

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СУЩЕНКО ОКСАНА СТЕПАНІВНА

УДК 373.5.016:780.616.432]:37.015.31:7(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ
ПІДЛІТКІВ
У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

01 Освіта/ Педагогіка
Спеціальність 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

Сущенко Оксана Степанівна

Науковий керівник: **Гризоглазова Таміла Іванівна,**
кандидат педагогічних наук, професор

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Сущенко О.С. Формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) у галузі знань 01 Освіта (Освіта/Педагогіка). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2025.

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Встановлено, що художньо-естетичний досвід являє собою інтегративне особистісне утворення, у структурі якого синтезуються когнітивні, емоційно-ціннісні та творчо-діяльнісні компоненти, об'єднані на основі емоційно-інтелектуального осягнення художнього змісту музичних творів. Йому притаманна динамічна процесуальність, зумовлена специфікою художньо-естетичної діяльності, що передбачає послідовне розгортання процесів художнього сприйняття, інтерпретації та рефлексії. Формування художньо-естетичного досвіду відбувається у контексті розвитку емоційно-чуттєвої сфери, становлення естетичних оцінок, активізації уяви, емпатійних проявів та креативних інтерпретаційних умінь. У своїй сутності художньо-естетичний досвід виступає базисом естетичної свідомості, передумовою художнього мислення та чинником духовно-ціннісної самореалізації особистості.

Художньо-естетичний досвід підлітків нами визначено, як інтегративне особистісне утворення, що виявляється у здатності учнів до емоційно-естетичного осягнення й естетичної оцінки художньої суті музичних творів та рефлексивного осмислення художньо-естетичної якості їх виконання.

Відповідно до змісту художньо-естетичного досвіду нами встановлено компонентну структуру досліджуваного феномену, яка складається з низки взаємопов'язаних компонентів - *емоційно-естетичного, пізнавально-оцінного та*

художньо-діяльнісного. Емоційно-естетичний характеризується наявністю емоційного відгуку, емоційних вражень, естетичної насолоди (здатності отримувати задоволення, відчувати емоційно-естетичне піднесення), емоційно-естетичної емпатії (здатності до естетичного співпереживання), естетичних почуттів як естетичного переживання художнього змісту музичного твору, які зароджуються у процесі його сприйняття й оцінювання і дають можливість учню відчувати естетичну красу в художній виразності та естетичній досконалості музичного матеріалу. *Пізнавально-оцінний* відображає розвиненість здатності до пізнання, осягнення музичної інформації, аналізу художньо-образних, жанрово-стильових особливостей музичних творів у процесі створення власної виконавської інтерпретації; готовність до проблемно-пошукової діяльності, оцінювання художньо-естетичної сутності музичних творів. *Художньо-діяльнісний* акумулює емоційно-естетичні почуття та пізнавально-оцінні аспекти художньо-естетичного досвіду підлітків в художньо-інтерпретаційній діяльності.

Обґрунтовано наукові підходи формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання, а саме: *аксіологічний, гедоністичний, особистісно-орієнтований, рефлексивний та діяльнісний підходи*. Аксіологічний підхід дає можливість: розглядати навчальний процес з точки зору естетичних цінностей мистецтва (завдань/мети та сенсу художньо-естетичного оцінювання музичних творів); дозволяє проаналізувати процес формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку крізь призму їх ціннісно-змістового оцінювання художніх явищ. *Гедоністичний підхід виявляється* в прагненні до задоволення, отримання насолоди та радості, а також природнього емоційного комфорту, приємних відчуттів та позитивного досвіду від спілкування з музичними творами. *Обистісно-орієнтований підхід* охоплює концепції та засоби організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі фортепіанного навчання, в центрі якого знаходиться особистість підлітка (його індивідуальність, унікальність, неповторність та самоцінність). *Рефлексивний підхід* орієнтує та спрямовує виконавський процес на створення емоційно насиченої художньої інтерпретації музичного твору, сприяє глибшому

розумінню музичної інтонації, цілісних музичних образів. *Діяльнісний підхід* передбачає активну участь учнів у музично-виконавській діяльності художньо-естетичного спрямування, націленій на самопізнання, саморозвиток та самореалізацію.

Основними принципами формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання нами визначено: принцип емоційно-естетичної активізації; художньо-естетичної детермінації музично-виконавського процесу; художньо-діалогової взаємодії; орієнтації на художньо-естетичне самовираження в музично-виконавській діяльності.

Визначені критерії та показники формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання. Критерієм *емоційно-естетичного компонента* визначено міру емоційно-естетичного осягнення музичних творів (показники: наявність емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів; емоційно-естетична захопленість музичними творами й виконавською діяльністю; здатність до емоційно-естетичної емпатії). Критерієм *пізнавально-оцінного компонента* визначено міру здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва (показники: спроможність до осмислення особистих художньо-естетичних вражень; пізнавально-пошукова активність; здатність до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів). Критерієм *художньо-діяльнісного компонента* визначено ступінь спроможності до художньо-естетичного самовираження в особистісно-інтерпретаційній діяльності (показники: емоційно-художня виразність виконання; прояв художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях; наявність художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності).

Розроблено й експериментально перевірено методика формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання, яка базувалась на педагогічних умовах: актуалізація емоційно-естетичних вражень та почуттів підлітків у процесі сприйняття музичних творів; залучення учнів підліткового віку до пізнавально-оцінної діяльності у процесі художньо-

естетичного осягнення змісту музичних творів; спонукання підлітків до реалізації художньо-естетичної сутності творів у власній інтерпретації і включала три етапи: естетично-спрямувальний, аксіологічно-моделюючий, художньо-рефлексивний. Перший етап - естетично-спрямувальний, передбачав активізацію осмислення підлітками феномену художньо-естетичного досвіду на рівнях емоційних вражень, естетичного задоволення, емоційно-естетичної захопленості та емпатії в освітньому фортепіанному процесі (методи: емоційного переживання, художньо-естетичної ідентифікації образу твору, вербалізації емоційної реакції, емоційно-естетичний емпатійний практикум, атрибуція «емоційної партитури» фортепіанного твору, художньої конотації). Другий етап - аксіологічно-моделюючий, був націлений на накопичення підлітками досвіду ціннісної систематизації художньо-естетичних вражень та репрезентації власних естетичних оцінок художньої сутності музичних творів (методи: вербалізації естетичної структури художнього образу, евристичної бесіди, диференціації естетичних категорій в музичних образах фортепіанної спадщини, художньо-естетичного аналізу музичного твору, асоціацій, проблемно-пошуковий, моделювання вербальної інтерпретації твору, оцінювання гармонії художньої змісту і форми, евристичної дискусії з питання естетичної оцінки художньої сутності фортепіанних творів, інтонаційних естетичних діалогів). Третій етап – художньо-рефлексивний, був спрямований на вдосконалення емоційно-виразових та перформативно-креативних ресурсів власної виконавсько-інтерпретаційної діяльності (методи: художньо-інтерпретаційний, створення «ситуацій успіху», поліверсійності репетиційного процесу, моделювання виконавської інтерпретації твору, фортепіанного виконавського проєкту, рефлексії виконавської діяльності, самоконтролю виконавської діяльності, концертної діяльності, нетворкінг-сесія «Формування художньо-естетичного досвіду виконавця-піаніста»).

Узагальнені результати дослідження засвідчили такі зміни: в ЕГ, відповідні до високого рівня, були наступні: на початковому етапі 6,67% – прикінцевому 20%. Достатній рівень засвідчили 16,67% підлітків на початку формувального експерименту, 46,67% – на прикінцевому етапі. Низький рівень було

продемонстровано 23,33% підлітками на початку формувального експерименту і 26,67% – на прикінцевому. Адаптаційний рівень вимірювався у 53,33% підлітків на початку експериментальної роботи і 6,67% – на прикінцевому етапі.

Аналіз отриманих результатів засвідчив результативність упровадженої методики формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* здійснено цілісне дослідження формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання; розкрито сутність та характерні ознаки художньо-естетичного досвіду підлітків; визначено компонентну структуру, розроблено критерії, показники та рівні сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання; розроблено педагогічні умови та модель формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання; розроблено методику формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання. *Уточнено:* сутність поняття «художньо-естетичний досвід підлітків».

Подальшого розвитку набули: методологічні підходи та принципові положення формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання; зміст та методи формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання у позашкільних закладах мистецької освіти.

Практичне значення дослідження полягає у впровадженні в освітній процес фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти методичних положень, принципів і педагогічних умов, спрямованих на формування художньо-естетичного досвіду учнів у межах навчально-виконавської діяльності. Теоретичні узагальнення та результати експериментальної роботи можуть бути використані у навчально-методичному забезпеченні курсів «Методика навчання гри на фортепіано», «Основний музичний інструмент», під час організації занять з педагогічної практики студентів мистецько-педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: формування, художньо-естетичний досвід, підлітки, фортепіанне навчання, музичне мистецтво, компонентна структура, принципові положення, педагогічні умови, традиційні та інноваційні методи, методика.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у фахових виданнях України

1. Сущенко О. Феномен художньо-естетичного досвіду особистості: теоретичний аналіз проблеми // Науковий часопис Українського державного університету ім. Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: [зб.наук.праць] / гол. ред. кол. О.П. Щолокова. Вип.30. Київ: Видавництво УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С.19-25.

2. Сущенко О. Наукові підходи й принципи формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку у процесі фортепіанного навчання // Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання. Вінниця, 2024. Том1, № 3. С.84-92.

3. Сущенко О. Етапи формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку у процесі фортепіанного навчання // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Випуск 16 / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, О. А. Біда, Н. І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код». 2025. С.186-191.

Стаття у науковому зарубіжному виданні

4. Oksana Suchshenko (2025). Pedagogical conditions for forming the artistic and aesthetic experience of adolescent students in the process of piano teaching. Frankfurt. TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge. 3(67). P.38-56.

(ЄС)

Праці апробаційного характеру

5. Сущенко О. Змістовно-структурна характеристика художньо-естетичного досвіду підлітків//Сучасна мистецька освіта: матеріали VII Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск III /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2024. С.154-157.

6. Сущенко О. Зміст та сутність художньо-естетичного досвіду підлітків в умовах фортепіанного навчання //Соціально-освітні доміанти професійної підготовки сучасного компетентісного фахівця: зб. матеріалів III-ої Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Біла Церква, 16 травня 2024 р. / за заг. ред. В.С. Кулішова, Ю.С. Герасименко, О.Й. Фурса. Біла Церква: БІНПО, 2024. С.310-315.

7. Сущенко О. С. Особливості фортепіанного навчання в контексті формування художньо-естетичного досвіду підлітків //The 7th International scientific and practical conference “Scientific achievements of contemporary society” (February 6-8, 2025) Cognum Publishing House, London, United Kingdom. С.300-304.

8. Сущенко О. Сутність та компонентна структура художньо-естетичного досвіду підлітків //Інновації та науковий потенціал світу: збірник наукових праць з матеріалами VII Міжнародної наукової конференції, м. Суми, 10 жовтня, 2025 р. / Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2025.С.289-291.

ANNOTATION

Sushchenko O.S. Formation of artistic and aesthetic experience of adolescents in the process of piano training. – Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 014 Secondary Education (Musical Art) in the field of knowledge 01 Education (Education/Pedagogy). – Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. Kyiv, 2025.

Abstract content

The dissertation investigates the current problem of the formation of artistic and aesthetic experience of adolescents in the process of piano learning.

It has been established that artistic and aesthetic experience is an integrative personal formation, the structure of which synthesizes cognitive, emotional-value and creative-activity components, united on the basis of emotional and intellectual comprehension of the artistic content of musical works. It is characterized by a dynamic procedural nature, determined by the specifics of artistic and aesthetic activity, which involves the sequential development of the processes of artistic perception, interpretation, performance reproduction, and reflection. The formation of artistic and aesthetic experience occurs in the context of the development of the emotional and sensory sphere, the formation of aesthetic assessments, the activation of imagination, empathic manifestations, and creative interpretative skills. In its essence, artistic and aesthetic experience serves as the basis of aesthetic consciousness, a prerequisite for artistic thinking, and a factor in the spiritual and value-based self-realization of the individual.

We have defined the artistic and aesthetic experience of adolescents as an integrative personal formation, which is manifested in the ability of students to emotionally and aesthetically experience, aesthetic evaluation of the artistic essence of musical works, and reflective understanding of the artistic and aesthetic quality of their performance.

In accordance with the content of artistic and aesthetic experience, we have established the component structure of the phenomenon under study, which consists of a number of interrelated components - emotional and aesthetic, cognitive and evaluative, and artistic and activity. Emotional-aesthetic is characterized by the presence of emotional response, emotional impressions, aesthetic pleasure (the ability to receive pleasure, to feel emotional-aesthetic upliftment), emotional-aesthetic empathy (the ability to aesthetic empathy), aesthetic feelings as an aesthetic experience of the artistic content of a musical work, which arise in the process of its perception and evaluation and enable the student to experience aesthetic beauty in the artistic

expressiveness and aesthetic perfection of musical material. Cognitive and evaluative reflects the development of the ability to learn, comprehend musical information, analyze artistic and figurative, genre and stylistic features of musical works in the process of creating one's own performing interpretation; readiness for problem-solving and search activities, evaluating the artistic and aesthetic essence of musical works. Artistic-activity accumulates emotional-aesthetic feelings and cognitive-evaluative aspects of the artistic-aesthetic experience of adolescents in artistic-interpretative activity.

Scientific approaches to the formation of artistic and aesthetic experience of adolescents in the process of piano learning are substantiated, namely: axiological, hedonistic, personality-oriented, reflective and activity approaches. The axiological approach makes it possible to: consider the educational process from the point of view of the aesthetic values of art (tasks/goals and the meaning of the artistic and aesthetic evaluation of musical works); allows analyzing the process of forming the artistic and aesthetic experience of adolescent students through the prism of their value-meaningful evaluation of artistic phenomena. The hedonistic approach is manifested in the pursuit of pleasure, enjoyment and joy, as well as natural emotional comfort, pleasant sensations and positive experiences from communicating with musical works. The holistically-oriented approach encompasses concepts and means of organizing subject-subject interaction in the process of piano learning, at the center of which is the personality of the teenager (his individuality, uniqueness, originality, and self-worth). A reflective approach orients and directs the performance process towards creating an emotionally rich artistic interpretation of a musical work, contributing to a deeper understanding of musical intonation and holistic musical images. The activity approach involves the active participation of students in musical and performing activities of an artistic and aesthetic nature, aimed at self-knowledge, self-development, and self-realization.

The main principles of the formation of the artistic and aesthetic experience of adolescents in the process of piano training have been defined by us as: the principle of artistic and aesthetic determination (determination) of the musical and performing process; emotional and aesthetic activation; artistic and dialogical

interaction;orientation towards artistic and aesthetic self-expression in musical and performing activities.

