциплінарних досліджень і пояснюють складні синтезовані явища, які поєднують психологічні, культурологічні, фахові аспекти професійної діяльності

майбутніх викладачів та вчителів у галузі мистецтва, мистецької освіти та художньої творчості. Процеси активізації мисленнєвої, пізнавально-оцінної та інтелектуальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі музичного мистецтва зумовлені нагальними потребами застосування інтеграційних технологій у мистецькій освіті. У науковій галузі це актуалізує міждисциплінарний контент досліджень, що відповідає сучасному культурно-інформаційному простору, зокрема, навчанню мистецтва.

Доведено, що в навчанні мистецтву, зокрема, й музичного, важливе значення має художньо-ментальний досвід, який характеризується накопиченням уявлень про образи, засоби їх виразності, символи, стереотипи емоційного реагування та ставлення. Атрибутивним механізмом формування та об'єктивації такого досвіду є художньо-образні репрезентації.

Феномен репрезентацій докладно представлений у когнітивній психології, яка відносить їх до інтелектуальних властивостей особистості. У музичній педагогіці цей феномен актуалізує дієвість художньо-ментального досвіду через накопичення у свідомості уявлень про образи творів та засоби виразності, за допомогою яких розкривається їх смисл. На новому етапі отримані репрезентації актуалізуються та впливають на подальший процес творчого самовираження, зокрема в інтерпретації творів. Це здійснюється на основі таких операцій, як встановлення подібності, поєднування, порівняння схожих явищ, предметів, образів, застосування розвиненої сфери асоціативних зв'язків.

Уточнено, що репрезентації – це психічний процес, феноменологія якого полягає у запам'ятовуванні яскравих образів, картин, явищ реальності, мистецтва тощо, що виникає згодом у ситуаціях, які викликають асоціації чи спогади. Аналіз наукових концепцій, теорій стосовно репрезентацій дав змогу визначити функціональні аспекти художньо-образних репрезентацій (художньо-образна, виховна, інтерпретаційна, смислоутворювальна, адаптаційна тощо) та їх атрибути і взаємозв'язки в структурі ментального досвіду (образи, ідеї, думки, смисли, концепції, уявлення, гешталти, стереотипи тощо). Водночас, художньо-образні репрезентації є атрибутами художньо-ментального досвіду й можуть

мати поліхудожні властивості, художньо-образних репрезентацій, об'єктивуються у процесі сприйняття та спілкування (прямого й опосередкованого) з творами мистецтва, що запам'ятається як певна подія, супроводжується уявленнями, можуть бути зумовлені існуючими стереотипами.

У дослідженні доведено, що художньо-образні репрезентації спираються на складні полімодальні властивості особистості щодо сприйняття та відтворення художніх образів, вони мають функції кодів пам'яті, еталонів сприйняття, художньо-атрибутивних стереотипів, які засновані на досвіді спілкування з мистецтвом деякого просторово-часового діапазону.

Художньо-образні репрезентації майбутніх бакалаврів музичного мистецтва – атрибути набуття художньо-ментального досвіду, яким властиві полімодальні та поліхудожні характеристики щодо опрацювання та запам'ятовування художніх образів творів, що вивчаються і стають ґрунтом для подальших якісних результатів навчання, музично-педагогічної практики та інтерпретації образів шляхом накопичення в пам'яті художньо-образних мисленнєвих уявлень, еталонів та емоційних реакцій на певні художньо-мовні та смислові властивості творів.

У розділі було визначено кластери фортепіанної підготовки, де художньо-образні репрезентації мають найбільшу концентрованість і функціональність: пізнавально-смисловий (когнітивний), емоційно-досвідний (рефлексійний) асоціативно-інтерпретаційний (виконавський). Зазначені кластери конкретизують функції художньо-образних репрезентацій у фортепіанній підготовці майбутніх бакалаврів музичного мистецтва: перцептивно-смислова, емоційно-оцінна, перформативно-творча. На основі застосування каузально-функціонального аналізу визначено компоненти художньо-образних репрезентації з урахуванням вектору на фортепіанну підготовку: когнітивно-смисловий, емоційно-оцінний, інтерпретаційно-досвідний.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННИХ ПРОГРАМНИХ ТВОРІВ

2.1. Наукові підходи та принципи формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами програмних фортепіанних творів

Серед завдань дисертаційного дослідження було визначення методологічної платформи, яка стала б ґрунтом задля розробки методичного забезпечення процесу формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів у галузі музичного мистецтва.

Відповідно до мети й завдань обґрунтовано фактори, що об'єктивно існують і впливають на формування художньо-образних репрезентацій, через що визначено наукові підходи та педагогічні принципи методичного спрямування.

Домінування компетентнісної парадигми в європейському та українському освітньому просторі актуалізує питання різноманітних професійних і суміжних із професійними аспектів підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецької та мистецько-педагогічної освіти. Тому особлива увага приділяється різноманітним ракурсам інтегрованого навчання, інтеграції наукової та мистецької галузей; полімодальності та поліхудожності мистецько-освітніх процесів, міждисциплінарності, полікультурного та транскультурного змістового наповнення тощо (О.Боблієнко (2013); О. Реброва (2014); О. Реброва & Г.Реброва (2018), Г.Ніколаї & Чжоу Цянь (2017); Ван Біньбінь (2022); В.Молчанова-Долінко (2017); Ся Гаоян (2019); Пань Шен (2022)).

Безпосередньо в інструментально-виконавській підготовці науковці також зосереджують увагу на різноманітних аспектах художньо-образних уявлень, які допомагають в інтерпретації музичного твору. Зокрема, йдеться про звуко-тембральні уявлення (Бай Бінь, 2014), художньо-сміслові уявлення (Лі Ює, 2018), художньо-емоційний досвід (Чжоу Є, 2020), художньо-естетичне

світосприйняття (Ван Лу (2021), зокрема, й естетичний розвиток (Цзяо Їн (2016), виконавсько-артикуляційні вміння (Лу Чен, 2015), полімодальність темпоритмічних умінь (Вей Сімін, 2017). Усі зазначені дослідження певним чином стосуються такого аспекту, як «...професійний інтелектуальний ресурс особистості, який поєднується з емоційною психічною сферою та спонукає до розвитку такої якості, як емоційний інтелект» (Ю Янь, 2021, с. 324). Разом із тим, майже всі зазначені феномени, якості, уміння тощо стають чинниками виникнення та подальшого розвитку саме художньо-образних репрезентацій. Вони виникають та активізуються під час творчої діяльності, практики, «...у межах яких або об'єктивується фаховий досвід, або взагалі народжується нова якість, нові явища, творчі продукти тощо. Цей інтегрований професійний метаконструкт не формується одразу, швидко та якісно» (Там само).

Поступове накопичення художньо образних репрезентацій як цеглинок досвіду «...безпосереднього та опосередкованого спілкування з мистецтвом, його сприйняття, виконання, навіть творення сприяє формування певних художньо-образних уявлень, які активізуються та об'єктивуються під час вивчення або творчої події-зустрічі з новим твором. На цьому етапі обов'язково визначну роль відіграють саме репрезентації», які надають інтерпретації твору певної «особливості та індивідуальної забарвленості» (Ю Янь, 2021, с. 325). Визначаючи фактори впливу на розвиток художньо-образних репрезентацій, ми враховували, що «...кожний твір або створюється, або відтворюється особистістю, яка привносить у нього власні думки», які створюють основу індивідуального художньо-ментального досвіду. Таким чином, накопичення художньо-образних репрезентацій у його структурі «...є абсолютно закономірним: чим ширше та різноманітніше репертуар для сприйняття та вивчення, тим досвід художньо-образних репрезентацій накопичується ефективніше й позитивно впливає на подальший процес оволодіння музичними творами» (Там само).

Оскільки йдеться про художньо-образні репрезентації, які підпорядковані ширшими за суто музичні, уявлення, то суттєвим фактором їх формування й

подальшого розвитку «...є досвід сприйняття різних видів мистецтва, розуміння символізму їх художньо-виразових засобів, тим яскравішими стають художньо-образні уявлення й ефективніше спрацьовують художньо-образні репрезентації як ґрунт власної інтерпретації» (Ю Янь, 2021, с. 326).

Отже, враховуємо, що процес сприйняття, осягнення та осмислення широкого кола художніх явищ стає фактором формування художньо-образних репрезентацій. Разом із тим, з іншого погляду, керування освітнім процесом щодо формування таких репрезентацій передбачає цілеспрямований методичний супровід щодо впливу на будь-які феномени, якості, уміння. Варто враховувати попередню фахову підготовку, яка, з одного боку, містить уже сформований досвід із певними еталонами ставлення до мистецьких творів, а з іншого боку, така підготовка зумовлює і вибір методичного супроводу. Отже, враховуємо фактор попередньої фахової підготовки.

Змістовими ознаками такої підготовки є також належність «...до певної мистецької школи, та взагалі до ментальних властивостей народу, нації, культури. Але існують фактори, які не носять такого глобального характеру, вони скоріше за все вказують на такі аспекти: наявність індивідуальних особливостей; загальний рівень функціональної грамотності; психологічні властивості особистості, які мають відношення до творчого процесу» (Там само).

Отже, окресливши перелік суттєвих факторів впливу на формування художньо-образних репрезентацій, а саме: відповідність до структури художньо-ментального досвіду, зокрема до його інтелектуального сегменту; широкий спектр сприйняття творів різних видів мистецтва, попередній фаховий досвід, зокрема, й виконавський, належність до певної школи, етносу, культури, було поставлено завдання щодо вибору наукових підходів дослідження та формування художньо-образних репрезентацій.

2.1.1. Обґрунтування наукових підходів та принципів дослідження та формування художньо-образних репрезентацій

Визначення наукових підходів спрямовувало теоретичне обґрунтування вибору педагогічних принципів, що мають стати своєрідним містком між методологією та методикою формування художньо-образних репрезентацій.

Відповідно до завдання дослідження стосовно феноменології художньо-образних репрезентацій у психологічній та музично-педагогічній проєкціях, було здійснено аналіз наукової літератури в галузі когнітивної психології та художньо-образного мислення. Результати аналізу представлено в підрозділі 1.1. Разом із тим, на даному етапі визначення наукових підходів знов повернемося до поставленого завдання, але вже в аспекті феноменологічного підходу як такого. Згідно з визначенням у психологічному словнику, «Феноменологічний підхід - це підхід, де головним є не поведінка, а зміст сприймає і переживає свідомості: що я у себе у свідомості бачу і як я це переживаю. Феномен - це і відчуття, сприйняття, подання, і думка» (Н.Козлов, 2015). Дослідники застосовують феноменологічний підхід задля визначення сутності явища поза факторами впливу на нього. Тобто причинно-наслідкові зв'язки не відіграють суттєвого значення в процесі визначення сутності явища.

У педагогіці нерідко одразу ставиться завдання розкриття сутності поняття. Але поняття – це нібито маркер, який відрізняє явище від таких, що з ним схожі. Поняття – вербальний теоретичний знак, що позначає словом певний феномен. Але будь-який феномен існує в реаліях і не може не підлягати під вплив існуючих навколо факторів.

Безумовно феноменологічний підхід ґрунтується на філософській парадигмі феноменології. Відомо, що засновником феноменології був Е. Гусерль (1913), а також М. Гайдеггер (1935), Е. Левінас (Levinas, E. 1947; 1949) та ін. Згідно з Гусерлем, феномени – абсолютно фізичні явища, об'єктивно існуючі, які підлягають «первинному сприйняттю» (Гусерль, 1913, цит. 2020, с. 11). Усі науки роблять центром спостереження певне коло явищ, тим визначають власний погляд та власну їх інтерпретацію. Так, « ... у науці про культуру –

культурні феномени», але наука феноменологія звертається до всіх цих феноменів. Це може надавати певне кліше модифікацій щодо сутності феноменів. Разом із тим, за висловленням Гусерля, «...феноменологія має справу зі «свідомістю», з усіма видами переживань, актами та корелятами актів» (там само).

Отже, визначаючи смисл, головне значення будь-якого феномена, необхідно враховувати і функціональність «свідомості», яка надає імпульс переживанням і співвідношенням нових вражень із попереднім досвідом. Гусерль великого значення надавав саме сприйняттю, особливо первинному, яке формує й досвід. У первинній, «природній» сфері пізнання активним є споглядання. Саме воно дає «природний досвід», «...а первинно даним досвідом є сприйняття» (там само).

М. Гайдеггер у своїх працях розкривав певні суперечності між феноменологією та естетичним підходом до мистецтва (Thomson, 2019). Він переймається проблемами того, наскільки «...здається природним для нас думати, що те, що робить наш досвід сприйняття об'єктів мистецтва значущим, полягає в тому, що такий досвід дозволяє нам, людям, тимчасово вийти за межі сфери нашої власної суб'єктивності, вступаючи в контакт з об'єктами мистецтва поза нами, оскільки ці трансцендентні переживання можуть глибоко збагатити наш суб'єктивний досвід» (Там само). Отже, цінність сприйняття мистецтва, за М. Гайдеггер саме у внутрішніх процесах, відчуття естетики мистецтва із «середини» особистості, її досвіду.

Натомість Е. Левінас (E.Levinas 1947;1949; 1991) навпаки розмірковував про феноменологію з позицій відчуття та осмислення досвіду іншого. Це приводить його теорію у сферу етики. У її межах виникають такі поняття, як «присутність Іншого», «час Іншого», «інтенціональність як відкритість свідомостей» Е. Левінас (E.Levinas, 1991).

Ця теорія сьогодні актуалізована художньо-комунікативним підходом до осмислення феноменології художнього сприйняття та інтерпретації творів мистецтва (Ван Яцзюнь, 2018; А.Зайцева, 2017 та ін.).

Виходячи із первинних постулатів феноменології, вбачаємо, що феномен художньо-образних репрезентацій має бути усвідомлений як з позицій індивідуального, особистісного сприйняття явища мистецтва, так і з позицій інших наук, які корелюють з такою «первинною» даністю їх усвідомлення, відчуття, переживання тощо. Важливим також є врахування факторів впливу на динамізацію та зміст художньо-образних репрезентацій.

З огляду на поставлене завдання стосовно феноменології художньо-образних репрезентацій як атрибутів досвіду сприйняття мистецтва, навіть і первинного його стану, було взято до уваги належність репрезентацій як таких до феноменології інтелекту. Така позиція зумовила аналіз художньо-образних репрезентацій у парадигмі когнітивної психології, що було представлено в процесі теоретичного дослідження (підрозділ 1.1.). Варто нагадати, що, згідно з когнітивною психологією, «інтелект об'єктивується через такі феномени: ментальні структури, ментальний простір, ментальні репрезентації» (Холодна, 2002, с. 94), що концентруються в ментальному досвіді особистості. М. Холодна визначає феномен ментальних структур як «фіксовані форми досвіду, що мають специфічні властивості», зокрема серед іншого – репрезентативність (феномен, що бере участь у процесі побудови об'єктивного образу або фрагменту реальності)» (Холодна, 2002, с. 95). А ментальний простір – «...динамічна форма ментального досвіду, яка актуалізується в умовах пізнавальної взаємодії особистості зі світом» (М.Холодна, 2002, с. 96).

Останнім атрибутом ментального досвіду є саме репрезентації; «... це, з погляду когнітивної психології, актуальний розумовий образ тої або тої конкретної події, що має суб'єктивні властивості» (Ю Янь, 2021, с. 327).

Отже, виходячи із зазначеного, бачимо, що «...ментальні репрезентації так або інакше (через структури, через простір) об'єктивуються в межах образної сфери інтелекту» (Ю Янь, 2021, с. 328). А це передбачає як спонтанне, первинне сприйняття, так і етап інтелектуальних процесів щодо образу-феномену, який сприймається, його властивості та засоби виразності. Такий шлях накопичення

досвіду репрезентацій цілком слушно екстраполюється й на художньо-образні репрезентації.

Таким чином, було взято за основу методологічної бази дослідження *феноменологічний підхід* щодо художньо-образних репрезентацій. Визначення сутності художньо-образних репрезентацій у структурі художнього досвіду дає змогу «...вибудувати подальший каркас методики його формування». Така подвійність застосування феноменологічного підходу (визначення сутності феномена та методичний вектор його розвитку) стає доцільною, оскільки художньо-образні репрезентації, з одного боку, є результатом «первинного сприйняття» образу та індивідуального реагування на рівні переживань, емоцій; а з іншого, вони поступово кристалізуються, набувають осмисленого ставлення до них і «складають фундамент художнього мислення та відповідного професійного інтелекту особистості майбутнього фахівця в галузі мистецької освіти, його художньо-ментального досвіду» (Ю Янь, 2021, с. 328).

Якщо первинне сприйняття є спонтанним, зумовленим скоріше природними властивостями, можливо й життєвим досвідом, то під спеціально-організованим методичним впливом на набуття фахового, художньо-ментального досвіду, художньо-образні репрезентації набувають герменевтичного значення.

Доцільно також звернутися до поняття «автентичність», яке належить до художньої творчості. Згідно з поясненням Н. Козлова (Козлов, 2015), автентичність – «як поняття – яскраве вираження феноменологічного підходу». Він наводить такий приклад, коли «музикант імпровізує, тільки він може говорити про те, чи є його імпровізація автентичною, чи вдалося йому злити в єдиний процес власне буття і процес породження нот, з'єднати «точку народження» дії з «точкою здійснення» його» (Там само). І далі він каже про те, що той самий музикант під час прослуховування імпровізації, тобто в ретроспективі, не може точно констатувати або відчувати її автентичність, якщо в нього не виникало відчуття «внутрішньої достовірності» в момент її створення (Там само). З наведеного прикладу вбачається, що виконання твору може бути

абсолютно автентичним, якщо це власна імпровізація. Твір, який вивчається, має інше авторство, передбачає поглиблене осягнення саме авторської ідеї, тобто безпосереднього смислового, художньо-образного контенту твору як феномену. Але уявлення самого виконавця, його досвід, який супроводжується художньо-методичним забезпеченням, може поєднати завдання автентичної інтерпретації з уявленнями виконавця-інтерпретатора. Отже, цей процес набуває суттєвого художньо-інтелектуального осмислення.

На підставі зазначеного, відповідно до обґрунтованого феноменологічного підходу було обрано принцип, який, «...з одного боку, спрямовує процес наукового осмислення сутності досліджуваного феномена (художньо-образні репрезентації в структурі досвіду), а з іншого, забезпечують послідовність та цілеспрямованість процесу набуття художніх знань і актуалізацію інтелектуальної компетентності майбутніх фахівців у галузі мистецтва. Таким принципом визначено: *актуалізація інтелектуальної компетентності в галузі мистецтва* (Ю Янь, 2021, с. 328).

Розкриваючи феноменологію художньо-ментальних репрезентацій, було наголошено на їх відповідності художньо-ментальному досвіду. Цей феномен докладно досліджений О. Ребровою (2012; 2013; 2014 та ін.). Дослідниця інтерпретує цей феномен як «...полімодальне інтегроване утворення особистості, процес і результат постійного накопичення художньої інформації (етнохудожньої, полікультурної, науково-художньої, субкультурної тощо); дослідниця вказує на інтелектуалізацію в такому досвіді набутих операційних умінь, які виявляються в різних процесах, зокрема, комунікативних, інтерпретаційних, емоційних. Вони впливають на формування художнього світогляду та уявлень художньої картини світу з орієнтацією на «... етнічні, національні цінності, стереотипи поведінки» (О.Реброва, 2013, с. 266).

Закцентуємо увагу на полімодальності художньо-ментального досвіду, оскільки відповідно набувають полімодальних властивостей і художньо-образні репрезентації. У попередніх публікаціях ми вказували на таку закономірність, яка була помічена під час дослідження: «чим ширшим є досвід сприйняття

різних видів мистецтва, розуміння символізму їх художньо-виразових засобів, тим яскравішими стають художньо-образні уявлення і ефективніше спрацьовують художньо-образні репрезентації як ґрунт власної інтерпретації» (Ю Янь, 2021, с. 325).

За концепцією О. Ребрової, процес фахового становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін здійснюється на «...основі особливих ментально-функціональних процесів, серед яких художньо-педагогічна самоідентифікація та репрезентація», незалежно від художнього профілю, здійснюється (Реброва, 2013, с. 267). І це вже не залежить від обраного виду мистецької діяльності. Це вже рівень професійної ментальності, про «...репрезентації особистості відносно себе як фахівця, накопичення певних стереотипів і кліше стосовно фахової підготовки та власного творчого самовираження» (Ю Янь, 2021, с. 328). Але, умови, обставини, в яких здійснюється фахове становлення, завжди змінюються. Це вимагає певної мобільності в застосуванні накопиченого досвіду, отриманих знань, сформованих умінь. Саме в цій проєкції і реалізується художньо-ментальний досвід як професійний, а художньо-образні репрезентації набувають ознак важливого художньо-творчого інструментарію як у навчальній сфері, під час вивчення нових творів, так і в педагогічній, де вони надають змогу передати власний досвід, бачення, уявлення, репрезентовані пам'яттю, іншим.

Також варто звернути увагу на широкий аспект розуміння художньої ментальності. Мається на увазі такі її властивості та змістове наповнення, яке виходить за межі когнітивної психології, і взагалі теорії інтелекту. І це не тільки професійний аспект ментальності, але й етнічний, полікультурний, які достатньо представлені в творах мистецтва. Розширення векторів художньої ментальності дає змогу відповідно поставитися і до художньо-образних репрезентацій.

Отже, узагальнимо, що «...репрезентації художніх образів, досвіду застосування таких репрезентацій в інших умовах, під час вивчення інших художніх текстів є невідмінною ознакою компетентного фахівця» (Ю Янь, 2021, с. 328). Це зумовило вибір наступного наукового підходу, який спрямовує вже

вибір педагогічних принципів формування художньо-образних репрезентацій. Таким підходом було обрано *художньо-ментальний*.

У попередніх публікаціях ми вказували на доцільність його застосування у двох проєкціях: «проєкція художньої ментальності як соціокультурного явища та проєкція індивідуальної траєкторії художньої ментальності особистості» (Ю Янь, 2021, с. 329). Обидві проєкції є важливими за таких чинників:

- інтелектуальний ресурс особистості розвивається та реалізується в певних умовах у взаємодії із соціумом, у якому існують та постійно оновлюються різноманітні діалоги та полілоги культур, свідомостей тощо;
- поступове входження в професійну спільноту та формування відповідної ментальності ґрунтується на поєднанні індивідуальних властивостей та широкого спектру художнього досвіду (набуття знань, ставлень, творчої самореалізації), які впливають та корегують їх.

Окрім того, варто наголосити, що «художньо-образні репрезентації, які є атрибутами фахового досвіду майбутніх бакалаврів у галузі музичного мистецтва, зокрема і їхнього «художньо-ментального досвіду», впливають на різноманітні дієві процеси. Ідеться і про психічні процеси, і про такі, що зумовлені виключено фаховими художньо-творчими діями. Це асоціації, уявлення, спогади, переживання, аналогії, рефлексія власного ставлення до результатів переживань та пошуку смислу художнього твору, осмислення існуючих стереотипів щодо нього та ставлення до них. «Нерідко такі дії активізують широкий спектр психічних процесів: сприйняття, оцінювання, аналітика, інтерпретація, які здійснюються завдяки різним модусам: візуальним, аудіальним, тактильним, кінестетичним тощо» (Ю Янь, 2021, с. 329). Окрім того, такі психічні процесу стимулюють різні модуси сприйняття і творчі процеси роботи над інтерпретацією.

У контексті зазначеного було введено принципи методичного характеру:

- розширення індивідуальної бази художніх знань та оперування ними;
- активізація полімодального потенціалу художніх репрезентацій.

Завдяки таким принципам у методиці формування художньо-образних репрезентацій здійснюється пошук певних змістових ліній, а також вибудовується стратегія на художньо-інформативний і комунікативний та інтерпретаційний контексти засвоєння нових знань та оперування ними в подальшому, у нових ситуаціях та умовах.

Зазначені принципи ґрунтуються на таких факторах, як:

- наявність індивідуальних особливостей;
- загальний рівень функціональної грамотності;
- творчо-психологічні властивості особистості.

Обираючи наступний науковий підхід, було враховано, що набута художня інформація, «...знання, уявлення, художньо-образні та смислові стереотипи, які сформувалися під час вивчення певного художнього/музичного твору, створили в досвіді «каркас інформації», яка під час подальшого навчання та вивчення нових творів стає ґрунтом, відправною точкою до осмислення та інтерпретації нового художнього тексту» (Ю Янь, 2021, с. 329). З практики відомо, що зазначені конструкти в досвіді мають ризомну, спектральну модель. Стосовно знань, то вони «...не обмежуються поясненнями щодо відповідності засобів виразності тому або тому образу, який покладено в основу художнього тексту», а навпаки, «...охоплюють увесь спектр питань стосовно культурних, етнічних, національних, ціннісних та інших факторів, що сприяли виникненню нового твору» (Там само).

Культурологічні аспекти педагогіки мистецтва нерідко співвідносяться з проблематикою цінностей (ціннісні орієнтації, ціннісні смисли, ставлення тощо) (Т. Smyrnova, N. Bilova, F. Lynenko, T. Osadchaya, & I. Levytska, 2021; O. Rebrova, O. Oleksiuk, Batiuk, & Rebrova, H., 2020). Дослідники О. Реброва, О. Олексюк та ін., вказують на зв'язок ціннісних смислів та інтенції особистості: «Інтенції – спрямованість розуму та інтенціональність – здатність уявляти результати розумових дій та налаштованості на діяльність, виникають та кристалізуються в ціннісній сфері особистості. Цінності особистості і створюють зміст інтенцій та вибір дій на їх реалізацію» (Rebrova, Oleksiuk, Batiuk, & Rebrova, H., 2020, p. 2).

У статті дослідники вказують саме на культурологічне походження ціннісних інтенцій.

Звертаємо на це увагу, по-перше, в контексті того, що інтенції та інтенціональність також кореспондуються з феноменологічним підходом, зокрема в спадщині Е. Левінаса (Levinas, 1991); по-друге, ціннісні смисли та ціннісне ставлення сприяють запам'ятовуванню результатів «спілкування» з мистецьким твором та інтерпретацією його образу у виконавстві. Якщо процес роботи над образом увійшов у систему ціннісних координат особистості, то й художньо-образні репрезентації будуть реалізовуватися мобільніше та продуктивніше в подальшому навчанні.

Таким чином, «у досвіді закладаються широкі культурологічні підвалини для подальшого вдосконалення художньо-інтелектуального розвитку на основі осягнення культурних цінностей у їх широкому розумінні (полікультурних, інокультурних, транскультурних тощо). На підставі зазначеного вводимо *культурно-ціннісний підхід*» (Ю Янь, 2021, с. 329).

Ураховуючи полівекторний характер культурних цінностей, як широкого явища, так і суто особистісного, відповідно до цього підходу було обрано два методичних принципи:

- орієнтація на культурну інваріантність ціннісного ставлення до художнього образу;
- домінування та осмислення власного ціннісно-сислового контексту твору.

Перший принцип орієнтує на формування уявлень щодо трактування образу в різних культурах, зокрема, й у контексті порівняння засобів виразності, мови мистецтва. Головне, уявлення про можливі різні ставлення до схожих образів, або одних і тих самих. Наприклад, розуміння смислу «Чорного квадрату» Малевича з погляду східної та західної культурної традиції.

Другий принцип активізує проєкцію «на себе», «для мене особисто». Це дає змогу перевести уявлення з широкого плану на вузький, конкретно-особистісний, який яскравіше переживається та залишається у пам'яті.

Зазначені принципи, як і культурно-ціннісний підхід у цілому, ґрунтуються на таких факторах, як належність до певної культури, або мистецької школи.

Задля формування художньо-образних репрезентацій з урахуванням відповідно до багатьох визначених факторів, зокрема й таких, як: наявність індивідуальних особливостей; загальний рівень функціональної грамотності; попередній фаховий досвід та ін., було звернено увагу на сучасні технології, на які спирається викладач під час фахової підготовки майбутніх бакалаврів у галузі музичного мистецтва. Так, зокрема, практика фортепіанної підготовки, аналіз спадщини видатних піаністів-педагогів, вказує на те, що їх діяльність не обмежується прикладами виконання твору за принципами авторитарної педагогіки «роби, як я», виконавством. Головна мета викладача, як вказував Г. Нейгауз, бути скоріше не потрібним своєму учневі (Нейгауз, 1988). Ще раніше, Ф. Шопен, вказував на важливість формування художньої культури, кругозору юного виконавця, і це потребує різних методів, а не лише гри (Мільштейн, 1967). Недарма він радив іти слухати гарних співаків, щоб навчитися «співати за фортепіано».

Залучення студентів до широкої музичної/художньої спадщини здійснюється різними засобами на заняттях. Зокрема, актуалізується стратегія ідентифікації цінностей національної спадщини. Так, у Китаї залучаються діти до вивчення й виконання Пекінської опери, в якій існують чіткі амплуа героїв, масок, символів. Їх пізнання входить до плану художньо-ментального досвіду. Але задля ефективності цього процесу вчителі мають засвоювати спеціальну програму. Це надає їм самим змогу опанувати поліхудожній контент пекінської опери та завдяки їй розвивати художнє мислення школярів, залучаючи до традицій китайського мистецтва та різних виконавських шкіл пекінської опери.

У музичній педагогіці Україні широко застосовується поняття «школа», зокрема школа в контексті музичного виконавства. Так, наприклад, Н. Гуральник узагальнила феномен української фортепіанної школи (Гуральник, 2021). Фортепіанне навчання на основі феномену школи є продуктивним,

оскільки викликає зацікавлене ставлення у студентів щодо належності до традицій відомих музикантів. Формуються певні уявлення щодо методики опрацювання музичних образів та художньо-інтерпретаційних смислів саме на основі усвідомлення спадщини видатних музикантів-піаністів, які були засновниками тої або тої фортепіанної школи.

Разом із тим, спираючись на традиції та певну школу має свої позитивні впливи, художньо-образні репрезентації потребують не лише традицій, але й інновацій. Отже, важливим є сполучання традицій і новацій. Серед таких новацій ефективними є різноманітні інтеграційні засоби, поліхудожні технології на основі порівнянь, зіставлень, наведення асоціації, аналогій тощо. Задля цього потрібні різноманітні методи, які застосовують слова, тобто пояснення, метафори тощо.

Сучасна педагогіка активно застосовує такі методи, як: кейс-метод (case method), або в методичному дискурсі кейс-стаді (case study). У попередніх публікаціях вказувалося, що його «...основна технологічна атрибуція полягає в аналізі конкретних ситуацій, у межах чого формуються певні навички й уміння. Ситуації є реальними. Але в межах художньо-освітнього процесу вони можуть бути і віртуальними, вигаданими, які створюються на основі уявлень та певних репрезентацій» (Ю Янь, 2021, с. 329). І ось для цього сучасні викладачі стали активно застосовувати технологію *наративу*. Так, ґрунтового пояснення ця технологія набула в доробку вчених О. Олексюк та О. Ребрової (Oleksiuk & Rebrova, 2018), в якому визначено «...концептуальні ідеї наративної педагогіки саме для професійної підготовки майбутніх учителів музичного і хореографічного мистецтва та взагалі фахівців мистецького профілю» (Ю Янь, 2021, с. 329). Науковці конкретизують, що «...наратив дозволяє враховувати не тільки логіку, але й осмислений та пережитий відрефлексований індивідуальний досвід. Для педагогіки наративна розповідь є цінністю, яка нагадує лінзу, що збирає в єдине сюжет зображення цілісного феномену людського життя, долі» (Там само).

На значущість наративу в герменевтиці та інтерпретації творів вказує Л. Степанова (Степанова, 2019), оскільки він застосовується з метою визначення смислу мистецьких творів. За поясненнями Л. Тимчук, яка переглянула зарубіжний досвід застосування наративу, останній поєднує різні засоби вираження внутрішнього світу людини, тобто як вербальні, так і звуковисотні й рухові (музичні, танцювальні тощо (Тимчук, 2014). Зарубіжні вчені також вбачають у наративі потужний педагогічний потенціал. Так, Лі, Шен-Хсун, вказує, що наратив спрямовує діяльність викладача на підвищення інтересу студентів до занять, до навчання та отримання нової інформації в цікавий спосіб (Лі, Шен-Хсун, 2019).

На наш погляд, наратив має і дискусійно-комунікаційний потенціал, оскільки під час його застосування здійснюється особистісно-колективний обмін інформацією (знаннями, традиціями, культурними цінностями) (Степанова, Ю Янь, 2019). Варто вказати, що в дослідженні було уточнено поняття наратив, яке інтерпретовано як «...фіксація реальної чи уявної історії у вигляді розповідного тексту, у якому тісно взаємопов'язані людина і світ, буття та час, свідомість і мова» (Степанова, Ю Янь, 2019, с. 113).

Отже, на підставі зазначеного було введено в методологічну базу дослідження *наративно-дискурсивний підхід*. На основі осмислення його особливостей у сучасному науково-педагогічному дискурсі обрано відповідний принцип: *орієнтація на художньо-вербалізований супровід накопичення досвіду художньо-образних репрезентацій*.

До того ж нагадаємо, що у попередніх дослідженнях було вказано на функціонал нарративного підходу з педагогічного погляду, а саме, що він акцентує увагу «...на активних міжособистісних та внутрішньо-особистісних процесах, завдяки чому людина сприймає й осмислює власне життя та навколишнє середовище як історію, репрезентовану в розповіді наратора» та активізує функціонал наративу на експлікацію та ретрансляцію «...національних і/або інтернаціональних традицій, особистісних і/або загальнолюдських цінностей (Степанова, Ю Янь, 2019, с. 113).

Таким чином, обґрунтування обраних наукових підходів та педагогічних принципів методичного характеру, з одного боку, дали змогу сконструювати методологічну основу дослідження в концептуальному значенні, а з іншого, спроектувати подальшу науково-методичну основу дослідження.

2.1.2. Фортепіанна підготовка та програмна фортепіанна музика у формуванні художньо-образних репрезентацій

У дослідженні звернено увагу на особливості та педагогічний потенціал фортепіанної підготовки майбутніх фахівців. Разом із тим, вказано на спільні та розбіжні аспекти фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та фахівців у галузі культури й мистецтва. Слід нагадати, що «майбутній учитель музичного мистецтва застосовує фортепіанне виконавство, свої інтерпретаційні вміння з метою формування художньої культури школярів та розвитку їх музичних і творчих здібностей» (Ю Янь, 2018, с. 125). Зазначене зумовлює багатофункціональність застосування результатів фортепіанної підготовки в освітньому процесі зі школярами. Уже на рівні навчання на бакалавраті, майбутні вчителі використовують елементи поступово накопичувального фахового досвіду із застосуванням педагогічного потенціалу фортепіанної підготовки. Разом із тим, майбутні бакалаври в галузі музичного мистецтва також накопичують власний досвід фортепіанної підготовки в її педагогічному потенціалі вже для роботи з учнями мистецьких шкіл. Вони також покликані формувати їхню художню культуру під час навчання гри на фортепіано. Отже, набуття досвіду художньо-образних репрезентацій актуальні у фортепіанній підготовці для майбутніх бакалаврів двох спеціальностей. Завдання, які ставляться перед майбутніми бакалаврами у світлі формування художньої культури школярів та учнів, зокрема завдяки ефективності інтегративних процесів у мистецтві та мистецькій освіті актуалізують і художню спрямованість фортепіанної підготовки. Така спрямованість оптимізує процес формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів (учителів музичного мистецтва та викладачів гри на фортепіано).