The criteria and indicators of the development of the formation of artistic and aesthetic experience of adolescents in the process of piano training have been determined. The criterion of the emotional and aesthetic component is the measure of emotional and aesthetic comprehension of musical works (indicators: the presence of emotional impressions and aesthetic pleasure in the process of perceiving the artistic and figurative content of works; emotional and aesthetic enthusiasm for musical works and performing activities; ability for emotional and aesthetic empathy). The criterion of the cognitive and evaluative component is the measure of the ability to know and artistically and aesthetically evaluate works of musical art (indicators: the ability to comprehend personal artistic and aesthetic impressions; cognitive and search activity; the ability to aesthetically evaluate the artistic essence of musical works). The criterion of the artistic and activity component is the degree of ability for artistic and aesthetic self-expression in personal and interpretative activity (indicators: emotional and artistic expressiveness of performance; manifestation of artistic individuality and creativity in personal and interpretative actions;the presence of artistic and reflective understanding of one's own performing activities). The formation of the artistic and aesthetic experience of adolescents in the process of piano training was developed and experimentally tested, which was based on pedagogical conditions: actualization of emotional and aesthetic impressions and feelings of adolescents in the process of perceiving musical works;involving teenage students in cognitive and evaluative activities in the process of artistic and aesthetic comprehension of the content of musical works; encouraging teenagers to realize the artistic and aesthetic essence of works in their own interpretation and included three stages: aesthetically-directive, axiologically-modeling and artistically-reflective. The first stage - aesthetic-directive, involved activating adolescents' understanding of the phenomenon of artistic and aesthetic experience at the levels of emotional impressions, aesthetic pleasure, emotional and aesthetic enthusiasm and empathy in the educational piano process (methods: emotional experience, artistic and aesthetic identification of the image of the work, verbalization of emotional reaction, emotional and aesthetic empathy practice,

attribution of the "emotional score" of a piano work, artistic connotation). The second stage - axiological-modeling, was aimed at teenagers accumulating experience in the value systematization of artistic and aesthetic impressions and representing their own aesthetic assessments of the artistic essence of musical works (methods: verbalization of the aesthetic structure of an artistic image, heuristic conversation, differentiation of aesthetic categories in musical images of piano heritage, artistic and aesthetic analysis of a musical work, associations, problem-searching, modeling of verbal interpretation of a work, evaluating the harmony of artistic content and form, heuristic discussion on the issue of aesthetic evaluation of the artistic essence of piano works, intonation aesthetic dialogues). The third stage is artistic-reflective, and was aimed at improving the emotional-expressive and performative-creative resources of one's own performing and interpretative activity (methods: artistic-interpretative, creation of "situations of success", polyversity of the rehearsal process, modeling of the performing interpretation of the work, piano performance project, reflection on performance activity, self-control of performance activity, concert activity, networking session "Formation of the artistic and aesthetic experience of a pianist performer").

The generalized results of the study showed the following changes: in the EG, corresponding to a high level, were as follows: at the initial stage 6.67% - at the final 20%. A sufficient level was demonstrated by 16.67% of adolescents at the beginning of the formative experiment, 46.67% - at the final stage. A low level was demonstrated by 23.33% of adolescents at the beginning of the formative experiment and 26.67% - at the final stage. The adaptation level was measured in 53.33% of adolescents at the beginning of the experimental work and 6.67% at the final stage.

Analysis of the results showed the effectiveness of the implemented methodology for forming the artistic and aesthetic experience of adolescents in the process of piano training.

The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time a holistic study of the formation of artistic and aesthetic experience of adolescents in the process of piano learning has been carried out; the essence and characteristic features of the artistic and aesthetic experience of adolescents have been revealed; the component structure has been determined, criteria, indicators and levels of formation of artistic

and aesthetic experience of adolescents in the process of piano learning have been developed; pedagogical conditions and a model for the formation of artistic and aesthetic experience of adolescents in the process of piano learning have been developed; a methodology for the formation of artistic and aesthetic experience of adolescents in the process of piano learning has been developed. The essence of the concept of "artistic and aesthetic experience of adolescents" has been clarified.

Further development was achieved by: methodological approaches and principles of forming the artistic and aesthetic experience of adolescents in the process of piano training; the content and methods of forming the artistic and aesthetic experience of adolescents in the process of piano training in out-of-school art education institutions.

The practical significance of the results obtained lies in the introduction into the educational process of piano teaching in institutions of extracurricular art education of methodological provisions, principles and pedagogical conditions aimed at the formation of students' artistic and aesthetic experience within the framework of educational and performing activities. Theoretical generalizations and results of experimental work can be used in the educational and methodological support of the courses "Methodology of Teaching Piano Playing", "Basic Musical Instrument", when organizing classes on pedagogical practice for students of art and pedagogical specialties.

Keywords: formation, artistic and aesthetic experience, teenagers, piano training, musical art, component structure, fundamental provisions, pedagogical conditions, traditional and innovative methods, methodology.

THE MAIN PROVISIONS OF THE DISSERTATION ARE REFLECTED IN THE FOLLOWING PUBLICATIONS

Articles in professional publications of Ukraine

1. Сущенко О. Феномен художньо-естетичного досвіду особистості: теоретичний аналіз проблеми // Науковий часопис Українського державного університету ім. Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: [зб.наук.праць] / гол. ред. кол. О.П. Щолокова. Вип.30. Київ: Видавництво УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С.19-25. URL:

<https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ed6d8c19-d44c-412a-a585-7d1bbbd34917/content>

2. Сущенко О. Наукові підходи й принципи формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку у процесі фортепіанного навчання // Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання. Вінниця, 2024. Том 1, № 3. С.84-92. URL: <https://vspu.net/eduarts/index.php/journal/issue/view/3/6>

3. Сущенко О. Етапи формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку у процесі фортепіанного навчання // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Випуск 16 / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, О. А. Біда, Н. І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код». 2025. С.186-191. URL: <https://institute-culture.uz.ua/img/Черкасов/НЗ/16/31.pdf>

Article in a foreign scientific publication

4. Oksana Suchshenko (2025). Pedagogical conditions for forming the artistic and aesthetic experience of adolescent students in the process of piano teaching. Frankfurt. TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge. 3(67). P.38-56. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj1z-aQ66iSAxXySfEDHXW6Lc0QFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fnaukajournal.org%2Findex.php%2FParadigm%2Farticle%2Fdownload%2F2726%2F2651&usg=AOvVaw20CKk5x8l9EcjCexw4bJnR&opi=89978449>

(ЄС)

Works of an approbatory nature

5. Сущенко О. Змістовно-структурна характеристика художньо-естетичного досвіду підлітків//Сучасна мистецька освіта: матеріали VII Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск III /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2024. С.154-157.

6. Сущенко О. Зміст та сутність художньо-естетичного досвіду підлітків в умовах фортепіанного навчання //Соціально-освітні доміанти

професійної підготовки сучасного компетентісного фахівця: зб. матеріалів III-ої Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Біла Церква, 16 травня 2024 р. / за заг. ред. В.С. Кулішова, Ю.С. Герасименко, О.Й. Фурса. Біла Церква: БІНПО, 2024. С.310-315. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741662/1/Збірник_студентська%20конференція%2016.05.2024.pdf

7. Сущенко О. С. Особливості фортепіанного навчання в контексті формування художньо-естетичного досвіду підлітків //The 7th International scientific and practical conference “Scientific achievements of contemporary society” (February 6-8, 2025) Cognum Publishing House, London, United Kingdom. С.300-304. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2025/02/SCIENTIFIC-ACHIEVEMENTS-OF-CONTEMPORARY-SOCIETY-6-8.02.25.pdf>

8. Сущенко О. Сутність та компонентна структура художньо-естетичного досвіду підлітків //Інновації та науковий потенціал світу: збірник наукових праць з матеріалами VII Міжнародної наукової конференції, м. Суми, 10 жовтня, 2025 р. / Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2025.С.289-291. URL: <https://ket.stu.cn.ua/wp-content/uploads/2025/10/zbirnyk-naukovyh-pracz-1.pdf>

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ЗМІСТ.....	16
ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ	25
1.1. Художньо-естетичний досвід як наукова проблема	25
1.2. Сутність та компонентна структура художньо-естетичного досвіду підлітків.....	39
Висновки до першого розділу.....	62
Список використаних джерел до першого розділу.....	65
РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО- ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ	79
2.1. Наукові підходи та принципи формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку	79
2.2. Педагогічні умови та методи формування художньо-естетичного досвіду підлітків	91
Висновки до другого розділу.....	104
Список використаних джерел до другого розділу.....	107
РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ.....	119
3.1. Діагностика рівнів сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у фортепіанному навчанні.....	119
3.2. Експериментальна перевірка методики формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання та результати дослідно- експериментальної роботи.....	146
Висновки до третього розділу.....	189

Список використаних джерел до третього розділу.....	190
ВИСНОВКИ	193
ДОДАТКИ	197

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасному науково-педагогічному дискурсі мистецька освіта розглядається як аксіологічно зорієнтована та компетентнісно спрямована система, покликана забезпечити інтеріоризацію художньо-естетичних цінностей, розвиток духовно-творчого потенціалу учнівської молоді, формування її здатності до цілісного естетичного сприйняття, творчої самореалізації й особистісного самовдосконалення у процесі взаємодії з мистецтвом.

У структурі реалізації цих цілей провідне місце посідає музичне мистецтво, яке виступає визначальним чинником формування духовно-ціннісного досвіду, розвитку естетичної свідомості, емоційно-емпатійної чутливості та здатності до цілісного художньо-естетичного сприйняття музичних творів. Теоретичне обґрунтування проблеми формування художньо-естетичного досвіду підлітків набуває особливої наукової значущості, оскільки передбачає системний аналіз психолого-педагогічних детермінант їхнього емоційно-ціннісного розвитку, ідентифікацію механізмів становлення естетичного сприйняття, художнього мислення й творчої самореалізації у процесі взаємодії з музичним мистецтвом. Окреслений підхід орієнтований на особистісний розвиток учнів засобами мистецької діяльності, активізацію емоційно-емпатійного ставлення до мистецтва та формування рефлексивного усвідомлення власних естетичних переживань і досвіду.

У науковій літературі концептуальні положення феномену «досвід» осмислюються представниками різних галузей знань, зокрема: мислителями античного, класичного та модерного періодів філософії (А. Камю, Г. Гегель, Дж. Д'юї, Ж.-П. Сартр, М. Гайдеггер, Марк Аврелій, Протагор, Сенека, Ч. Пірс, Епікур, К. Ясперс та іншими); представниками сучасної української філософської думки (Є. Бистрицький, А. Дахній, А. Залужна, І. Зязюн, В. Іванов, І. Іващенко, В. Кебуладзе, А. Лактіонова, Я. Литвин, М. Мінаков, О. Павлова, В. Приходько та іншими); психологічної (Н. Афанасьєва, Я. Бугерко, О. Котикова, О. Лактіонов, І. Лебединська, О. Музика, С. Рудницька, Т. Титаренко, А. Фурман,

Н. Чепелева та іншими) та педагогічної науки (І. Гербарт, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Лялюк, Мен Сін, Н. Пархоменко, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Р. Серьожнікова, І. Сипченко, У Хуймінь, О. Шевнюк, Л. Яковицька та іншими).

Науково-категоріальний аналіз поняття «естетичне» та «художнє» як базового концепту художньо-естетичного розвитку особистості здійснювали М. Вовк, І. Глазунова, Ю. Грищенко, К. Завалко І. Зязюн, С. Коновець, Т. Котирло, І. Левицька, А. Линенко, Г. Ніколаї, С. Рудницька, О. Соколова, М. Солдатенко, С. Соломаха, Г. Сотська, Н. Філіпчук, Н. Чужа та інші.

Феномен художньо-естетичного досвіду особистості знайшов відображення у працях І. Грищенко, М. Дюфрен, І. Зязюна, Г. Карась, О. Павлової, Н. Пахальчук, Т. Скорик, Г. Сотської, Н. Чужої (естетичний аспект); М. Горбунової, Н. Дігтяр, Ю. Іконнікової, І. Шведової (художній аспект); Т. Сердюк, О. Шевнюк, Сюй Сінчжоу (художньо-естетичний аспект).

У мистецько-освітньому вимірі проблематика художньо-естетичного досвіду розроблялася в різних теоретико-методологічних контекстах: у площині естетичного ставлення до мистецтва (І. Глазунова, С. Горбенко, І. Зязюн, Л. Масол, Н. Савченко); формування музичного (Н. Аніщенко, В. Белікова, Г. Дідич, К. Завалко, Л. Заря, О. Рудницька, О. Надутенко, Л. Сбітнева, Т. Скорик та ін.) та художнього сприйняття (І. Варняк, В. Остроменський, О. Ростовський, О. Рудницька, Чжан Їфу, Ю. Янь та ін.); з позицій музично-художнього (Н. Антонець, О. Бурська, Л. Григоровська, І. Гринчук, Е. Гуцало, М. Давидов, О. Донська, І. Дубінець, Г. Завгородня, Н. Зимогляд, Т. Кремешна, В. Медушевський, Н. Мозгальова, В. Москаленко, О. Панасюк, І. Полякова, О. Рябова, Г. Тарасова, Р. Яковенко, Т. Яницький та ін.) та художньо-образного мислення (О. Донська, Л. Заря, К. Клімай, Б. Кубланов, Б. Нагай, О. Опанасюк, В. Салій та ін.); у межах проблематики музично-виконавської інтерпретації (І. Барановська, О. Вороновська, І. Глазунова, Л. Гончаренко, Г. Дідич, І. Дубінець, А. Зайцева, А. Захарченко, В. Іванова, О. Колесник, В. Корзун, В. Крицький, Ван Лу, Л. Мельник, Н. Мозгальова, В. Москаленко, О. Олексюк, Т. Сирятська, Т. Стратан-Артишкова, Л. Фурсік, Лінь Хуацінь, Є. Чжоу, О. Щолокова та ін.).

Актуальність проблеми нашого дослідження обумовлена необхідністю розв'язання низки суперечностей, що існують між:

- музично-педагогічною значущістю формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання і недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад, умов та засобів, спрямованих на досягнення поставленої мети;

- необхідністю переосмислення змісту художньо-естетичного досвіду підлітків і недостатньою розробленістю методичного забезпечення у контексті фортепіанного навчання;

- усвідомленням великого значення формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку і переважанням традиційної практики фортепіанного навчання.

Отже, актуальність, недостатній рівень теоретичної й методичної розробленості обраної проблеми та визначені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану наукових досліджень кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова і складає частину комплексного дослідження з теми: «Удосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді у різних ланках мистецької освіти». Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 1 від 22 грудня 2022 року).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Об'єкт дослідження – процес фортепіанного навчання підлітків у позашкільних закладах мистецької освіти.