Педагогічний потенціал фортепіанної підготовки у формуванні художньо-образних репрезентацій інтерпретуємо як художньо-освітній ресурс фортепіанної спадщини впливати на формування художньої ментальності особистості шляхом накопичення досвіду сприйняття, переживання та емоційно-інтелектуального запам'ятовування конгломерату образів фортепіанних творів та їх об'єктивації засобами музичної виразності у фортепіанному виконавстві, що накопичується і збагачує здатність до інтерпретації творів у подальшому навчанні.

Художня спрямованість фортепіанної підготовки була висвітлена нами в попередній публікації (Ю Янь, 2018). Було проаналізовано зазначений аспект в науковій літературі та встановлено, що він кореспондується з культуротворчими процесами, із завданнями ефективного застосування культурно-виховного потенціалу фортепіанної підготовки (Дін Юнь (2016), Ван Лу (2021), Н. Згурська (2001), Лінь Хуацін (2017) та ін.). На поліхудожні тенденції в навчанні гри на фортепіано вказують дослідження Бай Бін (2014), Ін Юань (2012), А. Михалюк (2014), О. Реброва (2001), Ши Дзюнь бо (2007) та ін. Учені вказують на формування специфічного музичного мислення (Н. Мозгальова (2012), Лі Юе (2018), Чжоу Є (2020), якому властиві саме художні якості та прояви.

Варто уточнити сутність поняття «художнє». «Художність – це якість мистецтва, якість мистецької творчості та її продуктів: творів, артефактів, духовного втілення в образ тощо» (Ю Янь, 2018, с. 2016). Але відповідний термін також застосовується до свідомості, «що відображує світ, буття, життєві реалії засобами форм культури, котрі мають штучний, створений характер. Натомість ці засоби створюються для втілення образу та передачі його смислу (Там само). У такому контексті застосовуємо феномен художності в розрізі належності до мистецтва взагалі та відповідності його високим якісним ознакам, зокрема. Як вказує Г. Ніколаї, в контексті творчої діяльності, активності особистості, яка діє в пошуку «сміслових координат» щодо специфіки образної сфери того або того твору, зокрема «...його естетичний вплив на особистість,

термін «художній» не втрачає своєї актуальності» (Ніколаї, Сунь Жуй, 2022, с. 46).

Задля активізації цього феномену в конкретній площині, або конкретних творчих процесах, варто звернути увагу на поняття «художній текст», відповідно до розуміння мови, якою цей текст створений. Ю. Лотман вказував, що в художньому тексті всі елементи мають смислове навантаження (Лотман, 1970). Також Ю. Лотман вказує на «естетику тотожності», оскільки той, хто сприймає і той, хто передає, користуються однаковими кодами, але кожного разу застосовують їх для нової інформації (Там само). Ось тут і виявляється потенціальність опрацювання художнього тексту для формування художньо-образних репрезентацій. Оскільки «...можливість використання різних художньо-мовних кодів між двом учасниками процесу художньої комунікації» (Ю Янь, 2018, с.127), скажімо, між викладачем і студентом, який вивчає фортепіанний твір, здійснюється шляхом пошуку та обміну певними асоціаціями, порівняннями, аналогіями, які є відбитком набутого художнього досвіду. Це стає певною художньо-ілюстративною підтримкою, яка кристалізує художньо-образні репрезентації.

Варто звернути увагу на концепцію Бонфельда, стосовно художньої вербальної мови (Бонфельд, 1991), згідно з якою, доцільною є позиція Р. Якобсона щодо порівняння музичної та художньої мови. Бонфельд вказує на низку функцій художньої мови: «поетична (естетична функцію)», «експресивна», «фатична» та «апеляційна» функції, а також «референтивна», яка зв'язана з пізнавально-логічною функцією (Бонфельд, 1991, с. 34-36).

У попередній публікації було визначено низку концептів, які стали ґрунтом для актуалізації художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі музичного мистецтва та середньої освіти зі спеціалізацією «музичне мистецтва». Йдеться про такі концепти: «асоціативні зв'язки з різними видами мистецтва на рівні спільних або дотичних мовних засобів (семіотики та семантики мистецтва); художній образ як посил інформації для сприйняття, розуміння, відтворення (художньо-комунікативний контекст

образу); художньо-естетична домінанта як показник якості твору та його інтерпретації (якісний контекст виконавського процесу)» (Ю Янь, 2018, с. 127). Феномен художньої комунікації в контексті образних репрезентацій визначається тим, що твір мистецтва тої або тої доби, стилю містить у собі можливі та актуальні на той час реалії, які відображені вже в художній формі. Як пишуть учені Н. Білова, О. Новська, & Ю. Волкова, «...в процесі художньої комунікації має місце перетворення художніх відображень на систему індивідуальних подій», що стимулює процеси залучення людини до світу, до інших, саме через образи мистецтва, осмислення реалій та рефлексії ставлень до них (Bilova, Novska, & Volkova, 2020).

З огляду на визначені концепти уточнимо сутність поняття «художня спрямованість». Далі здійснимо уточнення стосовно поняття «художня спрямованість фортепіанної підготовки».

В основі даного поняття покладено його психологічний та педагогічний контексти. Відповідно до психологічного контексту, це «...настроювання, зорієнтованість особистості на щось: життєві сфери та реалії, цінності, мотиви, на вирішення чітко окреслених завдань...», «...установка, що стала властивістю особистості й виявляється в таких формах, як: бажання, інтерес, нахил, ідеал, світогляд, переконання» (Ю Янь, 2018, с. 138). Педагогічний контекст – націленість на вирішення певних, запланованих завдань. Художня спрямованість фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, з погляду психології – «...визначення художньо-естетичних властивостей фортепіанного виконавства домінувальними орієнтирами в своєму ставленні до музичних творів та їх інтерпретаці...», разом із тим, ми зацентруємо на педагогічному погляді – «...вирішення завдань художньо-освітнього процесу зі школярами на основі педагогічного потенціалу фортепіанного виконавства взагалі та власної фортепіанної підготовки, зокрема» (Там само).

Визначаючи сутність поняття «художня спрямованість фортепіанної підготовки» в контексті художньо-образних репрезентацій як атрибутів художньо-ментального досвіду майбутніх фахівців, зауважимо, що

домінувальним «...завданням та особистісно-творчою установкою майбутнього вчителя є якісна художня інтерпретація фортепіанного твору» (Ю Янь, 2018, с. 138). Художньо-інтерпретаційні завдання виконують як майбутні вчителі музичного мистецтва, так і майбутні бакалаври музичного мистецтва. Ці завдання у школі та школах мистецтва продиктовані, з одного боку, «... вимогами художньої відповідності образу ідеям композитора, з іншого боку, мають відповідати закономірностям інтерпретації на основі особистісного охоплення образу твору, осягнення його високої смислової ідеї» (Там само). Можливі й технологічні аспекти інтерпретування твору відповідно до актуальних завдань. Наприклад, на певному етапі викладач може гучніше виконувати ту або ту тему, той або той підголосок, може уповільнювати темп, або навпаки. Ця якості інтерпретацію можуть бути задіяні задля розвитку музично-перцептивної спостережливості у школярів, або задля усвідомлення вчнем власних виконавських завдань.

Отже, на основі зазначеного уточнюємо сутність ключового поняття «художня спрямованість фортепіанної підготовки». У дослідженні це – «...процес і результат досягнення якісного рівня різноманітних форм фортепіанного виконавства, що забезпечує майбутньому вчителю музичного мистецтва ефективне використання інтерпретації художніх образів музичних творів, їх зв'язку з образами інших видів мистецтва з метою формування музичної культури учнів» (Ю Янь, 2018, с. 138).

Варто звернути увагу на те, що художня спрямованість фортепіанної підготовки вже активізувалася і в мистецько-освітньому просторі Китаю. Разом із тим, поки спостерігаємо перевагу технологічним аспектам виконання і навчання з боку більшості китайських викладачів фортепіано, про що вказують як музиканти-практики, так і історики та теоретики гри на фортепіано (Хуан Чжу Лін, Цай Фужун, Чен Чженвей та ін.); «...декларування художнього аспекту інтерпретації не підкріплюється відповідною методикою навчання» (Ю Янь, 2018, с. 139).

У той самий час констатуємо, що поступово «... виникає стійке уявлення щодо інтерпретації фортепіанного твору, а не лише його технічного відтворення (Ван Бін (2010), Ши Цзюнь-бо (2007), Лі Ює (2018) та ін.); по-друге, здійснюються дослідження окремих виразних засобів фортепіанного виконавства в контексті їх художніх властивостей в інтерпретації творів (Вей Сімін (2017), Бай Бінь (2014), Лу Чен (2015), Хе Ївень (2015), Цзяо Їн (2016) та ін.) (Ю Янь, 2018, с. 139).

Працюючи над художньою образністю виконання твору, викладачі закладають ґрунт для формування художньо-образних репрезентацій. Учені О. Новська та І. Левицька (2020) акцентують увагу на різноманітних методах фортепіанного навчання в аспекті його художності, але перевагу надають проєктувальному методу, який передбачає «...аналіз і узагальнення значної кількості інформації про конкретний твір, пошук цікавих фактів, підтекстів, художньо-образних концепцій, визначення власного унікального бачення» (Новська, Левицька, 2020, с. 146).

Найефективнішим у застосування такого методу є опора на програмну музику, оскільки твори, що мають програму, тобто назву, краще запам'ятовуються завдяки таким конструктам: образ та його вербальний еквівалент; зрозумілість художньо-сислової ідеї композитора та виконавські засоби її втілення. До того ж, варто нагадати, що саме «...виконавсько-інтерпретаційний кластер, у межах якого реалізуються художньо-образні репрезентації, концентрує різні види інтерпретації, а саме: вербальна, педагогічна, художньо-образна, контекстна та ін.», які супроводжують процес якісної виконавської інтерпретації фортепіанного твору (Ю Янь, 2021, с. 171). Отже, «можна багато розмовляти про твір мистецтва, пояснювати його символіку, образність, контекст тощо, але твір має бути матеріалізованим для сприйняття, усі попередні інтерпретації мають бути сприйняті як передумова безпосередньо виконавської інтерпретації» (Там само).

Ураховуючи наявність різних видів інтерпретації, що методично доречно застосовуються під час роботи над виконавською, у дослідженні цілеспрямовано

було використано програмну фортепіанну музику як провідну змістову лінію формування художньо-образних репрезентацій. Назва твору має свій функціонал, а саме: художньо-інформаційний, автентичний, оскільки через назву (програму) будь-якого художнього твору, особливо музичного, автор/композитор повідомляє нам про його образну та смислову ідею, сферу твору. Але назва може бути метафорою, або перенесеною з інших видів мистецтва. З цього приводу варто нагадати класифікацію таких образів-сміслів, яку надав С. Бернстайн (Bernstein, Leonard, 1959)).

- Рівень перший: оповідально-літературний смисл («Тіль Уленшпігель», «Учень чаклуна» тощо).
- Рівень другий: природно-живописний смисл («Море», «Картинки з виставки»).
- Рівень третій: емоційно-реактивний смисл, такий як, наприклад, триумф, фантазія, страждання, туга, бадьорість, смуток, побоювання, усе, що було типовим для романтизму 19 століття.
- Рівень четвертий: суто музичний смисл.

На думку Бернстайна, саме цей, четвертий рівень смислів фортепіанних творів і є найскладнішим, над яким варто серйозно розмірковувати та аналізувати. Якщо до цього поставитися з педагогічного, а краще з методичного погляду, то до четвертого рівня, на якому здійснюється осягнення контексту твору, треба навчитися творчо опрацьовувати художні смисли попередніх рівнів. Саме програмна музика і належить до них.

Разом із тим, слід зауважити, що для формування художньо-образних репрезентацій застосування програмної музики не виключає повністю проблеми контекстного характеру інтерпретації. Поле для творчої самореалізації є завжди, але у випадку з програмною музикою, цей шлях, навіть і більш складний. З одного погляду, є програма, що відбиває автентичний смисл інтерпретації. А з іншого боку, виконавець є завжди представником своєї епохи і своєї культури. Він має свої відчуття, що не є типовими для попередніх поколінь та епох. Таким чином, можна стверджувати, що «...програмність твору не звужує

інтерпретаційну творчість виконавця, а навпаки, розширює її за рахунок синергії художнього досвіду» (Ю Янь, 2021, с. 171).

Звертаємо увагу на те, що композитор передає свої явлення, свій художній образ засобами, які входять до його художньо-композиторського методу та досвіду. У той самий час, виконавець також має свій художній досвід, у якому вже існує сегмент художньо-образних уявлень, вони об'єктивуються в процесі репрезентування, нібито перенесення минулого досвіду на розв'язання нових художньо-інтерпретаційних завдань. Таке поєднання двох різних за рівнями та вимірами «досвідів» дуже ефективно працює в процесі роботи саме над програмними творами. «Особливо це важливо для майбутніх учителів, здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Нерідко їх художній досвід не є таким, що дозволяє глибоко проникнути в образно-смысловий контекст твору, а програма, тобто назва твору дозволяє чітко визначитися з його напрямом» (Ю Янь, 2021, с. 171).

Якщо на перших трьох рівнях (за Л. Бернстайном) скоріше за все в культурній музичній спадщині представлено програмні твори, де програма є «відкритою», то твори з художньо-смыслову ідеєю четвертого рівня мають «приховану» програму, коли «...композитор мав певну програму, але не повідомив її виконавцям та слухачам» (Там само).

Опрацювання художнього смислу таких творів потребує активних пізнавально-пошукових дій, а також накопиченого художньо-ментального досвіду з певною базою художньо-образних репрезентацій, які і використовуються як відправні кроки в роботі над інтерпретацією. Разом із тим, потребуються ще додаткові кроки задля повного осмислення композиторською ідею. А саме: «ознайомлення з іншими творами композитора, які написані в такому самому жанрі; ознайомлення з певними історичними та особистісними факторами, що могли вплинути на створення твору; глибоке проникнення в художній світогляд самого композитора, в особливості його творчого методу, смислового застосування ним засобів музичної виразності» (Там само).

У контексті зазначеного, зацентруємо на педагогічному потенціалі програмної музики; у дослідженні він визначається тим, «...що під час опрацювання виконавської інтерпретації такого твору в підсвідомість потрапляють певні інтонаційно-сміслові елементи музичного тексту, створюючи певний каркас образно-сміслових, інтонаційно виразових еталонів. Це створює основу художньо-образної пам'яті, яка стає ґрунтом художньо-образних репрезентацій» (Ю Янь, 2021, с. 171).

Під час формування художньо-образних репрезентацій варто враховувати культурологічний аспект, відповідно до культурно-ціннісного підходу враховувати наявність програмних творів у різних епохах і стилях. Навіть у класичному стилі, зокрема в сонатах, які не вважаються програмними, можуть існувати як приховані програми, так і певною мірою програми, зорієнтовані самим композитором. Так, наприклад, соната № 26 Л. Бетховена; кожна частина програми має назву самого композитора: «Прощання», «Розлука», «Зустріч». Є безліч програмних творів і в старовинній музиці. Можна вважати танцювальні сюїти Й. С. Баха також програмними творами.

Змістова лінія програмних творів охоплює як європейські, так і китайські фортепіанні твори. Застосовувати порівняння в схожих програмах, які розкриваються різними художніми засобами є важливим методичним ґрунтом для формування художньо-образних репрезентацій: «образність у європейській традиції та споглядання за природою з подальшим її відображенням – у китайській» (Ю Янь, 2018, с. 129). Прикладами можуть слугувати порівняння схожих за образністю творів у програмах європейської, зокрема й української музики та китайських фортепіанних творах. У наших публікаціях ми наводили такі приклади:

Західноєвропейська романтична музика: Ф. Шуберт «Лісовий цар», «Лендлери», «Сентиментальні вальси»; Р. Шуман «Лісові сцени», М. Лисенко «Враження від радісного дня», Я. Степовий «Колискова», С. Рахманінов «Бузок», М. Мусоргський «Картинки з виставки», К. Дебюссі «Дівчина з волоссям кольору льону». (Ю Янь, 2018, С 129).

Китайські програмні твори: Дін Шан Де «Весняна подорож», Коан Хуо Вей Сюїта «Сичуанські замальовки», Лі Тен Сін «Дитина дарує квітку танцівниці», «Осінній місяць над тихим озером», Цен Пен Сює Прелюдия «Джерело», Лін Їн Хає Сюїта «Зоопарк», Ван Лі Сан «Дівчина на ім'я Лань Хуа Хуа» та ін. (Ю Янь, 2018, С. 129).

Таким чином, підводячи підсумок, вкажемо, що художньо-образні репрезентації у фортепіанній підготовці формуються завдяки її художній спрямованості, що в дослідженні інтерпретується «...як процес і результат досягнення якісного рівня різноманітних форм фортепіанного виконавства, що забезпечує майбутньому вчителю музичного мистецтва ефективне використання інтерпретації художніх образів музичних творів, їх зв'язку з образами інших видів мистецтва з метою формування музичної культури учнів. Художність при цьому розуміється як бівалентна ознака виконавського процесу: вища його якість та непрямий опосередкований зв'язок з різними видами мистецтва в процесі виникнення уявлень та пошуку творчих асоціацій» (Ю Янь, 2018, с. 130).

Програмні фортепіанні твори є педагогічним ресурсом формування художньо-образних репрезентацій, що стає змістовою лінією цього процесу. Програмність твору «...не звужує інтерпретаційну творчість виконавця, а навпаки, розширює її за рахунок синергії художнього досвіду» (Ю Янь, 2021, с. 171), яка охоплює синергію духовно-емоційного стану композитора, виконавця-інтерпретатора, слухача, а в освітньому процесі, ще й викладача гри на фортепіано або вчителя музичного мистецтва.

2.2. Педагогічні умови формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами програмної фортепіанної музики

Процес формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва відбувається під час їхнього художнього спілкування з музичними творами. Звернемо увагу на те, що за умов відсутності

цілеспрямовано створених педагогічних умов, що забезпечують системне формування таких репрезентацій як фахово-значущого конструкту, даний процес розгортається стохастично. За висновком науковців (Боднарук, 2006; Козир, 2009; Проворова, 2018; Цюлюпа, 2009), саме створення спеціальних педагогічних умов у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців у галузі музичної освіти ефективно забезпечує системність і результативність формування їх фахових компетентностей та професійно-значущих якостей. Такі умови, за слушним спостереженням Н. Цюлюпи (2009), мають визначатися на підставі аналізу специфічного змісту та особливостей процесу формування досліджуваного явища.

Задля виявлення ефективних педагогічних умов, які забезпечують формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва було вивчено погляди науковців на особливості розгортання даного процесу (Deutsch & Feroe, 1981). Такий аналіз довів, що на сучасному етапі розвитку наукової думки процеси, пов'язані з формуванням і функціонуванням таких репрезентацій, вивчаються в міждисциплінарних дослідженнях з погляду *когнітивної нейромузикології*. Означені наукові розвідки ґрунтуються на поєднанні методів електроенцефалографічних досліджень, динамічному програмуванні, положеннях перцептивної психології, досягненнях музичної психології та музикознавчих знаннях. Зокрема, розвідки у галузі нейрокогнітивної музикології спираються на емпіричні дослідження реакцій мозку людини на специфічні подразники, якими є так звані *музичні події*. У якості таких подій учені розглядають специфічну динаміку розвитку гармонійного плану, інтонаційної та метроритмової тощо організації музичного твору (Krumhansl & Kessler, 1982; McAdams, 2004; Honing, 1993).

Процес здійснення таких досліджень включає вимірювання за допомогою ЕЕГ реакцій, що генеруються мозком – *потенціалів, пов'язаних із подіями* (ERP). Це – мікронапруги, які вироблюються у відповідь на сенсорні, моторні та когнітивні події. Даний процес розгортається протягом двох основних етапів. На першому етапі безпосередньо як відповідь на сприйняття події відбувається

синхронне збудження великої кількості нейронів, орієнтованих на реагування на певний сенсорний подразник. Така реакція розцінюється як фізіологічна. На другому етапі – після сприйняття, або в його очікуванні (Salimpoor et al., 2015), генеруються реакції більш поширеного характеру, які розглядаються як когнітивні. Останній тип реакцій спричинений не безпосередньо сприйманням інформації (аудіальної, візуальної, кінестетичної), а її обробкою або актуалізацією. Цей когнітивний процес напряду пов'язаний із ментальними репрезентаціями – уявними конструкціями, які формуються завдяки здатності людини до пізнання та збереження складної інформації у структурах досвіду.

Учені визначили, що під час обробки інформації у процесі музичного сприймання активізуються ті самі ділянки мозку, що й під час обробки мовної інформації. Задля вироблення відповідних уявлень людині потрібно проаналізувати та інтерпретувати характеристики аудіоінформаційного потоку, зокрема, оцінюючи якість таких його рис, як звуковисотність, тривалість, тембр, метроритмові та інтонаційні співвідношення. Доведено, що під час прослуховування музики людина реагує на зміни гармонії, ритму динаміки тощо так само, як і на сприймання складної розумової інформації – намагається усвідомити сенс та зробити висновки, отже, сформувані відповідні уявлення (Altenmüller, Münte, & Gerloff, 2005).

Утім, музичне сприйняття є складнішим ніж сприйняття мови з огляду на існування низки чинників. Доведено, що на обробку музичної інформації необхідно витратити набагато більше часу ніж на обробку мовної інформації такої самої часової тривалості. Це пов'язано зі складною структурою музичного висловлення, тобто наявністю різноманітних додаткових складових – так званої «позачасової інформації», кодування якої потребує додаткового часу (Thomas & Weaver, 1975).

Серед чинників, що зумовлюють складність музичного висловлення та, відповідно, складність процесу формування відповідного уявлення Д. Дойч та Дж. Феро (Deutsch & Feroe, 1981) вирізняли інтегральну ієрархічну структуру музичного патерну. При цьому, ґрунтовні розвідки вчених дозволили довести,

що ієрархічна складність структури спостерігається навіть у монодійному музичному висловленні, отже, паралельне додавання мелодійних ліній (поліфонічне викладення) та наявність гармонійної вертикалі потребують активізації додаткових когнітивних зусиль задля формування когерентних ментальних репрезентацій. Утім, було доведено, що необхідним є сприйняття та розуміння складної ієрархічної структури навіть невеликого елемента мелодійної лінії задля формування відповідної ментальної репрезентації та, в цілому, розумінню музичного висловлення. Таке розуміння забезпечується, згідно з розвідками ученої, наявністю розвиненого тонального мислення, метроритмового чуття, а також активізації низки механізмів, які є спільними для обробки інформації будь-якої модальності. Утім, для процесу музичного сприйняття специфічне тональне мислення є основним. Як показали розвідки Д. Дойч та Дж. Феро, основні ступені тонального тризвуку є тими відправними точками, на яких базується сприймання всієї структури. Зазвичай, саме ці звуки займають найвищу позицію у структурній ієрархії музичного патерну, що сприймається. Нижчий рівень складають відгалуження цих звуків – зазвичай, це звуки розташовані в безпосередній близькості до основних. Наступні рівні структуруються в такий самий спосіб, завдяки чому вся структура може бути представлена, за висловом Д. Дойч та Дж. Феро, у вигляді дерева. При цьому, як доводять учені, чим вищим є рівень у цій ієрархії, тим довше він зберігається в пам'яті, отже, як правило, ментальні репрезентації стало асоціюються з певною позицією відповідного музичного патерну стосовно основних гармонійних функцій ладо-тонального плану твору. У якості одного з прикладів автори розглядають елемент мелодійної лінії основної теми першої частини ля-мажорної сонати В. А. Моцарта (№11, К 331), схема кодування якої у ментальні репрезентації представлено на рисунку 2.1 (ст. 99)

Як можна побачити на схемі, позиція елементів патерну зумовлена як їх відношенням до певних ладотональних функцій, так і позицією у метроритмовій структурі. Утім, основою ментальної репрезентації та, відповідно, найвищою

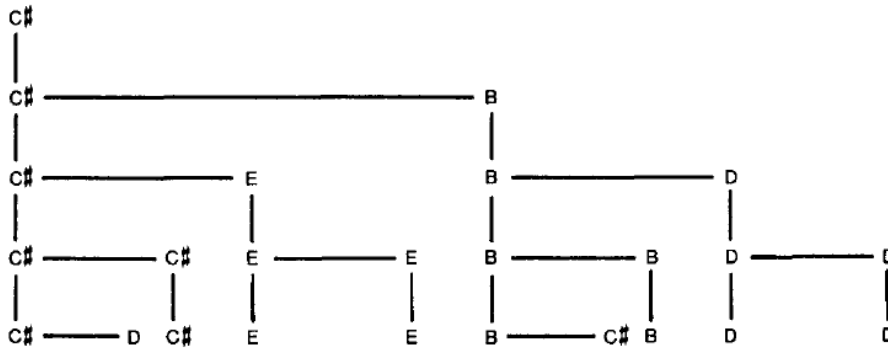


Рис. 2.1. Епізод основної теми першої частини сонати В. Моцарта А-dur (№11, К 331) та схема структури ментальної репрезентації, розроблена Д. Дойч та Дж. Феро (Deutsch & Feroe, 1981)

точкою в ієрархії патерну є звук *c#* (терція тонального тризвуку). На наступному, більш низькому рівні, до неї доєднається звук *h*, який є вступним тоном до тоніки та займає позицію на сильній долі такту. Далі, на третьому рівні, долучаються звуки: *e* (квінта тонального тризвуку) та *d* (основний тон субдомінанти, який очевидно тяжіє до тоніки). Наступний рівень презентує подвоєння всіх звуків попереднього та, на останньому, найнижчому рівні, з'являються звуки, що оспівують елементи структурної основи всієї ієрархії.

Разом із тим, як відзначає Л. Меєр (Meyer, 1973), така структура не є однозначною, адже, і межі патернів, і їх зміст, є досить умовними – виконавець/слухач може сприймати паралельно декілька структур, по-різному розмежовуючи та розподіляючи елементи інтонаційного та ритмового малюнків. Отже, сприймаючи один і той самий епізод музичного твору, за умов уважного сприймання, може формуватися декілька репрезентацій тільки щодо мелодійної лінії.

Ураховуючи визначений Меєром чинник структурної неоднозначності музичних патернів, Дотч звертає увагу на низку мелодійних оборотів що «перетинають межі перцептивних груп» у фрагменті сонати Моцарта, який

піддається аналізу. Ідеться про низхідні четвртні *e-b* та *d-a* наприкінці тактів, які конструюють власний альтернативний патерн. При цьому, перцептивний потенціал презентації, яку створює дана конфігурація, реалізується у варіації, яка звучить у сонаті пізніше (див. рис. 2.2).



Рис. 2.2. Епізод варіації першої частини сонати В. Моцарта А-dur, у якій актуалізується та зазнає розвитку альтернативний патерн репрезентації головної теми (Deutsch & Feroe, 1981).

Таким чином, саме завдяки процесу формування й функціонування ментальних репрезентацій створюється враження взаємопов'язаності епізодів та частин твору, що уможливорює сприйняття та розуміння музичної форми, а також, що є особливо важливим у контексті дослідження, художнього образу. Як слушно зазначено в праці Ф. Бейлз (Bailes, 2019), художній образ музичного твору можливо сприймати тільки завдяки існуванню такого феномену як темпоральність свідомості. Саме темпоральність свідомості зумовлює можливість інтегрувати події, розріджені в часі, у цілісні уявлення. Ця функція свідомості забезпечує здатність до накопичення досвіду та, зрештою, саму можливість пізнання і, оскільки музика є часовим мистецтвом, ця сама функція забезпечує і процес формування уявлень про музичні події.

Як зазначають Т. Шефер, Я. Фахнер та М. Смукалла (Schäfer, Fachner, & Smukalla, 2013), сприйняття часу є ментальною конструкцією, яка постійно оновлюється завдяки накопиченню нових та нових уявлень. Ця конструкція будується на основі сприйняття й обробки окремих подій у свідомості людини та вироблення *темпоральних маркерів*, якими в досвіді певні події позначаються як такі що відбулися, відбуваються тепер та мають відбуватися в майбутньому. Останній аспект, а саме прогнозування подій на основі досвіду мають велике значення в музичному сприйманні. Часто саме через здійснення або, навпаки,

невиправданість очікувань (наприклад, невиправданість очікування розв'язання акорду домінантної функції в тоніку, через появу перерваного кадансу; непередбачуваний розвиток музичної драматургії через введення нового тематичного матеріалу там, де очікувалося повторення певної фрази тощо) відбувається усвідомлення змісту та сенсу музичної розповіді, зокрема, формується уявлення про позитивний чи негативний характер художніх подій.

Отже, через спорідненість процесів сприймання й аналізу подій реальності та музичних подій, темпоральність свідомості відіграє важливу роль у процесі формування художньо-образних репрезентацій. За висловом учених (Schäfer, Fachner, & Smukalla, 2013), переживання того, що ми відчуваємо як образ подій, виникає не завдяки лінійному сприйманню подій, що йдуть одна за одною, але завдяки складним процесам когнітивної обробки. Як пишуть учені, «...те, що ми переживаємо як «зараз» (у теперішньому часі), є ментальним актом інтеграції певної кількості сприйраних стимулів у цілісну одиницю змісту у свідомості» (Schäfer, Fachner, & Smukalla, 2013, p. 4). Отже, об'єкти часу є утіленими репрезентаціями, оскільки їхня функція полягає в тому, щоб забезпечувати пізнання. Характер розташування цих стимулів та уявлення про специфіку взаємозв'язків між ними зумовлені суб'єктивністю сприйняття. Саме унікальне бачення, яке охоплює когнітивні та афективні складові, забезпечує формування індивідуального ставлення до події та, як наслідок, інтеграцію окремих сенсів у цілісний потік пов'язаних подій. Без даного механізму не існувало б ні відчуття плину часу, ні можливості пізнання явищ довкілля й мистецтва (Schäfer, Fachner, & Smukalla, 2013).

Розглянутий механізм, сутність якого у формуванні конструкцій пам'яті завдяки накопиченню ментальних репрезентацій та наявності свідомого доступу до цих конструкцій, функціонує і в основі процесу формування художньо-образних репрезентацій. Як пише Ф. Бейлз (Bailes, 2019), репрезентація художнього образу музичного твору формується завдяки свідомому осягненню та накопиченню в досвіді певної сукупності ментальних уявлень. Такі репрезентації, що диференційовано та системно взаємодіють у музичній уяві,

формується внаслідок сприйняття та аналізу певних характеристик музичного висловлення – специфічних рис музичних патернів, їх тривалості, частоти їх повторення, плинності змін тощо. Уважне та свідоме сприймання таких особливостей як значущих явищ, які інформують про певні художні події, активізує суб'єктивне переживання, яке розгортається на тлі актуалізації множини різноманітних асоціацій. У процесі зіставлення особливостей певного музичного висловлення з іншими висловленнями, уявлення про які збережені в досвіді, відбувається досягнення емоційно-виразових та естетичних особливостей як ознак приналежності висловлення до певної категорії художніх образів. Суб'єктивне сприйняття та афективна оцінка зумовлюють визначення унікальних рис висловлення, що забезпечує формування відповідної художньо-образної репрезентації.

У даному процесі актуалізується значущість стратегій, які застосовуються під час сприймання музики. Згідно з результатами нейромузикологічного дослідження К. Нойгауз (Neuhaus, 2012), такі стратегії, що виробляються в музикантів протягом навчання музичного виконавства, функціонують, частіше за все неусвідомлено, але мають чітку структуру. Як пише автор, таку структуру складають категоріальне сприйняття, попереджувальне мислення та когнітивний аналіз епохи (Neuhaus, 2012, р. 90). Зокрема, категоріальне сприйняття – складова, яка базується на апперцептивних процесах оцінювання й розуміння музичного патерну на основі сприйняття, насамперед, особливостей його ладотонального плану, а також інших особливостей (метроритмових, формотворчих тощо), зумовлених приналежністю музичного твору до музичної культури певного етносу. Так, аналіз музики, яка створена на основі індійського (22-тонового), або китайського (пентатонічного) ладів, для представника західної музичної культури, який звик до 12-ти тонового темперованого ладу, вельми ускладнюються саме через відсутність у досвіді відповідних асоціацій, що зумовлюють можливість аналізу й розуміння музики іншої категорії. Звичайно, категоризація здійснюється не тільки за критерієм ладового забарвлення, але, як показали дослідження, ця категорія є основоположною.

Утім, якщо незвичний лад використовується на тлі цілком традиційного (для сприймаючого) звучання, така кроскультурна інтеграція категорій оцінюється як екзотична барва, що допомагає зрозуміти певний художній образ.

Попереджувальне мислення, згідно з висновками К. Нойгауз, базується на категоріальному мисленні, але виділяється в окрему складову стратегії слухання, адже його активізація зумовлює виникнення значних афективних реакцій під час сприймання музики. Таке мислення також цілком побудоване на процесах зіставлення й порівняння музичного висловлення, що звучить з подібними до нього (за певними категоріями), які збереглися у структурах досвіду у вигляді ментальних репрезентацій. Таким чином, якщо в музичному патерні з'являється несподіваний елемент (на кшталт перерваного кадансу, або раптової паузи, зміни метроритму, темпу, неочікуваної модуляції тощо), передбачення виявляється невинуватим і такий прийом є чітким сигналом про певні риси художнього образу. Такі риси, у випадку із застосуванням прийомів, що викликають відчуття невинуватості очікувань, асоціюються із порушенням певних правил, із руйнуванням гармонії, тобто, із драматичними подіями, про які йдеться у творі, або з негативними рисами персонажу (Neuhaus, 2012, р. 89).

Означений феномен докладно досліджено П. Яната (Janata, 2001), який визначив, що наявність комплексу знань про лексику та форму музичних творів зумовлює формування контекстно-залежних очікувань, що активізуються у процесі музичного пізнання (Janata, 2001, р. 7). Такі очікування базуються на уявленнях про певні варіанти розвитку музичних подій, які ідентифікуються на основі аналізу висоти тону, тембру, метроритму, динаміки тощо. Означені уявлення є особливим типом ментальних репрезентацій, що формуються за відсутності сенсорної інформації. З іншого боку, згідно з висновками П. Яната, стимулювання активного очікування в процесі музичного сприймання, сприяє формуванню художньо-образних ментальних репрезентацій, адже спрямовує когнітивні зусилля на пошук відповідних асоціацій, збережених у досвіді, та активізує увагу на сприйнятті нової аудіальної інформації з метою її інтеріоризації у вигляді художньо-образних репрезентацій.

Складова стратегії слухання, яку К. Нойгауз позначає як «когнітивний аналіз епохи», також тісно пов'язана із категоризацією, але більшою мірою пов'язана зі сприйманням виразових рис музичного патерну, пов'язаних із часом його створення, тобто з певною історично-культурологічною епохою. Незважаючи на те, що музичне мистецтво різних етносів розвивається за своїми унікальними векторами, дослідження доводять, що спільним для всіх етносів у музичному сприйнятті є відчуття так званого «гештальта часу», який здебільшого детермінує наше сприйняття культурних явищ, зокрема, й музики (Neuhaus, 2012, р. 90). Отже, під час аналізу та сприйняття художнього образу музикант спирається на асоціації, що забезпечують можливість ідентифікації твору як такого, що належить до числа образів характерних для певної епохи.

Таким чином, музично-апперцептивний процес, який призводить до вироблення художньо-образних репрезентацій, детермінований наявністю в досвіді відповідних еталонних асоціацій, які уможливають його ідентифікацію у проекції приналежності до культури певного етносу, епохи, а також допомагають ідентифікувати інформацію про характерні унікальні особливості художнього образу. У зв'язку з цим, як пише К. Нойгауз, важливим фактором розуміння художнього образу є наявність відповідної підготовки до музичного сприймання, яка полягає у формуванні фонду ментальних репрезентацій, що усвідомлено диференціюються за певними категоріями. При цьому, чим більш широким є такий фонд, чим більше взірців, що належать до різних культур та етносів, він охоплює, тим більш повним є розуміння різноманітних художніх образів. Наявність такого фонду К. Нойгауз розглядає як умову забезпечення *транскультурної валідності* психологічних конструктів, що забезпечують процеси музичного пізнання. Означена якість проявляється здатністю сприймати культурноспецифічні прояви та інтеріоризовувати їх – тобто, навчатись аналізувати й виконувати музику різних етносів і епох, осягаючи розумово та емоційно її художньо-образну палітру (Neuhaus, 2012, р. 92).

У роботі Т. Оса (Osa, 2011) зазначається, що формування художньо-образних репрезентацій у процесі осягнення професії музиканта пов'язане з

розвитком інтразитивного розуміння жанрово-стильових особливостей музичних творів. Як пише автор, саме в ознаках, які умовно визначають належність до певних жанрів та стилів, закодовано найбільш яскраві та впізнаванні характеристики музичних висловлень. Утім, такі ознаки ідентифікуються тільки через актуалізацію відповідних ментальних уявлень, інтразитивно пов'язуючи особливості об'єктивно існуючого звучання музичного твору з певними характеристиками умовно визначених категорій жанру та стилю.

При цьому, завдяки функціонуванню механізму інтразитивного розуміння, процес формування уявлень, категоризованих за ознаками жанрово-стильової приналежності, призводить до формування здатності музичного пізнання вельми високої якості. Як пише автор, чим більшим у музиканта є досвід ідентифікації та аналізу жанрово-стильових особливостей музичних творів, тим більш широким є персональний банк його ментальних репрезентацій та, як наслідок, тим більшими є можливості ідентифікації жанрово-стильових характеристик твору та осягнення його художньо-образного змісту. Згідно зі спостереженнями Т. Оси, музиканти, які володіють значним виконавсько-інтерпретаційним досвідом, демонструють вражаюче високий рівень жанрово-стильової автентичності та художньо-образної виразності виконання саме завдяки високому ступеню ефективності функціонування механізму інтразитивного розуміння, тобто розуміння художньо-образного змісту твору завдяки актуалізації ментальних репрезентацій у процесі жанрово-стильового аналізу (Osa, 2011, p.225).

Таким чином, у якості першої педагогічної умови доцільно визначити *накопичення фонду художньо-перцептивних еталонів та фонду художньо-образних асоціацій* (Ю Янь, 2021). Спрямованість означеної умови полягає у сприянні збагаченню художнього мислення, яке активізується в музично-перцептивному процесі та забезпечує можливість ідентифікувати певні особливості музичної мови як інформативні в контексті розуміння художньо-образного змісту твору.

У якості методів упровадження даної педагогічної умови доцільно застосовувати такі, що забезпечують процес формування розширеного фонду художньо-образних репрезентацій, які відрізняються наявністю відповідних яскравих виразових рис музичної мови. Серед таких метод *створення банку образо-символів на основі програмної фортепіанної музики*. Даний метод заснований на дослідженні Д. Дойч та Дж. Феро, у якому вчені розробили та презентували систему створення схеми патернів ментальних художньо-образних репрезентацій. Процедура застосування методу передбачає складання студентами таких схем за результатами аналізу програмних фортепіанних творів. Створення схем музичних патернів має супроводжуватися поясненнями стосовно того, який саме елемент програми втілює певний епізод твору, а також, експлікацією, що висвітлює зв'язки між елементами музичної мови та художньо-образними характеристиками.

Задля упровадження першої педагогічної умови також пропонується метод *побудови та порівняння стильових паралелей схожих образів*. Даний метод спрямований на забезпечення системності змісту банку художньо-образних репрезентацій що формується завдяки їх стильовій категоризації. Процедура застосування методу заснована на розробках Д. П'юїг (Puig, 2012). Зокрема ученим було запропоновано спиратися на метод керованої імпровізації задля розвитку уявлень майбутніх піаністів про стильові особливості музичних творів. Даний метод спрямований на трансформацію погляду на партитуру в бік її розгляду як своєрідної мапи, яка не переписує виконання строго визначеного тексту, а інформує стосовно засобів художньої виразності, що традиційно застосовуються задля втілення тієї чи тої риси художнього образу в межах закономірностей певного жанру та естетики стилю, до якого належить музичний твір. Отже, застосування методу передбачає процес аналізу студентами певного епізоду музичного твору, ідентифікація основних рис, що свідчать про його приналежність до певного жанру та стилю, визначення семантичних рис музичної мови, за допомогою яких утілено образний план епізоду та створення, на цій основі, власного музичного патерну, який володіє подібними рисами, але

відрізняється за певними ознаками (наприклад, спрямуванням інтонації, розташуванням ступенів у гармонійній вертикалі, метроритмовою фігурацією тощо). Утім, характерні жанрово-стильові та семантичні характеристики зберігаються та закріплюються на ментальному рівні, створюючи стійкі уявлення про ті чи ті засоби утілення художнього образу.

Процес формування та актуалізації художньо-образних репрезентацій пов'язаний із процесом саморефлексії, спрямованої на аналіз власного досвіду, а також із процесом схематизації таких репрезентацій під час інтерпретаційного аналізу музичного твору. За спостереженням Х. Ахонен (Ahonen, 2005), задля того, щоб визначити, чи сформовані у, наприклад, студента, репрезентації, які відповідають за розуміння того чи того музичного явища, треба, насамперед, запропонувати йому/їй надати вербальну характеристику такому явищу, навести приклад музичного твору, в якому таке явище зустрічається, визначити відповідний фрагмент, або навіть композиційно створити музичний приклад, у якому присутнє таке явище. Утім, слід ураховувати, що таке завдання ініціює розгортання процесу рефлексії власної ментальної сфери задля винайдення репрезентацій усіх пов'язаних із цим явищем елементів. Як пише Х. Ахонен, об'єктивація таких репрезентацій є, по суті, процесом формулювання семантичних підстав тверджень, що характеризують певне музичне явище. Отже, формуванню художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва сприятимуть такі педагогічні умови, за яких відбуватиметься їх стимулювання до рефлексії власного досвіду задля семантичної об'єктивації ментальних репрезентацій елементів музичної мови, що виражають певні характеристики художніх образів.

Таким чином, формуванню художньо-образних репрезентацій сприяє стимулювання до активної рефлексії, що, у свою чергу, забезпечує процеси розуміння художньо-образного змісту твору. Згідно з висновками Т. Шафера, Й. Фахнера та М. Смукалли (Schäfer, Fachner, & Smukalla, 2013), у процесі активної рефлексії, завдяки активізації збережених у досвіді ментальних репрезентацій, функціонують такі механізми, як передчуття (передбачення,

очікування) музичних подій, що настануть та якісний аналіз тих, що вже відбулися. У результаті, формується цілісне уявлення про певний художній образ на основі аналізу комплексу ознак музичного твору. Означений процес характеризується певною специфікою. Зокрема, як визначають учені, формування цілісних художньо-образних репрезентацій під час музичного сприймання залежить від інтенсивності когнітивного процесу, яка, у свою чергу, зумовлена низкою чинників. Насамперед, важливого значення в цьому контексті набуває складність музичної інформації та насиченість її потоку. Як пишуть учені, на процес формування ментальних репрезентацій впливає функціонування певної закономірності: що більший об'єм інформації обробляється за певний період часу, то більше «слідів» у вигляді відповідних ментальних репрезентацій залишається в пам'яті. Другим надважливим фактором є рівень налаштування до аналізу музичної мови задля пізнання й осягнення її художнього змісту. Як зазначають автори, коли музику слухають поверхово, мислення слухача функціонує скоріше автоматично, унаслідок чого інтеріоризується лише невелика частина інформації та художньо-образні репрезентації, що формуються є нечисленними та нестійкими. З іншого боку, коли слухачі захоплені або поглинені музикою, проявляють інтенційне прагнення ідентифікувати та зрозуміти значення елементів виразності музичної мови, переживають інтенсивні, виняткові емоції, відбувається формування множини художньо-образних репрезентацій, які в сукупності забезпечують цілісність та усвідомленість сприймання. У зв'язку з цим, важливою умовою є налаштування на активне сприймання музики, її аналіз та визначення художньо-образного змісту на основі рефлексії та актуалізації дивергентного асоціативного мислення. Згідно з висловом вчених, налаштування інформують стосовно музично-аналітичних завдань, унаслідок чого сприймаючий намагатиметься зробити висновок про музичні події якомога краще. Утім, у ретроспективних умовах сприймаючий, не знаючи що саме і наскільки ретельно він/вона має оцінювати, не зосереджує повною мірою свою увагу, унаслідок чого сприйняття найчастіше стає поверховим (Schäfer, Fachner, & Smukalla, 2013, p. 5).

Отже, функціонування специфічного психологічного механізму, зокрема спонукання до активної рефлексії в музично-перцептивному процесі задля актуалізації художньо-образних репрезентацій, є основою художньої комунікації, спрямованої на осягнення особливої реальності, якою є художньо-символічний простір музики. За висновком М. Ройбрука (Reybrouck & Brattico, 2015; Reybrouck, 2018), художня комунікація під час музичного сприйняття є процесом осягнення музичних образів, які насправді є «символічними репліками». Останні існують на віртуальному рівні в ментальних конструкціях досвіду. Як пише М. Ройбрук, завдяки процесам *внутрішньої референції* та *внутрішньої семантизації*, аудіальний потік музичної інформації сприймається як іманентно сповнений смислами (Reybrouck, 2018, р. 100). Елементи музичної мови, що звучать, сприймаються як у пізнаванні сутності, адже, завдяки активній рефлексії, їм можна привласнити певний смисл, який, у свою чергу, об'єктивується через процес семантизації. У даному процесі елементи аудіальної інформації трансформуються й набувають концептуального значення і сприймаються як художньо-комунікативні категорії. Таким чином, особливого значення набуває досвід, активізація структур які уможливають включення уяви. Уява схоплює розгортання звукового потоку як динамічну фігуру, що безперервно трансформується задля передачі певної художньої інформації. Таким чином, ментальні структури досвіду стають простором, у якому, ніби голографічна проєкція матеріального потоку аудіальної інформації, конструюється віртуальний художній простір буття музичних образів та смислів.

На тлі визначеного актуальності набувають чинники суб'єктивного сприйняття та естетичного оцінювання. Саме суб'єктивне сприйняття у взаємопов'язаності із процесами естетичного оцінювання уможливорює смислоутворення в художній комунікації. Результати цієї дихотомічної взаємодії зберігаються в структурах естетичного досвіду у вигляді відповідних ментальних репрезентацій. Учені визначають, що естетичний досвід є конструктором, що розвивається у часі завдяки активній ролі слухача, що сприймає музику, зокрема, активізуючи під процеси:

- когнітивної обробки художньо-культурної інформації;
- ідентифікації ознак втілення художньої ідеї та їх інтеграції у цілісний художній образ;
- вироблення афективних реакцій;
- оцінювання й вироблення відповідних ставлень.

Перелічені підпроцеси, як пишуть учені, розгортаються в тісній взаємодії завдяки активній рефлексії індивіда, який сприймає та оцінює художні явища, на тлі самоаналізу власних художньо-емоційних переживань та когнітивного осягнення контекстів. Взаємодія цих процесів у художній комунікації створює так звані «петлі зворотного зв'язку» - актуалізація уже існуючих репрезентацій задля активного сприймання й оцінювання нової художньої інформації ініціює вироблення нових художньо-образних репрезентацій, які стають частиною конструкту естетичного досвіду, завдяки чому такий досвід якісно оновлюється. За таких умов у ментальному конструкті естетичного досвіду утворюється специфічний віртуальний простір – голографічна проєкція емоційно-сислового контенту твору, яка формується завдяки оцінюванню музичної інформації у процесі активної рефлексії під час художньої комунікації.

На основі визначеного доцільним виявляється створення педагогічної умови, дієвість якої дала змогу позначити її як *стимулювання оцінно-рефлексивного ставлення до емоційно-сислового контенту твору в голографічній проєкції досвіду*. Спрямованість даної умови передбачає забезпечення процесів активного сприймання та концептуалізації музичної інформації, розпізнання та класифікації музичних емоцій, їх усвідомлення та перетворення на художньо-образні репрезентації. Важливими етапами означеного процесу є когнітивне опрацювання емоційних вражень та вироблення естетично-оцінних ставлень шляхом об'єктивації у семантичних конструкціях.

Упровадження даної умови доцільно здійснювати методами, спрямованими на забезпечення процесів активної рефлексії в художній комунікації з музичним твором, під час якої відбувається естетичне оцінювання

художніх явищ та усвідомлення пов'язаних з ним емоційних переживань. Серед таких метод *побудови емоційно-рефлексивного контексту репрезентацій на основі попереднього досвіду*, а також, метод *побудови траєкторії оцінювання та емоційного ставлення до різних кластерів програмної музики*. Останній метод розроблений на основі розробок М. Кальвокрессі (Calvocoressi, 1908), який пропонує розширене розуміння поняття програмної музики. Зокрема, вчений стверджує, що програмною вважається будь-яка музика, яка створює інформаційне поле поза межами аудіального простору. Отже, привласнення музичній інформації смислів, які є «зовнішніми» стосовно матеріальної сфери буття музичного звуку, є, по суті, створенням програми. У зв'язку з цим, як зазначає М. Кальвокрессі уся музика, яка щось виражає, незалежно від того, чи то має вона чітко виражену програму, чи то просто називається сонатою, симфонією, концертом, має вивчатися як програмна музика. У зв'язку з цим дискурс навколо програмної музики перетворюється на дискурс навколо музичного вираження, пізнання й розуміння. У даній проєкції музика, яка володіє програмою, має вивчатися як примірник можливостей вираження музично-семантичними засобами певного змісту. При цьому слід розуміти, що жоден з висновків стосовно зв'язку того чи того засобу виразності з певним смислом чи подією програми не є усталеним. Навпаки, художня комунікація в процесі музичного сприймання є процесом постійного неперервного визначення можливих значень музичних висловлювань. Спираючись на висновки М. Кальвокрессі було розроблено метод *побудови траєкторії оцінювання та емоційного ставлення до різних кластерів програмної музики*, застосування якого передбачає багатоетапну роботу з аналізу музичних творів. На першому етапі такий аналіз передбачає диференціацію творів на основі класифікації, запропонованої в дослідженні М. Кальвокрессі (описова, імітаційна та репрезентативна музика). Наступні етапи присвячені виконанню студентами завдань на визначення зв'язків між елементами музичної мови, що виражають певні елементи програми та художньо-образними репрезентаціями, які

формується на основі когнітивної обробки музичної та контекстної інформації, а також концептуалізації власних художньо-емоційних переживань.

На основі з'ясованого стає очевидним, що художньо-образні репрезентації є складним явищем, існування якого забезпечується функціонуванням низки процесів, зокрема, специфічних і взаємопов'язаних нейрофізіологічних, когнітивних, рефлексійних, афективних тощо (Küssner, Taruffi, & Floridou, 2022). Така інтегральна взаємодія різнорівневих процесів, зумовлює можливість стимулювання процесів формування й актуалізації художньо-образних репрезентацій через активацію різних комунікативних каналів. Серед таких особливу роль відіграє канал мовлення. Досвід музичної діяльності демонструє, що навіть у навчальному процесі застосування виразних вербальних пояснень, художньо-образних метафор тощо під час виконавського опрацювання музичного твору виявляється досить ефективним прийомом. Як слушно зазначає С. Бартен (Barten, 1998), застосування риторичних прийомів, зокрема метафор, є притаманним художньому вислову будь-якого виду мистецтва та уходить корінням ще до аристотелівської концепції «повчальної цінності метафори» (Barten, 1998 р. 90). Метафора, як вербалізована художньо-образна репрезентація, містить складову суб'єктивного емоційного ставлення та індивідуального когнітивного аналізу, завдяки чому не просто ілюструє певне художнє явище, але й передає нову ідею, новий факт через описовий вислів. За висловом С. Бартен, «...художньо-евристична цінність метафори визначається її можливістю передавати відчуття, викликане образом, роблячи невидиме видимим, актуальним та живим» (Barten, 1998, р. 91).

У дослідженні О. Афоніної (2018) розглядаються особливості метафоричного вислову, який функціонує, з одного боку, як вербальне втілення ментальних репрезентацій, а з іншого – слугує семантичним кодом, який запускає процес формування або актуалізації таких репрезентацій. Функціонування даного механізму описав А. Пайвіо (Paivio, 2013) у межах обґрунтованої ним теорії «подвійного кодування», згідно з положеннями якої доступ до культурної інформації, що зберігається в ментальних структурах

досвіду у вигляді репрезентацій, забезпечується активацією семантичних кодів. При цьому, процес дескриптування розгортається в обох напрямках, адже саме поняття, що втілює репрезентацію, стає символом-образом, який актуалізується під час сприймання пов'язаної інформації, але не тільки первинно закодованої цим поняттям, але й тої, яку реципієнт отримає далі та певним чином асоціює із даним кодом.

Спираючись на теорію «подвійного кодування» А. Пайвіо, О. Афоніна доводить, що такі вербальні коди зберігаються у вигляді понятійного тезаурусу, кожен елемент якого асоціюється з певним обсягом культурної інформації. Забезпечується таке функціонування дихотомічною взаємодією вербальних (логени) та невербальних (імагени) елементів на трьох рівнях:

- 1) сприймання інформації, вироблення первинних емоційних реакцій та формування базових репрезентацій (аудіальних, візуальних тощо);
- 2) поєднання базових репрезентацій у цілісний образ;
- 3) активізація всіх наявних асоціацій, атрибутів та «абстрактних логіко-дискурсивних зв'язків» пов'язаних з образом, у результаті чого виникає «кодовий комплекс образів та асоціацій» (Афоніна, 2018, с. 100).

Таким чином, художньо-образні репрезентації поєднують уявлення різних модальностей та активуються через вербальні коди. Означене свідчить, що в основі процесів формування й актуалізації художньо-образних репрезентацій функціонує механізм інтермодального перекладу. Даний психологічний механізм досліджено Н. Гуральник та співавторами (Guralnyk et al., 2021), які звертають увагу на його потенціал щодо сприяння творчій самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, учені зазначають, що інтермодальний переклад апріорі притаманний мистецькій діяльності, фундаментальним процесом якої є «вираження внутрішніх почуттів через зовнішні художні форми» (Guralnyk et al., 2021, р. 247). Як стверджують автори, оскільки мультимодальність та образність є основними характеристиками свідомості, застосування методів, заснованих на стимулюванні до втілення

музичних образів у різних художніх формах, сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості.

Наведені висновки вчених кореспондуються з поглядами, викладеними в музично-педагогічних дослідженнях стосовно ефекту, який спричиняє активізація інтермодального перекладу в підготовці студентів-музикантів. Значущою, зокрема, є дієвість вербальних кодів художньо-образних репрезентацій у музично-виконавській підготовці. Наприклад, дослідження К. Ріда та Е. Макферсона (Reed & McPherson, 2021) яскраво ілюструє можливості таких кодів здійснювати керівництво тонкими моторними процесами, які напряду залежать від психічних станів. Дослідивши особливості такої взаємодії шляхом спостереження за виконавською підготовкою вокалістів учені визначили, що тонкий м'язовий контроль, необхідний для здорового співу, здійснюється за допомогою добре відточених уявних образів. Такі образи часто формуються завдяки художньо-виразним поясненням викладача, який застосовує яскраві метафори задля передачі потрібного відчуття.

Як засвідчено вченими, влучно застосований метафоричний вислів-код активує множину асоціацій. Такі асоціації, на тлі вироблення емоційної реакції та здійснення когнітивної обробки інтегруються в художньо-образні репрезентації, які, у свою чергу, стають ментальною основою виразності музичного виконання, його образної змістовності та творчої унікальності. Так, згідно з результатами дослідження Бартен, у музично-освітньому процесі художньо-образні висловлення часто використовуються задля передачі того, як має звучати музика. Так, за визначенням ученої, викладачі фортепіано часто використовують метафори, які втілюють візуально-рухові (наприклад, «як рухається тінь») чи навіть моторно-афективні («відчувай шорсткість води ніби ти пливеш на поверхні») образи задля передачі характеру звуку. Отже, часто викладачі поєднують уявлення декількох модальностей у метафоричному виразі задля того, щоб сформувавши правильну художньо-образну репрезентацію. Наприклад, «перед крещендо спершу опустіться ... як під час сходження на гору, коли стежка згинається, перш ніж піднятися» – подібні вислови народжують у

свідомості певні асоціації, які завдяки застосуванню асоціативного аналізу вже стають частиною цілісної художньо-образної репрезентації. Можна зазначити, що такі метафори є, по суті, альтернативною програмою твору, яку пропонує викладач задля покращення розуміння художньо-образного змісту музики. За результатами дослідження С. Бартен, такі вислови є досить дієвими, зокрема інтерв'ю зі студентами та музикантами, які мають значний досвід професійної діяльності, показали, що вони «...згадують яскраві метафори своїх перших вчителів через багато років і що в них не виникає проблем з їхнім розумінням» (Barten, 1998, p. 90).

Отже, застосування яскравих вербальних висловів є ефективним та, у зв'язку з цим, достатньо поширеним засобом формування та актуалізації художньо-образних репрезентацій у процесі музично-виконавської підготовки. Як зазначає Р. Вуді (Woody, 2002), із метою формування в студентів-музикантів умінь виразного виконання музичних творів викладачі часто використовують образи й метафори, щоб проілюструвати емоційні якості музики в такій формі, яка залишить достатньо стійкі «сліди» у їх свідомості. За висловом ученого, художньо-образні аспекти музики, представлені у вербальних образах, що поєднують візуальні, рухові та емоційні аспекти, стають вирішальними в забезпеченні розуміння в художній комунікації та виразності музичного виконання. Р. Вуді слушно зазначає, що в середовищі професійної музичної підготовки використовується достатньо розширений афективний словник, основною функцією якого є виклик асоціацій із певним художнім образом. Результати дослідження Р. Вуді показали, що після первинного ґрунтовного опрацювання тексту музичного твору настає етап, коли виразність виконання досягається через спонтанне втілення емоцій, викликаних сильними враженнями від сприйняття яскравих образів. Такі враження можуть бути викликані будь-якими музичними чи позамузичними подіями та явищами – натхнення може з'явитися внаслідок спілкування з природою, людиною, твором мистецтва (картиною, книгою, іншим музичним твором тощо). Утім, найбільш ефективним засобом налаштування на виразне виконання, як пише вчений, є застосування

вербальних метафор, які кодують мультимодальні художньо-образні репрезентації, зокрема, такі, що поєднують уявлення про звучання музики і рух, візуальні образи та відчуття (Woody, 2002).

Чимале значення в даному контексті мають рухові музичні образи, які кодуються в мультимодальний спосіб, тобто шляхом поєднання слова та жесту. Як слушно зазначено Р. Годоем та Х. Йоргенсенем (Godoy & Jorgensen, 2012), існує тісний зв'язок між жестовими та музичними образами, через що жестові образи можуть відігравати важливу роль у створенні та підтримці уявних образів музичного звуку. Жестикуляційні образи є невід'ємною частиною більшості музичних вражень. Навіть, як зазначає, у свою чергу, Бартен, емпіричні дослідження показують, що рухові метафори-коди сприяють формуванню у свідомості учнів/студентів більш стійких художньо-образних репрезентацій, адже моделюють найбільш виразні ілюстрації музичних засобів утілення художнього образу. Такі мультимодальні коди-моделі здатні, за висловом ученого, ілюструвати найтонкіші градації образу, які мають відбитися відповідними якостями звуку. Дієвим інструментарієм таких кодів є пластика тіла та вираз обличчя – через емоцію, що зчитується, через, ставлення, яке вгадуються та, звичайно, через пряме ілюстрування напряму, інтенсивності, амплітуди тощо, студент розпізнає закодовану репрезентацію комунікатора (викладача, іншого виконавця тощо), аналізує її та співставляє із власними враженнями, власним розумінням. У результаті формується унікальний ментальний конструкт – художньо-образна репрезентація, стало пов'язана із певним феноменом музичного мистецтва.

Означений процес, безумовно, є творчим, адже розгортається завдяки функціонуванню когнітивних та психологічних процесів, які відповідають за прояви креативності. Ще у працях засновників концепції гештальта було вказано на тісний зв'язок між образним мисленням та творчістю, зокрема, музичною. Так, М. Вертхаймер (Wertheimer, 1996) стверджував, що народження музичного твору у свідомості композитора відбувається у вигляді цілісного образу, який інтегрує в собі взаємозв'язки між множиною ментальних патернів. У теорії

Дж. Гілфорда (1965) про дивергентне мислення, також, творчий процес розглядається як тісно пов'язаний з образним мисленням, активізацією підсвідомості, що, загалом, проявляється здатністю генерувати оригінальні ідеї у відповідь на потужний стимул – художнє явище, емоційне переживання, завдання тощо (Гілфорд, 1965).

Подібний механізм функціонує і в інтерпретаційно-виконавському процесі – унікальні художньо-образні репрезентації, які були сформовані через актуалізацію та поєднання різних асоціацій, ідей, емоцій тощо, поєднуючись в нові унікальні комбінації, створюють ментальну картину оригінальної та неповторної інтерпретації музичного твору. У даному процесі важливу роль відіграє інтермодальний переклад (Н. Гуральник (Guralnyk et. al, 2021)), який забезпечує можливість застосовувати вербально-пластичні метафори як коди, що забезпечують метадоступ до процесів формування й актуалізації художньо-образних репрезентацій.

Застосування таких метафор набуває особливого значення в роботі саме над програмною музикою, розуміння та виконання якої передбачає обов'язкове конструювання музичних смислів та подій. У даному процесі опора на концепцію подвійного кодування (Афоніна, 2018) дозволяє сформуванню підґрунтя задля активізації багатьох каналів художньої інформації у процесі формування художньо-образних репрезентацій. З одного боку, аналіз програми, створеної композитором та осмислення його задуму на тлі зіставлення озвученого змісту та особливостей музичної мови. З іншого боку створення спеціальних педагогічних умов, за яких майбутні бакалаври музичного мистецтва отримують художньо-емоційну підтримку від викладача, який передає досвід і традиції потрактування музичного твору у формі виразних вербально-пластичних метафор. Такою умовою є *системне застосування мета-конструкту «дія-образ-слово» в роботі над програмними фортепіанними творами*. Основною спрямованістю даної умови є спонування до творчого самовираження студентів у художній комунікації із твором музичного мистецтва, яке реалізується завдяки активації вербальних і кінестетичних кодів-метафор.

Такі коди викликають яскраві враження у процесі художнього спілкування, під час якого актуалізується певний комплекс асоціацій, когнітивне опрацювання інформації, афективні реакції тощо. Результатом цього процесу є формування унікальних художньо-образних репрезентацій та їх утілення в інтерпретаційно-виконавському процесі.

Задля створення означеної умови мають застосовуватися методи, які сприяють активізації художньо-образних репрезентацій під час художньої комунікації з музичним твором та забезпечують процес оволодіння вміннями кодування таких репрезентацій у вербальній формі, а також, актуалізовувати у творчому інтерпретаційно-виконавському процесі. Зокрема, метод *створення програми твору на основі автореферентності та художнього наративу*, заснований на дослідженні Вуді. Зокрема, учений розробив методіку підвищення виразності виконання, в основі якої активізація взаємозв'язків між певним засобом музичної виразності, емоцією та вербальним утіленням художньо-образної репрезентації про ці елементи та їх взаємозв'язок. Процедура застосування методу передбачає створення програм для трьох непрограмних творів різних жанрів. Такі програми мають містити опис музичних подій як драматургічної оповіді та виразні інтермодальні описові метафори, які містять пояснення стосовно засобів виконавського втілення художньо-образного змісту твору. У комплексі з даним методом доцільно застосовувати методи, які забезпечують формування вмінь створювати мультимодальні художньо-образні репрезентації, як-от: метод *добору художньо-ілюстративного матеріалу відповідно до програми твору*. Також мають застосовуватися спеціальні методи формування вмінь актуалізовувати художньо-образні репрезентації в музично-освітньому процесі. Серед таких метод створення *вербального супроводу виконавської інтерпретації на основі наявного досвіду*, застосування якого передбачає формування вмінь актуалізовувати художньо-образні репрезентації та транслювати їх опис у процесі міжсуб'єктного спілкування з учнями/студентами в реальних умовах педагогічної практики.

Таким чином, з'ясовано, що в процесі цілеспрямованого формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва доцільно створювати спеціальні педагогічні умови, як-от: накопичення фонду художньо-перцептивних еталонів та художньо-образних асоціацій; стимулювання оцінно-рефлексивного ставлення до емоційно-сміслового контенту твору в голографічній проєкції досвіду; системне застосування мета-конструкту «дія-образ-слово» в роботі над програмними фортепіанними творами. Обґрунтовані педагогічні умови та методи, що їх реалізують, склали основу відповідної методики. Запропоновані у її межах конструкти запроваджувалися за етапами: інтеріоризаційно-досвідний, художньо-диспозиційний, інтерпретаційно-праксеологічний.

Наукові підходи, принципи, педагогічні умови та методи, які застосовуються поетапно, подано в моделі методики на рисунку 2.3.

ВИСНОВКИ до розділу 2

У розділі обґрунтовано методологію дослідження художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів, а також подано основні дієві конструкти методики їх формування: педагогічні умови та методи.

Наукові підходи обиралися з огляду на низку встановлених та обґрунтованих факторів щодо формування художнього досвіду, атрибутами якого стають художньо-образні репрезентації. Серед таких факторів: постійне розширення та інтенсифікація процесів сприйняття, осягнення та осмислення широкого кола художніх явищ; цілеспрямований методичний супровід щодо набуття художньо-ментального досвіду майбутніх бакалаврів у процесі фахового становлення, впливу на виконавські вміння та творчий розвиток, зокрема і здатність до інтерпретації творів, що вивчаються й виконуються; попередня фахова підготовка, яка є чинником уже сформованого художнього досвіду як фахового; наявність індивідуальних особливостей, зокрема таких, що



Рис. 2.3. Модель методики формування досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

ґрунтуються на психологічних властивостях затребуваних у творчому процесі.

Наукові підходи обиралися відповідно до завдань дослідження художньо-образних репрезентацій та розробки на їх основі педагогічних принципів методичного спрямування задля формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Обґрунтовано доцільність застосування наукових підходів та відповідних до них принципів, як-от: *феноменологічний підхід* та принцип актуалізації інтелектуальної компетентності в галузі мистецтва; *художньо-ментальний підхід* та принципи розширення індивідуальної бази художніх знань та оперування ними й активізації полімодального потенціалу художніх репрезентацій; *культурно-ціннісний підхід* та принципи орієнтації на культурну інваріантність ціннісного ставлення до художнього образу й домінування та осмислення власного ціннісно-сислового контексту твору; *наративно-дискурсивний підхід* та принцип орієнтації на художньо-вербалізованому супроводі накопичення досвіду художньо-образних репрезентацій.

У якості змістової лінії задля методики формування художньо-образних репрезентацій обрано фортепіанні програмні твори. Актуалізовано та розкрито сутність художньої спрямованості фортепіанної підготовки, яку проходять переважна більшість майбутніх бакалаврів, фахівців в галузі мистецтва та загальної музичної освіти, які навчання гри на фортепіано як нефахової виконавської діяльності. У дослідженні художня спрямованість фортепіанної підготовки представлено як процес і результат досягнення якісного рівня різноманітних форм фортепіанного виконавства, що забезпечує майбутньому вчителю музичного мистецтва ефективне використання інтерпретації художніх образів музичних творів, їх зв'язку з образами інших видів мистецтва з метою формування музичної культури учнів.

На основі глибокого аналізу психологічної, мистецтвознавчої літератури та музично-педагогічної практики обґрунтовано педагогічні умови й методи формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на основі фортепіанних програмних творів.

Так, відповідно до першої умови – *накопичення фонду художньо-перцептивних еталонів та фонду художньо-образних асоціацій*, яка запроваджувалася на першому, інтеріоризаційно-досвідному етапі, реалізуються такі методи, як: створення банку образо-символів на основі програмної фортепіанної музики; побудови та порівняння стильових паралелей схожих образів; відповідно до другої умови – *стимулювання оцінно-рефлексивного ставлення до емоційно-сислового контенту твору в голографічній проекції досвіду*, яка запроваджується на другому, художньо-диспозиційному етапі, реалізуються такі методи: побудови емоційно-рефлексивного контексту репрезентацій на основі попереднього досвіду, побудови траєкторії оцінювання та емоційного ставлення до різних кластерів програмної музики; відповідно до третьої умови – *системне застосування мета-конструкту «дія-образ-слово» в роботі над програмними фортепіанними творами*, яка запроваджується на третьому, інтерпретаційно-праксеологічному етапі, застосовуються такі методи: створення програми твору на основі автореферентності та художнього наративу, добору художньо-ілюстративного матеріалу відповідно до програми твору, вербального супроводу виконавської інтерпретації на основі наявного досвіду.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Діагностика сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

Задля виявлення актуального рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва було розроблено спеціальний діагностичний апарат. Під час визначення критеріїв та показників, які увійшли до його складу урахувалися основні характеристики компонентів досліджуваного конструкту. Так, у процесі визначення критерія оцінювання сформованості пізнавально-сислового компоненту було вивчено дослідження особливостей процесів пізнання та навчання в музичній діяльності.

З погляду нейробіології репрезентації, які формуються як відповідь на сприймання музичної інформації, підлягають певній диференціації. Різні музичні стимули по різному активують роботу мозку. Як доводять науковці (Gruhn & Rauscher, 2002), основна різниця – у ступені поширеності зони активації мозку, яка залежить від характеру подразника: локальні завдання (короткотривале навчання), наприклад, на визначення висоти тону, гармонійної функції, метроритмічних особливостей тощо активують окремі ділянки мозку. Зазвичай такі процеси призводять до виникнення репрезентацій, які мають простий зображальний характер (Kosslyn & Pylyshyn, 1994). Так, у процесі опрацювання тексту музичного твору формуються, наприклад, зображальні репрезентації акордів, які є, по суті, експлікаціями положення пальців на клавіатурі або зображення нотного запису. Окрім візуальних формуються, звичайно і тактильні (моторно-рухові) репрезентації та, звичайно, аудіальні репрезентації, які зумовлюють можливість здійснення слухового контролю у виконанні.