Предмет дослідження – методика формування художньо-естетичного

досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Відповідно до мети дослідження було визначено наступні **завдання**:

- проаналізувати стан досліджуваної проблеми в науковій літературі;
- визначити сутність, зміст та компонентну структуру художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання;
- обґрунтувати наукові підходи та принципи формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку в процесі фортепіанного навчання;
- розробити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання;
- розробити методичну модель та експериментально перевірити ефективність методики формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концептуальні положення філософії (Г. Гегель, Дж. Д'юї, Ж.-П. Сартр, М. Гайдеггер, Марк Аврелій, Протагор, Сенека, Ч. Пірс, Епікур, К. Ясперс та ін.), наукові позиції українських вчених в галузі філософії щодо сутності феномену «досвід» (Є. Бистрицький, А. Дахній, А. Залужна, І. Зязюн, В. Іванов, І. Іващенко, В. Кебуладзе, А. Лактіонова, Я. Литвин, М. Мінаков, О. Павлова, В. Приходько та ін.); положення аксіологічного (А. Козир, О. Комаровська, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Олексюк, Т. Школяр, А. Щербакова), гедоністичного (Ван Юаньсін, Н. Бредберн, Е. Дінера, Ж. Ліповецькі, Н. Каргіна, І. Малашевська, Л. Стеценко), особистісно орієнтованого (С. Горбенко, Т. Гризоглазова, Н. Гузик, І. Єрмакова, З. Жигаль, О. Коваленко, Н. Майбородюк, В. Пилипенко, І. Полєвікова, С. Сафарян, Н. Федорова, Т. Хлебнікова, М. Чабайовська, А. Фасоля), рефлексивного (М. Григорович, Г. Костюк, К. Лім, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Сабадуха, Н. Токарева, Е. Топольська), діяльнісного (Т. Глушук, А. Зайцева, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, Н. Терентьева, О. Щолокова) підходів як методологічного

підґрунтя для вивчення педагогічних процесів; наукові напрацювання у сфері психології (Н. Афанасьєва, Я. Бугерко, О. Котикова, О. Лактіонов, І. Лебединська, О. Музика, С. Рудницька, Т. Титаренко, А. Фурман, Н. Чепелева та ін.), педагогіки (І. Гербарт, С. Гончаренко, Л. Заря, І. Зязюн, І. Лялюк, Мен Сін, Н. Пархоменко, Р. Серьожнікова, І. Сипченко, Т. Скорик, У Хуймінь, О. Шевнюк, Л. Яковицька та ін.), мистецько-освітньому вимірі (Н. Аніщенко, О. Бурська, Л. Григоровська, І. Гринчук, Т. Завадська, Л. Заря, І. Зязюн, Т. Кремешна, Н. Мозгальова, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Скорик, Т. Стратан-Артишкова, М. Ткач, О. Хлебнікова) та у межах музично-виконавської інтерпретації (І. Барановська, О. Вороновська, Л. Гончаренко, Г. Дідич, І. Дубінець, А. Зайцева, А. Захарченко, В. Іванова, О. Колесник, В. Корзун, В. Крицький, Ван Лу, Л. Мельник, Н. Мозгальова, В. Москаленко, О. Олексюк, Т. Сирятська, Л. Фурсік, Лінь Хуацінь, Є. Чжоу, О. Щолокова та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання визначених завдань використовувались методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, її узагальнення та систематизація для визначення основних концептуальних положень та наукового апарату дослідження, з'ясування структури, критеріїв і показників сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання; наукове узагальнення методичної моделі формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку у процесі фортепіанного навчання;

- *емпіричні*: педагогічне спостереження, анкетування, бесіди, діагностичні завдання, а також констатувальний та формувальний експерименти для реалізації завдань дослідження;

- *статистичні*: методи математичної обробки й аналізу отриманих даних щодо результатів експериментальної перевірки розробленої методики формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання та підтвердження її ефективності.

Наукова новизна дослідження.

Вперше:

- здійснено цілісне дослідження формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання; розкрито сутність та характерні ознаки художньо-естетичного досвіду підлітків;

- визначено компонентну структуру, розроблено критерії, показники та рівні сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання;

- розроблено педагогічні умови та модель формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання;

- розроблено методику формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Уточнено:

- сутність поняття «художньо-естетичний досвід підлітків».

Подальшого розвитку дістали:

- методологічні підходи та принципові положення формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання; зміст та методи формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання у позашкільних закладах мистецької освіти.

Практичне значення дослідження полягає у впровадженні в процес фортепіанного навчання учнів позашкільних закладів мистецької освіти методичних засад, принципів, педагогічних умов формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі навчально-виконавської діяльності та удосконалення процесу фортепіанної підготовки учнів; використанні теоретичних висновків та експериментальних результатів дослідження у навчальних матеріалах курсу: «Методика навчання гри на фортепіано», «Основний музичний інструмент», на заняттях із педагогічної практики.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні теоретико-методичні положення, результати дослідження були представлені на науково-методичних і науково-практичних конференціях: Міжнародних: VIII Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій» (Слов'янськ, 2024); VI, VII, VIII

Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2023, 2024, 2025); VII Міжнародній науковій конференції «Інновації та науковий потенціал світу» (2025, Суми); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Наукові досягнення сучасного суспільства» (Лондон, 2025); Всеукраїнських науково-практичних конференціях: III Всеукраїнська студентська науково-практична конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки сучасного компетентісного фахівця (Біла Церква, 2024); на засіданнях кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва та кафедри хорового співу і диригування, теорії та методики музичної освіти факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, 2023-2025).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: Київської дитячої музичної школи №1 ім. Якова Степового (довідка №21 від 26.03. 2025 р.), Київської дитячої школи мистецтв ім. Стефана Турчака (довідка № 32 від 15.04. 2025 р.), Калинопільської музичної школи (довідка № 8 від 30.04. 2025 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження відображено у 8 публікаціях автора, з яких: 3 одноосібних - у фахових виданнях України (категорії Б); 1 – у зарубіжному виданні (ЄС), 4 – апробаційного характеру (матеріалах конференцій).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків, 9 додатків на 41 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 238 сторінок, з них основного тексту – 168 сторінок. Робота містить 17 таблиць та 3 рисунки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПАННОГО НАВЧАННЯ

1.1. Художньо-естетичний досвід як наукова проблема

З метою теоретичного обґрунтування поняття «художньо-естетичний досвід» підлітків доцільним є вивчення змісту категорії «досвід». Необхідність такого підходу зумовлюється багатовимірністю цього поняття, що є предметом наукової рефлексії в межах різних галузей знань — естетико-філософської та психолого-педагогічної, — кожна з яких інтерпретує його відповідно до власної методологічної парадигми. У зв'язку з цим доцільним є проведення порівняльного аналізу тлумачень означеної категорії в межах основних напрямів гуманітарних наук з метою виокремлення змістових характеристик, релевантних для розкриття сутності художньо-естетичного досвіду.

Категорія «досвід» належить до фундаментальних смислових конструктів, що відображають історично накопичені результати інтелектуальної, емоційно-чуттєвої та практичної діяльності людства. У процесі історичного розвитку людина фіксує результати пізнання та творчості в науці, культурі, мистецтві, техніці, формуючи своєрідний інтелектуально-ціннісний ресурс, що передається від покоління до покоління як основа суспільного поступу. Завдяки механізму трансляції досвіду кожне нове покоління не починає культурно-історичний розвиток із первинного рівня, а спирається на напрацьовані смисли, знання та практики, розширюючи й поглиблюючи їх відповідно до нових соціокультурних умов [106, с.164]. Як слушно зауважує А. Гакслі, досвід полягає не лише у фактах чи подіях, що відбулися з нами, а й у способі їхнього осмислення та в тих висновках, які ми з них зробили [128, с.200]. У цьому ракурсі досвід постає як колективна пам'ять та смислотворчий потенціал цивілізації.

Поняття «досвід» найбільш ґрунтовно осмислюється у філософському дискурсі і пов'язується з аналізом здатності людини адекватно відображати

реальність у процесі пізнання. В античній філософії досвід набуває особливої значущості, зокрема у вченнях Платона та Аристотеля. Платон трактує досвід як рівень пізнання, що стосується світу емпіричних явищ, обмежених просторово-часовими параметрами. Аристотель, навпаки, вбачає в досвіді основу як наукового, так і мистецького пізнання, наголошуючи на його формуванні через почуття, пам'ять, звичку та раціональне міркування суб'єкта [56, с. 84]. У філософії Г. Гегеля досвід набуває динамічного характеру, постаючи як процес поступового розвитку свідомості, спрямованої на досягнення істини, що полягає у діалектичному зіставленні бажаного й досягнутого результату. Погляди таких філософів, як Епікур, Протагор, Марк Аврелій, Сенека, репрезентують сенсуалістичний підхід до розуміння досвіду, в межах якого першорядну роль відіграють почуття й враження як джерела достовірного знання. Така чуттєва орієнтація згодом оформилася в окрему філософську течію — сенсуалізм (від лат. *sensus* — відчуття, сприйняття, почуття), що підкреслює первинність чуттєвих форм у процесі пізнання [107, с.166].

У філософських концепціях Ч. Пірса та Дж. Д'юї досвід осмислюється як складне, багатовимірне утворення, що виявляється у формах різнотипної взаємодії суб'єкта з дійсністю. Так, Ч. Пірс розглядає досвід як здатність до встановлення взаємозв'язків між об'єктами та ідеями, які не завжди мають чуттєву природу, охоплюючи сфери фантазії, віртуальності, марень, тобто ті вияви реальності, що не піддаються безпосередньому раціональному осягненню. Водночас філософ наголошує, що креативний потенціал досвіду виявляється як у взаємодії з символічними формами (наприклад, у мистецтві), так і в межах природничо-наукового пізнання [67]. У свою чергу, Дж. Д'юї трактує досвід як безперервний процес взаємодії індивіда із соціальним і природним середовищем, що охоплює мислення, діяльність, чуттєві переживання, вольові акти та результати практики. Згідно з його підходом, досвід є інтегральним утворенням, що об'єднує когнітивні, афективні та поведінкові аспекти особистісного буття, виступаючи засобом активного освоєння навколишнього світу [16; 12, с.19, 26].

У межах екзистенціалізму (А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Гайдеггер, К. Ясперс) досвід постає як глибинне суб'єктивне переживання власного існування, в якому

домінує інтуїтивне осягнення реальності. У цьому контексті досвід не зводиться до зовнішнього впливу, а постає як внутрішній акт самосвідомості, що формується внаслідок рефлексії над буттям і власною присутністю у світі.

Сучасна українська філософська думка також активно звертається до осмислення феномена досвіду, про що свідчать праці Є. Бистрицького, А. Дахнія, А. Залужної, І. Зязюна, В. Іванова, І. Іващенко, В. Кебуладзе, А. Лактіонової, Я. Литвина, М. Мінакова, О. Павлової, В. Приходька та ін. Застосовуючи різноманітні методологічні підходи — гносеологічний, феноменологічний, герменевтичний, психологічний, — ці дослідники пропонують цілісне бачення досвіду як багатовимірного феномена, що поєднує пізнавальні, смислотворчі, особистісні, соціокультурні та духовні складові. У центрі їхнього аналізу перебувають проблеми ролі досвіду в пізнавальній діяльності, у становленні індивіда як особистості, у формуванні системи цінностей і життєвих орієнтацій, що дозволяє розглядати даний феномен як ключову категорію гуманітарного знання.

Зокрема, А. Дахній, спираючись на філософію раннього М. Гайдегера, трактує досвід як акт буттєвого переживання, що виходить за межі свідомісної форми та передбачає безпосередню екзистенційну участь індивіда в дійсності [13, с. 78]. М. Мінаков, репрезентуючи герменевтичну традицію, розглядає досвід як динамічний процес розуміння, що долає обмеження філософії свідомості й логоцентризму, відкриваючи шлях до його феноменологічного осмислення як відкритості до світу [56, с.359]. У цьому ж руслі В. Кебуладзе аналізує допредикативний досвід, виокремлюючи його поступовий розвиток — від первинного апперцептивного схоплення до внутрішньої експлікації й зовнішньої артикуляції [31, с. 32]. І. Іващенко [29, с. 19], базуючись на гегелівській концепції суб'єктивності, інтерпретує досвід як форму самодосвіду свідомості, що репрезентує безпредметний саморух знання, тоді як О. Павлова [65, с. 226] акцентує увагу на його прагматичному вимірі, пов'язуючи досвід із категоріями здатності, здібності та обізнаності суб'єкта.

Проблематика досвіду у філософсько-гуманітарному дискурсі набуває особливої ваги в контексті осмислення смислотворчої діяльності особистості. У

цьому аспекті заслуговує на увагу концепція В. Іванова, який трактує досвід як джерело життєвого сенсу, що проявляється через творче споглядання та духовне саморозгортання індивіда. Досвід тут постає як інтегративна система, що поєднує знання, навички, уявлення, чуттєвість і мотиваційні імпульси, які конституують його духовно-особистісний і екзистенційний вимір. Є.

Бистрицький і А. Залужна, аналізуючи концептуальні засади В. Іванова, підкреслюють його прагнення подолати традиційне гносеологічне протиставлення буття і мислення, визначаючи досвід як інтегральну форму життєвого буття конкретної особистості. У цьому значенні досвід набуває ціннісного, нереклексивного характеру, який проживається, переживається та емоційно осмислюється як практична, неспростовна реальність, що акумулює життєву мудрість суб'єкта [2, с. 59; 25, с. 249].

Особливу увагу привертає концепція В. Приходька, який у межах прагматичної герменевтики досліджує категорію «досвід як оновлення», наголошуючи на синтезі історичності — ключової категорії герменевтики — та новизни, провідного мотиву прагматизму, інтегрованих через поняття досвіду. Він визначає досвід як форму історії, сутність якої полягає у здобутті нового знання в процесі інтерпретації наявного та осмислення змін, що відбуваються в людському бутті. У цьому сенсі досвід постає не лише як результат пізнавальної діяльності, а як динамічна структура, що постійно оновлюється внаслідок взаємодії суб'єкта з історико-культурними сенсами, створюючи смисловий простір трансформації минулого у фундамент для нових форм розуміння, дії й самотворення [69, с.56].

Серед різних методологічних підходів виокремлюється сугестологічна інтерпретація досвіду, яку розробив І. Зязюн. Учений розглядає досвід як інтегративну систему, що охоплює пізнавальний, інтелектуальний, моральний, апперцептивний, культурний, естетичний, життєвий і професійний компоненти. Ці елементи, з одного боку, функціонують як окремі складники, а з іншого — утворюють цілісність, яка формує внутрішню смислову структуру особистості. Такий підхід дозволяє осмислити досвід не тільки як результат зовнішнього

впливу, а й як вияв внутрішньої здатності індивіда до смислотворення, рефлексії, трансформації зовнішніх цінностей відповідно до власного світогляду [28, с. 10].

Не менш важливим є перцепційний вимір досвіду, що досліджується А. Лактіоновою. Вчена розглядає перцепційний досвід як специфічний різновид діяльності, пов'язаної зі сприйняттям, розумінням і оцінкою зовнішніх об'єктів, що включає спрямовану увагу, інтерпретативну активність і суб'єктивне тлумачення змістів. Науковиця виокремлює три типи чуттєвого досвіду: автентичний, викривлений (ілюзорний) і галюцинаційний, що вказує на складну природу сенсорного пізнання у структурі досвіду особистості [41, с. 44, 49].

У сучасному гуманітарному знанні досвід дедалі частіше трактується як культурно зумовлений конструкт, що відображає не лише індивідуальний життєвий шлях, а й формується у взаємодії з історико-культурним і соціальним середовищем. Цю позицію репрезентує Я. Литвин, який розглядає досвід як смислотворчу основу становлення особистості, пов'язану з її активною участю в культурно-історичній традиції. Він підкреслює онтологічний статус досвіду як чинника, що забезпечує зв'язок між індивідуальним і колективним буттям, сприяє формуванню внутрішньої ідентичності та визначає способи існування особистості у світі [45, с. 60].