Усі перелічені види простих зображальних – візуальних, тактильних та слухових – репрезентацій інтегруються в єдиний комплекс, від узгодженої

взаємодії елементів якого здебільшого залежить успішність виконання музичного твору. Утім, формування художньо-образних репрезентацій, які належать до пропозиційних вимагає інтеріоризації набагато більшого об'єму інформації. Як зазначають В. Грюн та Ф. Раушер (Gruhn & Rauscher, 2002) складна репрезентація, (або «пропозиційна»), окрім уявлень про звучання, візуалізації, відчуття тощо утілює художній сенс та образ твору, відповідні емоції та естетичну оцінку. Така репрезентація, за висловом учених, складається з вербалізованого знання про всі акустичні та інші властивості музичного патерну як сукупності множини знань і переживань. Вона формується на тлі розгортання процесів, пов'язаних із пізнанням та інтелектуальним опрацюванням значного інформаційного ресурсу. Такий ресурс складається з низки різновидів знань, зокрема: музично-теоретичних (про ладотанальний план та гармонійні функції, метроритмову структуру, форму твору тощо), музично-історичних (відомості про епоху, історію творення) та музикознавчих (жанрово-стильові характеристики, контекстний аналіз). У даному контексті важливим є не тільки отримання знань, але і їх інтеріоризація, як слушно звертають увагу В. Грюн та Ф. Раушер, репрезентація знання не є його транскрипцією, адже людина конструює свій ментальний простір «...відповідно до організуючого принципу смислу», унаслідок чого репрезентації однієї й тієї самої інформації не є однаковими в різних людей (Gruhn & Rauscher, 2002, p. 448). Ба більше, людина, у різні часи, під впливом різних обставин, по різному сприймає інформацію та по різному її оцінює, унаслідок чого репрезентації змінюються в кожному акті художнього спілкування з музичним твором.

Отже, художньо-образні репрезентації змінюються внаслідок впливу певних обставин, основну роль з яких відіграє навчання. Згідно з висновками В. Грюна та Ф. Раушера, заснованих на нейробіологічних дослідженнях (Markham, Black, & Greenough, 2007), такі наслідки зумовлені фізіологічними процесами, адже під час навчання відбувається потужна активізація роботи мозку, зовнішні стимули (навчальні та творчі завдання) викликають збудження певних ділянок мозку, які когерентно забезпечують розуміння такого феномену як музика. Далі,

хімічні зміни викликають активацію сусідніх кліток, унаслідок чого виникають нові зв'язки. У результаті ментальна репрезентація змінюються, інтегруючи в собі нові уявлення. Таким чином, музичне навчання є процесом, у ході якого прості уявлення, інтегруючись, трансформуються у складні цілісні художньо-образні репрезентації.

Означеному процесові притаманні певні особливості, зумовлені конкретним видом музичної підготовки. Як стверджують учені (Barten, 1998; Küssner, Taruffi, & Floridou, 2022; Woody, 2002), інтенсивний взаємозв'язок між уявленнями різного виду (моторними, слуховими, візуальними, дігитальними) у змісті художньо-образної репрезентації зумовлює процес коактивації – коли активація певного уявлення спричиняє активацію інших уявлень, які безпосередньо не стимулюються. Так, згідно з результатами спостережень за процесом активації уявлень у піаністів, сенсомоторні уявлення не тільки активувалися під час виконання пасивного слухового завдання (ознайомлення з партитурою), але й продовжували бути активними ще через 20 хвилин після виконання такого завдання (Gruhn & Rauscher, 2002). Також дослідження показали, що під час виконання мовчазного рухового (музично-виконавського) завдання активно працюють лобно-скроневі області, які відповідають за мовлення, розуміння й інтерпретацію інформації. Таким чином, завдяки процесу коактивації, чітко обмежене завдання зумовлює активацію широко розподіленої мережі ділянок мозку, кожна з яких відповідає за певне уявлення у змісті художньо-образної репрезентації (Wöllner & Williamon, 2007).

При цьому вчені звертають увагу на значущість процесу міжпівкульної взаємодії. Зокрема, у результаті аналізу латералізаційних процесів у музичному навчанні науковці дійшли висновку, що характер інтенсивності роботи різних ділянок мозку в процесі активізації художньо-образної репрезентації залежить від характеру завдань. Так, завдання на слуховий аналіз (визначення інтонаційних та гармонійних особливостей, метроритмового малюнку тощо) більшою мірою активує ліву півкулю, що свідчить про інтенсифікацію зображальних уявлень. У той самий час, завдання на художньо-образний аналіз

зумовлюють активізацію правої півкулі, робота якої здебільшого пов'язана з розумінням, інтерпретацією, естетичним оцінюванням тощо. Але, при цьому, активація простих (слухомоторних, візуальних тощо) уявлень відбувається набагато менш інтенсивно за умов недостатньої сформованості уявлень, що зазвичай конструюються за результатами музикознавчого аналізу та уможливають досягнення художнього змісту та інтерпретацію (здебільше пов'язаних з активацією правої півкулі).

Наведені результати свідчать, що наявність сформованості здатностей відтворювати музикознавчий аналіз та ширококонтекстну інтерпретацію музичного твору, здійснювати когнітивну обробку такої інформації, є важливим критерієм сформованості художньо-образних репрезентацій. Тобто, ураховуючи процес коактивації, сформованість уявлень, які конструюються в результаті інтеріоризації музикознавчої інформації стосовно твору, свідчить про сформованість цілісного комплексу уявлень, які складають зміст художньо-образної репрезентації.

Про обґрунтованість даного висновку свідчить твердження науковців щодо обумовленості розуміння художніх смислів та інтертекстуальних зв'язків твору сформованістю відповідних художньо-образних репрезентацій. Важлива роль при цьому відводиться чиннику наявності певних взірців взаємозв'язку засобів музичної виразності з відповідним художнім сенсом. Такі конструкти відтворюють подвійну мнемонічну функцію та слугують своєрідними художньо-перцептивними еталонами таких зв'язків. Як пише Т. Хаббард (Hubbard, 2010), слухові уявлення формуються та активізуються ефективніше за умов їх взаємодії з уявленнями інших модальностей та створенням відповідних вербальних маркерів. Останній чинник є особливо важливим, адже саме вербальне втілення забезпечує розуміння та доступ до репрезентацій, що зберігаються у структурах досвіду. Такий механізм отримав назву подвійного кодування (Афорніна), або фонологічної петлі (Baddeley & Logie, 1992). Наряду з цим наявне сховище взірців таких взаємозв'язків, забезпечують можливість розуміння нової музичної інформації. Зокрема, дослідження К. Вьольнера та А. Вільямсона (Wöllner &

Williamon, 2007) показало суттєвий зв'язок між якістю музичного виконання під час читання тексту «з листа» та ступенем поширеності фонду художньо-образних репрезентацій. Згідно з результатами дослідження вчених, виразність та образна змістовність виконання якісно поліпшувалися ще більш помітно за умов, коли респондент мав можливість ознайомитися з текстом перед виконавським прочитанням, що свідчить про важливу роль візуальних та слухових уявлень, які активувалися, запускаючи процес активізації художньо-образних репрезентацій, когнітивного опрацювання нової інформації та вироблення на цій основі нових репрезентацій, які забезпечили художню виразність та автентичність виконання (Wöllner & Williamon, 2007).

На основі визначеного підсумовуємо, що ключову роль у процесі формування художньо-образних репрезентацій відіграють мисленнєві операції, зокрема, інтерпретаційно-творчий аналіз музичного твору, спрямований на визначення його змістових і виразних характеристик у їх взаємозв'язку. Як слушно зазначено Ю. Тарчинською (Tarchynska, 2020), під час інтелектуального осмислення особливостей музичного твору, зокрема, осягнення інформації про стиль композитора, історію написання твору, важливі біографічні факти тощо, багато в чому, процес формування відповідних репрезентацій відбувається набагато інтенсивніше, ніж за умов застосування автономного аналізу музичного звучання. Таке осмислення передбачає розуміння логіки зв'язку образно-сміслової драматургії зі структурними елементами форми музичного твору. У даному, безумовно, творчому процесі художньо-образного та виконавського осмислення, як пише Тарчинська, ідентифікуються стійкі властивості музичної форми (звуковисотна організація, логічна функція голосів у загальній музичній структурі, регістр, тип фактури тощо) у їх взаємозумовленості художніми значеннями. Таким чином, у процесі оцінювання сформованості художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва доцільно орієнтуватися на показники *мисленнєво-операційного* критерію, у якості яких визначаємо:

- ступінь розуміння смислового контексту твору на основі сформованих художньо-перцептивних еталонів;
- якість ідентифікування художніх образів на основі усвідомлення художньо-виразових стереотипів.

Художньо-образні репрезентації є конструктом глибоко пов'язаним із суб'єктивним сприйняттям, рефлексією та ціннісними установками. Ще у працях К. Волтона (Walton & Tanner, 1994), який приділив значну наукову увагу проблемі визначення особливостей та функцій ментальних репрезентацій у художньо-перцептивному процесі було зацентовано увагу на їх визначній ролі в мистецькій діяльності. Саме завдяки здатності реципієнта створювати репрезентації та актуалізовувати їх у художній комунікації стає можливим, за твердженням К. Волтона, сам процес розгортання художнього дискурсу. Як визначив учений, комунікація з мистецьким твором є своєрідною грою, у ході якої учасники обмінюються уявленнями. Митець, який ініціює процес художньої комунікації, пропонує до сприйняття уявний світ, який є певним метафоричним відображенням його/її власних художньо-образних репрезентацій. Інші учасники художньої комунікації, які долучаються до процесу сприймання уявного світу (художнього простору), активізують свою рефлексію задля вироблення ставлень до цього світу, приймаючи гру митця та намагаючись відчувати та усвідомити, якими саме були б їх ставлення до презентованих митцем подій, якби такі події відбувалися в реальності. Таким чином, художня комунікація стає простором взаємодії художньо-образних репрезентацій усіх її учасників. Саме цей процес кваліфікується К. Волтоном як художній дискурс .

У даному контексті особливого значення набуває ставлення реципієнта до художнього змісту твору, адже репрезентації завжди конструюються під впливом емоційних реакцій та існуючих особистісних диспозицій. Емоційні реакції вважаються найбільш очевидними маркерами якості та змісту художньо-образних репрезентацій, які формуються в процесі спілкування з мистецьким твором. На думку П. Юсліна (Juslin, 2013), означені можливості емоцій зумовлені їх прадавньою функціональною спрямованістю на забезпечення

здатності індивіда виробляти оцінне ставлення до явищ та швидко визначати, на цій основі, оптимальні адаптивні механізми поведінки. Особливістю функціонування такого механізму є його заснованість, здебільшого, на минулому досвіді – виробляючи емоційне ставлення до явища, індивід, активізуючи пам'ять та рефлексію, звертається до власного досвіду у прагненні віднайти інформацію про результати оцінювання подібного явища, здійсненого в минулому та, на цій основі, виробити нові емоційні ставлення. Такий механізм є процесом індукції емоції задля обробки інформації на різних рівнях задля керівництва майбутньою поведінкою.

При цьому, як пише П. Юслін, емоційна реакція на музичні подразники є дуже інтенсивною у зв'язку з тим, що звукове сприйняття мало особливе значення для виживання з прадавніх часів. Через такі особливості механізми аудіального аналізу найбільш пов'язані з виробленням емоційних реакцій щодо найменших змін якості звуку, що впливає також на пріоритет слухових репрезентацій у структурах досвіду. У свою чергу, художньо-образний аналіз, заснований на емоціях, реалізується також на ґрунті фундаментальної функції емоцій сприяти розширенню процесу сприйняття, яке дає індивіду змогу визначати не тільки факт та місце розташування об'єкта, але й оцінювати його потенційні можливості та прогнозувати поведінку. Отже, у процесі еволюції, як пише П. Юслін, механізми індукції емоцій розвивались та ускладнювались, охоплюючи все більш поширені ділянки мозку. Із розвитком аналітичних здібностей людини розвивалась і його емоційна сфера, внаслідок чого емоційні реакції еволюціонували від простих відчуттів до репрезентацій, ідентифікація та вираження яких вимагає складного синтаксичного опрацювання. При цьому, кожен елемент механізму емоційного оцінювання, що формувався у процесі такого еволюційного розвитку, певним чином зберігся та став чинником, який впливає на формування складових у структурі ментальних репрезентацій (Juslin, 2013).

Отже, художньо-образна репрезентація, яка має складну структуру, формується на тлі здійснення емоційного аналізу, який впливає на характер та

особливості всіх її складових – уявлень більш низького порядку, які репрезентують інформацію різними способами ментального представлення, а саме, асоціативним, сенсомоторним, пропозиційним тощо. У даному процесі емоційне оцінювання реалізує метарегулюючу функцію, адже здатне забезпечувати процеси вироблення уявлень у будь-якій формі. За твердженням П. Юсліна, означена функція підтримується плідним зв'язком процесів емоційного оцінювання й вироблення уявлень усіх різновидів, що уможливорює компенсаторний ефект – якщо один із механізмів не реагує на подію, емоційна реакція, яка є передумовою емоційного оцінювання заповнює зазор. Це – механізм *функціональної надмірності* (курсив П.Ю.) – психологічного феномену, сутність якого в тому, що одна й та сама функція свідомості може бути реалізована за допомогою множини різних процесів. Зокрема, за відсутністю можливості здійснити ґрунтовний аналіз явища, активується емоційний аналіз, унаслідок чого, відповідне уявлення формується не на основі об'єктивного аналізу відповідної інформації, а на основі емоційної реакції (Juslin, 2013, p. 240).

У художній комунікації, зокрема, під час спілкування з музичним твором, означені процеси забезпечують функціонування двох фундаментально важливих механізмів:

- 1) емоційна оцінка здатна замінювати у структурах свідомості результати оцінювання об'єктивно існуючих явищ засобами відповідної репрезентативної системи (модальності сприйняття) – завдяки цьому уможливорюється вироблення складних художньо-образних репрезентацій на основі майже виключно аудіальної інформації – інші складники таких репрезентацій замінені результатами емоційного оцінювання;
- 2) емоційні реакції та емоційне оцінювання, що настає, супроводжують кожен ланку перцептивного процесу, унаслідок чого в досвіді формується значний фонд уявлень про безліч явищ – кожне з таких уявлень тісно пов'язане з відповідною емоційною оцінкою. Завдяки цьому стає можливим сприйняття художнього змісту, адже художні події не відбуваються в реальності, вони є уявними, але сприймаючи такі події,

завдяки рефлексії власного досвіду, індивід отримує можливість асоціювати емоції з певними явищами, таким чином конструюючи драматургію художніх подій через ідентифікацію власних емоційних реакцій та ставлень.

Важливим складником у структурі ставлень, які, у свою чергу, зумовлюють характер змісту художньо-образних репрезентацій є естетичне оцінювання. Даний феномен є складним та специфічним – з одного боку, тісно пов'язаним з емоційним оцінюванням, а з другого – таким, що підпадає під вплив соціокультурних контекстів. Естетичне оцінювання – у тому чи тому ступені – супроводжує будь-який акт пізнання людиною природних і культурних явищ. У художній комунікації естетичне оцінювання відіграє особливу функцію, адже у процесі оцінювання художніх особливостей мистецького твору за критерієм відповідності естетичним нормам відбувається декодування складних абстрактних ідей, утілених мовою мистецтва. Серед таких ідеї моралі, добра, любові тощо. Основні ознаки належності явища до певної категорії окреслені ще у працях Аристотеля, зокрема, у визначені прекрасного як гармонійного, гарно структурованого, правдивого, доброго, справедливого, значущого тощо і потворного як незграбного, докучливого, жалюгідного, злого тощо. Утілення таких категорій засобами мистецтва має свою специфіку, засновану, знову ж таки, на актуалізації асоціацій у рефлексійному аналізі власного ментального досвіду. Такі ознаки можна сприймати як семіотичні ряди – наявність у художнього явища ознак певного ряду свідчить про його належність до відповідної категорії, або наявність у його структурі ознак обох категорій, що може свідчити про суперечливість і складність художнього образу.

У музично-перцептивному процесі розуміння взаємозв'язків елементів таких семіотичних рядів мають особливо важливе значення, адже музична мова не здатна транслювати фактологічну інформацію – тільки через оцінювання особливостей музичного висловлення та рефлексію власного ставлення реципієнт здатен досягнути складні абстрактні ідеї. Зокрема, на основі того, що моральність (доброта, справедливість) входить до одного семіотичного ряду із

гармонійністю, величністю, гарною структурою тощо, музичне висловлення, яке відповідає таким ознакам оцінюється як таке, що метафорично утілює абстрактну ідею справедливості, і навпаки.

У процесі осягнення художнього змісту програмної музики така здатність набуває особливого значення. Сам чинник наявності програми свідчить про намір митця передати засобами музичної мови складний, але, при цьому, досить конкретний зміст. Отже, автор, активізуючи власні художньо-образні репрезентації, визначив елементи музичної виразності, які, на його/її думку асоціюються з відповідними явищами буття. Таким чином, основним завданням інтерпретатора стає декодування цих смислів на основі аналізу власних емоційно-естетичних ставлень. Очевидно, що виконання такого завдання вимагає сформованості художньо-образних репрезентацій та, зокрема, здатності інтерпретатора активізувати рефлексійний процес емоційного самоаналізу, естетичного аналізу музичної мови, та скерувати ці процеси у напрямі ідентифікації художніх смислів музичного твору. На основі наведеного визначаємо в якості одного з важливих *емотивно-саморегулятивний* критерій, показниками якого є:

- наявність рефлексії емоційного ставлення до художнього образу твору;
- якість і продуктивність оцінювання естетично-емотивного потенціалу твору.

Задля визначення критерію сформованості інтерпретаційно-досвідного компоненту було проаналізовано погляди науковців на особливості функціонування художньо-образних репрезентацій у творчому процесі побудови інтерпретаційної концепції музичного твору та її виконавського втілення в умовах сценічного виступу. У результаті такого аналізу було виявлено певну специфіку. Так, згідно з висновками Ю. Тарчинської, виконавсько-інтерпретаційний процес вимагає інтегральної активізації всіх психологічних механізмів, пов'язаних із функціонуванням художньо-образних репрезентацій. Цей процес, як пише вчена, «...поєднує у собі внутрішнє життя музичних і слухових уявлень та їхню зовнішню звукову форму». Отже, звукове втілення художнього образу, що реалізується як переклад художньої ідеї музично-

виконавськими засобами, відбувається завдяки активізації процесів ідентифікації та рефлексійного аналізу художньо-образних, їх осягнення та виконавського втілення. При цьому, за висновком Ю. Тарчинської, художньо-виконавські методи та прийоми зумовлені багатокomпонентною структурою художньо-образних уявлень. Отже, уявлення, засновані на асоціаціях елементів виразності музичної мови з певними (позамузичними) характеристиками художнього образу втілюються у виконанні через добір інтерпретатором відповідних тембродинамічних, артикуляційних, метроритмових, формотворчих тощо виконавських барв (Tarchynska, 2020, pp. 192-193).

Добір прийомів виконавської виразності, що втілюють градації художнього образу, відбувається під час побудови інтерпретаційної концепції музичного твору. На даному етапі розуміння контекстних зв'язків тих чи тих елементів музичної мови з позамузичними художніми та культурними явищами, іншими художніми текстами тощо стає особливо важливим. Під час визначення інтерпретаційної концепції програмного твору виконавець має чітко уявляти, з яким соціокультурним або природнім явищем пов'язаний той чи той елемент програми, які традиції музично-виконавської інтерпретації таких явищ існують, які прийоми вже були застосовані із цією метою іншими виконавцями. Тобто, інтерпретатор має здійснити ґрунтовний герменевтичний аналіз, у результаті якого виявити низку передумов створення художнього образу та контекстів із ним пов'язаних, які стануть складниками відповідних художньо-образних репрезентацій.

Таким чином, на етапі роботи над виконавською інтерпретацією формуються складні художньо-образні репрезентації, які містять багато позамузичних асоціацій, завдяки чому художньо-змістовний складник підсилюється, набувається здатність сприймання послідовності музичних висловлювань як оповідання про перебіг певних художніх подій. Отже, безумовним показником сформованості художньо-образних репрезентацій є здатність виявити такі зв'язки та пояснити конкретні механізми їх забезпечення.

Особливою специфікою характеризується етап безпосереднього виконавського втілення інтерпретаційної концепції музичного твору. На даному етапі функціонування художньо-образних репрезентацій є основоположним процесом, що забезпечує можливість виконання як такого. Вивчення означеної специфіки дозволило вченим довести, що у виконавському процесі виконавці покладаються не стільки на довільну увагу, скільки на *зворотній сенсорний зв'язок*. Даний механізм функціонує виключно на основі сформованих художньо-образних репрезентацій як ментальних конструкцій, що складаються зі слухомоторних, кінестетичних, афективних тощо уявлень, інтегрованих у єдиний механізм концептуальними зв'язками з певними рисами цілісного художнього образу. Утім, як довело дослідження К. Волнера та А. Вільямсона (Wöllner & Williamon, 2007), в умовах сценічного виступу піаністи більше покладаються на слухомоторні та візуальні уявлення, що зумовлено об'єктивними процесами реагування людини на стресові умови діяльності. За висновком К. Волнера та А. Вільямсона, саме вивчення того, якою мірою музиканти покладаються на слухові, візуальні та кінестетичні уявлення, дає змогу зрозуміти (хоча й опосередковано) зміст і силу їхніх художньо-образних репрезентацій.

Отже, актуалізація художньо-образних репрезентацій у виконавському процесі відбувається автоматично через механізм зворотного сенсорного зв'язку, коли відчуття клавіатури, сприйняття звуку (активізація тактильних та аудіальних уявлень) запускає процес активізації цілісної художньо-образної репрезентації. Утім, за умов, коли в складі таких репрезентацій більшою мірою присутні моторні та візуальні уявлення, а їх художньо-образний контекст є уривчастим (або взагалі відсутнім) – якість виконання помітно знижується. При цьому, як довели дослідження, знижується не тільки ступінь виразності виконання, але й власне викладення тексту. Дослідження однозначно довели, що ті фрагменти тексту, стосовно яких сформовано цілісні уявлення, виконуються набагато більш впевнено ніж ті, що не були всебічно осмислені в процесі

опрацювання твору, в результаті чого не були сформовані цілісні художньо-образні репрезентації.

Таким чином, сформованість досвіду художньо-образних репрезентацій проявляється в інтерпретаційно-виконавському процесі за умов здійснення на етапі створення інтерпретаційної концепції ґрунтовного герменевтичного аналізу твору. Усвідомлення контекстних зв'язків та смислових значень особливостей музичної мови сприяє більш глибокому розумінню художнього образу та формуванню ментальних проєкцій зв'язків між елементами музичної мови та певними рисами художнього образу. У виконавському процесі сформованість досвіду художньо-образних репрезентацій проявляється виразністю та стабільністю виконання завдяки розгортанню виконання як перформації ментальної енергії художньо-образних репрезентацій в усвідомлене та зрозуміле оповідання про певні події засобами музичної мови. На основі наведеного визначаємо *герменевтично-перформативний* критерій, показниками якого є:

- інтенсивність художньо-асоціативних зв'язків образу твору на основі попереднього досвіду;
- міра володіння сформованими художньо-образними уявленнями у вирішенні інтерпретаційних завдань.

Таким чином, діагностичний апарат оцінювання рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва селадаеться з мисленнєво-операційного, емотивно саморегулятивного та герменевтично-перформативного критерієв та низки відповідних показників (див. таблицю 3.1, с. 136).

З опорою на визначені критерії та показники проводилася діагностика наявного рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, які отримують вищу освіту в Університеті Ушинського. З означеною метою було сформовано вибірку зі студентів факультету Музичної та хореографічної освіти згаданого ЗВО, до

Критерії та показники оцінювання рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

Компоненти	Критерії	показники	Методи
Когнітивно-смісловий	Мисленево-операційний	Ступінь розуміння смислового контексту твору на основі сформованих художньо-перцептивних еталонів	<ul style="list-style-type: none"> • Анкетування; • Інтегративний метод ідентифікації інтертекстуальних художніх зв'язків (Dubnov, McAdams, & Reynolds, 2006)
		Якість ідентифікування художніх образів на основі усвідомлення художньо-виразових стереотипів	
Емоційно-рефлексійний	Емотивно саморегулятивний	Наявність рефлексії емоційного ставлення до художнього образу твору	<ul style="list-style-type: none"> • Вимірювання індукованих емоцій (Vuoskoski & Eerola, 2012) • Діагностування емоційно-естетичного відгуку (Madsen, Brittin, & Capperella-Sheldon, 1993)
		Якість та продуктивність оцінювання естетично-емотивного потенціалу твору	
Інтерпретаційно-досвідний	герменевтично-перформативний	Інтенсивність художньо-асоціативних зв'язків образу твору на основі попереднього досвіду	Технологія визначення інтенсивності художньо-образних репрезентацій через активізацію сенсорного зворотного зв'язку ((Wöllner & Williamon, 2007)
		Міра володіння сформованими художньо-образними уявленнями у вирішенні інтерпретаційних завдань	

складу якої увійшли здобувачі спеціальностей 025 Музичне мистецтво та 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Задля оцінювання було застосовано спеціальні методи.

Так, на початку констатувального експерименту проводилося анкетування. На меті анкетування стояло дослідження ставлення майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до такого явища як художньо-образний зміст музичного твору, їх прагнення та інтересу до визначення такого змісту. Таке прагнення проявляється спроможністю усвідомлення існування не тільки заявленої, але й прихованої програми музичного твору. За наявності такого прагнення музикант ідентифікує художньо-образний зміст музичного твору, усвідомлює сенс музичного висловлення, що стає основою формування досвіду художньо-образних репрезентацій. Отже, запитання анкети були спрямовані на визначення ступеня розуміння студентами феномену програмності, здатностей ідентифікації художньо-образного змісту твору, який, як своєрідна програма, наявний у будь-якому творі музичного мистецтва.

На меті першого запитання анкети було виявлення рівня попередньої підготовки студентів. Відповіді студентів дозволили визначити, що всі студенти мають певну музично-фахову підготовку.

Друге запитання було спрямоване на визначення наявності у студентів інтересу до виконання творів з очевидною наявністю художньо-образного змісту, зокрема, було запропоновано уточнити, які твори більше подобаються виконувати – п'єси чи етюди. Відповіді студентів показали, що більшість (60 %) із більшим задоволенням грають п'єси, 20 % вважають, що для них не має особливої різниці, решта (20 %) із великим задоволенням грають етюди. Було припущено, що етюди більше приваблюють тих, у кого особливий інтерес викликає подолання технічно-виконавських складнощів. Ті, хто не виявив підвищеного інтересу до жодного з жанрів, найімовірніше, продемонстрували індивідуальне ставлення до глибокого драматургічного аналізу твору, до художнього образу, до програми твору. Усе ж таки основний масив

досліджуваних з більшим задоволенням виконують п'єси, бо їм більше до душі грати музику образну, яскраву.

Але відповіді на 3 запитання дещо скоригували наведені гіпотези. Зокрема, ідентичне запитання на вибір між п'єсою та сонатою виявило додаткові чинники, що впливали на відповіді. Очевидно, що сонатна форма вимагає від виконавців достатньої виконавської підготовки, включно з образним мисленням, програма в сонатах здебільшого не конкретизована автором, але існують певні канони її драматургії, які й наповнюють образністю драматургійний ряд форми, і студент має це чітко відчувати. Визначилося, що із загальної кількості студентів лише 2 % із задоволенням грають сонати. Саме такі відповіді було оцінено в 4 бали.

Запитання про сутність програмної музики викликало неабиякі складнощі, особливо в китайських студентів. Лише після надання додаткових запитань 7 % студентів виявилися спроможними представити визначення. Навіть студенти із міцною фаховою підготовкою не одразу виявили спроможність надати навіть поверхове розуміння явища програмності в музиці.

Низка запитань на уточнення стосовно того, твори якого стилю – бароко, класицизму чи романтизму – частіше супроводжувалися програмою, підтвердило, що студенти не зовсім зорієнтовані в питаннях програмності, особливо в стильовому контексті, адже ніхто не зміг надати правильні відповіді стосовно програмності творів Баха та Бетховена, лише 40 % студентів правильно вказали стильову приналежність творів Баха та Бетховена. Стосовно творів Шопена, також не було надано відомостей щодо їх програмності, утім в одному випадку (3,23 %) студентка згадала Блискучі варіації.

На запитання про те, чи може бути програмним твір без конкретної назви, були такі відповіді: 50 % студентів дали негативну відповідь, повідомивши що «не може бути програми, якщо твір не має назви». Решта висловили думку, що концертні етюди М. Лисенка (1 студент) є програмними, також дехто визначив програмними Прелюдії і фуги Баха, утім, на жаль, вбачаючи програму в назві циклу «Добре темперований клавір». При цьому, деякі студенти-китайці (30 %

від загальної кількості респондентів) називали твори китайської музики (як-от «Фольклорна пісня», «Сюїта драми» тощо).

На запитання, які стосувалися безпосередньо китайської музики були надані, в основному, правильні відповіді як студентами-китайцями, так і студентами-українцями, що засвідчило достатній рівень дотримання принципу міжкультурної інтеграції у фаховій підготовці вишу. Таких відповідей виявилось близько 70 % студентів. Утім, приклади конкретних творів виявилися спроможними навести лише половина з цих студентів, що вказало на обмежений досвід безпосереднього аналізу програмних творів на тлі засвоєння теоретичної інформації.

Останнє запитання, яке містило пропозицію розкрити засоби передачі програми в музичного твору, виявилось найбільш важким для студентів. Практично в бажаному обсязі ніхто не відповів на це запитання. Серед наданих відповідей були такі: «обрати відповідний темп», «яскраво виконати твір», «прослухати мелодію, правильно виконати динаміку» тощо. Такі відповіді спостерігались у 60 % студентів, 20 % взагалі не відповіли, а ще 20 % – надали відповіді на кшталт: «виконати так, як навчив викладач», «виконати, все як слід».

Загалом анкетування показало низький рівень сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій, адже інтерес студентів до виявлення програми музичного твору (як заявленої, так і прихованої) прагнення її виконавського втілення виявилися дуже слабкими.

Подальша діагностика на відповідність сформованого досвіду художньо-образних репрезентацій показникам мисленнево-операційного критерію проводилася за допомогою *інтегративного методу ідентифікації інтертекстуальних художніх зв'язків*, заснованого на результатах дослідження Ш. Дубнова та співавторів (Dubnov, McAdams, & Reynolds, 2006). Зокрема, ученими було визначено, що здатність пов'язувати певні риси музичної мови з художніми подіями та характеристиками художнього образу є показником функціонування художньо-образних репрезентацій. Також було встановлено, що музикант реагує на особливості метроритму, агогіки, динаміки, фактури,

гармонійного плану тощо музичного твору як на певні події, продукуючи цілком усталені розумово-афективні реакції. Такі реакції свідчать про наявність сформованих ментальних художньо-образних репрезентацій, що обумовлюють можливості сприйняття музичного твору як художнього простору, в якому розгортаються події та втілюються смисли. За умов сформованості таких репрезентацій індивід сприйматиме подібний спектр властивостей музичної мови як ознаку певної художньої події, що проявляється здатністю ідентифікувати споріднені події в різних творах.

Процедура застосування методу полягала в заповненні таблиці, яка експлікує аналіз художньо-образного змісту твору як певної програми через визначення концептуальної образної основи твору, яку зазвичай утілює назва твору, переліку мистецьких подій та пов'язаних із ними елементів музичної мови (темп, метроритм, динаміка, гармонійний план, штрихи, туше). Також таблиця містила графу з пропозицією навести приклади використання схожих засобів виразності в інших творах для втілення в чомусь подібних характеристик художнього образу.

Аналіз результатів проведеної за мисленнєво-операційним критерієм діагностики показав середній рівень сформованості когнітивно-смиислового компоненту досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Утім, високий рівень продемонстрували лише 6,45 % (2 особи) студентів; достатнього рівню досягла, також, невелика кількість студентів 12,90 % (4 особи); у 48,39% (15 осіб) було виявлено середній рівень сформованості дослідженого явища, при цьому 10 осіб (32,26 %) продемонстрували низький рівень. Докладно результати оцінювання за критерієм представлено в таблиці 3.2 (с. 141).

Задля виявлення рівня сформованості емотивно-саморегулятивного компоненту було проведене оцінювання досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на відповідність показникам емотивно-саморегулятивного критерію. Зокрема, під час

**Результати оцінювання сформованості когнітивно-сміслового компоненту
за мисленнєво-операційним критерієм**

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	4	12,90	3	9,68	2	6,45
Достатній	7	22,58	4	12,90	4	12,90
Середній	12	38,71	14	45,16	15	48,39
Низький	8	25,81	10	32,26	10	32,26
Підрахунки коефіцієнтів					Kf ₁	
Σ середн	2,23		2		2,11	С

діагностики за показником «наявність рефлексії емоційного ставлення до художнього образу твору» застосовувався метод *вимірювання індукованих емоцій*, розроблений на основі діагностичної методики Й. Вуоскоскі та Т. Еерола (Vuoskoski & Eerola, 2012), спрямованої на визначення наявності дійсного емоційного відгуку на художні події музичного твору. Діагностика проводилась у декілька етапів, як це і передбачено методикою Й. Вуоскоскі та Т. Еерола. На першому етапі було визначено рівень емпатії кожного з респондентів, задля чого застосовувалася діагностика Індекс міжособистісної реактивності (IRI) (Davis, 1980) (див. Додаток Б). Означена діагностика є тестом на виявлення рівня «диспозиційної емпатії» – ступінь здатності людини емоційно співпереживати, спостерігаючи за подіями, які відбуваються з іншими людьми, у тому числі, проявляти співчуття до уявних образів художнього твору (Davis, 1980). Концептуальною основою даної діагностики є уявлені про те, що емпатія складається з набору окремих, але пов'язаних між собою психологічних конструктів, які проявляються схильностями приймати точки зору інших, переживати співчуття та занепокоєння щодо них, переживати їхні страждання як власні, у тому числі, коли «інші» є персонажами художніх творів. Отже, даний тест складається з 28 пунктів, кожен із яких респонденти мали оцінити за 5-

бальною шкалою Лайкерта в діапазоні від «Не описує мене добре» до «Описує мене дуже добре». Вище згадані конструкти диспозиційної емпатії вимірювалися через оцінювання за 4-ма підшкалами (по 7 пунктів для кожної):

- Перспективне сприйняття – тенденція спонтанно приймати психологічну точку зору інших.
- Фантазія – оцінює схильність респондентів уявно переносити себе в почуття та дії вигаданих (уявних) персонажів художніх творів
- Емпатійне співчуття – оцінює «орієнтовані на інших» почуття співчуття та турботи про інших людей
- Особистий дистрес – вимірює схильність відчувати дистрес і дискомфорт у відповідь на сильний дистрес в інших (Davis, 1980).

Наступним заходом було оцінювання афективного стану респондентів за допомогою питальника PANAS (див. Додаток В) – інструменту для вимірювання позитивної та негативної афективності (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Питальник пропонує респондентам ідентифікувати свої емоції, визначаючи наскільки їх настрій та почуття відповідають 10 прикметникам, які вимірюють позитивний афект, та 10 прикметникам, які характеризують негативний афект.

Далі в ході роботи методом *вимірювання індукованих емоцій* респондентам було запропоновано до сприйняття фрагменти фортепіанних творів. Такі фрагменти було умовно диференційовано за характером на категорії «сумні», «надихаючі», «споглядальні». Фрагменти кожної категорії прослуховувались окремо. Після прослуховування фрагментів кожної категорії респондентам було запропоновано записати прикметники з питальника PANAS, які характеризують їх настрій на даний момент. Після цього також пропонувалося вибрати позамузичні образи, співзвучні емоціям, що переживаються. У якості таких пропонувалися зображення картин природи та виразів обличчя. На завершальному етапі студентам було запропоновано описати події, які відбулися в їх житті та які є співзвучними художнім подіям, які описує музика. Задля визначення результатів письмових робіт застосовувався метод контент-аналізу.