Отже, феномен досвіду в історико-філософському дискурсі постає як багатовимірний інтегративний конструкт, що органічно синтезує знання, вміння, уявлення, емоційно-чуттєві та мотиваційні компоненти особистості. Його формування і функціонування забезпечується через процеси переживання та рефлексивного осмислення, які дозволяють індивіду інтерпретувати зовнішні впливи, перетворювати їх у внутрішні ресурси та інтегрувати у цілісну структуру свідомості. У такому ключі досвід виступає не лише як суб'єктивний результат взаємодії з об'єктами світу, а й як специфічний вид діяльності, спрямований на сприйняття, оцінку та розуміння зовнішніх явищ, що реалізує когнітивні, емоційні та ціннісно-сміслові процеси.

У психологічному дискурсі категорія «досвід» постає як багатовимірне системне утворення, що охоплює сукупність знань, умінь, навичок, емоційно-чуттєвих переживань і креативно-трансформованих способів діяльності, набутих

індивідом у процесі взаємодії з культурним середовищем. При цьому досвід відображає не лише механічне засвоєння зовнішніх впливів і культурно зумовлених детермінант, а й їхнє внутрішнє перетворення через індивідуально-особистісне осмислення, рефлексивне переосмислення та інтеграцію у цілісну структуру свідомості, що визначає спрямованість подальшої пізнавальної, емоційної й діяльній активності суб'єкта.

В Гештальтпсихології (К. Дункер, М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левін) досвід тлумачиться як первинно цілісне феноменологічне утворення, що не редукується до простої суми ізольованих сенсорних імпресій або реакцій, а функціонує як структурно організована система взаємопов'язаних елементів, семантичний статус яких визначається їх місцем і функціональною роллю в цілісній конфігурації [92; 52].

У психологічному словнику (за В. Шапаром) [119], досвід розглядається як подія або сукупність подій, пережитих індивідом, унаслідок яких формується певний обсяг знань, уявлень та когнітивних структур. Згідно з цією інтерпретацією, процес набуття нового та актуалізації вже наявного досвіду невіддільний від емоційно-афективних переживань суб'єкта, які надають здобутим знанням особистісної значущості та визначають подальшу мотиваційно-ціннісну орієнтацію на їх розширення.

Таким чином, у поєднанні з попередніми підходами науковець формулює бачення досвіду як інтегративного психічного конструкту, де когнітивний, емоційний та мотиваційний компоненти взаємопов'язані і забезпечують системоутворюючу роль досвіду у формуванні світоглядних позицій та поведінкових стратегій індивіда [139].

Важливим є звернення до гуманістичних концепцій особистісного розвитку, які пояснюють механізми реалізації внутрішнього потенціалу людини. У цьому контексті особливого значення набуває теорія самоактуалізації (К. Роджерс, А. Маслоу), яка розглядає саморозкриття як процес повного розвитку індивідуальних здібностей і можливостей. Зокрема, А. Маслоу наголошує, що мотивація самоактуалізованої особистості спрямована на розвиток і зростання. К. Роджерс, у свою чергу, підкреслює

важливість відповідності між відчутим, повідомленим і наявним для досвіду, визначаючи відкритість досвіду як фундаментальну якість особистості, що забезпечує гнучкість і здатність перебудовувати власні реакції відповідно до нових можливостей, які цей досвід відкриває [74].

З огляду на це, погляди А. Адлера органічно доповнюють зазначену парадигму, акцентуючи, що цілі та очікування індивіда відіграють провідну роль у формуванні його щоденної поведінки та мають більш вагомий вплив, ніж минулий досвід. Адлер підкреслює, що збагачений особистісний світогляд, який включає усвідомлення цінностей і життєвих сенсів, виступає каталізатором гармонізації та інтеграції досвіду в цілісну систему психічних феноменів, забезпечуючи ефективну саморегуляцію та розвиток індивіда [108].

Продовжуючи розгляд феномена досвід у площині сучасних українських психологічних концепцій (Н. Афанасьєва, Я. Бугерко, О. Котикова, О. Лактіонов, І. Лебединська, О. Музика, С. Рудницька, Т. Титаренко, А. Фурман, Н. Чепелева та ін. [1;4;37;40;42;59;78;103;108;114]), варто зазначити, що його осмислення дедалі частіше здійснюється крізь призму інтегративних підходів, де поєднуються соціокультурні, когнітивні та емоційно-ціннісні аспекти. Такий ракурс аналізу дозволяє конкретизувати уявлення про досвід як про базовий структурний компонент суб'єктної організації особистості, онтологічну основу якого становить концепт діяльній природи психіки. У межах діяльній парадигми кожний психічний процес розглядається у системній кореляції з різними формами психічної активності, що реалізуються в конкретних просторово-часових та соціокультурних умовах і опосередковуються комплексом взаємодій індивіда з соціальним середовищем. Відповідно, ключовими детермінантами процесу набуття досвіду постають соціальні фактори, індивідуально-психологічні властивості та особистісно зумовлена діяльність, спрямована на перетворення та інтеріоризацію об'єктів і явищ об'єктивній реальності.

На думку О. Лактіонова, загальні закономірності та механізми досвіду базуються на системі індивідуальних цінностей, усталених способах дії та унікальних життєвих подіях, які формують цілісну картину світу суб'єкта. У

цьому контексті досвід виступає не лише як інструмент для застосування знань, умінь і навичок у розв'язанні завдань, а й як засіб адаптації до життєвих обставин, побудови ефективної взаємодії з навколишнім середовищем та осмислення подій у ширшому контексті світогляду, враховуючи особисте місце й роль у них [40]. Цей комплексний підхід резонує з поглядами А. Фурмана, який розглядає індивідуальний досвід як своєрідний матеріал для формування психодуховно здорового та соціально зрілого суб'єкта. Зокрема, науковець визначає досвід як сукупність знань, норм, умінь, смислообразів і цінностей, набуття та практичне застосування яких формує загальну картину особистісного світобачення і забезпечує процес саморозвитку індивіда [108].

Отже, згідно з поглядами науковців, досвід - комплексний феномен, що поєднує когнітивні, ціннісні та практичні складові, формує цілісне світобачення особистості та забезпечує її здатність до саморозвитку й ефективної взаємодії з довкіллям.

Логічним продовженням такого бачення є підходи О. Котикової, І.Лебединської та С. Рудницької, які акцентують увагу на функціональному, мотиваційному та структурно-організаційному вимірах досвіду.

Так, О. Котикова інтерпретує його як практичну складову компетентності та ціннісну основу подальшого особистісного збагачення, до змісту якої входять знання, уміння, навички, ціннісні переживання й індивідуальні властивості [37, с.14]. І. Лебединська розглядає досвід як важливий ресурс самопізнання й саморозвитку, підкреслюючи значення цілеспрямованої практики, системної саморефлексії та інтерпретативної роботи [42, с.157]. С. Рудницька, своєю чергою, окреслює ключові характеристики особистісного досвіду — структурованість, континуальність, когерентність і рефлексивність, наголошуючи, що когерентність забезпечує смислову єдність і когнітивну зв'язність, а тезаурус виступає інструментом ціннісно-сислової інтеграції [78].

Отже, узагальнюючи концепції О. Лактіонова, А. Фурмана, О. Котикової, І. Лебединської та С. Рудницької, можна констатувати, що досвід не зводиться лише до накопичення знань і навичок, а постає як динамічна, інтегрована

система, що поєднує пізнавальні, ціннісні, мотиваційні та адаптивні функції, визначаючи вектор особистісного становлення та самореалізації індивіда.

У контексті розуміння досвіду як внутрішнього надбання, що формується в результаті рефлексивної взаємодії з власною життєвою реальністю, важливо звернутися до позиції Я. Бугерко, яка виокремлює два його взаємопов'язані виміри. Перший охоплює здатність суб'єкта усвідомлювати та аналізувати способи, методи й засоби оперування здобутою інформацією, тоді як другий полягає у забезпеченні саморегуляції та смислової організації власної життєдіяльності [4,с.94]. Ці положення концептуально перегукуються з поглядами О. Музики, котрий розглядає особистісний досвід як регулятивний чинник саморозвитку, що має відповідати трьом базовим критеріям: широті охоплення життєвих відносин, наступності як закономірному взаємозв'язку його компонентів та ціннісності, тобто виокремленню значущого для суб'єкта змісту. В структурі такого досвіду дослідник виокремлює досвід діяльності, розвитку здібностей та соціальної взаємодії [59,с.162]. Логічним продовженням цієї концептуальної лінії є позиція Т. Титаренко, яка підкреслює, що становлення й стабілізація особистісного досвіду безпосередньо залежать від розвиненості рефлексивних механізмів, уміння здійснювати глибинний аналіз власного життєвого шляху, узагальнювати помилки та досягнення, а також здатності до ціннісної селекції вражень. На її думку, досвід виконує роль своєрідного фільтра, що елімінує випадкове та маргінальне, натомість акумулює смислово значуще, перетворюючи аморфні переживання на осмислені, артикульовані й асимільовані смислові структури, які стають основою внутрішньої цілісності та саморегуляції особистості [103,с.33,37].

Таким чином, у підходах І. Бугерко, О. Музики та Т. Титаренко досвід розглядається як внутрішньо організована ціннісно-смислова система, що поєднує структурні елементи індивідуального буття, відображає унікальні пріоритети особистості та водночас має динамічний характер, оскільки здатний впорядковувати хаотичний потік подій, відсіювати другорядне, зосереджуючись на суттєвому, а також виконувати стабілізувальну функцію після свідомої дестабілізації у процесі пошуку нового. Така ціннісно-структурна інтерпретація

природно перегукується з герменевтичним підходом, який зосереджується на механізмах індивідуального осмислення та впорядкування досвіду в контексті життєвої історії суб'єкта.

Вивчення феномена «досвід» у сучасній психологічній науці охоплює широкий спектр підходів, серед яких особливе місце посідає психологічна герменевтика — напрям, зосереджений на процесах інтерпретації та смислового впорядкування індивідом власного життєвого шляху. У цьому контексті досвід постає не лише як сукупність пережитих подій, але й як динамічна смислова структура, що формується внаслідок постійної взаємодії особистості зі світом та рефлексивного опрацювання цієї взаємодії. Герменевтична перспектива передбачає, що будь-який життєвий досвід набуває повноцінного значення лише тоді, коли він включений у процес інтерпретації, структурований і вплетений у наратив — цілісну історію життя, яку створює сам суб'єкт.

У цьому ракурсі Н. Чепелєва підкреслює, що індивід розуміє та інтерпретує свій досвід протягом усього життя, причому його зміст детермінується як життєвими ситуаціями та характером поведінки в них, так і особливостями міжособистісної взаємодії. Щоб досвід набув психологічної значущості, він має бути осмислений, проінтерпретований і структурований особистістю [114, с. 16]. Ключовим механізмом цього процесу, на думку дослідниці, є наративізація — трансформація того, що відбувається з індивідом, у смислово впорядковану розповідь.

Цю ідею розвиває Н. Афанасьєва, яка розглядає наративізацію життєвого досвіду як фундаментальний спосіб організації особистісної реальності. Вона наголошує, що досвід завжди займає центральне місце «в середині інтерпретованого контексту» [1, с. 30] життєвої історії суб'єкта. Народження такої історії, на думку вченої, є механізмом впорядкування особистого життя, оскільки її структура та обрані для відображення аспекти досвіду визначають зміст думок, почуттів і дій, а відтак — організують увесь життєвий досвід індивіда.

На підставі аналізу наукових джерел можемо стверджувати, що досвід у галузі психології розглядається як сукупність знань, умінь, емоційно-чуттєвих

переживань і цінностей, рефлексивно осмислених суб'єктом, які забезпечують регуляцію й оптимізацію його життєдіяльності та сприяють особистісному розвитку й самореалізації.

Наступний етап аналізу теоретико-методологічних праць спрямовувався нами на концептуалізацію поняття «досвід» у площині педагогічної науки з урахуванням його функціональних параметрів та значущості у формуванні художньо-естетичного досвіду. Увага науковців зосереджується на закономірностях організації, механізмах формування та педагогічних умовах супроводу процесу засвоєння соціального досвіду, який охоплює розвиток особистості, становлення ключових компетентностей і здібностей, необхідних для успішної інтеграції індивіда в соціокультурне середовище.

Зазначені процеси реалізуються передусім у межах організованої освітньої взаємодії, де виконуються провідні функції навчання, виховання та розвитку. Саме вони забезпечують трансляцію соціального досвіду як форми засвоєння суспільно-історичних надбань, що не є результатом біологічної спадковості, а передається винятково через механізми соціалізації, інтеріоризації та ідентифікації. Через ці механізми відбувається входження особистості в культуру, систему цінностей і суспільні практики, а рівень її розвитку зумовлюється не лише обсягом, а й якістю, змістовністю, структурною цілісністю та різноманіттям набутих знань, умінь, ціннісних орієнтацій і способів діяльності.

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що освіта постає не лише як канал передачі досвіду, а й як середовище його осмислення, переосмислення та трансформації в нових життєвих ситуаціях. Виконуючи провідну функцію трансляції соціального досвіду, освітній процес водночас створює умови для особистісного зростання суб'єкта освіти. Ефективність педагогічного впливу при цьому визначається рівнем педагогізації соціальних чинників, тобто їх цілеспрямованим включенням у виховний та освітній процес із метою гармонійного розвитку особистості.

Водночас у контексті освітнього процесу досвід розглядається як ключова умова становлення свідомості особистості, що формується у процесі активної

діяльності, зокрема мистецької. Знання, уявлення й ціннісні орієнтації, які не проходять через практику сприйняття, осмислення та творчого відтворення, залишаються формальними й не набувають особистісної значущості.

Окреслений підхід до розуміння феномену «досвід» ґрунтовно висвітлений у працях українських та зарубіжних науковців І. Гербарта, С. Гончаренка, І.Зязюна, І. Лялюк, Мен Сіан, Н. Пархоменко, О. Ребрової, О. Ростовського, О.Рудницької, Р. Серьожнікової, І. Сипченко, У Хуймінь, О. Шевнюк, Л.Яковицької [9; 28; 50; 75; 76; 77; 84; 85; 127] та інших. Науковці інтерпретують його як інтегровану систему знань і вмінь, що формується в процесі навчально-виховної діяльності та професійного становлення. Водночас вони розкривають внутрішню структуру досвіду, взаємодію інтелектуальних, когнітивних і емоційних чинників, що визначають його розвиток та індивідуальну своєрідність.

Так О. Ростовський, тлумачить досвід як динамічну категорію, що охоплює знання, уміння, навички та форми діяльності, сформовані в процесі взаємодії з мистецтвом [76]; постійно змінний та розвивальний процес, що формується через активне сприйняття, практичну діяльність та рефлексивне осмислення мистецьких явищ.

Водночас дослідники підкреслюють, що досвід розгортається у внутрішньому психічному просторі особистості, де відбувається складна взаємодія пізнавальних, емоційних і вольових процесів. За І. Сипченко, внутрішні механізми — мислення, пам'ять, уява, емоційно-вольова регуляція — визначають індивідуальну своєрідність досвіду, особливості його осмислення та способи трансформації зовнішніх впливів у суб'єктивні знання, емоційні стани та ціннісні переживання[85].

Цей підхід корелює з концепцією Н. Пархоменко, Р. Серьожнікової та Л. Яковицької, які виокремлюють інтенціональну складову досвіду, що відображає особистісно-індивідуальну вибірковість інтелектуальної активності суб'єкта, підкреслюючи діяльний та цілеспрямований характер процесу, у межах якого відбувається усвідомлене перетворення знань і переживань, у структури значущі для людини [84].