Вимірювання за показником «якість та продуктивність оцінювання естетично-емотивного потенціалу твору» здійснювалася методом *діагностування емоційно-естетичного відгуку*, заснованого на розробках К. Медсена, В. Бріттін та Д. Капперелла-Шелдон (Madsen, Brittin, & Capperella-Sheldon, 1993). У результаті дослідження, здійсненого засобами діагностичного інструменту Continuous Response Digital Interface (CRDI), науковці визначили, що усвідомлення художнього змісту та відчуття сенсу музичного твору приводять слухача до загостреного почуття емоцій, інтелектуальної залученості або «естетичної» чуйності. У музикантів таке відчуття супроводжується особливим рефлексивним процесом, який передбачає наявність специфічних реакцій, що відповідають особливостям розгортання музичної форми. Кожен елемент музичної форми, за умов його сприймання як художньої події, викликає підвищення емоційно-естетичного відчуття, що призводить до особливого рівня передчуття кульмінації та високої міри її безпосереднього переживання.

Процедура застосування методу полягала в такому: респондентам було запропоновано провести емоційно-естетичний аналіз програмного музичного твору та визначити ступінь інтенсивності процесу формування естетичного досвіду на тлі визначення художньо-образних репрезентацій, які виникають у процесі сприймання. Студенти прослуховували твір двічі. Під час першого сеансу респонденти мали зафіксувати, у яких епізодах твору вони відчувають пік емоційно-естетичного переживання. Задля такої фіксації було використано підготовлену партитуру музичного твору. У підготовленій партитурі був доданий рядок, який являв собою лінію з розподіленням на такти. Студенти мали робити відповідні нотатки безпосередньо на доданій лінії. Під час повторного прослуховування студенти мали відзначити на партитурі точки початку художньої події, під час якої пережили естетичні емоції. Тобто, засновуючись на отриманому естетичному досвіді, передбачити наближення певної художньої події, актуалізуючи відповідні художньо-образні репрезентації. Як було доведено в дослідженні К. Медсона та співавторів, наявність

передбачення й очікування музичної події є важливим показником сформованості відповідних художньо-образних репрезентацій.

Аналіз результатів діагностики за емотивно-саморегулятивним критерієм показав загалом низький рівень сформованості емоційно-рефлексійного компоненту досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Зокрема, високий рівень не було виявлено в жодного з респондентів; при цьому, достатній рівень продемонстрували 16,13 % (5 осіб); середній – 25,81 % (8 осіб) і в 58,06 % (18 осіб) було виявлено низький рівень (див. таблицю 3.3).

Таблиця 3.3

Результати оцінювання сформованості емоційно-рефлексійного компоненту за емотивно-саморегулятивним критерієм

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	1	3,23	2	6,45	0	0,00
Достатній	5	16,13	5	16,13	5	16,13
Середній	7	22,58	6	19,35	8	25,81
Низький	18	58,06	18	58,06	18	58,06
Підрахунки коефіцієнтів					Kf ₂	
Σ середн	1,65		1,71		1,68	Н

Оцінювання за герменевтично-перформативним критерієм здійснювалося засобами технології визначення інтенсивності художньо-образних репрезентацій через активізацію сенсорного зворотного зв'язку в музичному виконанні. Застосування технологій задля оцінювання навчальних

досягнень здобувачів та моніторингу формування їх фахових компетентностей розглядається як інноваційна форма, що дозволяє зробити даний процес більш ефективним, а його результати – більш точними та інформативними. Як зазначено в роботі Бейлей Чен та І Чжан (Beilei Chen & Yi Zhang, 2017), оцінювання із застосуванням технологій є послідовним та

алгоритмізованим процесом, який включає різні форми роботи та дозволяє консолідувати їх дію у спрямуванні на досягнення результату. Даний процес, як такий що включає різні форми діагностики в їх системному застосуванні, дозволяє оцінювати сформованість певних якостей і компетентностей як на діяльнісно-поведінковому, так і на ментальному рівні.

Застосування технології *визначення інтенсивності художньо-образних репрезентацій через активізацію сенсорного зворотного зв'язку в музичному виконанні* включало три основні етапи. На першому етапі студентам було запропоновано обрати твір із власного репертуару та охарактеризувати інтерпретаційну концепцію, позначивши які саме риси художнього образу розкривають певні елементи музичної виразності (гармонійні, динамічні, метроритмічні тощо).

На другому етапі студентам було запропоновано виконати твір із власного репертуару на синтезаторі (в режимі «Grand Piano», який імітує звучання акустичного фортепіано), при нульовому рівні вихідного потоку звуку. При цьому, вхідний потік записувався на мінідиск синтезатора. Респонденти в момент «німого» виконання перебували в навушниках, адже, згідно з результатами дослідження Волнера та співавторів, звук натискання на клавіші асоціюється з метроритмічним планом виконання, що перешкоджає можливості отримання коректних результатів діагностики. Аудіозаписи з виконанням піддавались аналізу групою експертів, які визначали рівень виконавського втілення художнього образу твору. Студенти також мали можливість ознайомитись із записом свого виконання та брали участь в обговоренні, надаючи відповідні пояснення. Така міра була необхідною з огляду на можливість обумовлення деяких особливостей виконання оригінальними інтерпретаційними рішеннями виконавців. Утім, експериментальна робота показала, що відсутність сформованості стійких художньо-образних репрезентацій, пов'язаних із комплексом конкретних виконавських засобів їх утілення, призводила до значного погіршення якості виконання аж до «втрат» тексту, з чим повністю погоджувалися самі респонденти. Ба більше, деякі

студенти зазначали, що в умовах сценічного виконання перед публікою або екзаменаційною комісією неодноразово відчували схожі ускладнення через втрату повноцінного моторного контролю та за відсутності стійких художньо-образних репрезентацій, пов'язаних із виконанням конкретного фрагменту. Самоаналіз студентів було враховано під час розподілу балів, зокрема, усвідомлення функціонального значення художньо-образних репрезентацій у виконавській інтерпретації розцінювалося як прояв наявності мотиваційної основи володіння сформованими художньо-образними уявленнями у вирішенні інтерпретаційних завдань.

Загалом діагностика за герменевтично-перформативним критерієм показала середній рівень сформованості інтерпретаційно-досвідного компоненту досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. При цьому, ні в кого з респондентів не було виявлено високого рівня сформованості згаданого конструкту, утім, 19,35 % (6 осіб) продемонстрували достатній рівень; 35,48 % (11 осіб) – середній і 45,16 % (14 осіб) – низький (див. таблицю 3.4).

Таблиця 3.4

Результати діагностики сформованості інтерпретаційно-досвідного компоненту за герменевтично-перформативним критерієм

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	6,45	1	3,23	0	0,00
Достатній	4	12,90	7	22,58	6	19,35
Середній	10	32,26	12	38,71	11	35,48
Низький	15	48,39	11	35,48	14	45,16
Підрахунки коефіцієнтів					Kf ₃	
Σ середн	1,77		1,94		1,85	C

Загалом, оцінювання виявило середній рівень сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Так у 6,45 % діагностовано високий рівень, 12,90 % – достатній, 25,81 % – середній та 54,84 % – низький (див. рис. 3.1).

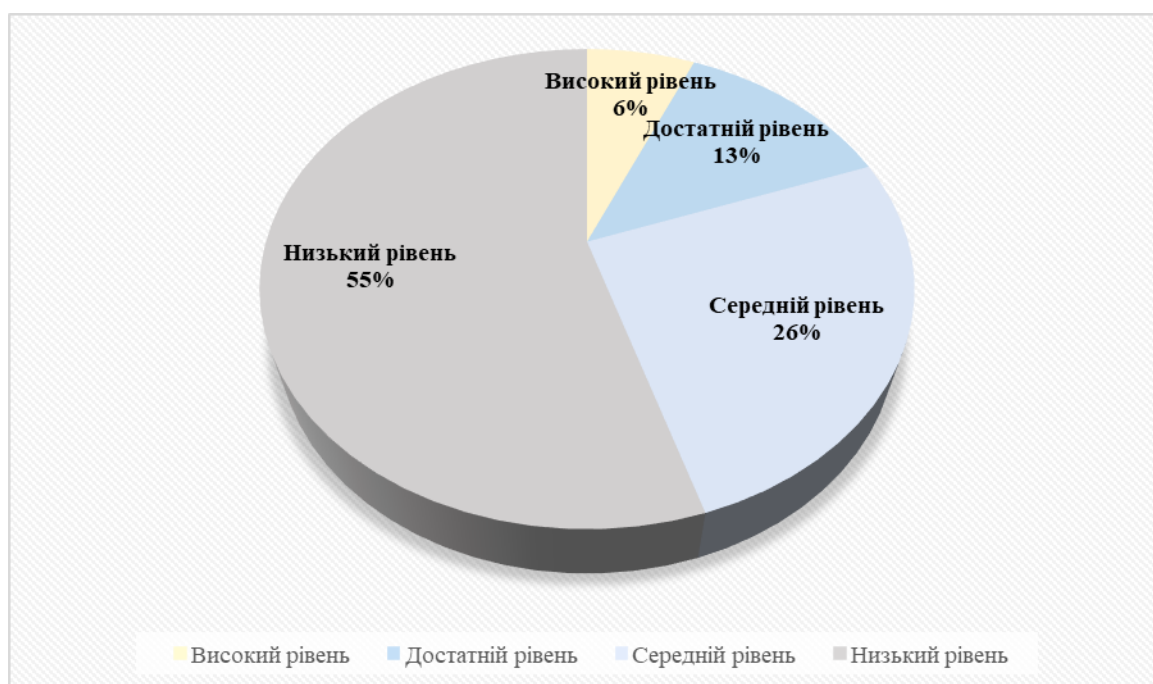


Рис. 3.1. Результати оцінювання рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

Виявленим математично-статистичним шляхом рівням сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва відповідали якісні рівні, характеристики яких представимо нижче.

Високий – *ментально-творчий* – було виявлено у студентів, які продемонстрували високий рівень здатності визначати смислові контексти художнього образу на основі сформованих перцептивних еталонів художньо-образної пам'яті, що проявилось високим ступенем розуміння смислового контексту твору на основі сформованих художньо-перцептивних еталонів; високий рівень здатності диференціювати ознаки художнього образу на основі досвіду художньо-образних репрезентацій, що проявилось високим рівнем здатності до ідентифікації визначальних рис художніх образів музичного твору на основі аналізу художньо-виразових особливостей музичної мови; високий рівень здатності розуміння художнього образу на основі рефлексії власних емоційних реакцій, що проявилось наявністю рефлексії емоційного ставлення до

художнього образу твору; високу міру здатності емпатійно сприймати емотивний зміст музичного твору, що проявилось високою якістю та продуктивністю естетично-емотивного оцінювання особливостей музичної мови як рис художнього образу чи опису художніх подій; високу міру здатності асоціювання рис художнього образу твору з позамузичними явищами, зокрема абстрактними ідеями та соціокультурними подіями на основі досвіду художньо-образних репрезентацій; високий ступінь сформованості вмінь репрезентувати художньо-образні уявлення у виконанні, що проявилось високою мірою умінь творчо втілювати художньо-образні уявлення у вирішенні інтерпретаційно-виконавських завдань.

Достатній – *операційно-рефлексійний* – було діагностовано у студентів, які виявили достатній ступень розуміння смислового контексту твору на основі сформованих художньо-перцептивних еталонів; достатній рівень здатності до ідентифікації визначальних рис художніх образів музичного твору шляхом проведення ґрунтовного аналізу художньо-виразових особливостей музичної мови; достатній рівень умінь усвідомлено активізувати рефлексійний аналіз власних емоційних переживань стосовно художніх подій музичного твору задля виявлення відповідного естетичного ставлення до художнього образу; достатній рівень якості та продуктивності естетично-емотивного оцінювання особливостей музичної мови як рис художнього образу; достатню міру вмінь актуалізовувати відповідні асоціації (у тому числі й позамузичні) задля виявлення й оцінювання особливостей художнього образу твору; достатній рівень сформованості вмінь активізовувати власну рефлексію та асоціативний аналіз в інтерпретаційно-виконавському процесі задля виразного втілення особливостей художнього образу.

Середній – *афективно-оцінний* – було ідентифіковано в респондентів, які проявили середній рівень розуміння смислового контексту твору, активізуючи задля цього збережені в досвіді художньо-образні репрезентації, утім, в основному, тільки після додаткової допомоги у вигляді навідних питань та наративної підтримки з боку викладача; середній рівень сформованості вмінь

проводити рефлексійний аналіз власних емоційних переживань стосовно художніх подій музичного твору, часто в ході обговорення за ініціативи викладача; середню міру вмінь актуалізовувати деякі асоціації задля виявлення особливостей художнього образу твору; середній рівень сформованості вмінь актуалізовувати власні художньо-образні репрезентації задля побудови інтерпретаційної концепції твору та винайдення автентичних засобів її виконавського втілення, що реалізовувалося, в основному, за наявності активної підтримки та допомоги викладача.

Низький – *стереотипно-поверховий* – було виявлено у студентів, які не проявили здатності розуміння смислового контексту твору, демонструючи формальне ставлення та неготовність здійснювати аналіз художнього змісту; низький рівень сформованості вмінь активізувати власну рефлексію задля аналізу художнього образу, натомість проявляючи схильність покладатися на обмежений обсяг засвоєних стереотипних тверджень щодо музичних образів; низький рівень сформованості вмінь актуалізовувати власні художньо-образні репрезентації задля побудови інтерпретаційної концепції твору, що проявилось відсутністю будь-якої зацікавленості до виявлення контекстів музичного твору, моделювання художніх подій, пошуку виконавських засобів утілення особливостей художнього образу музичного твору, навіть за умов наявності активної підтримки та допомоги з боку викладача.

3.2. Перевірка ефективності методики формування досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами програмної фортепіанної музики

Задля перевірки ефективності розробленої у ході дослідження методики формування досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва було проведено формувальний експеримент. У ході експерименту задля формування компонентів (когнітивно-смислового, емоційно-рефлексійного, інтерпретаційно-досвідного) означеного конструкту в процесі фахової підготовки створювалися спеціальні педагогічні умови, які були

визначені основою авторської методики. Такі педагогічні умови запроваджувалися поетапно шляхом застосування спеціальних методів на тлі дотримання обґрунтованих наукових підходів та принципів.

На першому – *інтеріорізаційно-досвідному* – етапі, основною метою було формування здатностей студентів сприймати смислові контексти музичного твору, задля чого відтворювати аналіз художньо-образного змісту твору звертаючись до власного фонду художньо-перцептивних еталонів утілення певних рис художнього образу відповідними засобами виразності музичної мови. Задля досягнення означеної мети запроваджувалася педагогічна умова *накопичення фонду художньо-перцептивних еталонів та художньо-образних асоціацій*.

Метою другого – *художньо-диспозиційного* – етапу було формування здатностей майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до актуалізації рефлексії задля ідентифікації та аналізу власних емоційних реакцій на художні події музичного твору та визначення на цій основі характеристик художнього образу, та художніх сенсів, з їх подальшим тлумаченням як програми твору. Досягнення окресленої мети забезпечувалося створенням в освітньому процесі педагогічної умови *стимулювання оцінно-рефлексивного ставлення до емоційно-сміслового контенту твору в голографічній проєкції досвіду*.

На меті третього - *інтерпретаційно-праксіологічного* – етапу стояло формування здатності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва створювати інтерпретацію музичного твору осмислюючи його художньо-образний зміст як програму шляхом актуалізації художньо-образних репрезентацій. Педагогічна умова, яка запроваджувалася на даному етапі, полягала у системному застосуванні мета-конструкту «дія-образ-слово» в роботі над програмними фортепіанними творами.

Формувальний експеримент проводився на базі двох вишів, зокрема, Університету Ушинського (Україна) та Хубейського університету мистецтв і наук (Китай). У межах експерименту було створено чотири вибірки – експериментальна та контрольна групи (далі ЕГ-у та КГ-у), до складу яких

увійшли студенти 3-го та 4-го курсів Факультету музичної та хореографічної освіти українського вишу та експериментальна та контрольна групи (далі ЕГ-к та КГ-к), до складу яких увійшли студенти китайського вишу, зокрема перебуваючого у його складі Музичного коледжу фортепіанного викладання та досліджень, директором фортепіанного відділу якого є автор.

На першому *інтеріоризаційно-досвідному* – етапі формувального експерименту запроваджувалася педагогічна умова *накопичення фонду художньо-перцептивних еталонів та художньо-образних асоціацій* із метою формування здатностей студентів сприймати смислові контексти музичного твору, задля чого відтворювати аналіз художньо-образного змісту твору звертаючись до власного фонду художньо-перцептивних еталонів утілення певних рис художнього образу відповідними засобами виразності музичної мови. Досягнення означеної мети забезпечувалося спеціальними методами, які застосовувалися на тлі дотримання феноменологічного підходу та пов'язаного з ним принципу актуалізації інтелектуальної компетентності у галузі мистецтва. Серед таких метод *створення банку образо-символів на основі програмної фортепіанної музики*, заснований на наукових розробках Д. Дойч та Дж. Феро (Deutsch & Feroe, 1981). Спираючись на вироблену вченими систему створення схем патернів ментальних художньо-образних репрезентацій було розроблено низку творчих завдань задля формування умінь студентів проводити аналіз музичного твору шляхом створення візуалізації художньо-образної репрезентації музичного патерну у вигляді схеми, що відображає основні уявлення про його загальну структуру та ієрархічні зв'язки між музично-семантичними елементами. Студентам було запропоновано обрати будь-який твір із власного репертуару, який має програму, або до якого, на їх думку, можливо запропонувати програму на основі аналізу його художньо-образного змісту. Далі, студенти мали обрати епізод, який вважали кульмінаційним, або найбільш яскравим та насиченим художньою інформацією, та розробити його схему за системою Д. Дойч та Дж. Феро. До схеми необхідно додати пояснення, у якому визначити:

- підстави, на основі яких ті чи ті елементи посідають певні сходинки в ієрархії;
- художньо-образну проєкцію схеми (позначити риси та характеристики художнього образу, які визначають ієрархічні зв'язки на схемі)
- програму епізоду, яка логічно виходить із загальної програми твору (заявленої або прихованої) та дескриптуються через осягнення як музичних, так і позамузичних явищ.

Виконання даного завдання викликало, з одного боку, неабиякий інтерес студентів, але з іншого – значні складнощі. Більш легким для виконання дане завдання виявилось у випадках, коли студенти проводили аналіз творів зображального характеру. Так, твори, які характеризують у контексті стильової приналежності як імпресіоністичні, виявилася більш зрозумілими при дескриптуванні. Наприклад, більш легким виявилось складення програми до п'єси К. Дебюссі «Відбиття у воді» («Reflets dans l'eau»), назва якої, власно, є програмою, до того, ж зображального характеру. Студенти порівнювали музичні конструкції із хвилями, «високі» звуки із краплями води тощо.

У студентів групи Хубейського університету Китаю особливі складнощі проявилися на етапі складання схеми, утім, після ретельного розбору музичної семантики та виявлення основних ієрархічних зв'язків за допомогою викладача, подальша робота набула більш творчого характеру – деякі студенти навіть створили по дві схеми для одного епізоду, адже побачили різні варіанти групування елементів музичного висловлення. Також, студентами було відзначено, що робота із візуалізації смислової структури музичної фрази сприяє формуванню уявлення про художньо-образне значення кожного елемента висловлення.

Утім, складнощі викликала робота із творами з прихованою програмою. Наприклад, під час аналізу епізоду (основної теми) із Балади Ф. Шопена (Op.23 No.1, g-moll) виявлення ієрархії стало передумовою появи нового пласту інформації для аналізу, що було цілком прогнозовано урахуваючи специфіку багат шарової фактури Шопена. У процесі аналізу студентка була вимушена

визначити ієрархічну роль звуків, які, одночасно, і належали до основної теми, і були відзначені як звуки іншого голосу через їх збільшену тривалість, напрям штилів тощо. Студентка визнала, що, виконуючи твір, не звертала на смислове значення цих звуків та вважала їх лише доданням тембральної фарби до загальної мелодії. Сама мелодія уявлялася нею як така, що цілком може трактуватися як частина оповідання. Утім, після виявлення ієрархічних зв'язків, студентка усвідомила, що це оповідання є поліфонічним і, навіть, зазначила, що музика Шопена не може викладатися монодійно, ба більше, партія лівої руки, також, має бути інтегрована в загальну ієрархію, адже співвіднесення голосів має смислове художнє значення.

На першому етапі, також проводилася робота методом *побудови та порівняння стильових паралелей схожих образів*, заснованим на роботі Д. П'юїга (Puig, 2012). Спрямованість даного методу полягала у формуванні уявлень студентів про характерні риси музичного висловлення, зумовлені його жанрово-стильовою приналежністю, а також умінь актуалізувати такі уявлення в інтерпретаційній роботі. Процедура застосування методу передбачала роботу за методикою Д. П'юїга по здійсненню керованої імпровізації. Така методика передбачає особливу форму роботи з партитурою музичного твору, яка включає її ретельний аналіз, категоризація визначених особливостей як характерних у контексті жанрово-стильової приналежності твору, та створення власних елементів, які володіють подібними рисами. Під час виконання даного завдання неабиякі складнощі з'являлися як на етапі аналізу музичного тексту, так і на етапі композиції альтернативних музичних патернів. Особлива нестача необхідних компетентностей відчувалася при здійсненні гармонійного аналізу, що ускладнювало процес. Тільки після опрацювання гармонійного плану, визначення функціональних зв'язків та особливостей гармонійної та ладо-тональної організації, робота над створенням імпровізацій стала можливою. Утім, треба звернути увагу, що, дійсно, імпровізаційна робота відтворювалася лише в поодиноких випадках. Більшість студентів проводили ґрунтовну поетапну працю задля композиції музичних патернів. Зокрема, на першому етапі

студенти переносили партитуру музичного епізоду на аркуш нотного паперу, додавали гармонійний аналіз. Після цього, також на аркуші створювали альтернативний музичний патерн, який мав певні зміни, вивіряючи гармонійну та метроритмову узгодженість. Але, після роботи за методом усі студенти відзначили, що були сформовані дійсно стійкі та повні уявлення про музичний епізод, зокрема про всі його елементи, їх зумовленість стильовою приналежністю та здатність утілювати певні риси художнього образу.

Протягом роботи за експериментальною методикою проводився моніторинг процесу формування досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Зокрема, після першого етапу такої роботи був проведений зріз, на меті якого стояв аналіз динаміки формування когнітивно-смыслового компоненту досліджуваного конструкту. Такий зріз показав, що в ЕГ-у високий рівень продемонстрували 12,90% (4 ос.) респондентів; достатній - 64,52% (20 ос.); середній - 16,13% (5 ос.); низький - 6,45% (2 ос.) (див. таблицю 3.5). У ЕГ-к результаті були наступні: високий рівень - 28,57% (8 ос.) респондентів; достатній - 53,57% (15 ос.); середній - 14,29% (4 ос.); низький - 3,57% (1 ос.) (див. таблицю 3.6, с. 155).

Таблиця 3.5

Результати оцінювання сформованості когнітивно-смыслового компоненту в групі ЕГ-у після першого етапу формувального експерименту

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	7	22,58	5	16,13	4	12,90
Достатній	19	61,29	20	64,52	20	64,52
Середній	3	9,68	4	12,90	5	16,13
Низький	2	6,45	2	6,45	2	6,45
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf₁</i>	
Σ середн	3,		2,9		2,95	Д

Таблиця 3.6

Результати оцінювання сформованості когнітивно-сміслового компоненту в групі ЕГ-к після першого етапу формувального експерименту

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	8	28,57	10	35,71	8	28,57
Достатній	15	53,57	14	50,00	15	53,57
Середній	3	10,71	4	14,29	4	14,29
Низький	2	7,14	0	0,00	1	3,57
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf₁</i>	
Σ середн	<i>3,04</i>		<i>3,21</i>		3,13	Д

Отримані дані порівнювалися з результатами зрізу, який проводився до початку формувального експерименту. Зіставлення отриманих результатів дозволило ідентифікувати помітне зростання показників в експериментальних групах як українських, так і китайських студентів, зокрема, в обох експериментальних вибірках узагальнений результат піднявся із середнього рівня до достатнього (див. таблиці 3.7 та 3.8).

Таблиця 3.7

Порівняння результатів оцінювання сформованості когнітивно-сміслового компоненту до початку формувального експерименту та після проведення його першого етапу в ЕГ-у

ЕГ-у Kf ₁ До початку	Рівень	ЕГ-у Kf ₁ Після 1 етапу	Рівень	Δ (дельта)
2,13	С	2,95	Д	0,82

Порівняння результатів оцінювання сформованості когнітивно-сміслового компонента до початку формувального експерименту та після проведення його першого етапу в ЕГ-к

ЕГ-к Kf ₁ До початку	Рівень	ЕГ-к Kf ₁ Після 1 етапу	Рівень	Δ (дельта)
2,27	С	3,13	Д	0,86

На другому – художньо-диспозиційному – етапі створювалася педагогічна умова стимулювання оцінно-рефлексивного ставлення до емоційно-сміслового контенту твору в голографічній проєкції досвіду. Робота на даному етапі, в основному була спрямована на формування здатностей майбутніх бакалаврів музичного мистецтва актуалізувати рефлексійний процес задля ідентифікації та аналізу власних емоційних реакцій на художні події музичного твору та визначати на цій основі певні характеристики художнього образу, досягти художні сенси твору і тлумачити отриману художню інформацію як програму твору. Дієвість методів, якими забезпечувалося упровадження даної педагогічної умови, була спрямована на активізацію рефлексії студентів задля підвищення їх здатності отримувати інформацію, що зберігається у ментальній сфері у вигляді відповідних емотивно-естетичних уявлень про особливості втілення художньо-образного змісту музично-семіотичними засобами. Реалізації даної спрямованості сприяло застосування художньо-ментального підходу та пов'язаного з ним принципу розширення індивідуальної бази художніх знань та оперування ними.

Так, у процесі застосування методу *побудови емоційно-рефлексивного контексту репрезентацій на основі попереднього досвіду музики* основна увага в приділялася актуалізації рефлексивного аналізу диспозицій суб'єктів художньої комунікації. Студенти здійснювали моделювання процесу формування художньо-образних репрезентацій, актуалізуючи саморефлексію та асоціативне

мислення. Процедура базувалася на методиці Ю. Міллікан З. Форрестер (Millican & Forrester, 2018), які модифікували метод панельного опитування Дельфі із метою створення комплексної методики формування специфічної музично-педагогічної здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до ідентифікації та аналізу художньо-образних репрезентацій на основі рефлексії. Така здатність включає вміння згаданих фахівців моделювати та застосовувати в музично-педагогічній практиці методи, засновані на інтеграції художньо-асоціативного сприйняття, методичної обізнаності та творчого підходу до вирішення фахових завдань. Особливість методу панельного опитування Дельфі полягає у голографічному характері обробки певного інформаційного кластеру шляхом багаторазового повернення до розгляду проблеми та винайдення, на кожному етапі, певних алгоритмів дії. У методиці, запропонованій Ю. Мілліканом та З. Фостером, майбутні вчителі музичного мистецтва, на першому етапі застосування методу, проводять аналіз проблеми, вивчали її самостійно та пропонують певні шляхи вирішення в письмовій формі. На наступному етапі, відбувається анонімне обговорення запропонованих рішень, тобто, фасилітатор зачитує запропоновані студентами методичні рекомендації, не повідомляючи хто є їх автором. За результатами обговорення список завдань модифікувався і починається наступний процес підготовки методичних рекомендацій за удосконаленням планом. У дослідженні авторів методика застосовується в три етапи. Методичні рекомендації, які складаються мають включати розділи:

- 1) навчальний репертуар;
- 2) традиційні методи опрацювання музичних творів;
- 3) спеціальні творчі методи опрацювання музичних творів.

Беручи за основу алгоритм, запропонований та апробований у дослідженні Ю. Міллікана З. Форрестера, ми розробили комплексну триетапну процедуру застосування методу. На першому етапі респонденти експериментальних груп отримали кейс із переліком завдань методичного характеру. Зокрема, було запропоновано добрати навчальний репертуар із програмних творів, який

ефективно стимулює формування художньо-образних репрезентацій та розробити комплекс методичних рекомендацій, який включає методи опрацювання творів шляхом:

- Моделювання емоційно-рефлексивних контекстів на основі аналізу програми твору та художніх особливостей її утілення засобами музичної лексики;
- Визначення асоціацій, які виникають у суб'єкта художньої комунікації унаслідок сприймання музичного твору;
- Коригування змодельованої концепції емоційно-рефлексивних контекстів на основі визначених індивідуальних особливостей сприйняття учня.

Уточнимо, що методичні рекомендації респондентами групи ЕГ-у, які є здобувачами спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) склалися із орієнтуванням на їх застосування в процесі аналізу музичного твору на уроці музичного мистецтва в загальноосвітній школі, у той час як методичні рекомендації, складені здобувачами спеціальності 025 Музичне мистецтво, були розраховані на застосування в ході інструментальної підготовки в закладах мистецької освіти. Відповідно, відмінності між представленими рекомендації полягали в тому, що перші були розраховані на процес обговорення із певною кількістю учнів, у той час як другі пропонувалися для застосування в ході індивідуальних занять. Означене зумовило і відмінності у вимогах до методичних рекомендацій, які було сформульовано. Зокрема, якщо здобувачі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) мали спрямовувати зусилля на формування стійких уявлень про можливості асоціацій музичної мови із певними явищами, що бутують за межами її предметної сфери, здобувачами спеціальності 025 Музичне мистецтво мали ураховувати спрямованість на реалізацію потенціалу таких ментальних конструкцій у виконавському процесі. Розроблені рекомендації розглядалися в ході обговорень, які проводилися з кожним із студентів. За результатами обговорення було відібрано найбільш ефективні методи та запропоновано їх авторам удосконалити такі методи шляхом додавання інтерактивної складової. Означене завдання

виконувалося студентами на другому етапі застосування методу. Зокрема, було вказано на доцільність підсилення комунікативної складової методичних рекомендацій інтерактивними педагогічними прийомами. Зокрема, було вирішено інтегрувати прийом «петля зворотного зв'язку» (feedback cycle/loop), який, за твердженням учених, забезпечує процес формування здатності до «безперервного і гнучкого розпізнавання все більш складних образів» за рахунок функціонування алгоритму, у якому вихідні дані (результати певного аналізу навчальної інформації) використовуються як вхідні дані для моделювання майбутньої поведінки. Такий алгоритм включає:

- Отримання учнем завдання щодо опрацювання інформації
- Здійснення певних висновків у результаті аналізу та опрацювання
- Переосмислення висновків як корисних у контексті відтворення діяльності в майбутньому
- Застосування вироблених алгоритмів у діяльності.
- Аналіз результатів застосування вироблених моделей.
- Повторення циклу.

Інтеграція прийому «петля зворотного зв'язку» до методичних рекомендацій мала удосконалити блок, який забезпечував індивідуалізацію процесу формування художньо-образних репрезентацій, шляхом методичного забезпечення етапів:

- активізації навичок «критичного слухання», у ході якого потужно актуалізуються певні асоціації
- деконструювання побудованих емоційно-рефлексивних моделей на компоненти задля більш ретельного аналізу;
- побудови нової ментальної художньо-репрезентативної моделі музичного твору.

На третьому етапі застосування методу студенти мали скласти план уроку, в ході якого передбачено використання розроблених ними методичних рекомендацій та здійснити апробацію даного процесу в ході виробничої (педагогічної) практики.

Робота методом *побудови траєкторії оцінювання та емоційного ставлення до різних кластерів програмної музики* відбувалася поетапно в ході декількох практичних занять. На першому етапі проводилася співбесіда, у ході якої студентів було ознайомлено із класифікацією програмної музики, запропонованою, М. Кальвокрессі (M. Calvocoressi, 1908), зокрема, таких видів як:

➤ *імітаційна* музика, моделлю якої є звук або звуковий ритм – до даної категорії, за М. Кальвокрессі, належить музика, яка завдяки таким властивостям як звучність та ритмічність може створювати еквівалент певних немусичних звуків або немусичних ритмів що звучать, як-от: звуки природи, будь-якого фізичного об'єкта (дзенькіт дзвіночків, шелест вітру або листя, спів пташок тощо). Ця музика аудіально імітує звуки та рухи таких об'єктів – це найпряміша форма репрезентації, а також найбільш рудиментарна. Утім естетична цінність імітаційної програмної музики не знижується через наявність прямих зображень, адже, не зважаючи на очевидні співвідношення між матеріальними явищами та музичним висловленням, така музика зберігає свою естетичну цінність за умов достатньої глибини художнього образу та досконалості музичної форми. Основною відмінністю такої музики є характер методів, які застосовуються задля її аналізу – осягнення художнього змісту такої музики має починатися не з ідентифікації утіленої у музиці емоції, а з аналізу художнього значення враження від явища, яке втілив композитор засобами музичної мови.

➤ *описова* музика, яка посилається на більш непрямі стосунки (ритмічні транспозиції або транспозиції значень) – транспонує незвукові ритми (ритми руху, ритми форм) в музичні. Така транспозиція передбачає знаходження композитором у музичних співзвуччях (не в ритмах, тому що не йдеться про пряму імітацію) різного забарвлення, інтенсивності та якості, художніх еквівалентів якихось станів явищ довкілля, що мають особливе значення для художника. Такі ритми, згідно з М. Кальвокрессі, передаються тембральними і динамічними фарбами як відношення зростаючої або спадної інтенсивності, що нагадує ефект к'яроскуро (графічних зображень, виразність яких забезпечується

передачею градацій світла і тіні). У зв'язку з цим прийоми описової музики часто позначаються такими вербальними маркерами, як «осяйні тони, темний тембр» тощо.

➤ *репрезентативна* музика, яка посиляється на явища за відсутності матеріальної кореляції – найбільш складна для аналізу з визначення художніх сенсів. Репрезентативна музика не прагне використовувати елементарні властивості музичного звуку як еквіваленти характеристик немусичних явищ. Музичний вислів, що продукується комбінацією музичних звуків і ритмів, не є наслідком винайдення еквівалентності, використовуваної для репрезентації враження від немусичних явищ, – він є засобом репрезентації емоцій, спричинених значними подіями. Наприклад, через сумний характер музики може бути передана ідея жалоби або смерті; через героїчні акценти – героїчна дія або навіть образ героя. Аналіз репрезентативної музики вимагає розуміння і певних знань, тому що вона заснована на неявних асоціаціях з ідеями. Наприклад, асоціація з історичним героєм, або подією може передаватися через фольклорний мотив відповідного етносу. Аналіз такої музики потребує великої уваги до гармонійного плану та агогіки – часто перервані каданси, або раптова пауза можуть символізувати драматичну подію тощо.

На наступному етапі роботи студенти мали самостійно відтворити аналіз програмних музичних творів за вибором, спираючись на рекомендації М. Кальвокрессі. Такий аналіз передбачав ідентифікацію засобів музичної виразності, за допомогою яких утілено художній зміст твору і визначення, на цій основі до якого з кластерів та видів програмної музики (за класифікацією, запропонованою М. Кальвокрессі) належить твір. Опора на наративно-дискурсивний підхід дозволила розробити форму аналізу музичного твору, яка забезпечувала процес вербального маркування художньо-образних репрезентацій та об'єктивації їх зв'язків із засобами музичної виразності. Отже, результати проведеного аналізу студенти представляли у формі есе, складеного у формі розгорнутих відповідей на наступні запитання:

- 1) Якою може бути програма твору, складена на основі аналізу його художньо-емоційного змісту?
- 2) Чи містить твір очевидні звукові еквіваленти елементарних характеристик немусичних явищ? Якщо так, яким є їх художнє значення в загальній програмі твору?
- 3) Які засоби музичної виразності використані автором задля транспонування характеристик позамусичних явищ?
- 4) Чи застосовано автором ефект музичного *к'яроскуро*. Якщо так, опишіть, які музично-семантичні прийоми використані і який саме художній зміст, або художню ідею передано за допомогою даного ефекту .
- 5) Якою, на вашу думку, є основна ідея програми музичного твору як передумови активізації уяви митця та художньої реалізації його творчої ідеї.