Набуття досвіду неможливе без активної участі особистості у практичній діяльності. Саме через взаємодію з мистецтвом, на думку І. Гербарта, формуються ключові елементи досвіду, що забезпечують розвиток як інтелектуальних, так і емоційно-ціннісних складових, ключовими компонентами якого є знання та єдність чуттєвого і раціонального пізнання. Це поєднання забезпечує взаємодоповнюючий процес: емоції підсилюють розуміння суті явища, тоді як раціональне осмислення структурує та впорядковує почуттєвий досвід, забезпечуючи глибше й цілісне сприйняття мистецтва[130].

Розширюючи цю концепцію, І. Лялюк підкреслює інтеграцію нормативних зразків із індивідуальним досвідом суб'єкта, що передбачає реконструкцію засвоєння інформації та формування суб'єктивно-когнітивної моделі пізнання й мислення [50,с.2]. Це поєднання, на нашу думку, дозволяє особистості активно перетворювати отримані знання на практичні та смислові структури, адаптувати їх до власного досвіду та конкретних умов, а також розвивати здатність до самостійного мислення, критичного аналізу і творчого вирішення завдань.

З огляду на це погляди І. Лялюк узгоджуються з підходом О. Ребрової, яка визначає досвід як психолого-праксеологічний та духовно-мисленнєвий конгломерат життєдіяльності особистості, що формується через пізнання мистецтва, спирається на набутті знання та уміння й базується на духовно-ціннісних орієнтаціях [75]. У цьому процесі звернення до мистецтва виступає формою самовираження та чинником внутрішнього зростання суб'єкта, його чуттєво-емоційної сфери, критичного мислення та здатності до рефлексії.

Таким чином, у концепціях І. Гербарта, І. Лялюк, Н. Пархоменко, О. Ребрової, О. Ростовського, Р. Серьожнікової, І. Сипченко та Л. Яковицької досвід є динамічним, розвивальним процесом, що формується через активну діяльність суб'єкта та взаємодію з мистецтвом, інтегрує знання, уміння та навички з індивідуальним досвідом, поєднує раціональне і чуттєве пізнання, включає когнітивні, емоційні та вольові процеси і забезпечує формування критичного мислення, творчої діяльності, рефлексивної компетентності та ціннісно-духовних орієнтацій особистості.

Враховуючи наведене узагальнене трактування, сутність поняття «досвід» доцільно доповнити характеристикою його трансформаційного виміру, на який звертає увагу О. Шевнюк. За її переконаннями, досвід має творчий характер, оскільки в процесі розвитку особистість відтворює загальнолюдські етапи становлення, наповнюючи їх власними переживаннями та осмисленням. Це стає можливим лише за умови, коли досвід знаходить своє відображення в індивідуальній діяльності особистості. Долучення до музичного мистецтва виступає універсальним механізмом реалізації досвіду: через сприйняття художніх творів особистість інтегрує себе у світ чужих почуттів, засвоює їхній досвід та відзеркалює його емоційно [120].

Отже, музика пробуджує в людині низку асоціацій, пов'язаних із її власним життєвим досвідом, почуттями та переживаннями, що вже стали частиною її внутрішнього світу. У цьому процесі саме емоційна складова відіграє провідну роль, адже через емоції здійснюється особистісне переживання змісту мистецьких образів і їх трансформація у власні ціннісні орієнтири.

Як зазначає О. Рудницька, вплив музики є потужним чинником розвитку емоційної чутливості, фантазії, творчої ініціативи та асоціативного мислення, виступаючи своєрідним каталізатором формування тих якостей, що забезпечують цілісне, осмислене й особистісно забарвлене засвоєння досвіду [77].

Зрештою, в контексті музично-педагогічного процесу, спираючись на підходи О. Рудницької, ми розглядаємо особистісний досвід як цілісне утворення, що поєднує когнітивну, практичну та емоційну складові. Когнітивний аспект у сфері музичної освіти охоплює систему знань про музичне мистецтво, закономірності музичної мови, стилі, жанри й художньо-естетичні цінності, що формуються в процесі пізнання й осмислення музичних явищ. Емоційний - у музично-педагогічному контексті проявляється через здатність учня до естетичного переживання, співпереживання, ціннісного ставлення і рефлексивного осмислення творів музичного мистецтва. Практичний - реалізується через виконавську, слухацьку й творчу діяльність учнів, у ході якої

відбувається засвоєння художньо-виконавських умінь, інтерпретаційних прийомів і засобів художнього самовираження.

Згідно з аналізом наукових джерел [9;18;28;50;75;76;77;84;85;120;127], поняття «досвід» у педагогічній науці постає як: багатовимірна категорія, що синтезує емоційно-чуттєве й раціональне пізнання, когнітивні, емоційно-ціннісні та діяльнісні процеси особистості; охоплює пізнавально-пошукову діяльність, систему знань, умінь і навичок; забезпечує формування критичного мислення, рефлексії, творчого самовираження.

Загалом, проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що феномен досвіду в історико-філософському, психологічному та педагогічному дискурсах постає як цілісне, багатокomпонентне утворення, яке поєднує когнітивні, емоційно-чуттєві, мотиваційні, соціальні та ціннісно-сміслові виміри, що формується у процесі активної діяльності й рефлексивного осмислення, забезпечує інтеграцію знань, умінь і переживань, слугує підґрунтям особистісного розвитку, самореалізації й формування духовно-ціннісних орієнтацій індивіда.

1.2. Сутність та компонентна структура художньо-естетичного досвіду підлітків

Теоретичне осмислення й визначення сутності феномена «художньо-естетичний досвід» передбачає з'ясування змісту категорій «художнє» та «естетичне».

Категорія «естетичне» в контексті формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання — це передусім здатність суб'єкта сприймати, переживати, оцінювати й створювати прекрасне у звуковому образі музичного твору, тобто дана категорія в нашому розумінні інтегрує комплекс феноменів, що охоплюють чуттєво-перцептивне сприйняття, емоційно-ціннісне ставлення, естетичну аксіологію і рефлексію та інтерпретаційне осмислення музичного твору. Естетичне в цьому аспекті розглядається як суб'єктивна емоційна насолода, що виникає від сприйняття

краси звуку, естетичної чутливості та художнього виконання в ході емоційного переживання й усвідомлення художньо-образного змісту твору.

У наукових працях Л. Левчук, В. Панченка, О. Оніщенко та Д. Кучерюка категорія «естетичне» репрезентується як складова ціннісно-сислової сфери особистісного досвіду, що відображає характер взаємодії суб'єкта з художньо значущими проявами дійсності. Ця взаємодія реалізується через чуттєво-інтуїтивні механізми пізнання, які інтегрують раціональне осмислення та емоційне переживання [43, с. 99]. Естетичне почуття, у такому контексті, трактується як форма когнітивно-афективної активності, що виникає внаслідок синтезу інтелектуального й емоційного ставлення до культурно й соціально значущих художньо-естетичних явищ. У цьому аспекті, за О. Чубаревою, вияв естетичного як аксіологічної категорії постає важливим чинником формування ціннісної свідомості особистості. Цінності краси виконують роль аксіологічних орієнтирів, через які індивід артикулює прагнення до ідеалу, гармонії та досконалості, налагоджує духовну взаємодію з мистецтвом і залучається до культурно-ціннісного простору суспільства [117, с. 70].

Спираючись на теоретичні засади, сформульовані в наукових працях дослідників у галузі педагогіки (М. Вовк, Ю. Грищенко, І. Зязюна, С. Коновець, Т. Котирло, С. Рудницької, М. Солдатенко, С. Соломахи, Г. Сотської, Н. Філіпчук, Н. Чужої) [21, с.216; 28; 121], під поняттям «естетичне» розуміємо:

- квінтесенцію емоційно-чуттєвої свідомості особистості;
- ціннісне ставлення до мистецтва й дійсності в процесі пізнання та творчості;
- феномен, що функціонує в контексті особистісного розвитку й культуротворчої активності;
- внутрішню мотивацію суб'єкта до сприйняття естетичної досконалості у мистецтві;
- реалізацію в художньо-творчій діяльності.

Згідно з позицією О. Спінеєвої, «концепт естетичного досвіду» постає як цілісне особистісне утворення, невід'ємно пов'язане з естетичними почуттями,

що фіксують здатність індивіда емоційно відгукуватися на художні явища [91, с.162]. Поглиблюючи цю думку, І. Зязюн та О. Рудницька акцентують увагу на ролі естетичних переживань як каталізатора внутрішньої активності особистості, які забезпечують цілісне емоційно-ціннісне сприйняття мистецтва, де інтелектуальне осмислення поєднується з глибокою емоційною реакцією [28;77]. У площині музичного мистецтва така реакція набуває форми глибокої внутрішньої напруги, зумовленої впливом емоційно-сислового наповнення, інтонаційної виразності та драматургії музичного твору.

Центральним елементом цього процесу є естетична свідомість, яка забезпечує здатність підлітка суб'єктивно сприймати твір, надаючи йому емоційно-чуттєвого забарвлення, інтерпретуючи зміст крізь призму власних переживань, потреб і ціннісних орієнтацій. Вона включає не лише рецептивне сприйняття художнього образу, а й активне оцінювання та осмислення його змісту. Як зазначають Н. Назаренко, О. Томашевський і О. Шумейко, естетична свідомість інтегрує емоційно-почуттєву сферу, когнітивні процеси, художнє мислення, уяву, оцінні судження, естетичні уподобання й ідеали [62, с.64;104;122, с.161].

На думку О. Рудницької, естетичне сприйняття музики в освітньому процесі є способом формування ціннісних орієнтацій особистості, що реалізуються через емоційно забарвлене інтерпретування музичних образів [80]. Музика, як універсальна мова почуттів, виконує функцію емоційно-інтелектуального посередника, що сприяє не лише формуванню естетичних смаків, а й розвитку здатності до емпатії, саморефлексії та критичного мислення.

Екстраполюючи зазначене у площину нашого дослідження, підкреслимо, що формування художньо-естетичного досвіду учнів у процесі фортепіанного навчання нерозривно пов'язане з розвитком емоційно-ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва та передбачає глибоке особистісне сприйняття їх художнього змісту на основі емоційного переживання й осмислення.

На підставі досліджень О. Ростовського, емпатійне занурення у музичний твір забезпечує формування емоційно-ціннісного ставлення до нього, яке, у свою чергу, сприяє інтерналізації естетичних цінностей, розширенню духовного

досвіду особистості, її самопізнанню та самовдосконаленню [76]. Такий підхід не лише забезпечує ефективне музичне виховання, а й формує суб'єктність у мистецькій діяльності, розвиває здатність до естетичного судження та художньої інтерпретації. Ця позиція узгоджується з поглядами Л. Масол [53], яка підкреслює, що музично-естетичне виховання має ґрунтуватися на емоційній зацікавленості, щирому переживанні художнього змісту твору та внутрішній мотивації суб'єкта до музичної діяльності.

У контексті фортепіанного навчання підлітків категорія «художнє» слугує концептуальним орієнтиром для формування художньо-естетичного досвіду, що ґрунтується на пізнанні, рефлексивному осмисленні та художній інтерпретації музичних образів. У нашому розумінні дана категорія розглядається як:

- образна природа твору мистецтва (уявлення про художні засади, реальність, форму);
- засіб художнього-естетичного самовираження (реалізація художнього бачення, емоційно-рефлексивної інтерпретації);
- виконавське втілення художнього змісту (розкриття естетичних, ціннісно-сміслових аспектів).

У словниково-довідкових джерелах поняття «художній» трактується як категорія, що охоплює явища та процеси, пов'язані зі сферою мистецтва, зумовлені специфікою художньої діяльності та спрямовані на естетичне відображення дійсності в образній формі [6]. Водночас поняття «художність» охоплює два ключові виміри: з одного боку, воно відображає специфіку образного пізнання дійсності, що супроводжується емоційним співпереживанням, а з іншого — виступає критерієм естетичної цілісності художнього твору, яка виявляється у гармонійній відповідності змісту та форми [20, с.129–130].

У межах фахового теоретичного підґрунтя, викладеного у працях дослідників з музичної педагогіки (К. Завалко, І. Левицької, А. Линенко, Г. Ніколаї, О. Соколової), «художність» - комплексна естетична категорія, що охоплює низку взаємопов'язаних характеристик: рівень естетичної досконалості художнього твору, здатність мистецтва репрезентувати красу в художньо-

образній формі, а також показник естетико-ціннісної насиченості його змісту [23, с.104; 43, с.19; 89]. У площині виконавської діяльності, згідно з підходом в Ю Янь [126, с. 130], означена категорія розглядається як бівалентна характеристика: з одного боку — як критерій мистецької якості інтерпретації, а з іншого — як опосередкована форма взаємодії з іншими видами мистецтва, що сприяє розвитку образного мислення й активізації асоціативного сприйняття.

Таким чином, художність постає як складне явище, що поєднує два взаємозалежні аспекти: у широкому розумінні — це властивість мистецтва, реалізована через художній образ як спосіб осмислення та відображення дійсності; у вузькому — характеристика, яка визначає якість мистецького твору й слугує критерієм оцінки його естетичної досконалості, смислової глибини, композиційної цілісності та емоційної виразності.

Категорія «художнє» виражає якісну своєрідність музичного мистецтва, що полягає у його здатності відображати реальність шляхом моделювання життєвих явищ у формі художнього образу — цілісної, образно-емоційної структури, яка втілює багатоманітність людського буття та діяльності в межах конкретних ситуацій. На рівні мистецького цілого художнє розглядається як форма узагальненого, естетично осмисленого бачення дійсності, у якій поєднуються суб'єктивно забарвлені переживання автора з потенційною здатністю реципієнта до співпереживання.

На думку О. Щолокової, художній образ є результатом синтезу фантазії, уяви, інтуїції та емоційного досвіду митця, у якому віддзеркалюється внутрішній світ автора й його емоційно-ціннісне ставлення до зображуваного [123, с. 65]. Як смислова основа мистецького твору (за Б. Кублановим), художній образ забезпечує його концептуальну цілісність, логічну послідовність розвитку змісту та внутрішню структурну єдність, підпорядковану авторському задуму [39, с. 39]. У цьому аспекті доречно навести думку Чжан Їфу, який розглядає художній образ як специфічну форму репрезентації реальності, що постає в результаті складних творчо-пізнавальних процесів, заснованих на естетично забарвленому та чуттєво-емоційному сприйнятті [115, с.22].

У наукових розвідках українських учених (О. Донської, Л. Зарі, К. Клімай, Б. Кубланова, Б. Нагай, О. Опанасюк, В. Салій) акцентується значущість художнього образу в контексті музичного пізнання та особистісного розвитку суб'єкта. Зокрема, підкреслюється його роль як засобу когнітивної активізації, формування пізнавального ставлення до музичного мистецтва через осмислення внутрішньої організації, структурно-композиційних закономірностей і концептуальної основи художнього сприйняття, а також забезпечення інформаційно-сислової основи музичних знань. Окрім того, художньому образу притаманна важлива роль у розвитку емоційно-чуттєвої сфери: актуалізації здатності до емпатійного реагування, посиленню естетичного переживання, формуванню внутрішнього емоційного піднесення, стимулюванню пошуково-інтерпретаційної діяльності, активізації евристичного мислення, а також виконанню функції ціннісно-сислового орієнтира, що зумовлює формування системи суб'єктивних естетичних оцінок і особистісного ставлення до мистецтва.

Художній аспект становить змістовну основу формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку і є підґрунтям для реалізації художньо-інтерпретаційних ідей. У цьому контексті, за визначенням В. Крицького [38, с.9], художня інтерпретація музичного твору розглядається як процес цілісного осягнення його художньо-сислової структури, в межах якої твір постає не лише як об'єкт слухового сприйняття, а як семантична система, окремі елементи якої мають бути ідентифіковані як художньо значущі й осмислені в межах естетичної цілісності. Як підкреслює Г. Падалка [66, с.190], у процесі інтерпретації важливо не лише зануритися в емоційний світ художнього образу та точно відтворити його у власній виконавській версії, але й виявити індивідуальне розуміння змісту, емоційно його переосмислити та за допомогою виражальних засобів передати особистісне сприйняття авторського задуму. Залучення сенсорного, емоційного та логіко-сислового рівнів аналізу, інтеграція яких забезпечує глибоке проникнення в художню сутність музичного твору, надає інтерпретаційному процесу цілісного та багатовимірного характеру [38, с. 9].

У межах досліджуваної проблематики вчені (О. Вороновська, І. Глазунова, Г. Дідич, І. Дубінець, А. Захарченко, В. Іванова, О. Колесник, В. Корзун, В. Крицький, Ван Лу, Н. Мозгальова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Сирятська, Л. Фурсік, Є. Чжоу, О. Щолокова [15; 19; 27; 33; 38; 58; 63; 66; 77; 86; 109; 116; 125]) одноставно зазначають, що музично-виконавська інтерпретація активує художньо-образні, інтелектуально-пізнавальні процеси, сприяє розвитку внутрішніх художніх цінностей, культурної рефлексії, емпатії й образного мислення, а також слугує джерелом чутливо-емоційного резонансу і засобом творчого самовираження виконавця.

Поняття «художньо-естетичний досвід» є складним і багатоаспектним. Розглянемо сутність та зміст поняття «досвід» у площині мистецької освіти і навчання. У працях сучасних українських і зарубіжних науковців досліджуються сутність, структура й різновиди досвіду, зокрема:

- естетичний (І. Гриценко, І. Зязюн, Г. Карась, О. Павлова, Т. Скорик, Г. Сотська, Н. Чужа);
- художньо-естетичний (Т. Сердюк, Сюй Сінчжоу, О. Шевнюк);
- музично-естетичний (Т. Завадська, Н. Косінська);
- емоційно-естетичний (Т. Строгаль);
- музично-артистичний (Лю Шаохуй);
- художньо-ментальний (О. Реброва);
- художньо-комунікативний (Мен Сіан, У Хуймін);
- мистецький (Т. Гринченко);
- морально-естетичний (О. Олексюк, С. Хлебик);
- моральний (Т. Гризоглазова)
- індивідуальний (І. Лялюк);
- досвід музично-виконавської діяльності (О. Хлебнікова);
- досвід музично-педагогічної діяльності (М. Михаськова);
- досвід музично-просвітницької діяльності (О. Мельник);
- художньо-педагогічного спілкування (І. Сипченко);
- професійно-особистісний (Н. Попович);

Згідно з дослідженнями вчених (І. Зязюна, О. Павлової, О. Полюдової, Г. Карася, Лян Цзи, Т. Скорик, Т. Строгаль [28; 30;65; 87; 94; 113]), ключовими структурними компонентами естетичного досвіду є:

- емоції, смаки, почуття, ідеали та погляди, які обумовлюють дії індивіда в контексті об'єкта, спроможного задовольнити його потребу [28, с.75];

- образна увага, емоційні переживання та культурна рефлексія [94, с.34];

- здатність до емпатії, емоційна чутливість, вразливість, конкретно-образне мислення та захопленість творчим процесом [111; 29];

- суб'єктивне сприйняття, що охоплює високий рівень естетичного сприйняття, емоційний резонанс та інтерпретацію [113, с. 64].

Категорія «естетичний досвід», на думку І. Зязюна, є способом і формою взаємодії людської свідомості з зовнішнім світом через художню форму. «Естетичний досвід через свої складові – спеціалізовані емоції і почуття, що обов'язково зумовлюють вольову діяльність, регулює людську поведінку» [28, с. 75].

Важливою складовою естетичного досвіду, як стверджують Т. Завадська [22] та Н. Косінська [34]), є музично-естетичний, що формується у процесі взаємодії з творами мистецтва і є результатом художньо-творчої діяльності, «як естетичної діяльності нової якості» [22, с.29].

На думку Т. Сердюк [83, с.41], художньо-естетична діяльність є новою формою активності в галузі мистецтва, що органічно поєднує чотири основні сфери людської діяльності - пізнавальну, творчу, ціннісно-орієнтаційну та комунікативну, - які справляють безпосередній вплив на розвиток естетичного досвіду суб'єкта. Означена діяльність в галузі мистецтва розглядається авторкою як особливий аспект духовно-практичної сфери, що включає в себе естетичне сприйняття, аналіз та естетичні судження.

Згідно з О. Шевнюк, художньо-естетичний досвід являє собою «інтегративне особистісне утворення, яке є результатом художньо-естетичної діяльності особистості та змістовною стороною якого виступає естетичне ставлення до мистецтва» [120, с.8].

Сприймаючи художні твори, індивід набуває унікального досвіду емоційної реакції, художньо-естетичного осмислення, формуючи особистісний досвід. Внаслідок цього виникає враження художньо-емоційної реакції, або, іншими словами - художньо-емоційний досвід [116], що трансформується у життєво-емоційний. Чжоу Є стверджує, що існує взаємозв'язок у протилежному напрямку: наявність життєво-емоційного досвіду сприяє адекватній художньо-емоційній реакції на художні образи музичного твору. Отримання емоційного досвіду виявляється надзвичайно вагомим для художнього розвитку суб'єкта.

Художня емоція, що виникає в процесі сприйняття, переживання, творення та інтерпретації художніх образів, активізує відповідний тип свідомості і мислення індивіда [116], його інтелектуально-пізнавальні, оцінні процеси щодо художнього змісту музичного твору, а також художньо-образну пам'ять, яка відіграє ключову роль у музично-виконавському процесі. На думку Є.Чжоу, така пам'ять є квінтесенцією художнього досвіду суб'єкта [116,с.120], у структурі якої обов'язково активно працює сегмент, пов'язаний з художньо-емоційним відчуттям. Як вважає дослідник, у першу чергу, це пов'язано з процесами сприйняття різноманітних художніх образів у різних галузях мистецтва, які сприяють активізації асоціативних зв'язків, охоплюючи як пізнавально-розумовий, так і емоційний аспекти. В іншому випадку, вона сприяє формуванню конкретних емоційних уявлень, пов'язаних з досвідом художньо-інформаційних структур, які передаються від твору до твору, як семіологічний елемент мови музичного мистецтва.

Згідно з тлумаченнями вітчизняних науковців, художньо-естетичний досвід - це :

- програма суспільної поведінки суб'єкта, що закріплюється у вигляді міцних ціннісних орієнтацій і охоплює не лише художньо-естетичні знання та уміння, а й виявляє відображення багатогранності художніх явищ (І. Зязюн [28]);

- взаємозв'язок художньо-естетичних знань, умінь, навичок набутих особистістю у процесі художньої діяльності, які стали її внутрішнім змістом (О. Щолокова [124]);

- досвід, що ґрунтується на пізнанні мистецтва через призму естетичних категорій (О. Реброва [75]);

- соціально-психологічне утворення, в якому на індивідуально-особистісному рівні взаємодіють суб'єктивно-індивідуальна і предметно (художньо) виражена сторони культурно-історичного процесу індивіда, джерелом та сферою прояву якого є художня діяльність (Т. Завадська [22]).

Важливо зазначити, що у контексті нашого дослідження сутності художньо-естетичного досвіду підлітків, важливим є розгляд вікових особливостей учнів означеного періоду.

Підлітковий вік - один із найважливіших етапів особистісного становлення. Він характеризується підвищеною енергійністю, ініціативністю, продуктивністю діяльності, прагненням до самооцінки, самопізнання й творчого самовираження.

У цей період істотних змін зазнають пізнавальні процеси, зокрема пам'ять. Вона набуває цілеспрямованого та свідомого характеру, формується здатність до тривалого збереження матеріалу, а відтворення переходить від дослівного до вільного. Поряд із розвитком опосередкованої та довільної пам'яті посилюється логічне мислення, яке посідає провідне місце у процесі засвоєння навчального матеріалу, поєднуючи логічні та образні компоненти [80]. Підлітки поступово оволодівають уміннями робити узагальнення, формулювати висновки та аргументовано обґрунтовувати власні судження. У цьому віці зміцнюються самоконтроль та сила волі, виявляються рішучість і наполегливість, самостійність та ініціативність.

Якісно нового змісту набуває уява, яка стає важливим чинником творчого самовираження учня. Творча уява, здатність до творчого мислення виявляється в оригінальності, самостійності та продуктивності музичної діяльності. У процесі фортепіанного навчання уява виконує низку важливих функцій: вона сприяє осмисленню художнього змісту музичного твору, допомагає формувати інтонаційно-образне мислення, забезпечує цілісність виконавської інтерпретації.

Поряд з цим розвивається рефлексія — важливий механізм самопізнання, який допомагає підлітку глибше усвідомити власне «Я», удосконалюючи

здатність до аналізу, порівняння та узагальнення [95,с.353]. У контексті фортепіанного навчання, за Т. Гризоглазовою, рефлексія постає як процес, що сприяє розвитку самооцінки, самоконтролю та осмисленню власної виконавської діяльності [11, с.154].

Емоційно-вольова сфера учнів даного віку характеризується підвищеною чутливістю, глибиною переживань. Саме ці якості зумовлюють високу сприйнятливості до мистецтва, здатність до співпереживання та художньої рефлексії. У процесі фортепіанного навчання вони стають підґрунтям для художньо-виразного виконання.

У когнітивній сфері підлітків активно розвивається логічне мислення, здатність до аналізу художніх явищ, формуються уміння порівняння й інтерпретації музичних образів; зростає усвідомленість сприйняття музичних творів, що уможливорює перехід від емоційного реагування до раціонально-логічного осмислення змістовної суті музики.

Важливе значення має становлення самосвідомості, яка виявляється у прагненні до самопізнання, самооцінки й самореалізації. Фортепіанне навчання, зорієнтоване на художньо-творчу інтерпретацію, рефлексію власної музично-виконавської діяльності, сприяє розгортанню цих процесів.

Отже, виходячи з огляду вікових характеристик підлітків, можемо стверджувати, що даний віковий період є сприятливим для становлення художньо-естетичного досвіду. Поєднання емоційної чутливості, зростаючої пізнавальної активності та прагнення до творчої самореалізації забезпечує умови для глибокого осягнення мистецьких цінностей і формування індивідуального музично-естетичного світогляду в процесі фортепіанного навчання.

Доцільним на наступному етапі дослідження вважаємо звернення до аналізу нормативно-правових документів, які регламентують зміст і специфіку початкової спеціалізованої мистецької освіти, визначають її концептуальні засади, цільові орієнтири та освітні завдання, а саме: Положення про Початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад, Типові навчальні плани початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, Типові навчальні програми з навчальної дисципліни «Музичний інструмент фортепіано»,

Методичні рекомендації з розроблення освітніх програм для мистецьких шкіл [70;71;72;73,101,102]. Саме ці документи конкретизують вимоги до результатів навчання, що спрямовані на розвиток в учнів здатності до художньо-естетичного сприйняття, осмислення та інтерпретації творів музичного мистецтва, тобто на формування їхнього художньо-естетичного досвіду у процесі фортепіанного навчання.

Згідно з науково-методичними джерелами [102], фортепіанне навчання розглядається як комплексний процес виховання особистості, спрямований на розвиток ціннісного ставлення до музичного мистецтва, формування художньо-інтерпретаційних умінь, забезпечення творчої самореалізації, духовної цілісності, культурно-естетичного, емоційно-інтелектуального та психофізіологічного зростання учня. Саме в системі позашкільної мистецької освіти відбувається гармонійне поєднання вікових закономірностей розвитку підлітка з можливостями музичного мистецтва як засобу формування його художньо-естетичного досвіду.

У Типовій програмі з фортепіанного навчання, затвердженій Науково-методичною радою ДНМЦЗКМО (2021), для базового (середнього) підрівня, розрахованого на учнів підліткового шкільного віку, визначено ключові компетентності, яких школярі мають набути протягом усього періоду навчання.

Завдання програми спрямовані на розвиток теоретичного та художньо-комунікативного компонентів фортепіанного навчання, зокрема на формування асоціативного мислення, емоційного переживання художніх образів, а також на розвиток здатності до інтелектуально й емоційно осмисленої інтерпретації музичного твору.

Водночас автори Типової навчальної програми (2019) [101, с.4] підкреслюють значущість диференційованого підходу, який передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів у когнітивній (пізнавальній), ціннісно-мотиваційній та емоційній сферах.

У когнітивній сфері відбувається формування базових знань, розуміння та вмінь застосовувати принципи творення музичних образів через виразні засоби

музики, що сприяє розвитку навичок інтерпретації музичних творів, зокрема вмінь аналізувати, усвідомлювати зміст твору та розкривати задум композитора.

Засвоєння зазначених умінь і знань створює підґрунтя для розвитку творчої самореалізації учнів, адже саме на цьому етапі виникає потреба у вираженні власних думок та емоцій через інтерпретацію музичних творів. Це, у свою чергу, потребує розвиненого творчого мислення, володіння музичною мовою та вміння використовувати виразні засоби для втілення індивідуального художнього задуму.

У ціннісно-мотиваційній сфері Типової навчальної програми (2019) акцентовано увагу на розвитку позитивного ставлення до навчання та творчості, зокрема на заохоченні учнів до самостійного пізнання, дослідження, висловленні власних думок та ідей, генеруванні нових знань і вмінь. Важливим завданням визначено виховання естетичного смаку через ознайомлення з найкращими зразками українського та світового фортепіанного мистецтва, формування здатності сприймати і розуміти прекрасне.

У межах емоційної сфери навчальної програми акцентується розвиток художньо-естетичного досвіду учнів, що передбачає формування здатності до глибокого емоційного сприйняття музичних творів, усвідомлення та інтерпретації емоційних станів, трансльованих через звукові та інші музично-виразові засоби, а також сприяння емпатичному переживанню художніх образів та рефлексії над власними емоційними реакціями. Особлива увага приділяється формуванню художньо-творчого мислення, уяви та креативності, які виступають ключовими компонентами для розвитку естетичної чуттєвості, художньої компетентності та здатності до самостійної інтерпретації музичних творів.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що аналіз нормативних документів із початкової спеціалізованої мистецької освіти [70;71;72;73] підтверджує, що сучасні вимоги до результатів навчання у сфері фортепіанного мистецтва зорієнтовані на формування художньо-естетичного досвіду учнів, розвиток здатності до глибокого сприйняття, становлення художньо-творчого мислення, творчої уяви, креативності та інтерпретації музичних творів. Ці вимоги реалізуються у процесі навчання, який передбачає систематизоване опанування

музичних творів та засвоєння широкого комплексу знань, умінь і навичок [26;54;61;68;81]. У цьому процесі відбувається безперервне естетичне узагальнення, сприйняття та оцінювання музичних явищ [88], що забезпечує формування художньо-естетичного досвіду учнів та поглиблює їхнє розуміння закономірностей музичної мови, структурних особливостей, формотворчих принципів, гармонійних і ритмічних взаємозв'язків, а також виразно-інтерпретаційних засобів, які забезпечують цілісне сприйняття та творчо осмислене відтворення музичного твору [76; 125].