Задля аналізу було запропоновано низку програмних творів Ференца Ліст, зокрема, концертні етюди а «Шум лісу», «Хоровод гномів»; трансцендентні етюди «Мазепа», «Спогад», «Героїка», «Вечірні гармонії»; транскрипції вокальних творів Ф. Шуберта «Лісовий цар», «Добраніч» (з циклу «Зимовий шлях»).

Деякі студенти виявили бажання відтворювати аналіз інших програмних творів – наприклад, творів із власного репертуару. Такі бажання, в основному задовольнялися. Робота над складанням есе здійснювалася поступово – відповіді на кожен з пунктів, підготовлені студентами, обговорювалося окремо.

Наприкінці другого етапу було проведено діагностичний зріз із метою здійснення моніторингу динаміки формування емоційно-рефлексійного компоненту. Такий зріз показав зростання показників у обох експериментальних групах. Зокрема, в ЕГ-у високий рівень було діагностовано в 16,13% (5 ос.) респондентів; достатній - 67,74% (21 ос.); середній - 12,90% (4 ос.); низький - 3,23% (1 ос.) (див. таблицю 3.9). У ЕГ-к: високий рівень - 17,86% (5 ос.); достатній - 64,29% (18 ос.); середній - 10,71% (3 ос.); низький - 7,14% (2 ос.) (див. таблицю 3.10). Порівняння із результатами зрізу, який проводився до

початку формувального експерименту дозволило визначити зростання показників в обох експериментальних групах (див. таблиці 3.11 та 3.12).

Таблиця 3.9

Результати оцінювання сформованості емоційно-рефлексійного компоненту в групі ЕГ-у після другого етапу формувального експерименту

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	6	19,35	5	16,13	5	16,13
Достатній	21	67,74	23	74,19	21	67,74
Середній	3	9,68	2	6,45	4	12,90
Низький	1	3,23	1	3,23	1	3,23
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf₂</i>	
Σ середн	3,03		3,03		3,03	Д

Таблиця 3.10

Результати оцінювання сформованості емоційно-рефлексійного компоненту в групі ЕГ-к після другого етапу формувального експерименту

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	6	21,43	8	28,57	5	17,86
Достатній	18	64,29	15	53,57	18	64,29
Середній	3	10,71	2	7,14	3	10,71
Низький	1	3,57	3	10,71	2	7,14
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf₂</i>	
Σ середн	3,04		3		3,02	Д

Таблиця 3.11

Порівняння результатів оцінювання сформованості емоційно-рефлексійного компоненту до початку формувального експерименту та після проведення його другого етапу в ЕГ-у

ЕГ-у Kf ₂	Рівень	ЕГ-у Kf ₂	Рівень	Δ (дельта)
До початку		Після 2 етапу		
2,08	С	3,03	Д	0,95

Порівняння результатів оцінювання сформованості емоційно-рефлексійного компоненту до початку формувального експерименту та після проведення його другого етапу в ЕГ-к

ЕГ-к Kf ₂	Рівень	ЕГ-к Kf ₂	Рівень	Δ (дельта)
До початку		Після 2 етапу		
1,98	<i>С</i>	3,02	<i>Д</i>	1,04

На третьому – інтерпретаційно-праксіологічному – етапі в освітньому процесі створювалася педагогічна умова системне застосування мета-конструкту «дія-образ-слово» в роботі над програмними фортепіанними творами. Основною метою даного етапу було формування здатності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва створювати інтерпретацію музичного твору, засновану на результатах осмислення його художньо-образного змісту як програм музичного твору шляхом актуалізації художньо-образних репрезентацій. Дієвість методів, які застосовувалися на даному етапі, ґрунтувалася на наративно-дискурсивному підході. Зокрема, протягом третього етапу інтегрально застосовувалися три методи: створення програми твору на основі авторефенентності та художнього наративу, створення вербального супроводу виконавської інтерпретації на основі наявного досвіду, добір художньо-ілюстративного матеріалу відповідно до програми твору. Процедура застосування базувалася на розробках Р. Вуді (Woody, 2002), присвячених формуванню в студентів-музикантів інтегрально актуалізовувати вербальні, візуальні та аудіальні образи в музично-освітньому процесі задля розвитку здібностей учнів до виразного виконання музичних творів.

Отже, основне завдання студентів полягало у складанні методичних рекомендацій до виконання програмних творів та їх презентації у формі майстер-класу. Музичний твір студентам було запропоновано обрати з власного репертуару, адже завдання виконання завдання вимагало тривалого опрацювання, зокрема, виконавського. У якості альтернативного варіанту

допускалося обрання того твору, якій студенти піддавали аналізу на другому етапі експерименту. Такий вибір дозволяв більш глибоко та всебічно дослідити особливості утілення художнього образу засобами музичної мови та сформувати відповідні художньо-образні репрезентації. Отже, на першому етапі створення методичних рекомендацій студентам були запропоновані письмові інструкції, складені на основі розробок, представлених у дослідженні Вуді. Зокрема у таких інструкціях було запропоновано уявити, що вирішення потребує наступне фахове завдання:

«Учень виконує твір технічно бездоганно, але виконанню бракує виразності. Ваша мета – підвищити рівень виразності виконання, надихаючи учня та формуючи відповідні художньо-образні репрезентації. Подумайте, як би ви це зробили, використовуючи описові метафори та художньо-ілюстративний матеріал. Отже, не звертаючись до специфічних термінів, що позначають динамічні, агогічні, просодичні тощо характеристики музичного виконання, Ви маєте надихнути учня на виразне виконання використанням метафор, наративів, історій, ілюстрацій тощо».

Спираючись на означені інструкції студенти готували художній наратив, який мав надихати учня на виразне виконання твору, а також, готували ілюстративний матеріал. Підготовлені роботи студенти представляли під час практичного заняття. Далі відбувалося обговорення, в ході якого викладач допомагав студенту усвідомити особливості художніх методів утілення програми твору. Усі метафори, запропоновані студентами, у ході обговорення піддавалися аналізу та класифікації за категоріями:

- 1) настроїв, у якому описується статична атмосфера, почуття або емоційний характер;
- 2) безконтекстний рух, у якому рух певного вигляду описується без ідентифікації об'єкта, який рухається;
- 3) контекстуальний рух, у якому конкретизується об'єкт, що рухається.

На основі аналізу метафор, визначалася категорія програмної музики за класифікацією М. Кальвокрессі (Calvocoressi, 1908) (імітаційна, описова,

репрезентаційна) та проводився дискусійний аналіз, спрямований на визначення того, чи розкривають метафори та запропонований ілюстративний матеріал особливості художнього образу та композиторської концепції утілення програми.

Після такого обговорення розпочинався безпосередньо процес складання методичних рекомендацій, який, також, було розподілено на декілька етапів. Спочатку проводився аналіз композиційної структури твору, на основі якого визначалися жанрово-стильові риси та їх художнє значення, адже програмний твір може піддаватися тлумаченню як коротке оповідання (наприклад, етюд) або довга та драматична історія із кількома персонажами та значними подіями (балада, скерцо, поема тощо), чи споглядальна картина природи або іншого ландшафту, що навіює певні емоції (п'єса, етюд тощо). Наступним етапом була експлікація ладотонального плану та визначення гармонійних особливостей твору та їх художньо-образного значення. Далі розпочиналася повністю самостійна творча робота студентів, яка полягала у створенні загальної програми твору, низки наративів до кожної з художніх подій із додаванням ілюстративного матеріалу, рекомендацій щодо виконавського втілення особливостей художнього образу. Створені методичні рекомендації щодо підвищення виразності виконання музичного твору шляхом полімодальної актуалізації художньо-образних репрезентацій студенти представляли на майстеркласі, який проводився у ході практичного занятті.

По закінченні третього етапу було проведено моніторинг динаміки формування інтерпретаційно-досвідного компоненту, який показав, що і в ЕГ-у, і в ЕГ-к показники зросли у порівнянні з результатами, отриманими до початку формувального експерименту. Так, в ЕГ-у високий рівень було діагностовано у 25,81% (8 ос.) респондентів; достатній - 61,29% (19 ос.); середній - 12,90% (4 ос.); низький не було виявлено ні в кого з респондентів (див. таблицю 3.13). У ЕГ-к: високий рівень продемонстрували 39,29% (11 ос.); достатній - 53,57% (15 ос.); середній - 7,14% (2 ос.); низький рівень не було виявлено (див. таблицю 3.14). Порівняння результатів оцінювання в обох групах після третього етапу

формувального експерименту та до його початку наочно презентують таблиці 3.15 та 3.16.

Таблиця 3.13

Результати оцінювання сформованості інтерпретаційно-досвідного компоненту в групі ЕГ-у після третього етапу формувального експерименту

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	8	25,81	9	29,03	8	25,81
Достатній	19	61,29	21	67,74	19	61,29
Середній	3	9,68	1	3,23	4	12,90
Низький	1	3,23	0	0,00	0	0,00
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf₃</i>	
Σ середн	<i>3,1</i>		<i>3,26</i>		3,18	<i>Д</i>

Таблиця 3.14

Результати оцінювання сформованості інтерпретаційно-досвідного компоненту в групі ЕГ-к після третього етапу формувального експерименту

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	11	39,29	12	42,86	11	39,29
Достатній	14	50,00	15	53,57	15	53,57
Середній	3	10,71	1	3,57	2	7,14
Низький	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf₃</i>	
Σ середн	<i>3,29</i>		<i>3,39</i>		3,34	<i>Д</i>

Таблиця 3.15

Порівняння результатів оцінювання сформованості інтерпретаційно-досвідного компоненту до початку формувального експерименту та після проведення його третього етапу в ЕГ-у

ЕГ-у Kf ₃	Рівень	ЕГ-у Kf ₃	Рівень	Δ (дельта)
До початку		Після 3 етапу		
2,06	<i>С</i>	3,18	<i>Д</i>	1,11

Таблиця 3.16

Порівняння результатів оцінювання сформованості інтерпретаційно-досвідного компоненту до початку формувального експерименту та після проведення його третього етапу в ЕГ-к

ЕГ-к Kf ₃	Рівень	ЕГ-к Kf ₃	Рівень	Δ (дельта)
До початку		Після 3 етапу		
2,18	С	3,34	Д	1,16

Остаточні підрахунки результатів моніторингу виявили зростання показників сформованості досліджуваного конструкту в усіх вибірках українських та китайських студентів. Так в ЕГ-у наприкінці формувального експерименту високий рівень продемонстрували 16,13% (5 ос.); достатній - 67,74% (21 ос.); середній - 12,90% (4 ос.); низький 3,23% (1 ос.) у порівнянні із показниками зрізу, проведеного до початку експерименту, який показав, що на високому рівні перебували 3,23% (1 ос.); на достатньому - 22,58% (7 ос.); на середньому - 38,71% (12 ос.); на низькому - 35,48% (11 ос.). Аналогічне порівняння в контрольній групі українських студентів виявило таку динаміку: високий рівень - 6,45% (2 ос.) до початку і 9,68% (3 ос.) наприкінці; достатній рівень - 12,90% (4 ос.) до початку і 22,58% (7ос.) наприкінці; середній рівень - 25,81% (8ос.) до початку та 45,16% (14 ос.); низький рівень - 54,84% (17ос.) до початку та 22,58% (7ос.) наприкінці (див. таблицю 3.17).

Таблиця 3.17

Порівняння загальних результатів оцінювання рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій до початку формувального експерименту та по його завершенні в ЕГ-у та КГ-у

Рівні	ЕГ-у				КГ-у			
	До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	1	3,23	5	16,13	2	6,45	3	9,68
Достатній	7	22,58	21	67,74	4	12,90	7	22,58
Середній	12	38,71	4	12,90	8	25,81	14	45,16
Низький	11	35,48	1	3,23	17	54,84	7	22,58

Аналіз динаміки формування досвіду художньо-образних репрезентацій виявив підвищення загального рівню сформованості досліджуваного конструкту в обох вибірках (ЕГ-у та КГ-у). Утім, в експериментальній групі біло засвідчено зростання такого рівню із середнього до достатнього, у той час як у контрольній групі такий рівень залишився середнім (див. таблицю 3.18).

Таблиця 3.18

Порівняння коефіцієнтів сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій у вибірках ЕГ-у та КГ-у на різних етапах експерименту

ГР	Kf ₁	Kf ₁	Δ Kf ₁	Kf ₂	Kf ₂	Δ Kf ₂	Kf ₃	Kf ₃	Δ Kf ₃	Σ Kf	ΣΔ
	до початку	наприкінці		до початку	наприкінці		до початку	наприкінці		Рівень	
ЕГ-у	2,13	2,95	0,82	2,08	3,03	0,95	2,06	3,18	1,11	9,16	2,89
										Д	
КГ-у	2,11	2,24	0,13	1,68	2,16	0,48	1,85	2,58	0,73	6,98	1,34
										С	
Різниця			0,69			0,47			0,39		1,55

У вибірках китайських студентів динаміка формування досвіду художньо-образних репрезентацій виявилася близькою до тої, яка спостерігалася в групі українських студентів. Так, кількість респондентів у ЕГ-к, які продемонстрували: високий рівень - зросла з 7,14% (2ос.) до початку формувального експерименту до 28,57% (8ос.) наприкінці; достатній – зросла з 21,43 (6 ос.) до 53,57% (15 ос.) наприкінці; середній – зросла з 32,14% (9 ос.) до 14,29% (4 ос.); низький – знизилася з 39,29% (11 ос.) до 3,57% (1ос.). У КГ-к динаміка зростання показників виявилися менш інтенсивною, зокрема, кількість респондентів, які продемонстрували: високий рівень – зросла з 3,57% (1 ос.) до початку до 7,14% (2ос.) наприкінці; достатній- знизилася з 21,43% (6 ос.) до 17,86 (5 ос.) наприкінці; середній – зросла з 28,57% (8 ос.) до 57,14% (16 ос.) наприкінці; низький – знизилася з 46,43% (13 ос.) до 17,86% (5 ос.) (див. таблицю 3.19.).

Таблиця 3.19

Порівняння загальних результатів оцінювання рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій до початку формувального експерименту та по його завершенні в ЕГ-к та КГ-к

Рівні	ЕГ-к				КГ-к			
	До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	2	7,14	8	28,57	1	3,57	2	7,14
Достатній	6	21,43	15	53,57	6	21,43	5	17,86
Середній	9	32,14	4	14,29	8	28,57	16	57,14
Низький	11	39,29	1	3,57	13	46,43	5	17,86

Аналіз динаміки формування досліджуваного конструкту у вибірках китайських студентів (ЕГ-к та КГ-к), також, засвідчив підвищення його загального рівню в обох вибірках, але, при цьому, респонденти експериментальної групи опинилися на достатньому рівні, а респонденти контрольної – залишилися на середньому (див. таблицю 3.20).

Таблиця 3.20

Порівняння коефіцієнтів сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій у вибірках ЕГ-к та КГ-к на різних етапах експерименту

ГР	Kf ₁	Kf ₁	Δ Kf ₁	Kf ₂	Kf ₂	Δ Kf ₂	Kf ₃	Kf ₃	Δ Kf ₃	Σ Kf	ΣΔ
	до початку	наприкінці		до початку	наприкінці		до початку	наприкінці		Рівень	
ЕГ-к	2,27	3,13	0,86	1,98	3,02	1,04	2,18	3,34	1,16	9,48	3,05
										Д	
КГ-к	2,07	2,27	0,2	1,77	2,07	0,3	2,	2,46	0,46	6,8	0,96
										С	
Різниця			0,66			0,73			0,7		2,09

Зіставлення результатів діагностики в експериментальних та контрольних групах українських та китайських студентів наочно представлено на рисунках 3.2 і 3.3. Як можна побачити, в контрольних групах більша частка респондентів досягла лише середнього рівню сформованості досвіду художньо-образних

репрезентацій, у той час, як в експериментальних групах більша частина респондентів досягла достатнього рівня.

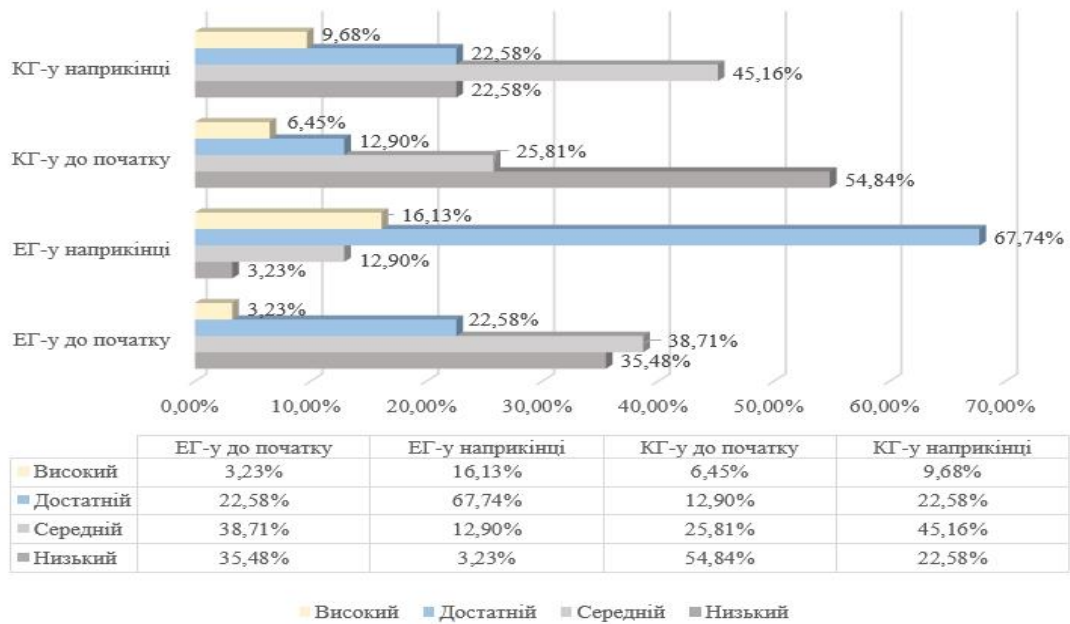


Рис. 3.2. Зіставлення результатів діагностики в експериментальних та контрольних групах до початку формульального експерименту та по його завершенні в EG-у та KG-у

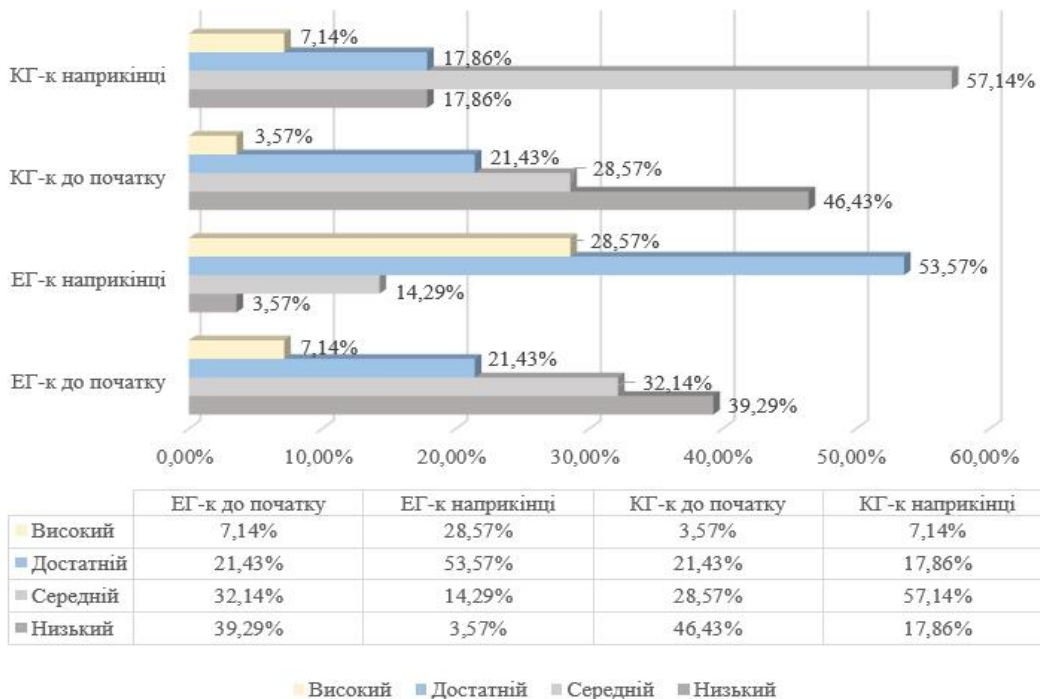


Рис. 3.3. Зіставлення результатів діагностики в експериментальних та контрольних групах до початку формульального експерименту та по його завершенні в EG-к та KG-к

Як видно з таблиць 3.18 і 3.20 та рисунків 3.1 і 3.2, результати діагностики сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва є досить близькими у вибірках українських та китайських студентів. Проведене дослідження показало більш інтенсивне зростання показників у групах, які проходили підготовку за авторською методикою. Утім ступінь значущості такого зростання піддавалася перевірці шляхом здійснення підрахунків за критерієм Фішера.

Згідно алгоритму перевірки насамперед було сформульовано дві гіпотези, які висвітлювали попередні висновки стосовно результативності підготовки за експериментальною методикою у вибірках українських студентів:

H_1 – частка респондентів в експериментальній групі українських студентів, які досягли бажаного рівню сформованості художньо-образних репрезентацій істотно перевищує таку частку в контрольній групі українських студентів.

H_0 – частка респондентів в експериментальній групі українських студентів, які досягли бажаного рівню сформованості художньо-образних репрезентацій істотно *НЕ* перевищує таку частку в контрольній групі українських студентів.

Спираючись на дані таблиці 3.17 визначаємо частку респондентів вибірок, які досягли бажаного (тобто високого та достатнього) рівню сформованості досліджуваного конструкту. В експериментальній групі (ЕГ-у) така частка складає - 83,87% (26 осіб), у контрольній (КГ-у) - 32,26% (10 осіб). Наступним кроком виразимо відсоткові частки респондентів вибірок, у яких виявлено бажаний результат через значення центрального кута за наступною формулою:

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

де ρ - частка (у відсотковому відношенні) респондентів вибірок, у яких діагностовано досягнення бажаного рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій, виражена через частку одиниці. Застосування формули обчислення значень центрального кута часток таких респондентів у експериментальній (φ_1) та контрольній (φ_2) групах призвело до наступних результатів

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,8387} = 2 \cdot \arcsin 0,9158 = 2 \cdot 1,1575 = 2,3150$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,3226} = 2 \cdot \arcsin 0,5680 = 2 \cdot 0,6040 = 1,2081$$

Спираючись на отримані значення центральних кутів для кожної з вибірок здійснимо підрахунки за формулою визначення істотності розбіжностей кутів:

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де лінгвістичними змінними n_1 та n_2 позначається загальна кількість спостережень в ЕГ-У і КГ-У відповідно. Отже, здійснимо наступні розрахунки задля обчислення $\varphi^*_{емп}$:

$$\varphi^*_{емп} = (2,3150 - 1,2081) \cdot \sqrt{\frac{31 \cdot 31}{31+31}} = 1,1070 \cdot \sqrt{\frac{961}{62}} = 4,358$$

Отже, у результаті здійснення обчислень отримано значення істотності розбіжності кутів: $\varphi^*_{емп} = 4,358$. Отримане значення підлягало перевірці на відповідність приналежності до певної зони не осі значущості Фішера (див. рис. 3.4).

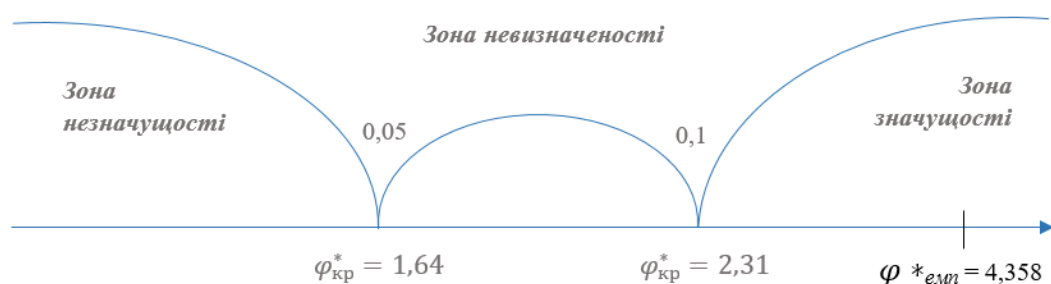


Рис. 3.4. Вісь значущості Фішера із позначенням емпіричного значення істотності розбіжності кутів вибірок українських студентів.

Вісь, згідно до якої проводиться перевірка, складається із зон значущості, незначущості та невизначеності. Як можна побачити на рисунку, зона невизначеності розташована між критичними значеннями кутів – критеріями рівня статистичної значущості ($\varphi^*_{кр}$). Задля визначення ступеня істотності

розбіжностей порівняємо отримане емпіричне значення з критичними значеннями кутів:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \geq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi_{емп}^* = 4,358$$

$$4,358 > 2,31$$

$$\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$$

Отже, здійснені підрахунки засвідчили, що емпіричне значення розбіжності кутів є більшим за критичне значення статистичної значущості, що є підставою для відкидання нульової гіпотези та визнання ефективності авторської методики формування досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва за результатами дослідження, проведеного на базі Університету Ушинського.

Висновки, отримані за результатами експерименту, проведеного на базі Хубейського університету мистецтв і наук (Китай), також, перевірялися на значущість за критерієм кутового перетворення Фішера. На початку було сформульовано гіпотези, які підлягали перевірці:

H_1 – частка респондентів в експериментальній групі китайських студентів, які досягли бажаного рівню сформованості художньо-образних репрезентацій істотно перевищує таку частку в контрольній групі українських студентів.

H_0 – частка респондентів в експериментальній групі китайських студентів, які досягли бажаного рівню сформованості художньо-образних репрезентацій істотно *НЕ* перевищує таку частку в контрольній групі українських студентів.

На основі даних, представлених у таблиці 3.20 було визначено частку респондентів обох вибірок, які досягли бажаного рівню сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій. Така частка в експериментальній групі (ЕГ-к) склала - 82,14% (23 осіб), у контрольній (КГ-к) - 25% (7 осіб). Далі були здійснені обчислення, спрямовані на перетворення відсоткових значень часток

респондентів, у яких було виявлено бажаний рівень сформованості досліджуваного конструкту, у значення центрального кута:

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,8214} = 2 \cdot \arcsin 0,9063 = 2 \cdot 1,1345 = 2,2690$$

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

Підрахунки за формулою визначення істотності розбіжностей кутів дозволили отримати наступні результати:

$$\varphi^*_{емп} = (2,2690 - 1,0472) \cdot \sqrt{\frac{28 \cdot 28}{28+28}} = 1,2218 \cdot \sqrt{\frac{784}{56}} = 4,572$$

Таким чином, було отримано значення істотності розбіжності кутів: $\varphi^*_{емп} = 4,572$. Наочно перевірку отриманого значення на приналежність до певної зони осі значущості Фішера продемонстровано на рисунку 3.5.

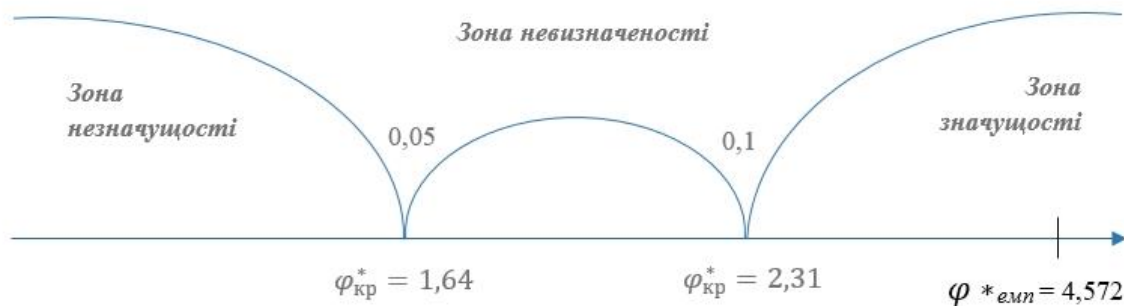


Рис. 3.5. Вісь значущості Фішера із позначенням емпіричного значення істотності розбіжності кутів вибірок китайських студентів.

Як можна побачити, отримане емпіричне значення, також перебуває у зоні значущості, адже є більшим за критичне значення 2,31:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \geq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{емп} = 4,572$$

$$4,572 > 2,31$$

$$\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$$

Отже, здійснені підрахунки дозволяють відкинути нульову гіпотезу та підтверджують ефективність авторської методики формування досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва за результатами дослідження, проведеного на базі Хубейського університету мистецтв і наук (Китай).

Таким чином, доведення істотності зростання рівня сформованості досліджуваного конструкту в експериментальних вибірках студентів Університету Ушинського (Україна) та Хубейського університету мистецтв і наук (Китай) підтвердило ефективність авторської методики формування досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

ВИСНОВКИ до розділу 3

У розділі представлено хід та результати експериментальної роботи з діагностування та формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Обґрунтовано критеріальний апарат дослідження, завдяки якому визначено рівні сформованості досліджуваного феномену та подано результати експериментальної авторської методики формування художньо-образних репрезентації майбутніх бакалаврів та майбутніх учителів музичного мистецтва, які навчаються в університетах України і Китаю.

Критерії та показники оцінювання рівня сформованості художньо-образних репрезентації майбутніх бакалаврів музичного мистецтва обиралися та обґрунтовувалися з огляду на оцінювання кожного з розроблених компонентів, а саме: когнітивно-смісловий, емоційно-оцінний, інтерпретаційно-досвідний та їх елементів (здатностей та умінь). Для оцінювання когнітивно-сміслового компонент у було обрано мисленнево-операційний критерій з показниками: ступінь розуміння смислового контексту твору на основі сформованих художньо-перцептивних еталонів; якість ідентифікування художніх образів на основі усвідомлення художньо-виразових стереотипів. Для визначення

сформованості емоційно-оцінного компоненту обрано емотивно-саморегулятивний критерій з показниками: наявність рефлексії емоційного ставлення до художнього образу твору; якість та продуктивність оцінювання естетично-емотивного потенціалу твору. Для оцінювання інтерпретаційно-досвідний компоненту було обрано герменевтично-перформативний критерій, з показниками: інтенсивність художньо-асоціативних зв'язків образу твору на основі попереднього досвіду; міра володіння сформованими художньо-образними уявленнями у вирішенні інтерпретаційних завдань.

Під час проведення констатувального експерименту доведено доцільність застосування таких методів, як: інтегративний метод ідентифікації інтертекстуальних художніх зв'язків (Sh. Dubnov); вимірювання індукованих емоцій (J. Vuoskoski, & T. Eerola); діагностування якості емоційно-естетичного відгуку (C. Madsen, R. Brittin, & D. Capperella-Sheldon), Технологія визначення інтенсивності художньо-образних репрезентацій через активізацію сенсорного зворотного зв'язку (Wollner, Clemens; Williamon, Aaron). Застосування зазначених методів дозволило визначити чотири рівня сформованих художньо-образних репрезентацій у досліджуваних експериментальної та контрольної груп: високий – ментально-творчий (3,23 % - ЕГ; 6,45% - КГ); достатній – операційно-рефлексійний (22,58% - ЕГ; 12,90% - КГ); середній – афективно-оцінний (38,71% - ЕГ; 25,81% - КГ); низький – стереотипно-поверховий (35,48% - ЕГ; 54,84% - КГ).

Перевірка ефективності запровадження педагогічних умов та методів на етапі формувального експерименту показала доцільність застосування таких методів, як: створення банку образ-символів на основі програмної фортепіанної музики (Deutsch, D.; Feroe, J. (схема патерна ментальної репрезентації)); побудова та порівняння стильових паралелей схожих образів/програм (визначення рис схожості та відмінності); перенесення залишкових знань/умінь у новий художньо-текстовий формат (D. Puig (метод керованої імпровізації)); побудова емоційно-рефлексійного контексту репрезентацій на основі попереднього досвіду (Si Millican; S. H. Forrester); побудова траєкторії

оцінювання та емоційного ставлення до різних кластерів програмної музики (D. Calvocoressi (естетика програмної музики)); добір художньо-ілюстративного матеріалу відповідно до програми твору; створення програми твору на основі автореферентності та художнього наративу; вербальний супровід виконавської інтерпретації на основі наявного досвіду.

ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано нове розв'язання проблеми формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів. Проведене теоретичне та експериментальне дослідження дозволило сформулювати наступні висновки.

1. Теоретично обґрунтовано, що феноменологія художньо-образних репрезентацій схожа з феноменологією репрезентацій як таких властивостей психіки людини, які полягають у здатності особистості на ментальному рівні запам'ятовувати певні атрибути образу явища, що сприймається, зокрема й художнього, які є відповідними до основної ідеї, смислу, домінувальної емоції. Аналіз концепцій когнітивної психології дозволив взяти до уваги той факт, що цілісне, інколи невідрефлексоване сприйняття явищ, образів тощо реалізується та об'єктивується вже у свідомості та в у подальших діях (сприйняття, наслідування, відтворення) на основі попереднього набутого досвіду. Ці зліпки як попередні враження залишаються в пам'яті та зумовлюють характер результату сприйняття та відтворення цілісності схожих явищ та образів у наступному.

На основі зазначеного у дослідженні уточнено сутність репрезентацій як особливих психічних утворень, які формуються на основі запам'ятовування образу або певного розуміння подій, явищ, реакцій на них, що позначаються поняттями, категоріями і входять до структури ментального досвіду особистості, виявляються в процесі активних дій різних когніцій: мислення, спогади, прийняття рішень, сприйняття, оцінювання, образні уявлення тощо. Отже, уточнено, що в когнітивній психології репрезентації відносяться до конструкцій ментального досвіду; у художньо-ментальному досвіді функціонують художньо-образні репрезентації. Це особистісно якісні, психічні властивості особистості, що спираються на складні полімодальні процеси сприйняття та відтворення художніх образів, функціонують як коди пам'яті, еталони сприйняття, художньо-атрибутивні стереотипи, художньо-образні уявлення, які регулюють

та координують процеси оцінювання та інтерпретації образів мистецтва у певному смисловому напрямку.

Особлива увага привернута до художньо-образних уявлень. Показано, що вони формуються в наслідок накопичення досвіду сприйняття, спілкування та відтворення у виконавському процесі художньої ідеї твору, що у подальшому творчому процесі, під час творчої події-зустрічі з новим твором, схожих за художньо-образною ідеєю, активізуються та спонукають до об'єктивації відповідних художньо-образних репрезентацій, атрибутами яких вони є. Разом з тим, художньо-образні репрезентації за своєю дієвістю є свідомими та відрефлексованими процесами, які дозволяють скористатися набутим досвідом задля розв'язання творчих, інтерпретаційних завдань. Уточнено, що уявлення виникають в новій ситуації завдяки накопиченому досвіду сприйняття та виконання музичних творів та інтерпретації художніх образів, але вони є лише стимулом для подальшої поглибленої раціонально-емоційної діяльності щодо образу, який передбачає свідоме ставлення, оцінювання та рефлексію, що властиво художньо-образним репрезентаціям. Зазначені репрезентації мають важливий технологічний потенціал у мистецькій педагогіці для створення якісної установки на сприйняття художнього образу школярами.