Подальше дослідження сутності художньо-естетичного досвіду неможливе без урахування його взаємозв'язку зі сприйняттям музики, яке є першоосновою формування художньо-естетичного досвіду, фундаментом будь-якої музичної діяльності, забезпечуючи активну взаємодію з музичним твором, на основі емоційного переживання, аналізу, оцінки та інтерпретації музичних образів. Сприйняття музики охоплює сенсорний, емоційний, інтелектуальний та естетичний рівні, що забезпечують розуміння художнього змісту музики, виявлення її емоційно-образних і смислових компонентів.

У наукових працях (Н. Аніщенко, В. Белікова, Г. Дідич, К. Завалко, Л. Заря, О. Рудницька, О. Надутенко, Л. Сбітнева, Т. Скорик) дане явище розглядається як складний феномен, що поєднує когнітивні, емоційні й ціннісні процеси і визначається як:

- особливий вид діяльності, процес і результат якої зумовлюється системою перцептивних та інтелектуальних умінь і навичок (О. Рудницька [80]);

- процес формування цілісного художнього образу музичного твору шляхом глибокого осмислення його емоційного змісту, який складається з взаємодії емоцій, уяви та аналізу як емоційного, так і змістовно-структурного аспекту музики (О. Ростовський [76]);

- психологічний механізм, що інтегрує музичний слух, пам'ять, мислення, емоційний відгук на музику та здатність до співтворчості (Г. Дідич, структура сприйняття[15, с. 29]);

- різновид духовно-практичної діяльності, у якій віддзеркалюються пізнавальні й емоційні аспекти особистості, її знання, досвід і переконання (Т. Скорик [87]);

- формування особистісного «художнього образу в свідомості слухача» (А. Музика) [59, с.70];

- естетично зумовлений процес усвідомлення художньо-образної сутності твору, що визначається його духовним досвідом, художніми особливостями, рівнем естетичної культури й психологічною індивідуальністю слухача (В. Белікова) [60, с. 19].

«Музичне сприйняття - це формування в уяві слухача цілісного художнього образу твору. Воно передбачає глибоке осмислення його емоційного змісту. Сприйняття як художня діяльність складається з взаємодії емоцій, уяви, осмислення змісту та форми твору» [15,с. 28].

Глибинне осягнення художнього твору принципово неможливе поза сферою емоційно-афективної взаємодії з ним. Саме емоційне розуміння, чуттєво-естетичне переживання та інтенціональне занурення у багатозарові смисли мистецького твору зумовлюють формування в реципієнта унікального індивідуально-особистісного враження. Це враження, будучи результатом інтеграції когнітивного та емоційного, постає як відображення об'єктивно-суб'єктивної трансформації крізь призму внутрішньо-екзистенційного ставлення суб'єкта до твору [60]. Емоційна сфера у цьому процесі виконує функцію провідного механізму афективно-когнітивної інтеграції, забезпечуючи пізнання його художньої сутності через емоційне осягнення та інтерпретацію художнього образу.

У музично-творчій діяльності, як слушно зауважує Т. Стратан-Артишкова, розвивається емоційно-емпатійне співпереживання, яке є показником сформованості художнього сприйняття, «багатством асоціативно-образних уявлень, вміннями емоційно мислити, пізнавати, розкривати художній образ, розуміти формоутворювальні засоби, виражальний сенс музичної інтонації, що розкривають «дух» твору» [93].

Теоретичні уявлення про фундаментальну роль емоцій у процесі осягнення мистецтва узгоджуються з позицією Г. Падалки, яка наголошує, що емоції, будучи невід'ємною умовою художньої комунікації, детермінують можливість повноцінного пізнання музичного твору, оскільки інтелектуальне осягнення його змісту реалізується лише через призму естетичних вражень та емоційних переживань, що формують основу усвідомленої інформації та інтеріоризуються у духовно-ціннісну сферу особистості [66].

На нашу думку, саме у контексті емоційно-афективної взаємодії з мистецьким твором розкривається й активна роль творчої уяви суб'єкта, що виступає складним когнітивно-афективним механізмом синтезу попереднього досвіду, життєвих вражень, культурних орієнтирів та емоційних переживань. Уява формується під впливом різноманітних життєвих вражень і емоційних реакцій, які фіксуються у свідомості та зберігаються в пам'яті [115]. Вони піддаються процесам трансформації, перетворюючись на багатовимірні художні образи, що інтегрують індивідуальний життєвий досвід й художні концепції.

Здатність уяви до генерації та інтерпретації образів створює основу для більш глибокого осмислення самого феномену художнього сприйняття, адже аналіз сучасного етапу його розвитку неможливий без врахування сутності ключових категорій мистецтва, таких як художній образ, образність та твір, причому в теорії художнього сприйняття центральною категорією виступає образ, який постає як результат і продукт будь-якого сприйняття.

У філософсько-енциклопедичному словнику образ визначається як результат відтворення об'єкта у свідомості суб'єкта, де чуттєвими етапами сприйняття виступають відчуття та уявлення, що на рівні мислення проявляються через поняття, судження та міркування. Художній образ, у цьому контексті, розглядається як специфічна форма такого явища, в якій матеріальні форми його втілення можуть реалізовуватися у практичних діях [90].

Дослідження щодо сутності поняття «художній образ» провели науковці К. Клімай [32], Б. Кубланов [39], В. Салій [81] і Б. Нагай [61]; аспекти моделювання художнього образу, що базується на взаємодії сприйняття, уявлення та мислення, досліджували О. Донська [17], Л. Заря [26] та О. Опанасюк [6].

Згідно з позицією дослідників, означений феномен характеризується як:

- узагальнене, конкретно-чуттєве, унікальне та неповторне явище, що відображає особистісно-індивідуальне бачення світу митцем, сформоване його творчою уявою [81, с.129];

- основоположна категорія мистецтва, що репрезентує цілісне й завершене відображення життєвого явища, взаємодіє з художньою концепцією твору та виявляється в естетично визначеній формі Б. Кубланов [39].

У наукових доробках українських дослідників (Л. Заря [26], К. Клімай [32], Б. Кубланов [39], Б. Нагай [61], В. Салій [81]) висвітлюється його багатофункціональна роль. Зокрема, художній образ виконує *гносеологічну* функцію, що сприяє розумінню закономірностей музичної творчості, формуванню системи знань та виробленню моделі сприйняття на її основі; водночас його перцептивно-гедоністична функція орієнтована на розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості, підкреслюючи здатність до емпатійного переживання, що спричинює внутрішнє піднесення та отримання естетичної насолоди. Крім того, художній образ виконує *евристичну* роль, стимулюючи пошуково-творчу активність, та *аксіологічну*, інтегруючи систему оцінних суджень особистості, а його *комунікативна* функція забезпечує ефективну взаємодію з музичними творами і сприяє співпереживанню представленим у них образам.

Таким чином, художній образ, інтегруючи когнітивні, емоційно-чуттєві та творчо-уявні компоненти сприйняття, забезпечує: всебічне осягнення музичного твору, глибинне емоційне співпереживання, інтерпретацію художнього змісту та виступає ключовим механізмом формування індивідуально-особистісного художньо-естетичного досвіду.

Відповідно, при обговоренні змісту музичного твору закономірно акцентується увага на його образному характері, оскільки саме мислення художніми образами визначає сутність як процесу створення, так і процесу сприйняття мистецьких творів [121, с. 32]. Крім того, необхідно враховувати, що осягнення художнього образу не відбувається ізольовано, а безпосередньо пов'язане з етапами музичного мислення, які забезпечують структурування

музичного матеріалу та глибину його сприйняття. Звідси випливає, що у розвитку музичного сприйняття особистості музичне мислення відіграє ключову роль (О. Костюк [35], О. Ростовський [76], О. Рудницька [77]). При цьому процеси та аспекти музичного мислення — аналіз, синтез, порівняння та узагальнення — реалізуються у ставленні до музичного образу та засобів музично-художньої виразності (Н. Мозгальова [58]).

Як зазначає Ге Хуань, окрім образно-емоційного [8,с. 88], до структури музичного мислення входить логічний компонент, пов'язаний із швидкістю та оригінальністю обробки музичної інформації, ефективність якого, за даними Г. Падалки [66, с.116–118] та Т. Смирнової [86], тісно пов'язана з діяльністю музичної пам'яті та формуванням внутрішніх слухових уявлень виконавців, що дозволяє аналізувати, порівнювати та синтезувати музичні образи з метою створення індивідуальної виконавської інтерпретації.

Слід підкреслити, що критичне ставлення до власної музично-творчої виконавської діяльності є ключовою ознакою розвиненого самостійного музичного мислення [51], оскільки воно забезпечує усвідомлену рефлексію над процесом створення та виконання музичного твору. Така рефлексія передбачає постійний аналіз власних інтерпретаційних рішень, виявлення сильних і слабких сторін виконання, коригування недоліків та пошук оптимальних способів виразного втілення музичних задумів. Активне музичне мислення при цьому виявляється важливим не лише під час розробки та реалізації творчих задумів музиканта у процесі опрацювання музичного твору, а й під час втілення задуму на сцені, сприяючи формуванню індивідуального виконавського стилю та глибшому розумінню художньо-естетичного змісту твору.

Отже, музичне мислення забезпечує: глибоке розуміння художнього змісту твору, розвиток індивідуальної виконавської інтерпретації та музичної ідентичності.

Важливим аспектом сприйняття музики є її інтерпретація. Підлітковий вік — це період активного формування особистості, важливу роль в якому відіграє формування художньо-естетичного досвіду, зокрема через інтерпретаційну діяльність, в процесі якої потрібно «... не лише заглибитись в авторські почуття

образу і якомога повніше передати його у власній трактовці (за Г. Падалкою), а і виявити власне розуміння тексту, виразити власні почуття, передати особливості особистісного сприйняття того, що створив автор» [66].

Більшість науковців (І. Барановська, Ван Лу, О. Вороновська, Л. Гончаренко, Г. Дідич, І. Дубінець, А. Зайцева, А. Захарченко, В. Іванова, О. Колесник, В. Корзун, В. Крицький, Лінь Хуацінь, Л. Мельник, Н. Мозгальова, В. Москаленко, О. Олексюк, Г. Падалка, М. Петренко, О. Рудницька, Т. Сирятська, Л. Фурсік, Є. Чжоу, О. Щолокова [5; 9; 15; 19; 24; 27; 28; 33; 38; 47; 54; 59; 63; 66; 77; 86; 109; 116; 125]) сходяться на тому, що музично-виконавська інтерпретація базується на поєднанні психічних процесів (емоційно-чуттєвих, інтуїтивних), художньо-аналітичних умінь та музично-виконавських навичок.

В контексті нашого дослідження виконавську інтерпретацію ми розглядаємо як унікальний художній процес, який на думку А. Зайцевої, є своєрідним переведенням «... продукту первинної творчості в іншу систему мови (знаково-сміслову) та систему мислення» [24, с.47]. За переконаннями авторки, процес інтерпретації передбачає створення слухової моделі, де початкове звукове відображення твору, що виникає в уяві виконавця, збагачується пошуком індивідуально-виконавських засобів для його втілення. В цьому випадку виконавська концепція має постійно зазнавати змін, а саме: вдосконалюватися, розвиватися та оновлюватися, у протилежному випадку втрачається її емоційна виразність та природність.

Суть художньої інтерпретації музичних творів, на нашу думку, полягає у творчому процесі осмислення, переосмислення та відтворення художнього змісту музики, який здійснюється виконавцем на основі власного емоційного, інтелектуального та естетичного досвіду. Вона передбачає діалог між авторським задумом і особистісним сприйняттям, у якому музичний твір набуває нового художньо-естетичного звучання та емоційного наповнення.

Художньо-естетичне у контексті досліджуваного нами феномену корелює із такою важливою якістю музичного виконання як музикальність, яка «виявляє себе в художньому продукті – образі (композиторському творі, інтерпретації виконавській або інтерпретації на рівні сприйняття), а отже обов'язково із

залученням тих якостей особистості, які допомагають сформувати цей художній образ. Саме в цьому проступає і згадане вище інтелектуальне начало передусім, у розвиненості художньої рефлексії, художньо-когнітивних процесах» [34].

Як стверджує Лі Хуйфан, музикальність «інтегрує спеціальні музичні здібності на основі емоційного переживання змісту музичних творів, охоплює мотивацію до музичної діяльності, виявляє себе в креативності та в єдності із здатністю художньої рефлексії, комунікації й психомоторних якостей створює підґрунтя для художньо-виразного виконання музичних творів» [46, с. 44].

З огляду на викладене, зазначаємо, що в контексті нашого дослідження попередньо набуті рівні художньо-естетичного досвіду акумулюються у художньо-виразному виконанні, що в кінцевому вимірі визначає його художньо-естетичний рівень.

На підставі аналізу та узагальнення наукових позицій щодо сутності досліджуваного феномену можемо пропонувати авторську дефініцію ключового поняття дослідження.

Художньо-естетичний досвід підлітків – це інтегративне особистісне утворення, що виявляється у здатності учнів до емоційно-естетичного осягнення й естетичної оцінки художньої суті музичних творів та рефлексивного осмислення художньо-естетичної якості їх виконання.

Відповідно до змісту художньо-естетичного досвіду нами встановлено компонентну структуру досліджуваного феномену, яка складається з низки взаємопов'язаних компонентів - емоційно-естетичного, пізнавально-оцінного та художньо-діяльнісного.

Емоційно-естетичний компонент характеризується наявністю емоційного відгуку, емоційних вражень, естетичної насолоди (здатності отримувати задоволення, відчувати емоційно-естетичне піднесення), емоційно-естетичної емпатії (здатності до естетичного співпереживання), естетичних почуттів як естетичного переживання художнього змісту музичного твору, які зароджуються у процесі його сприйняття й оцінювання і дають можливість учню відчути естетичну красу в художній виразності та естетичній досконалості музичного матеріалу.

В контексті художньо-естетичного досвіду емоційно-естетичний компонент відіграє ключову роль, оскільки він є стрижневим, системоутворюючим у процесі сприйняття та оцінювання творів музичного мистецтва.

Емоційну природу музики можна досягнути крізь призму емоцій і почуттів. Змістом музики по суті виступають настрої, емоції, почуття. «Засобами мелодії, поліфонії, ритму, гармонії, композиції музика передає багату гаму людських почуттів. Гармонія організовує звуки в художній образ, що розгортається у часі, розкриваючись глибиною нюансів людської чуттєвості. Отже, можна сказати, що музика – це «почуття, що звучить» [57,с.410].

Емоційний аспект, включає широкий спектр емоційних вражень, почуттів, які виникають у свідомості учня під час сприйняття художньо-естетичної сутності музичного твору та ґрунтуються і розкриваються через інтонаційне розгортання твору мистецтва, втілюючись за допомогою різноманітних засобів музичної виразності [111]. Емоційна інтенсивність та естетична чутливість сприйняття музичного твору стають рушійною силою художньо-творчого процесу.