Зауважено на тому, що художньо-образні репрезентації мають поліхудожній потенціал, що пояснюється феноменологією самої музики, її здатністю відображувати явища буття, природи, довкілля, психічних станів, що передаються композитором засобами сформованих в нього атрибутів художнього авторського методу (унікальність та індивідуальність в інтонаціях, гармонії, форми тощо). На основі таких вражень композитор нерідко складає програму твору, концентруючи її в назві. Таким чином, програмна музика стає дієвим ресурсом мистецько-освітнього процесу задля формування художньо-образних репрезентацій в силу їх об'єктивного представленого композитором смислу.

2. У дослідження визначено сутність художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, що інтерпретується як атрибути

набуття художньо-ментального досвіду, яким властиві полімодальні та поліхудожні характеристики процесів опрацювання та запам'ятовування художніх образів творів, що вивчаються і стають ґрунтом для подальших якісних результатів навчання, музично-педагогічної практики та інтерпретації образів шляхом накопичення в пам'яті художньо-образних мисленнєвих уявлень, еталонів та емоційних реакцій на певні художньо-мовні та смислові властивості творів. У процесі навчання вони стають мисленнєво-інтелектуальним ресурсом здобувачів, функціонують в їхній уяві як регулятори сприйняття та оцінювання образів мистецтва, які активізуються в процесі різних форм музично-педагогічної діяльності та створюють основу для втілення індивідуальної виконавської та педагогічної інтерпретації.

Задля побудови компонентної структури художньо-образних репрезентацій було взято до уваги кластери фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Це музично-репертуарний фонд (пізнавально-смисловий кластер), функціонал фортепіанного виконавства в освітньому процесі (емоційно-досвідний кластер), а також переважна кількість програмних творів, які мають потенціал формування художньо-образних репрезентації (асоціативно-досвідний, виконавський кластер). Визначення кластерів дало змогу зорієнтуватися на їх функції: перцептивно-смислова, емоційно-оцінна, перформативно-творча, а через це визначити компоненти художньо-образних репрезентації з урахуванням вектору на фортепіанну підготовку: когнітивно-смисловий, емоційно-оцінний, інтерпретаційно-досвідний. Компоненти склалися із здатностей та умінь, що у структурі визначено як елементи. Когнітивно-смисловий компонент складався за таких елементів: здатність визначати смислові контексти образу на основі сформованих перцептивних еталонів художньо-образної пам'яті, вміння відрізнити стереотипи щодо оцінювання образу за художньо-метальними ознаками; емоційно-рефлексійний компонент: здатність до рефлексії, розуміння й пояснення емоційних реакцій на художньо-образні властивості твору; вміння адекватно реагувати на емоційно-емотивний потенціал; інтерпретаційно-досвідний компонент: здатність до

створення художньо-асоціативних зв'язків образу твору задля активізації його образного полімодального ресурсу; уміння репрезентувати художньо-образні уявлення на основі попереднього виконавського досвіду та сформованої інтуїції.

3. Визначено та обґрунтовано методологію дослідження та методіку художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів. Методологію склали наукові підходи, відповідно до яких розроблено педагогічні принципи методичного спрямування. Так відповідно до феноменологічного підходу обрано принцип - актуалізація інтелектуальної компетентності в галузі мистецтва; до художньо-ментального підходу – принципи розширення індивідуальної бази художніх знань та оперування ними й активізації полімодального потенціалу художніх репрезентацій; до культурно-ціннісного підходу обрано принципи –орієнтації на культурну інваріантність ціннісного ставлення до художнього образу й домінування та осмислення власного ціннісно-сислового контексту твору; до наративно-дискурсивного підходу – принцип орієнтації на художньо-вербалізований супровід накопичення досвіду художньо-образних репрезентацій.

Методологічного смислу набуває мистецтвознавчий контекст програмної фортепіанної музики. Визначено сутність педагогічного потенціалу фортепіанних програмних творів; його смисл визначається тим, що під час опрацювання виконавської інтерпретації твору, що має конкретну програму (назву або епіграф композитора) у підсвідомість потрапляють певні інтонаційно-сміслові елементи музичного тексту, які стають еталонами задля наступного сприйняття схожих творів та асоціювання певного художнього образу або ідеї наступного твору з попередніми, схожими за змістом, завдяки створеному каркасу образно-сміслових, інтонаційно виразових конструктів, що складають художньо-образну пам'яті. На цьому й ґрунтується формування художньо-образних репрезентацій.

Домінантою методіки визначено педагогічні умови та відповідні методи.

Перша умова – накопичення фонду художньо-перцептивних еталонів та фонду художньо-образних асоціацій реалізувалася через застосування методів:

створення банку образо-символів на основі програмної фортепіанної музики; побудови та порівняння стильових паралелей схожих образів. Друга умова – стимулювання оцінно-рефлексивного ставлення до емоційно-сміслового контенту твору в голографічній проекції досвіду реалізувалася завдяки методам: побудови емоційно-рефлексивного контексту репрезентацій на основі попереднього досвіду, побудови траєкторії оцінювання та емоційного ставлення до різних кластерів програмної музики. Третя умова – системне застосування мета-конструкту «дія-образ-слово» в роботі над програмними фортепіанними творами, реалізується завдяки методам: створення програми твору на основі автореферентності та художнього наративу, добору художньо-ілюстративного матеріалу відповідно до програми твору, вербального супроводу виконавської інтерпретації на основі наявного досвіду.

4. Встановлено, що діагностика рівня сформованості художньо-образних репрезентацій, їх компонентів та елементів (здатностей і умінь) може бути здійснена за допомогою наступних критеріїв та показників. Когнітивно-смісловий компонент оцінювався за допомогою мисленнєво-операційного критерію, з показниками: ступінь розуміння смислового контексту твору на основі сформованих художньо-перцептивних еталонів; якість ідентифікування художніх образів на основі усвідомлення художньо-виразових стереотипів. Емоційно-рефлексійний компонент оцінювався за допомогою емотивно-саморегулятивного критерію з показниками: наявність рефлексії емоційного ставлення до художнього образу твору; якість та продуктивність оцінювання естетично-емотивного потенціалу твору). Інтерпретаційно-досвідний компонент оцінювався за допомогою герменевтично-перформативного критерію з показниками: інтенсивність художньо-асоціативних зв'язків образу твору на основі попереднього досвіду; міра володіння сформованими художньо-образними уявленнями у вирішенні інтерпретаційних завдань.

Завдяки застосуванню методів діагностики, а саме: інтегративний метод ідентифікації інтертекстуальних художніх зв'язків (Sh. Dubnov); вимірювання індукованих емоцій (J. Vuoskoski, & T. Eerola); діагностування якості емоційно-

естетичного відгуку (C. Madsen, R. Brittin, & D. Capperella-Sheldon), технологія визначення інтенсивності художньо-образних репрезентацій через активізацію сенсорного зворотного зв'язку (Wollner, Clemens; Williamon, Aaron) та ін. вдалося визначити якісні і кількісні показники рівнів сформованості художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва: високий – ментально-творчий (3,23 % - ЕГ; 6,45% - КГ); достатній – операційно-рефлексійний (22,58% - ЕГ; 12,90% - КГ); середній – афективно-оцінний (38,71% - ЕГ; 25,81% - КГ); низький – стереотипно-поверховий (35,48% - ЕГ; 54,84% - КГ).

5. Експериментальна перевірка розробленої авторської методики формування художньо-образних репрезентації довела ефективність поетапного запровадження розроблених педагогічних умов та пропонує методи. Запроваджені три етапи чітко врегульовували вплив на відповідні компоненти художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Так метою першого – інтеріоризаційно-досвідного етапу було формування здатності студентів сприймати смислові контексти музичного твору, вміти відтворювати аналіз художньо-образного змісту твору звертаючись до власного фонду художньо-перцептивних еталонів утілення певних рис художнього образу відповідними засобами виразності музичної мови. На першому етапі має запроваджуватися перша умова, а саме: накопичення фонду художньо-перцептивних еталонів та художньо-образних асоціацій. На другому – художньо-диспозиційному етапі ставиться мета щодо формування здатності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва рефлексувати та ідентифікувати результати аналізу власних емоційних реакцій на художні події музичного твору та визначати на цій основі характеристики художнього образу, художніх символів з їх подальшим тлумаченням як програми твору. На другому етапі застосовується педагогічна умова: стимулювання оцінно-рефлексивного ставлення до емоційно-смислового контенту твору в голографічній проекції досвіду. Відповідно до мети третього - інтерпретаційно-праксеологічного етапу, а саме: формування здатності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

створювати інтерпретацію музичного твору осмислюючи його художньо-образний зміст як програму шляхом актуалізації художньо-образних репрезентацій, запроваджувалася третя педагогічна умова: системне застосування мета-конструкту «дія-образ-слово» в роботі над програмними фортепіанними творами. Така логіка та послідовність запровадження педагогічних умов довела свою ефективність. Експериментальна перевірка застосованих педагогічних умов та методів показала значне зростання високого (до 16,13%) та достатнього рівнів (67,74%) у здобувачів ЕГ, а також зниження чисельності середнього (12,90%) та низького (3,23 %) рівнів. Натомість у КГ показники контрольного зрізу були нижчими: 9,68% - високий рівень; 22,58% - достатній; 45,16 % - середній; 22,58% - низький.

Істотність розбіжностей отриманих результатів перевірялася за критерієм кутового перетворення Фішера: емпіричне значення F^* емп. = 4,358 довело ефективність розробленої методики.

Також результати експериментальної перевірки методики довели ефективність застосування фортепіанних програмних творів, завдяки яким рельєфними ставали міждисциплінарні зв'язки, надання поліхудожньої інформації, пробудження різноманітних асоціацій та об'єктивація уявлень. У результаті зазначеного робота над інтерпретацією художніх образів та виконавською інтерпретацією фортепіанних творів здійснювалося на основі збагаченого нелінійного, інтегрованого мислення.

Подальшою галуззю дослідження можуть бути методика застосування програмних творів для інших видів музичного виконавства, що збагачують тембральні уявлення та надають більшої реалістичності художньо-образним репрезентаціям. Перспективним вбачаємо також розгляд питання щодо вікових аспектів розвитку художньо-образних репрезентацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Афоніна, О. С. (2018). *Культурний код і «подвійне кодування» в мистецтві*. (Дис. д-ра мистецтвознавства), Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Київ.
- Базелюк, О. В. (2015). *Поліхудожнє виховання старших підлітків мультимедійними засобами*. (Дис. канд. пед. наук), Ін-т проблем виховання НАПН України, Київ.
- Бай Бінь. (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
Отримано з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/4916>
- Бахтин, М. М. (1979). *Естетика словесного творчества*. (С. Г. Бочаров, Ред.) М: Искусство.
- Боблієнко, О. П. (2013). *Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Вінницький державний пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського, Вінниця.
- Боднарук, І. М. (2006). *Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Бондаренко, Л. А. (2014). Кластери компетентностей як освітній результат готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку. *Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. "Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття" (16–17 жовт. 2014 р.)* (стр. 580-585). Київський Університет імені Бориса Грінченка.
- Бонфельд, М. Ш. (1991). *Музыка: Язык. Речь. Мышление: Опыт системного исследования музыкального искусства: Монография*. Получено из www.booksite.ru/fulltext/muzyka/index.htm

- Бузова, О. Д. (2004). *Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики*. (Дис. канд. пед. наук), Київ. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова.
- Ван Бін. (2010). *Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Ван Біньбінь. (2021). Формування транскультурної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва: Проблеми діагностики. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції "Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи" (16–17 листопада 2021 року, м. Суми)*. 1, сс. 160-162. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Ван Лу. (2020). *Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики*. (Дис. доктора філософії), ПНПУ імені К.Д. Ушинського, Одеса.
- Ван Яцзюн. (2018). *Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
- Варга, Б., Димень, Ю., & Лопариц, Э. (1981). *Язык, музыка, математика*. (Ю. Данилов, Перев.) Получено из https://fileskachat.com/view/44820_0958241a6aeb0fbb4af5d0f39d345c6d.html
- Вей Сімін. (2017). *Методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Вітакер, К. (1996). *De Interpretatione Аристотеля: Протириччя та діалектика*, . Оксфорд: Кларендон Прес. Отримано з <https://profilbaru.com/uk/Органон>

- Гадамер, Х.-Г. (1993). Істина і метод (фрагменти). В *Читанка з історії філософії. Книга 6. Зарубіжна філософія ХХ ст.* (стр. 196-201). Київ. Получено из www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/gadamer.html
- Гайдамака, О. В. (2016). *Поліхудожнє виховання молодших школярів на уроках предметів естетичного циклу*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Ін-т проблем виховання НАПН України, Київ.
- Гао Юань. (2020). *Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. (Дис. доктора філософії PhD), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, Одеса.
- Гегель. (1970-1972). *Наука логіки. В 3-х т.* Отримано з bit.ly/3G1OH57
- Гегель, Г. (2004). *Феноменологія духу*. Київ: Основи. Отримано з <https://hromadalib.wordpress.com/2016/02/12/hegel-phenomenologie/>
- Гилфорд, Д. (1965). Три сторони інтелекта. В *Психологія мышлення*. М: Прогресс. Получено из www.twirpx.com/file/682838/
- Грінченко, А. (2022). До проблеми удосконалення виконавських навичок у майбутніх учителів в процесі гри на фортепіано. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*(81), 152-157.
- Грінченко, А. М. (2021). До проблеми інтерпретаційно-виконавського процесу музиканта-піаніста. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*(197), 86-91.
- Грінченко, А. М., & Мамікіна, А. І. (2020). Педагогічні умови та методи формування музично – слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: Збірник наукових праць*(4).
- Гусерль, Е. (1913, вид. 2020). *Ідеї чистої феноменології і феноменологічної філософії: Книга перша: Загальний вступ до чистої феноменології*. (В. Кебуладзе, Перекл.) Харків: Фоліо.
- Дін Інъ. (2013). Формування музичної культури молодших школярів на початковому етапі фортепіанного навчання. *Науковий часопис НПУ імені*

- М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти(15), 76-82. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2013_15_17
- Зайцева, А. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики*. (Дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Згурська, Н. М. (2001). *Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Інь Юань. (2012). *Формування художньо-образної пам'яті майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), НПУ ім. М.П. Драгоманова, Київ.
- Інь Юань. (2017). *Формування художньо-образної пам'яті в процесі фортепіанного навчання: Монографія*. Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського.
- Каламаж, Р. В., Балашов, Е. М., Матласевич, О. В., & Ткачук, О. В. (Ред.). (2021). *Сучасні дослідження когнітивної психології: збірник тез Міжнародної інтернетконференції (м. Острого, 31 травня 2021 р.)*. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія». doi:10.25264/31.05.2021
- Козир, А. В. (2009). *Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Козлов, Н. І. (2015). *Феноменологічний підхід у практичній психології*. Отримано з Психологіс: Енциклопедія практичної психології: http://psychologis.com.ua/fenomenologicheskij_podhod_v_prakticheskoy_psihologii.htm
- Комаровська, О. А., Миропольська, Н. Є., & Ничкало, С. А. (2018). *Оптимізація методичного забезпечення уроків мистецтва в загальноосвітній школі: Методичні рекомендації*. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

- Кондрацька, Л. А. (2019). Перспективи перформативної художньої дидактики у метамодерністичному середовищі. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 10-16.
- Лабінцева, Л. П. (2016). Досвід музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 20(25), 50-54.
- Лактіонов, О. М. (2005). Вибір мотиваційно-ціннісного простору особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, серія Психологія*, 74-79.
- Левицька, І., & О. Р., Н. (2020). Methodological aspects of piano training of future musical art teachers. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 3(29), 145-151.
- Леонтьєв, А. Н. (1979). Психологія образу. Отримано з <https://kameastudio.ru/health/obraz-mira-cheloveka-formiruetsya-psihologiya-obraza-a-n-leonteva-vyhodnye/>
- Лі Ює. (2018). *Методика формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми. Отримано з <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/6001>
- Лінь Хуацінь. (2017). *Формування фортепіанно-виконавської культури майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Суми.
- Локарева, Г. В. (2017). Художньо-естетична інформація твору мистецтва в формуванні духовного світу особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 4, 157-167. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2017_4_20

- Лотман, Ю. М. (1998). Структура художественного текста. В Ю. М. Лотман, *Об искусстве* (стр. 14–285). Санкт-Петербург: Искусство.
- Лу Чен. (2015). *Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Лю Цяньцянь. (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Маруфенко, О. В. (2006). *Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Масол, Л. М. (Ред.). (2012). *Arts education in Ukraine: building creative capacities for the 21st century: analim. dop.* Київ: Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пробл. виховання: Аура Букс.
- Масол, Л. М. (2015). *Художньо-педагогічні технології в основній школі: Єдність навчання і виховання: Методичний посібник*. Мадрид.
- Матковська, М. В. (2002). *Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Мильштейн, Я. (1967). *Советы Шопена пианистам*. М.
- Михалюк, А. М. (2014). *Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Мінь Шаовей. (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

- Мозгальова, Н. Г. (2012). *Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Мозгальова, Н. Г. (2022). Методологічні засади формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музики та хореографії. *Наукові перспективи. Серія: «Педагогіка»*(10(28)), 324-335.
- 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.
- Мозгальова, Н. Г., Щолокова, О. П., & Барановська, І. Г. (2019). Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Педагогічні науки*, 3(128), 151-159. doi:10.24195/2617-6688-2019-3-21
- Молчанова-Долінко, В. (2017). Технологія формування поліхудожньої компетентності під час навчання майбутніх вчителів музики. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 76, 95-99. Отримано з http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_76/part_2/21.pdf
- Нейгауз, Г. (1987). *Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога* (изд. 5-е). М: Сов. композитор.
- Некрасова, Л. А., & Попенко, С. О. (2014). Формування кластеру, як напрямку інноваційного розвитку економіки. *Економіка: реалії часу. Науковий журнал*, 2(12), 132-138. Отримано з <https://economics.net.ua/files/archive/2014/No2/132-138.pdf>
- Нестеренко, В. (2002). Гештальтпсихологія. у В. І. Шинкарук (Ред.), *Філософський енциклопедичний словник* (с. 119). Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис.
- Ніколаї, Г. Ю., & Чжоу Цянь. (2017). Теоретичні основи формування інтеркультурної компетентності студентів-хореографів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Науковий журнал*, 1(9), 50-58.

- Ніколаї, Г. Ю., Линенко, А. Ф., & Левицька, І. М. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*(27), 17-26. doi:10.31392/NPU-nc.series14.2019.27.03
- Ніколаї, Г., & Сунь Жуй. (2022). Феномен поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу: Науковий дискурс. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*(28), 45-53.
- Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи: Рішення колегії МОН України №10 від 27.10.2016. (2016).
- Новська, О. Р., & М., Л. І. (2021). Ансамблеве музикування як ресурс фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*(39), 63-66.
- Олексюк, О. М., Ткач, М. М., & Лісун, Д. В. (2013). *Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: Колективна монографія*. Київ: УН-т ім. Б. Грінченка.
- Пань Шен. (2022). *Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. доктора філософії PhD), ПНПУ імені К.Д.Ушинського, Одеса.
- Папучі, М. В. (Ред.). (2020). *Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука: Збірник статей (вип. 2–3)*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. Отримано з http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/1800/3/Виготський_2020.pdf
- Піаже, Ж. (1948, електронна версія 2021). *Психологія інтелекту*. Отримано з <https://alexus.com.ua/pitannya-32-genetichna-psixologiya-zhana-piazhe-etapi-rozvitku-intelektu/>
- Попович, Н. М. (2013). *Професійно-особистісний досвід у структурі підготовки майбутнього вчителя музики: Наукова монографія*. Київ: НАКККіМ.

- Проворова, Є. М. (2018). *Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.
- Прохоров, А. О. (2016). Ментальні репрезентації психічних станів: Феноменологічні та експериментальні характеристики. *Експериментальна психологія*, 9(2), 23–37. doi:10.17759/exppsy.2016090203
- Реброва, О. Є. (2001). Реалізація принципу інтеграції у виконавській підготовці майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2, 62-66.
- Реброва, О. Є. (2012). *Методологічні основи педагогічної ментальності: Культурологічний та професійний аспекти: Монографія*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Реброва, О. Є. (2013). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва: Монографія*. МОНМС України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Київ.
- Реброва, О. Є. (2014). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії*. (Дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Реброва, О., & Реброва, Г. (2018). Феноменологія міждисциплінарності та умов її застосування в підготовці майбутніх учителів художніх та гуманітарних спеціальностей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 3, 49-56.
- Рудницька, О. (2001). Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу. *Початкова школа*, 5, 40–43.
- Рудницька, О. П. (1998). *Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навчальний посібник*. Київ: ІЗМН.
- Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: Загальна та мистецька*. Київ: Інтерпроф.

- Селе, Г. (1987). *Від мрії до відкриття: Як стати вченим*. Прогрес. Отримано з <https://maxbook.kiev.ua/ua/p1542066516-sele-mechty-otkrytiyu.html>
- Сибірякова-Хіхловська, М. І. (2007). *Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики*. (Дис. канд. пед. наук), Київський національний університет культури і мистецтв, Київ.
- Смирнов, С. Д. (1985). *Психологія образу: Проблема активності психічного відбиття*. Отримано з <https://bookitoria.com.ua/ua/p1692206148-smirnov-psihologiya-obraza.html>
- Сотська, Г. І. (2014). Естетичний досвід викладача образотворчого мистецтва: Передумови розвитку. (В. Ф. Орлов, Ред.) *Мистецька освіта: Зміст, технології, менеджмент: Збірник наукових праць*(9), 136-149.
- Степанова, Л. В. (2018). *Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії*. (Дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
- Степанова, Л. В., & Ю Янь. (2019). Наративно-дискурсивний підхід в аспекті мистецької педагогіки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*, 3(128), 110-117. doi:10.24195/2617-6688-2019-3-16
- Ся Гаоян. (2018). Поліхудожня підготовленість вчителя музики: Сутність та орієнтири для формування. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Особистість у просторі виховних інновацій" (19 жовтня 2018 р.)* (с. 355). Івано-Франківськ: НАІР.
- Ся Гаоян. (2019). *Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Теплов, Б. (1947). *Психология музыкальных способностей*. М.Л.: АПН РСФСР.
- Тимчук, Л. І. (2014). Зарубіжний досвід застосування наративний методик. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6(40), 30-42.

- Фурман, А. А. (2012). Концепт досвіду в індивідуальній психології Альфреда Адлера. *Психологія і суспільство*, 3, 78-94.
- Хе Івєнь. (2015). *Формування звукотворчої волі у майбутніх учителів музики в процесі гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Холодная, М. А. (2002). *Психология интеллекта: Парадоксы исследования* (изд. 2). СПб.
- Художність*. (1970-1980). Отримано з Словник української мови. Академічний тлумачний словник: <http://sum.in.ua/s/khudozhnistj>
- Цзяо Їн. (2016). *Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Отримано з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/14573>
- Цюлюпа, Н. Л. (2009). *Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Чебикін, О. Я. (2005). Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці. *Наука і освіта*(5/6), 180 – 186.
- Чепелева, Н. В. (Ред.). (2012). *Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: Монографія*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Четверик-Бурчак, А. (2015). *Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості*. (Дис. канд. психол. наук), Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара.
- Чжан Їфу. (2016). *Методика формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки*. *Молодь і ринок*, 5, 164-169.
- Чжоу Є. (2020). *Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду*

- школярів. (Дис. канд. пед. наук), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Ши Цзюнь-бо. (2007). *Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Шип, С. (2023). *Теорія художнього стилю*. Одеса.
- Щербініна, О. М. (2005). *Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Ю Янь. (2018). Актуалізація художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті компаративістики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Збірник наукових праць*, 2(12), 125-133.
- 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.
- Ю Янь. (2020). Феномен художньо-образних репрезентацій в структурі поліхудожньої компетентності. *Матеріали VI-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*. 2, сс. 96-99. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.
- Ю Янь. (2021). Наукові підходи та педагогічні умови формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, 8(112), 324-335.
- Ю Янь. (2021). Програмна музика як педагогічний ресурс формування художньо-образних репрезентацій майбутніх учителів музичного

- МИСТЕЦТВА. *Scientific practice: Modern and classical research methods*, 2(26), 170-172.
- Ahonen, H. (2005). Wittgenstein and the conditions of musical communication. *Philosophy*, 80(4), 513-529. doi:10.1017/S0031819105000446
- Altenmüller, E. O., Münte, T. F., & Gerloff, C. (2005). Neurocognitive Functions and the EEG. В E. Niedermeyer (Ред.), *Electroencephalography: Basic Principles, Clinical Applications, and Related Fields* (стр. 661-682). Получено из <https://bit.ly/3ZuweFg>
- Baddeley, A. D., & Logie, R. H. (1992). Auditory imagery and working memory. In D. Reisberg (Ed.), *Auditory imagery* (pp. 179 –197). Erlbaum. doi:10.4324/9781315807621-8
- Bagga-Gupta, S., Ferm Thorgersen, C., Georgii-Hemming, E., & Varkøy, Ø. (2014). Aesthetic and communicative experiences: Building on the ideas of Christopher Small. *Music Education Research*. Retrieved from <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A547278&dswid=640>
- Bailes, F. (2019). Musical imagery and the temporality of consciousness. In R. Herbert, D. Clarke, & E. Clarke (Eds.), *Music and Consciousness 2: Worlds, Practices, Modalities*. Oxford: Oxford Academic. doi:10.1093/oso/9780198804352.003.0016
- Barten, S. S. (1998). Speaking of Music: The Use of Motor-Affective Metaphors in Music Instruction. *Journal of Aesthetic Education*. *Journal of Aesthetic Education*, 32(2). doi:10.2307/3333561
- Beilei Chen, & Yi Zhang. (2017). A rubric-based technology-enhanced assessment approach to improve students' meta-cognitive awareness and learning achievement. *International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)* (pp. 111-115). IEEE. doi:10.1109/EITT.2017.34
- Bernstein, L. (1959). *Music for everyone*. New York: Simon and Schuster. Retrieved from https://archive.org/details/joyofmusic0000unse_s4w0/mode/2up
- Bernstein, L. (1966). *The Infinite Variety of Music*. New York: Anchor Books.

- Bilova, N., Novska, O., & Volkova, Y. (2020). Implementation of the Synergetic Potential of Artistic Communication as an Innovative Strategy of Art Education. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 133-146. doi:10.7596/taksad.v9i2.2678
- Block, N. (1983). Mental Pictures and Cognitive Science. *The Philosophical Review*, 92(4), 499-541. doi:10.2307/2184879
- Brentano, F. (1874). The Concept and Purpose of Psychology. In *Psychology from an Empirical Standpoint*. Retrieved from www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/brentano.htm
- Bruner, J. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19(1), 1-15.
- Bruner, J. (1979). *On knowing: Essays for the left hand (Original work published in 1962)*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Calvocoressi, M. D. (1908). Esquisse d'une esthétique de la musique à programme. *Sammelbande der Internationalen Musikgesellschaft*, 9(3), 424-438. Récupéré sur www.jstor.org/stable/929455
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empath. Retrieved from www.uv.es/friasnav/Davis_1980.pdf
- Deutsch, D., & Feroe, J. (1981). The internal representation of pitch sequences in tonal music. *Psychological review*, 88(6), 503-522. doi:10.1037/0033-295X.88.6.503
- Dodd, D. H., & White, R. M. (1980). *Cognition: Mental Structures and Processes*. Published by Allyn & B.
- Dubnov, S., McAdams, S., & Reynolds, R. (2006). Structural and affective aspects of music from statistical audio signal analysis. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(11), 1526-1536. doi:10.1002/asi.20429
- Enright, M. J. (1992). Why clusters are the way to win the game. *World link*, 5, 24-25.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligencies*. N.Y.: Basic Books. Retrieved from www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_intelligences

- Gavin, H. (1998). *The Essence of Cognitive Psychology: Essence of Psychology Series*. Prentice Hall.
- Godoy, R. I., & Jorgensen, H. (2012). *Musical imagery*. Routledge. doi:10.4324/9780203059494
- Grinchenko, A., Desiatnykova, N., Mamykina, A., & Shafarchuk, T. (2020). The Influence of Self-Control on the Artistic and Performing Quality of a Musician. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(4), 47-59. doi:10.7596/taksad.v9i4.2949
- Gruhn, W., & Rauscher, F. (2002). The neurobiology of music cognition and learning. In *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 445-460). Retrieved from <https://bit.ly/40GHvDy>
- Guilford, Y. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mc-Gaw Hill.
- Guralnyk, N., & Xinyan, M. (2019). Tradition as a factor in modern school formation in Ukrainian piano pedagogy. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 212-222. doi:10.7596/taksad.v8i1.1959
- Guralnyk, N., Rastrygina, A., Strohal, T., & Zaitseva, A. (2021). Practical Application of Exat Techniques in Training Process of Would-be Music Art Teachers. *Journal of Management*, 12(1), 243-253. doi:10.34218/IJM.12.1.2120.020
- Guralnyk, N., Zaitseva, A., & Rastrygina, A. (2020). The Training of Music Teachers According to Humanistic Oriented Artistic Paradigm. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1), 249-257. doi:10.7596/taksad.v9i1.2422
- Heidegger, M. (2001). *Being and Time*. (J. Macquarrie, & E. Robinson, Trans.) Bodmin, Cornwall: MPG Books Ltd. Retrieved from <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>
- Honing, H. (1993). A microworld approach to the formalization of musical knowledge. *Comput Hum*, 27, 41-47. doi:10.1007/BF01830716
- Hubbard, T. L. (2010). Auditory imagery: Empirical findings. *Psychological bulletin*, 136(2), 302. doi:10.1037/a0018436

- Hunt, E. (1983). On the nature of intelligence. *Science*, 219(4581), 141-146. doi:10.1126/science.6849125
- Husserl, E. (1983). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy: First Book: General Introduction to a Pure Phenomenology*. (F. Kersten, Trans.) Boston: Kluwer Academic Publishers Group. Retrieved from <http://dhspriority.org/kenny/PhilTexts/Husserl/Ideas1.pdf>
- Iritani, T. (1963). Piaget's viewpoint of Gestalt psychology. *Psychologia*, 6(1-2), 46-52. doi:10.2117/psysoc.1963.46
- Janata, P. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying auditory image formation in music. In R. I. Godoy, & H. Jorgensen (Eds.), *Elements of Musical Imagery*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers. Retrieved from JANATA LAB: center for mind and brain: UC Davis: https://atonal.ucdavis.edu/publications/papers/Janata_2001c.pdf
- Johnson, M. K. (1997). Identifying the origin of mental experience. In M. S. Myslobodsky (Ed.), *The mythomanias: The nature of deception and self-deception* (pp. 133-180). Mahwah, NJ: Erlbaum. Retrieved from https://memlab.yale.edu/sites/default/files/files/1997_Johnson_IdentOrigMentExp.pdf
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of life reviews*, 10(3), 235-266. doi:10.1016/j.plrev.2013.05.008
- Kant, I. (1787). *Kritik der reinen Vernunft*. Retrieved from <http://bit.ly/3U1xPBy>
- King, D. B., & Wertheimer, M. (2005). *Max Wertheimer and Gestalt Theory*. Transaction Publishers. Retrieved from <https://bit.ly/3lQoIHf>
- Kosslyn, S. M., & Pylyshyn, Z. (1994). Image and brain: The resolution of the imagery debate. *Nature*, 372(6503), 289.
- Krumhansl, C. L., & Kessler, E. J. (1982). Tracing the dynamic changes in perceived tonal organization in a spatial representation of musical keys. *Psychological Review*, 89(4), 334-368. doi:10.1037/0033-295X.89.4.334

- Küssner, M. B., Taruffi, L., & Floridou, G. A. (Eds.). (2022). *Music and Mental Imagery*. Taylor & Francis. Retrieved from <https://bit.ly/3KfoClQ>
- Lerner, Y., Papo, D., Zhdanov, A., Belozersky, L., & Hendler, T. (2009). Eyes wide shut: Amygdala mediates eyes-closed effect on emotional experience with music. *PLoS one*, 4(7), e6230. doi:10.1371/journal.pone.0006230
- Levinas, E. (1947). *De l'existence à l'existant*. Paris: Editions de la Revue Fontaine.
- Levinas, E. (1949). *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Paris: Vrin.
- Levinas, E. (1991). *Entre nous: Essais sur le penser -à-l'autre*. Paris: Le Livre De Poche.
- Madsen, C. K., Brittin, R. V., & Capperella-Sheldon, D. A. (1993). An empirical method for measuring the aesthetic experience to music. *Journal of Research in Music Education*, 41(1), 57-69. doi:10.2307/3345480
- Markham, J. A., Black, J. E., & Greenough, W. T. (2007). Developmental approaches to the memory process. *Neurobiology of Learning and Memory*, 57-101. doi:10.1016/B978-012372540-0/50003-0
- Max Wertheimer: Gestalt Theory*. (2006). Retrieved from The Max Wertheimer Page: www.geocities.com/HotSprings/8646/
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. Retrieved from www.jstor.org/stable/20447229
- McAdams, S. (2004). Musical Forces and Melodic Expectations: Comparing Computer Models and Experimental Results. *Music Perception*, 21(4), 457-498. doi:10.1525/mp.2004.21.4.457
- Meyer, L. B. (1973). *Explaining music: Essays and explorations*. Univ of California Press. Retrieved from <http://bit.ly/3xQ5NyJ>
- Millican, J. S., & Forrester, S. H. (2018). Core practices in music teaching: A Delphi expert panel survey. *Journal of Music Teacher Education*, 27(3), 51-64. doi:10.1177/1057083717736243

- Neuhaus, C. (2012). Mental Images of Musical Scales: A Cross-cultural ERP Study. In R. Godoy, & H. Jorgensen (Eds.), *Musical Imagery* (pp. 77-93). Routledge. Retrieved from <http://bit.ly/3ZAR1GS>
- Oleksiuk, O., & Rebrova, O. (2018). Conceptual Ideas of Narrative Pedagogy in Professional Formation of a Music Art Teacher. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 84-89. doi:10.7596/taksad.v7i1.1471
- Osa, T. E. (2011). Genre knowledge in musical performance as intransitive understanding and the practising of rules. Osa, T. E. (2011) *Genre knowledge in musical performance as intransitive understanding and the practising of rules. Proceedings of the 34th International Ludwig Wittgenstein Symposium "Epistemology: Contexts, Values, Disagreement"*, (pp. 224-226). Kirchberg. Retrieved from <https://bit.ly/3Jxljpv>
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford university press. Retrieved from <https://bit.ly/42TVGYN>
- Paivio, A. (2013). *Imagery and verbal processes*. Psychology Press. Retrieved from <http://bit.ly/40G0Zc1>
- Pan Sheng. (2019). Essence of artistic-pedagogical education of future musical art teachers. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, 10(94), 305-313. doi:10.24139/2312-5993/2019.10/305-31
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: Problème central du développement*. Paris: PUF.
- Pitt, D. (2020). Mental Representation. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/mental-representation/>
- Porter, M. E. (1991). *Michael E. Porter on Competition and Strategy*. Harvard Business School Press. Retrieved from <https://bit.ly/3TXX4Vc>
- Puig, D. (2012). Gregory Bateson's criteria of mental process as a tool for musical composition with guided improvisation. *Proceedings of The Global Composition—Conference on Sound, Media and the Environment. Darmstadt-*

- Dieburg: Hochschule Darmstadt, (pp. 332-340). Retrieved from <https://bit.ly/3JY6xaq>
- Rebrova, O., Oleksiuk, O., Batiuk, N., & Rebrova, H. (2020). Value Intentions in Future Art Teachers' Professional Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 1-16. doi:10.7596/taksad.v9i3.2714
- Reed, C. N., & McPherson, A. P. (2021). Surface electromyography for sensing performance intention and musical imagery in vocalists. *Proceedings of the Fifteenth International Conference on Tangible, Embedded, and Embodied Interaction*, (pp. 1-11). doi:10.1145/3430524.3440641
- Reybrouck, M. (2018). Music shaped in time: musical sense-making between perceptual immediacy and symbolic representation. *Recherches sémiotiques*, 36(3), 99-120. doi:10.7202/1051398ar
- Reybrouck, M., & Brattico, E. (2015). Neuroplasticity beyond sounds: Neural adaptations following long-term musical aesthetic experiences. *Brain Sciences*, 5(1), 69-91. doi:10.3390/brainsci5010069
- Royce, J. R. (1974). Cognition and knowledge: Psychological epistemology. In E. Carterette, & M. Fridman (Eds.), *Historical and Philosophical Roots of Perception* (Vol. 1, pp. 149-176). Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-161901-5.50016-9
- Royce, J. R., & Mos, L. P. (1981). *Humanistic psychology: Concepts and Criticism*. Retrieved from <http://bit.ly/3lLJZ4R>
- Salimpoor, V. N., Zald, D. H., Zatorre, R. J., Dagher, A., & McIntosh, A. R. (2015). Predictions and the brain: how musical sounds become rewarding. *Trends in cognitive sciences*, 19(2), 86-91. doi:10.1016/j.tics.2014.12.001
- Schäfer, T., Fachner, J., & Smukalla, M. (2013). Changes in the representation of space and time while listening to music. *Frontiers in psychology*, 4, 508. doi:10.3389/fpsyg.2013.00508
- Sheng-Hsun Lee. (2020). The dialectical unfolding of paradigmatic and narrative thinking in a Chinese-as-a-foreign-language classroom. *Classroom Discourse*, 11(4), 316-336. doi:10.1080/19463014.2019.1633550

- Silins, N. (2019). Perceptual Experience and Perceptual Justification. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/perception-justification/>
- Smith, D. W. (2018). Phenomenology. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology/>
- Smyrnova, T. A., Bilova, N. K., Lynenko, A. F., Osadchaya, T. V., & Levytska, I. M. (2021). Axiology of Music and Pedagogical Education at the University. *Revista Geintec-Gestao Inovacao e Tecnologias*, 11(4), 2076-2087. Retrieved from <http://revistageintec.net/wp-content/uploads/2022/03/2255.pdf>
- Spangler, M. M. (1993). *Logic: An Aristotelian Approach*. University Press of America. Retrieved from www.ebay.com/itm/185045243522
- Tarchynska, Y. (2020). *Ways of forming the technique of sound production in the interpretation of multi-style piano music*. Publishing House “Baltija Publishing”. Retrieved from <https://bit.ly/3KhqEBJ>
- Thomas, E. A., & Weaver, W. B. (1975). Cognitive processing and time perception. *Perception & psychophysics*, 17(4), 363-367. doi:10.3758/BF03199347
- Thomas, N. J. (1994). The Imagery Debate by Michael Tye. *Journal of Mind and Behavior*, 15(3), 291-294. Retrieved from www.jstor.org/stable/43853645
- Thompson, W., & Quinto, L. (2012). Music and Emotion: Psychological Considerations. In E. Schellekens, & P. Goldie (Eds.), *The Aesthetic Mind: Philosophy and Psychology* (pp. 357-375). Oxford University Press. Retrieved from www.researchgate.net/publication/289163745
- Thomson, I. (2019). Heidegger’s Aesthetics. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/heidegger-aesthetics/>
- Vuoskoski, J. K., & Eerola, T. (2012). Can sad music really make you sad? Indirect measures of affective states induced by music and autobiographical memories.

- Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(3), 204-213.
doi:10.1037/a0026937
- Walton, K. L., & Tanner, M. (1994). Morals in fiction and fictional morality. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 68, 27-66. Retrieved from www.jstor.org/stable/4107022
- Wartofsky, M. W. (2012). *Models: Representation and the scientific understanding* (Vol. 48). (R. S. Cohen, Ed.) Springer Science & Business Media. Retrieved from <https://bit.ly/3JTer4M>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. doi:10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Wertheimer, M. (1924). "Ueber Gestalttheorie", Lecture before the Kant Gesellschaft. In W. D. Ellis (Ed.), *A Source Book of Gestalt Psychology* (reprinted in translation ed., pp. 1-11). New York: Harcourt Brace.
- Wertheimer, M. (1996). *A Contemporary Perspective on the Psychology of Productive Thinking*. ERIC. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED406635>
- Wöllner, C., & Williamon, A. (2007). An exploratory study of the role of performance feedback and musical imagery in piano playing. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 39-54. doi:10.1177/1321103X07087567
- Woody, R. H. (2002). Emotion, imagery and metaphor in the acquisition of musical performance skill. *Music Education Research*, 4(2), 213-224. doi:10.1080/1461380022000011920
- 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.
- 刘丽. (2008). 论音乐欣赏中的感情体验. *中国教育发展研究*, 5(8), 121-122. [Лю Лі. (2008). Про емоційний досвід в оцінюванні музики. *Дослідження з розвитку освіти в Китаї*, 5(8), 121-122.].

- 孙姣姣. (2018). 音乐艺术在表演和欣赏中的情感体验探讨. *戏剧之家*, 279(15), 60-62. [Сунь Цзяоцзяо. (2018). Обговорення емоційного досвіду в контексті виконання та оцінювання творів музичного мистецтва. *Будинок драми*, 279(15), 60-62.].
- 宋网兰. (2014). 浅论中学音乐欣赏教学中的情感体验. *考试周刊*, 56, 178-179. [Сонг Ванглан. (2014). Про роль емоційного досвіду в процесі викладання музики в середній школі. *Екзаменаційний тижневик*, 56, 178-179.].
- 张昌通. (2011). 谈音乐表演艺术的情感体验. *散文选刊*(11), 23-24. [Чжан Чангтонг. (2011). Емоційний досвід у музичному виконавському мистецтві. *Вибрані нариси*(11), 23-24.].
- 由艳. (2020). 探析大学生和未来音乐教师形象思维形成的标准和准则. *戏剧之家* (26), 75. 检索来源:
www.soolun.com/periodical/0c1fd0219bac1dfa7eca93f45e476f69.html. [Ю Янь. (2020). Дослідження стандартів та методичних рекомендацій для формування образного мислення студентів коледжу та майбутніх викладачів музики. *Drama House*(26), 75]
- 由艳. (无日期). 艺术形象思维”形成在高师音乐人才培养中的重要性. *大众文艺*, 2, 206. [Ю Янь. (2020). Формування художньо-образного мислення як важливий фактор виховання талановитих музикантів у вищій школі. *Популярна література та мистецтво*(2), 206].

ДОДАТКИ**Додаток А****Анкета
«Визначення ставлення до феномену програмності
музичного твору»**

Будь ласка, дайте якомога більш розгорнуті відповіді на наступні запитання:

2. Що вам більше подобається грати: п'єси чи етюд?
3. що більше подобається грати: сонати чи п'єси?
4. Що таке програмна музика?
5. У якій музиці більше програмної: у класичній чи в романтичній?
6. Чи є програмна музика в Баха? Наведіть приклад.
7. Чи є програмна музика у Бетховена? Наведіть приклад.
8. Чи є жанр етюд програмним?
9. Чи є програмна музика в Шопена? Наведіть приклади.
10. Чи може бути програмним твір без конкретної назви?
11. Чи є музика, написана на літературний сюжет програмною?
12. Чи є в китайській музиці програмні твори?
13. Чи є в китайській музиці програмні твори, написані на літературний сюжет?
14. Чи є в китайській фортепіанній музиці програмні твори на історичний сюжет?
15. Як передати задуману програму в музиці?

Тест на виявлення рівня диспозиційної емпатії
ІНДЕКС МІЖСОБИСТІСНОЇ РЕАКТИВНОСТІ (IRI)

Розроблено М. Девісом (Davis, 1980)

Наступні твердження стосуються ваших думок і почуттів у різних ситуаціях. Стосовно кожного твердження вкажіть, наскільки добре воно Вас описує, обравши відповідну літеру на шкалі у верхній частині сторінки: А, В, С, D або Е. Коли ви визначилися з відповіддю, впишіть літеру поряд з номером пункту. **УВАЖНО ПРОЧИТАЙТЕ КОЖЕН ПУНКТ, ПЕРШ НІЖ ВІДПОВІДАТИ.** Відповідайте якомога чесніше. Дякуємо.

ШКАЛА ВІДПОВІДЕЙ:

А	В	С	D	Е
НЕ				ОПИСУЄ
ОПИСУЄ				МЕНЕ
МЕНЕ ДОБРЕ				ДУЖЕ ДОБРЕ

1. Я мрію і фантазую, з певною регулярністю, про речі, які можуть зі мною статися. (FC)
2. Я часто відчуваю ніжні, турботливі почуття до людей, яким пощастило менше, ніж мені (EC).
3. Іноді мені важко бачити речі з точки зору "іншого хлопця". (PT) (-)
4. Іноді мені не дуже шкода інших людей, коли вони мають проблеми. (EC) (-)
5. Я справді переймаюся почуттями героїв роману. (FC)
6. У надзвичайних ситуаціях я відчуваю страх і незручність. (PD)
7. Зазвичай я об'єктивний, коли дивлюся фільм або виставу, і не часто повністю захоплююся ними. (FC) (-)
8. Я намагаюся розглянути всі сторони розбіжностей, перш ніж прийняти рішення. (PT)
9. Коли я бачу, що когось використовують, я відчуваю певний захист по відношенню до нього. (EK)
10. Іноді я відчуваю себе безпорадним, коли опиняюся в дуже емоційній ситуації. (PD)
11. Іноді я намагаюся краще зрозуміти своїх друзів, уявляючи, як все виглядає з їхньої точки зору. (PT)
12. Надзвичайно захопитися хорошою книгою чи фільмом - це для мене рідкісне явище. (FC) (-)
13. Коли я бачу, що хтось постраждав, я, частіше за все, зберігаю спокій (PD) (-).
14. Нещастя інших людей зазвичай не дуже мене турбують. (EC) (-)
15. Якщо я впевнений у своїй правоті, я не витрачаю багато часу на вислуховування чужих аргументів. (PT) (-)
16. Після перегляду п'єси чи фільму я відчував себе ніби одним із персонажів. (FC)
17. Перебування в напруженій емоційній ситуації мене лякає (PD).
18. Коли я бачу, що з кимось поводяться несправедливо, я іноді не відчуваю до нього особливого жалю. (EC) (-)
19. Зазвичай я досить ефективно справляюся з надзвичайними ситуаціями. (PD) (-)
20. Мене часто дуже зворушують речі, які я бачу, що відбуваються. (EK)

21. Я вважаю, що у кожного питання є дві сторони, і намагаюся дивитися на нього з обох боків. (PT)
22. Я б описав себе як досить м'якосердну людину. (EC)
23. Коли я дивлюся хороший фільм, я дуже легко можу поставити себе на місце головного героя. (FC)
24. Я схильний втрачати контроль під час надзвичайних ситуацій. (PD)
25. Коли я ображений на когось, я зазвичай намагаюся на деякий час "поставити себе на його місце". (PT)
26. Коли я читаю цікаве оповідання або роман то уявляю, як би я почувався, якби події, описані в ньому, відбувалися зі мною. (FC)
27. Коли я бачу когось, хто дуже потребує допомоги в надзвичайній ситуації, я розриваюся на шматки. (PD)
28. Перш ніж критикувати когось, я намагаюся уявити, як би я почувався на його місці. (PT)

ПРИМІТКА: (-) позначає пункт, який потрібно оцінити у зворотному порядку:

PT = шкала сприйняття перспективи

FS = шкала фантазії

EC = шкала емпатійного занепокоєння

PD = шкала особистого дистресу

A = 0

B = 1

C = 2

D = 3

E = 4

За винятком елементів зі зворотною оцінкою, які оцінюються:

A = 4

B = 3

C = 2

D = 1

E = 0

Питальник «Графік позитивних та негативних афектів»*Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)*

Розроблено Д. Уотсоном, А. Кларк та А. Теллегеном

(Watson, Clark, & Tellegen, 1988)

Таблиця 1

Вкажіть, якою мірою ви відчували протягом останнього тижня себе:		Дуже незначно або зовсім ні	Трохи	Помірно	Досить багато	Надзвичайно
PANAS 1	Зацікавленим	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 2	Занепокоєним	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 3	Піднесеним	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 4	Засмученим	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 5	Сильним	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 6	Винним	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 7	Наляканим	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 8	Ворожим	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 9	Захопленим	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 10	Гордим	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 11	Роздратованим	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 12	Тривожним	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 13	Присоромленим	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 14	Натхненним	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 15	Нервовим	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 16	Рішучим	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 17	Уважним	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Вкажіть, якою мірою ви відчували протягом останнього тижня себе:		Дуже незначно або зовсім ні	Трохи	Помірно	Досить багато	Надзвичайно
PANAS 18	Знервованим	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 19	Активним	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
PANAS 20	Боязким	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Оцінка:

Оцінка позитивного впливу:

Додайте бали за пунктами 1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17 і 19. Бали можуть варіюватися від 10 до 50, причому вищі бали свідчать про вищий рівень позитивного впливу.

Середні бали: 33,3 (SD±7,2)

Оцінка негативного впливу:

Додайте бали за пунктами 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18 і 20. Бали можуть варіюватися від 10 до 50, причому нижчі бали свідчать про нижчий рівень негативного впливу.

Середній бал: 17,4 (SD ± 6,2)

Ваші результати за опитувальником PANAS:

Позитивні: _____

Негативний: _____

**Фотозвіт про перебіг формувального етапу
експериментальної роботи**

Таблиця 2



Робота методом *побудови та порівняння стилевих паралелей схожих образів*, заснованим на розробках Д. П'юїга (Puig, 2012) (метод керованої імпровізації)



Робота методом побудови траєкторії оцінювання та емоційного ставлення до різних кластерів програмної музики. Процес співбесіди, у ході якої студентів було ознайомлено із класифікацією програмної музики, запропонованою, М. Кальвокрессі (М. Calvocoressi, 1908).

**Результати оцінювання рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів
музичного мистецтва на відповідність показникам обґрунтованих критеріїв
на констатувальному етапі експерименту**

Таблиця 3

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	ΣKf	Рівень
1	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	3,0	2,5	3,0	8,5	Д
2	3	2	2,5	С	2	3	2,5	С	2	3	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
3	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
4	4	3	3,5	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,5	3,0	3,0	9,5	Д
5	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
6	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	1	4	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
7	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4	3	3,5	Д	4,0	3,5	3,5	11,0	В
8	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	2,0	1,0	1,0	4,0	Н
9	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4	3	3,5	Д	4,0	3,5	3,5	11,0	В
10	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	2,0	1,0	1,5	4,5	Н
11	3	2	2,5	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,5	2,0	2,0	6,5	С
12	3	2	2,5	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,5	2,0	2,0	6,5	С
13	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С

14	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,5	1,0	1,0	3,5	Н
15	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	2,0	1,0	1,5	4,5	Н
16	4	3	3,5	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,5	3,0	3,0	9,5	Д
17	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
18	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
19	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
20	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
21	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,0	2,0	5,0	Н
22	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,5	2,0	5,5	С
23	3	2	2,5	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,5	2,0	2,0	6,5	С
24	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,0	2,0	5,0	Н
25	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
26	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,0	2,0	5,0	Н
27	3	2	2,5	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,5	2,0	2,0	6,5	С
28	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,5	1,0	1,0	3,5	Н
29	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
30	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,5	1,0	1,0	3,5	Н
31	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	2,0	1,0	1,5	4,5	Н
Σ середн	2,23	2,	2,11	С	1,65	1,71	1,68	Н	1,77	1,94	1,85	С	2,11	1,68	1,85	5,65	С

**Результати попереднього моніторингу рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій
майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на відповідність показникам обґрунтованих критеріїв
до початку формувального експерименту
серед респондентів ЕГ-у**

Таблиця 4

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	ΣKf	Рівень
1	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
2	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	2	1	1,5	Н	1,0	1,0	1,5	3,5	Н
3	2	2	2,0	С	2	3	2,5	С	2	2	2,0	С	2,0	2,5	2,0	6,5	С
4	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	3	3	3,0	Д	4,0	3,5	3,0	10,5	Д
5	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
6	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
7	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	1	1,5	Н	2,0	1,5	1,5	5,0	Н
8	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4,0	4,0	4,0	12,0	В
9	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
10	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
11	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
12	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,5	2,0	5,5	С

13	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
14	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
15	3	3	3,0	Д	3	4	3,5	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,5	3,0	9,5	Д
16	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
17	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	3,0	2,5	3,0	8,5	Д
18	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	3,0	2,5	3,0	8,5	Д
19	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
20	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
21	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
22	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	1	1,5	Н	2,0	1,5	1,5	5,0	Н
23	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	1	1,5	Н	2,0	1,5	1,5	5,0	Н
24	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
25	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
26	3	3	3,0	Д	3	4	3,5	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,5	3,0	9,5	Д
27	2	2	2,0	С	2	3	2,5	С	3	2	2,5	С	2,0	2,5	2,5	7,0	С
28	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	1	4	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
29	2	3	2,5	С	2	3	2,5	С	3	2	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
30	2	2	2,0	С	2	3	2,5	С	2	2	2,0	С	2,0	2,5	2,0	6,5	С
31	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	1	1,5	Н	2,0	1,5	1,5	5,0	Н
Σ средн	2,06	2,19	2,13	С	1,9	2,26	2,08	С	2,13	2,	2,06	С	2,13	2,08	2,06	6,27	С

**Результати попереднього моніторингу рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій
майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на відповідність показникам обґрунтованих критеріїв
до початку формувального експерименту
серед респондентів КГ-у**

Таблиця 5

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	ΣKf	Рівень
1	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	3,0	2,5	3,0	8,5	Д
2	3	2	2,5	С	2	3	2,5	С	2	3	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
3	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
4	4	3	3,5	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,5	3,0	3,0	9,5	Д
5	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
6	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	1	4	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
7	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4	3	3,5	Д	4,0	3,5	3,5	11,0	В
8	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	2,0	1,0	1,0	4,0	Н
9	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4	3	3,5	Д	4,0	3,5	3,5	11,0	В
10	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	2,0	1,0	1,5	4,5	Н
11	3	2	2,5	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,5	2,0	2,0	6,5	С
12	3	2	2,5	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,5	2,0	2,0	6,5	С

13	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
14	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,5	1,0	1,0	3,5	Н
15	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	2,0	1,0	1,5	4,5	Н
16	4	3	3,5	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,5	3,0	3,0	9,5	Д
17	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
18	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
19	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
20	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
21	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,0	2,0	5,0	Н
22	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,5	2,0	5,5	С
23	3	2	2,5	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,5	2,0	2,0	6,5	С
24	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,0	2,0	5,0	Н
25	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
26	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,0	2,0	5,0	Н
27	3	2	2,5	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,5	2,0	2,0	6,5	С
28	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,5	1,0	1,0	3,5	Н
29	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
30	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,5	1,0	1,0	3,5	Н
31	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	2,0	1,0	1,5	4,5	Н
Σ средн	2,23	2,	2,11	С	1,65	1,71	1,68	Н	1,77	1,94	1,85	С	2,11	1,68	1,85	5,65	С

**Результати оцінювання рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів
музичного мистецтва на відповідність показникам обґрунтованих критеріїв
на формульованому етапі експерименту
серед респондентів ЕГ-у**

Таблиця 6

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	ΣKf	Рівень
1	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
2	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
3	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
4	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	1,0	1,5	2,0	4,5	Н
5	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
6	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4,0	4,0	4,0	12,0	В
7	3	2	2,5	С	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	2,5	3,0	3,0	8,5	Д
8	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4,0	4,0	4,0	12,0	В
9	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
10	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
11	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
12	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д

13	2	2	2,0	С	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	2,0	2,5	3,0	7,5	С
14	2	1	1,5	Н	2	2	2,0	С	2	3	2,5	С	1,5	2,0	2,5	6,0	С
15	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
16	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
17	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	4	4	4,0	В	3,0	3,0	4,0	10,0	Д
18	4	3	3,5	Д	3	3	3,0	Д	4	4	4,0	В	3,5	3,0	4,0	10,5	Д
19	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	1	4	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
20	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4,0	4,0	4,0	12,0	В
21	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
22	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
23	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
24	2	2	2,0	С	2	3	2,5	С	2	3	2,5	С	2,0	2,5	2,5	7,0	С
25	4	3	3,5	Д	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	3,5	4,0	4,0	11,5	В
26	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
27	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
28	4	3	3,5	Д	3	3	3,0	Д	4	4	4,0	В	3,5	3,0	4,0	10,5	Д
29	3	2	2,5	С	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	2,5	3,0	3,0	8,5	Д
30	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4,0	4,0	4,0	12,0	В
31	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
Σ средн	3,	2,9	2,95	Д	3,03	3,03	3,03	Д	3,1	3,26	3,18	Д	2,95	3,03	3,18	9,16	Д

**Результати оцінювання рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів
музичного мистецтва на відповідність показникам обґрунтованих критеріїв
на формувальному етапі експерименту
серед респондентів КГ-у**

Таблиця 7

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	ΣKf	Рівень
1	3	3	3,0	Д	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	3,0	3,5	4,0	10,5	Д
2	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
3	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
4	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
5	3	3	3,0	Д	3	4	3,5	Д	4	3	3,5	Д	3,0	3,5	3,5	10,0	Д
6	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
7	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	4	3	3,5	Д	3,0	3,0	3,5	9,5	Д
8	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	1	4	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
9	3	4	3,5	Д	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	3,5	3,5	4,0	11,0	В
10	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	1,0	1,0	2,0	4,0	Н
11	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
12	2	3	2,5	С	2	2	2,0	С	3	3	3,0	Д	2,5	2,0	3,0	7,5	С

13	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,5	2,0	5,5	С
14	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	3	3	3,0	Д	2,0	2,0	3,0	7,0	С
15	2	3	2,5	С	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	2,5	2,5	3,0	8,0	С
16	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	1,5	1,0	2,0	4,5	Н
17	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,5	2,0	5,5	С
18	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	3	2	2,5	С	2,0	2,0	2,5	6,5	С
19	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	1,0	1,0	2,0	4,0	Н
20	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4,0	4,0	4,0	12,0	В
21	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	3	3	3,0	Д	2,0	2,0	3,0	7,0	С
22	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	1,0	1,0	2,0	4,0	Н
23	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4,0	4,0	4,0	12,0	В
24	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,5	2,0	5,5	С
25	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,5	2,0	5,5	С
26	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	3	3	3,0	Д	2,0	2,0	3,0	7,0	С
27	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
28	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
29	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
30	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	3,0	2,5	3,0	8,5	Д
31	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
Σ средн	2,16	2,32	2,24	С	2,06	2,26	2,16	С	2,58	2,58	2,58	С	2,24	2,16	2,58	6,98	С

**Результати попереднього моніторингу рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій
майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на відповідність показникам обґрунтованих критеріїв
до початку формувального експерименту
серед респондентів ЕГ-к**

Таблиця 8

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	ΣKf	Рівень
1	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
2	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,5	1,0	1,0	3,5	Н
3	3	2	2,5	С	2	2	2,0	С	2	3	2,5	С	2,5	2,0	2,5	7,0	С
4	4	3	3,5	Д	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	3,5	3,5	4,0	11,0	В
5	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	3,0	2,5	3,0	8,5	Д
6	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	3	2,5	С	2,0	2,0	2,5	6,5	С
7	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,5	1,0	1,0	3,5	Н
8	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	4,0	3,5	4,0	11,5	В
9	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	1	2	1,5	Н	2,0	1,5	1,5	5,0	Н
10	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
11	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
12	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	1	2	1,5	Н	2,0	1,5	1,5	5,0	Н

13	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
14	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	1	2	1,5	Н	2,0	1,5	1,5	5,0	Н
15	4	3	3,5	Д	3	4	3,5	Д	3	4	3,5	Д	3,5	3,5	3,5	10,5	Д
16	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,5	1,0	1,0	3,5	Н
17	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	3,0	2,5	3,0	8,5	Д
18	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	3,0	2,5	3,0	8,5	Д
19	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
20	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2,0	2,0	1,5	5,5	С
21	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	1,5	1,0	1,5	4,0	Н
22	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,5	1,0	1,0	3,5	Н
23	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
24	3	2	2,5	С	2	2	2,0	С	2	3	2,5	С	2,5	2,0	2,5	7,0	С
25	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	1	4	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
26	3	2	2,5	С	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	2,5	2,5	3,0	8,0	С
27	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	3	2,5	С	2,0	2,0	2,5	6,5	С
28	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	2,0	1,0	1,5	4,5	Н
Σ средн	2,39	2,14	2,27	С	1,86	2,11	1,98	С	1,93	2,43	2,18	С	2,27	1,98	2,18	6,43	С

**Результати попереднього моніторингу рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій
майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на відповідність показникам обґрунтованих критеріїв
до початку формувального експерименту
серед респондентів КГ-к**

Таблиця 9

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	ΣKf	Рівень
1	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	3,0	2,5	3,0	8,5	Д
2	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	3,0	2,5	3,0	8,5	Д
3	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	3,0	2,5	3,0	8,5	Д
4	4	3	3,5	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,5	3,0	3,0	9,5	Д
5	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
6	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	1	4	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
7	4	3	3,5	Д	3	4	3,5	Д	3	3	3,0	Д	3,5	3,5	3,0	10,0	Д
8	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,5	1,0	1,0	3,5	Н
9	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	4,0	3,5	4,0	11,5	В
10	2	1	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,5	1,0	1,0	3,5	Н
11	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
12	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С

13	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
14	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
15	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,0	2,0	5,0	Н
16	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
17	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
18	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
19	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,0	2,0	5,0	Н
20	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
21	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
22	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,5	2,0	5,5	С
23	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
24	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,0	2,0	5,0	Н
25	3	2	2,5	С	2	2	2,0	С	2	3	2,5	С	2,5	2,0	2,5	7,0	С
26	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
27	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
28	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,0	2,0	5,0	Н
Σ средн	2,11	2,04	2,07	С	1,71	1,82	1,77	Н	1,93	2,07	2,	С	2,07	1,77	2,	5,84	С

**Результати оцінювання рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів
музичного мистецтва на відповідність показникам обґрунтованих критеріїв
на формувальному етапі експерименту
серед респондентів ЕГ-к**

Таблиця 10

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	ΣKf	Рівень
1	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
2	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
3	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
4	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
5	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4,0	4,0	4,0	12,0	В
6	2	2	2,0	С	2	1	1,5	Н	2	3	2,5	С	2,0	1,5	2,5	6,0	С
7	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4,0	4,0	4,0	12,0	В
8	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
9	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
10	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
11	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
12	1	2	1,5	Н	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	1,5	1,0	2,0	4,5	Н

13	3	4	3,5	Д	3	3	3,0	Д	4	4	4,0	В	3,5	3,0	4,0	10,5	Д
14	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
15	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	4,0	3,5	4,0	11,5	В
16	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	4,0	3,5	4,0	11,5	В
17	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	2	4	3,0	Д	2,5	2,5	3,0	8,0	С
18	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4,0	4,0	4,0	12,0	В
19	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
20	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	3	3	3,0	Д	2,0	2,0	3,0	7,0	С
21	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	4	4	4,0	В	3,0	3,0	4,0	10,0	Д
22	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4,0	4,0	4,0	12,0	В
23	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
24	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	4	4	4,0	В	3,0	3,0	4,0	10,0	Д
25	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	4,0	3,5	4,0	11,5	В
26	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	3	3	3,0	Д	2,0	2,0	3,0	7,0	С
27	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4	4	4,0	В	4,0	4,0	4,0	12,0	В
28	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
Σ средн	3,04	3,21	3,13	Д	3,04	3,	3,02	Д	3,29	3,39	3,34	Д	3,13	3,02	3,34	9,48	Д

**Результати оцінювання рівня сформованості досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів
музичного мистецтва на відповідність показникам обґрунтованих критеріїв
на формувальному етапі експерименту
серед респондентів КГ-к**

Таблиця 11

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	ΣKf	Рівень
1	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	4	3	3,5	Д	3,0	3,0	3,5	9,5	Д
2	3	3	3,0	Д	2	2	2,0	С	3	3	3,0	Д	3,0	2,0	3,0	8,0	С
3	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
4	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
5	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	4	3	3,5	Д	3,0	3,0	3,5	9,5	Д
6	2	3	2,5	С	2	2	2,0	С	3	3	3,0	Д	2,5	2,0	3,0	7,5	С
7	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
8	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	1	4	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
9	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	4	3	3,5	Д	3,0	3,0	3,5	9,5	Д
10	1	2	1,5	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,5	1,0	1,0	3,5	Н
11	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
12	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	3	2	2,5	С	2,0	2,0	2,5	6,5	С

13	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,5	2,0	5,5	С
14	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	3	2	2,5	С	2,0	2,0	2,5	6,5	С
15	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	3	2	2,5	С	2,0	2,0	2,5	6,5	С
16	1	2	1,5	Н	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	1,5	1,0	2,0	4,5	Н
17	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,5	2,0	5,5	С
18	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
19	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
20	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	4,0	3,5	4,0	11,5	В
21	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
22	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
23	4	3	3,5	Д	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	3,5	3,5	4,0	11,0	В
24	1	2	1,5	Н	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	1,5	1,0	2,0	4,5	Н
25	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,5	2,0	5,5	С
26	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	3	2	2,5	С	2,0	2,0	2,5	6,5	С
27	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
28	2	3	2,5	С	2	2	2,0	С	3	3	3,0	Д	2,5	2,0	3,0	7,5	С
Σ средн	2,14	2,39	2,27	С	2,04	2,11	2,07	С	2,54	2,39	2,46	С	2,27	2,07	2,46	6,8	С

Статті у фахових виданнях України

1. Ю Янь. (2018). Актуалізація художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті компаративістики. *Актуальні питання мистецької освіти*, 2(12), 125-133. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7339>;

2. Ю Янь, Степанова, Л. (2019). Наративно-дискурсивний підхід в аспекті мистецької педагогіки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3(128), 110-116. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-16>

3. Ю Янь. (2021). Наукові підходи та педагогічні умови формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8(112), 324-335. doi: 10.24139/2312-5993/2021.08/324-335

Статті у зарубіжних виданнях

4. 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. doi: 10.51647/kelm.2021.5.2.5.

Статті китайською мовою

5. 由艳. (无日期). 艺术形象思维”形成在高师音乐人才培养中的重要性. *大众文艺*, 2, 206

Ю Янь. (2020). Формування художньо-образного мислення як важливий фактор виховання талановитих музикантів у вищій школі. *Популярна література та мистецтво*, 2, 206.

6. 由艳. (2020). 探析大学生和未来音乐教师形象思维形成的标准和准则. *戏剧之家*(26), 75. 检索来源:

www.soolun.com/periodical/0c1fd0219bac1dfa7eca93f45e476f69.html

Ю Янь. (2020). Дослідження стандартів та методичних рекомендацій для формування образного мислення студентів коледжу та майбутніх викладачів музики опубліковано. *Drama House*, 26, 75.

Статті апробаційного характеру

7. 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.

8. Ю Янь. (2020). Феномен художньо-образних репрезентацій в структурі поліхудожньої компетентності. *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*. 2, сс. 96-99. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

Ю Янь. (2021). Програмна музика як педагогічний ресурс формування художньо-образних репрезентацій майбутніх учителів музичного мистецтва. *Scientific practice: Modern and classical research methds*, 2(26), 170-172.

Апробація результатів дослідження

на міжнародних науково-практичних конференціях:

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019, 2020, 2021, 2022);

«Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2019),

«Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2020);

«Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2020);

«Художньо-виконавська та аудіальна культура дітей та молоді: актуальні проблеми сучасності» (Одеса, 2021);

Scientific practice: modern and classical research method (Boston, 2021);

на всеукраїнських науково-практичних конференціях:

«Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності»
(Полтава, 2019);

«Мистецька освіта України: трансформація вітчизняного досвіду в європейський простір» (Ніжин, 2019, 2020);

«Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020);

«Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя»
(Вінниця, 2020).



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 753-08-53; факс: (048) 723-40-98
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 11.06.2022 № 844/24
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» **Ю Янь** з теми: **«Формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанної програмної музики»** за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2017-2021 навчальних років в освітній процес кафедри музичного мистецтва і хореографії та музично-інструментальної підготовки впроваджувалася методика формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанної програмної музики для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, майбутніх учителів музичного мистецтва. Зазначена методика охоплювала переважно процес фортепіанної підготовки здобувачів, які навчалися за двома спеціальностями: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка та 025 Музичне мистецтво галузі знань 02 Культура і мистецтво. Визначений та ґрунтовно розглянутий дослідницею феномен художньо-образних репрезентацій виявився актуальним для здобувачів, що навчаються за різними, але спорідненими спеціальностями.

У якості фахової платформи дослідження було задіяно фортепіанну підготовку здобувачів, у якості змістової лінії навчання – фортепіанні програмні твори. Авторська методика запроваджувалася в дисципліні: «Основний музичний інструмент», а також «Методика викладання музичного

мистецтва в ЗЗСО», «Методика музичного виховання», «Педагогіка мистецтва».

Актуалізація проблеми формування художньо-образних репрезентацій бакалаврів музичного мистецтва різних галузей знань в дисертаційному дослідженні Ю Янь зумовлена низкою чинників, серед яких: активне функціонування психічних процесів, зв'язаних з мистецькою творчістю та переробкою художньої інформації, опанування педагогічного потенціалу творів мистецтва, накопичення художньо-інтерпретаційного досвіду. Відповідно до цього дослідниця змодельовала три ключові види кластерів, що зумовили вибір структурних компонентів художньо-образних репрезентацій.

Авторська методика, що запроваджувалася в освітній процес, базувалася на трьох педагогічних умовах, які запроваджувалися поетапно: на інтеріоризаційно-досвідному етапі – актуалізація фонду художньо-образного тезаурусу та художньо-перцептивних еталонів; на художньо-диспозиційному етапі – стимулювання оцінно-рефлексивного ставлення до емоційно-смыслового контенту твору у голографічній проекції досвіду; на інтерпретаційно-праксеологічному етапі – системне застосування мета-конструкту «дія-образ-слово». Застосовувався ресурс лабораторії «Інновації мистецької освіти».

Констатовано, що запровадження педагогічних умов стимулювало рефлексію художньо-образних репрезентацій, їхній саморозвиток здобувачами, спеціальне, цілеспрямоване накопичення художньо-образних репрезентацій як атрибутів відповідного до них художньо-ментального досвіду.

Ефективність зазначених умов та їх поетапного впровадження перевірялося експериментальним шляхом, у ході якого було отримано позитивні результати. Про результати запровадження авторської методики заслухувалося на розширених засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії.

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри
музичного мистецтва і хореографії



Ганна МУЗИЧЕНКО

Олена РЕБРОВА