Важливо зазначити, що естетичне та емоційне переживання музики нерозривно пов'язані між собою. Естетичні враження формують глибинну та осмислену емоційну реакцію на твір мистецтва, емоційні враження створюють емоційний зв'язок з музичним твором, в процесі якого сприйняття музики є більш чутливим та особистісним.

Пізнавально-оцінний компонент досліджуваного феномена характеризує розвиненість здатності до пізнання, досягнення музичної інформації, аналізу художньо-образних, жанрово-стильових особливостей музичних творів у процесі створення власної виконавської інтерпретації; готовність до проблемно-пошукової діяльності, оцінювання художньо-естетичної сутності музичних творів.

У сприйнятті музичних творів досить важливими є пізнавальні процеси, спрямовані на отримання та обробку музичної інформації. Г. Побережна підкреслює: «Аби повноцінно сприймати музику, потрібно вміти стежити за розвитком та усвідомлювати її художнє значення. Осягнення смислу музики

потребує здатності розрізняти засоби мистецтва та розуміти їх. Кожен з компонентів музичної виразності (лад, гармонія, ритм, мелодія, темп, динаміка та ін.) отримує своє місце у специфічній музичній логіці, що конструктивно організує засоби у цілісний музичний твір» [49, с. 25]

Пізнавальна активність (за І. Харламовим [110]) як цілісне особистісне утворення являє собою динамічний інтелектуальний відгук школярів на процес пізнання, що відзначається їх активною участю та розумово-емоційною чуйністю. На її ґрунті формується активна пізнавальна діяльність, що стимулює підлітків до пошуку та засвоєння нової інформації.

В сучасному освітньому середовищі дослідниками (О. Вознюк, Н. Волковою, О. Дубасенюк, В. Лозовою, О. Савченко [18;7;48;79]) акцентується увага на ролі пошукової навчально-пізнавальної діяльності як ключового фактора, що сприяє продуктивності та ефективності навчання учнів. У тлумачному словнику української мови поняття "пошук" трактується як шукання/розшукування чого-небудь, а також як творча робота, сфокусована на відкриття нового [6].

За словами Т. Гризоголазової [11], активізації пізнавально-пошукової та продуктивної діяльності учнів сприяє проблемне навчання, цінність якого полягає не лише в засвоєнні знань, а й у самому процесі їх отримання (створення моделі виконавської інтерпретації, пошук способів художнього втілення тощо). Даний процес (за Ю. Сенько [82]) стимулює когнітивні функції (аналіз/синтез, аналогія/порівняння, класифікація та узагальнення). За допомогою цих «механізмів» можливим стає проникнення в художній зміст музичних творів.

«Оцінна діяльність є фактично процесом розпізнавання, орієнтування, пізнання явища» [115,с. 70]. Естетична оцінка – це складний процес, що передбачає оцінювання та формування естетичних суджень школярів про естетичні якості та цінність твору музичного мистецтва.

Важливу роль у механізмі естетичної оцінки (за Д. Джолою) відіграє образне сприйняття, на основі якого зароджуються естетично-оцінні судження. Уявлення, емоції, почуття впливають на естетичну якість та суттєво підвищують естетичну цінність оцінки[14].

Естетичне оцінювання охоплює весь процес художньо-естетичного сприйняття [66;76;77] та поєднує в собі мисленнєві, перцептивні та комунікативні дії. Варто наголосити, оскільки початкова оцінка виникає разом із початком сприйняття, повноцінне розуміння та адекватне оцінювання художнього явища формуються на більш пізніх етапах осмислення та аналізу твору. Художня складова цього процесу висвітлює сутність та якісні характеристики образів, які виникають у свідомості підлітків на основі музично-звукової інформації, визначає рівень естетичної досконалості змісту художнього твору, що ґрунтується на почуттєво-інтелектуальному та емоційно-виразному пізнанні.

Художньо-діяльнісний компонент акумулює емоційно-естетичні почуття та пізнавально-оцінні аспекти художньо-естетичного досвіду підлітків в художньо-інтерпретаційній діяльності.

У науково-довідкових джерелах сутність поняття «діяльність» тлумачиться як сукупність зовнішніх (фізичних) та внутрішніх (психічних) процесів суб'єкта, що спрямовуються його усвідомленою метою і підкреслюються цілеспрямованістю та активністю [119].

Інтерпретація (з латинського «interpretatio» - трактування, розкриття змісту твору [90]) як творчий процес (за О. Колесник [33]) потребує створення нового музичного твору, заснованого на переосмисленні та трансформації вже існуючого, збагаченого авторським задумом, емоціями та досвідом.

Художня інтерпретаційна діяльність – є своєрідним художнім діалогом між виконавцем та композитором, в якому музикант-інтерпретатор створює власну концепцію виконання, що формується на основі його психічно-енергетичних процесів: особистого досвіду, інтелекту, темпераменту, світогляду, волі, культури та інтонаційно втілює задум митця, актуалізуючи свої музично-слухові уявлення, художньо-творчу ініціативу, емоційний та художньо-естетичний досвід. Таким чином інтерпретує не стільки "іншого", скільки, переважно, самого себе, як особистість [86, с. 4].

Досліджуючи процеси інтерпретації, вчені (Ван Лу [5], Лінь Хуацінь [47], Л. Мельник [54], Т. Сирятська [86], Л. Фурсік [109]) стверджують, що

виконавська діяльність слугує каталізатором та компасом у пошуку ефективних способів втілення музичного образу, активізує процес музичного мислення (за І. Барановською, Н. Мозгальновою та О. Щолоковою [125,с.153]), під час якого відбувається трансформування художньої інформації, особистих переживань, роздумів та особистісно-індивідуального досвіду.

Підкреслимо, твір мистецтва служить носієм концепції та художньо-естетичної інформації, доступ до якої можливий лише через розвиток духовного потенціалу виконавця. Художня інтерпретація його стимулює, спрямовуючи виконавця на пошук ефективних засобів втілення музичного образу. Усвідомлена орієнтація на художньо-інтонаційний образ є запорукою творчого та особистісного ставлення підлітків до інструментально-виконавської діяльності, вона формує в учнів «ясний художній намір», власну концепцію інтерпретації та надає можливість ефективно використовувати засоби художньо-виконавської виразності.

Отже, художньо-естетичний досвід підлітків, що формується у процесі фортепіанного навчання, має свою змістовно-сміслову компонентну побудову. Реалізуючись через індивідуальні прояви, компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку і в сукупності відображають цілісність означеного феномена.

Ключові аспекти розділу знаходять своє відображення у публікаціях автора [96;97;98;99;100].

Висновки до першого розділу

У розділі здійснено теоретичний аналіз феномену художньо-естетичного досвіду в площині міждисциплінарного наукового дискурсу, конкретизовано його онтологічну сутність та структурно-компонентну модель.

На основі аналізу історико-філософських і психолого-педагогічних джерел уточнено сутність феномену «досвід», який розглядається як інтегративне, багаторівневе утворення, що охоплює когнітивний, емоційно-чуттєвий, мотиваційно-ціннісний та соціокультурний компоненти. Формується в процесі активної діяльності, рефлексивного осмислення набутих знань і навичок,

забезпечує інтеграцію інтелектуальних, емоційних та поведінкових проявів особистості й виступає детермінантою її саморозвитку, самореалізації та духовно-ціннісного становлення.

Для уточнення сутності поняття «художньо-естетичний досвід» досліджено категорії «художнє», «естетичне», «музичне сприйняття», «музичне мислення» «художній образ», «інтерпретація» і встановлено, що зазначені поняття перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємодоповнюють одна одну в процесі художньо-естетичного пізнання музичного мистецтва. У цьому контексті «художнє» відображає змістовий, образний і творчий вимір музичного мистецтва, зумовлений процесами сприйняття, інтерпретації та виконавського відтворення, тоді як «естетичне» розкриває емоційно-чуттєву сферу його переживання, пов'язану зі здатністю особистості оцінювати, відчувати та усвідомлювати красу музичного твору. Музичне сприйняття виступає початковим етапом художньо-естетичного освоєння музики; музичне мислення — інтелектуальною основою осмислення художніх образів; художній образ — інтегративним результатом емоційно-когнітивної діяльності; а інтерпретація — вищою формою творчого самовираження особистості, що забезпечує трансформацію внутрішнього досвіду в художньо-естетичні форми.

З'ясовано, що фортепіанне навчання у позашкільних закладах мистецької освіти має значний потенціал для розвитку художньо-естетичного досвіду підлітків, оскільки поєднує інтелектуальну, емоційну та виконавсько-творчу активність, сприяючи гармонійному розвитку особистості та її духовно-ціннісної сфери. Цей процес забезпечує формування цілісного естетичного сприйняття, розвиток художнього мислення, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та здатності до творчої самореалізації. У межах фортепіанного навчання відбувається інтеграція когнітивного, емоційно-чуттєвого та діяльнісно-практичного компонентів, що створює умови для усвідомленого досягнення художніх образів, формування інтерпретаційних умінь та естетичних суджень.

У роботі визначено, що підлітковий вік є ключовим і сенситивним етапом особистісного становлення, у межах якого інтенсивно розгортаються процеси когнітивного, емоційно-почуттєвого та вольового розвитку. У цей період

відбувається якісне ускладнення пізнавальної сфери, а саме: пам'ять набуває довільного й усвідомленого характеру, логічне мислення посилюється та поєднується з образними компонентами, формується здатність до узагальнення, інтерпретації й аргументації власних суджень. Творча уява стає важливим механізмом самовираження, що сприяє оригінальності, ініціативності та продуктивності діяльності підлітка, зокрема у мистецькій сфері. Емоційно-вольова сфера характеризується підвищеною чутливістю, глибиною переживань і здатністю до емпатії, що забезпечує особливу сприйнятливність до художніх вражень. Естетичні почуття, які виникають у процесі взаємодії з мистецтвом, мають інтегративний характер і охоплюють комплекс взаємопов'язаних емоційних станів, що формують цілісне естетичне переживання. Водночас розвиток самосвідомості та рефлексії сприяє осмисленню власних дій, формуванню вміння оцінювати результати своєї діяльності, розуміти особистісні наміри й переживання.

Художньо-естетичний досвід підлітків нами визначено як інтегративне особистісне утворення, що виявляється у здатності учнів до емоційно-естетичного осягнення й естетичної оцінки художньої суті музичних творів та рефлексивного осмислення художньо-естетичної якості їх виконання.

Відповідно до змісту художньо-естетичного досвіду нами встановлено компонентну структуру досліджуваного феномену, яка складається з низки взаємопов'язаних компонентів - емоційно-естетичного, пізнавально-оцінного та художньо-діяльнісного. Емоційно-естетичний характеризується наявністю емоційного відгуку, емоційних вражень, естетичної насолоди (здатності отримувати задоволення, відчувати емоційно-естетичне піднесення), емоційно-естетичної емпатії (здатності до естетичного співпереживання), естетичних почуттів як естетичного переживання художнього змісту музичного твору, які зароджуються у процесі його сприйняття й оцінювання і дають можливість учню відчутти естетичну красу в художній виразності та естетичній досконалості музичного матеріалу. Пізнавально-оцінний відображає розвиненість здатності до пізнання, осягнення музичної інформації, аналізу художньо-образних, жанрово-стильових особливостей музичних творів у процесі створення власної

виконавської інтерпретації; готовність до проблемно-пошукової діяльності, оцінювання художньо-естетичної сутності музичних творів. Художньо-діяльнісний акумулює емоційно-естетичні почуття та пізнавально-оцінні аспекти художньо-естетичного досвіду підлітків в художньо-інтерпретаційній діяльності.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Афанасьєва Н. Наративізація життєвого досвіду в процесі психологічного консультування // *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. №14.ч. III. С.28- 34.
2. Бистрицький Є. Вадим Іванов: онтологія радянського марксизму // *Філософська думка*. 2017. № 1. С. 57-65.
3. Білоус О. В. Вікова психологія: Навчальний посібник. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.
4. Бугерко Я. Категоріальний аналіз рефлексії як явища, процесу, стану, властивості. *Психологія і суспільство*. 2008. № 1. С. 93–105.
5. Ван Лу Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики : дис. ... д-ра філос. : 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Одеса, 2020. 291 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с. URL: <https://slovnyk.me/dict/vts/шкода>.
7. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 4-те вид., стереотип. К. : Академвидав, 2012. 616 с.
8. Ге Хуань Компоненти музичного мислення студентів вищих закладів освіти // *Час мистецької освіти* «Проблема творчості у сучасній мистецькій освіті: зб. тез та матеріалів VI Міжнар. наук. - практ. конф. (28 – 30 березня 2018) / заг. ред. Т.А. Смирнова. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018 С.88-89.

9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник: довідкове видання. Київ: Либідь, 1994. 374с.
10. Горбенко С. Формування художньо-естетичного досвіду учнівської молоді: особистісно-орієнтований сегмент. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип.16* / Ред.кол.: В.Ф.Черкасов та ін. Ужгород-Кропивницький: Вид-во «Код», 2025. С.14-19.
11. Гризоглазова Т. І. Методика навчання гри на фортепіано: навчальний посібник. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 169 с.
12. Д'юї Дж. Досвід і освіта. Л.: Кальварія, 2003. 94 с.
13. Дахній А. Фаєтично-історичний вимір досвіду у філософії раннього Гайдегера // *Філософська думка*. 2011. № 5. С. 76-88.
14. Джола Д. Н. Естетичне відношення людини до дійсності як предмет естетичного виховання. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 1973. 158 с.
15. Дідич Г. С. Зміст і структура процесу музичного сприйняття// *Наукові записки КДПУ*. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. Ф. Черкасов [та ін.]. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 143. С. 27-31.
16. Дічек Н. П. Джон Дьюї. Енциклопедія освіти Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008 С. 245 – 246.
17. Донская Е. В. Метафорический анализ музыкальных образов // *Международная научно-практическая конференция «Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития»*. Одесса, 2008. Том 17. С. 85 – 88.
18. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 11-18.
19. Дубінець І. В. Категорія музичного мислення у психологічній і фаховій літературі // *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2011. № 1. С. 114–124.

20. Естетика: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, О.І. Оніщенко, Д.Ю. Кучерюк; за заг. ред. Л.Т. Левчук. 2-ге вид, допов. і переробл. К.: Вища школа, 2006. 431 с.
21. Естетичні та етичні чинники розвитку професійного досвіду викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: монографія / Г.І. Сотська, С.О.Соломаха, Н.С. Гомеля, М.П. Вовк, Ю.В. Грищенко, Н.О. Філіпчук, Т.В. Котирло; за ред. С.В. Коновець, М.М. Солдатенко. Київ: ПООД, 2016. 267 с.
22. Завадская Т. Н. Формирование музыкально-эстетического опыта младших школьников: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киев. пед. ин-т им. М. П. Драгоманова. К., 1993. 195 с.
23. Завалко К. В. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музики (скрипаля). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць.К.,2008. 8 (18). С. 101-104.
24. Зайцева А. В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутнього учителя музики у процесі виконавської діяльності: дис... канд. пед.наук : спец. 13.00.02 Теорія і методика музичного навчання. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова., 2007. 282 с.
25. Залужна А. Естетичні засади буття людини у світі культури: Київська світоглядно-антропологічна філософська школа // *Молодий вчений* . 2016. № 11(38). С. 246-251.
26. Заря Л. О. Розкриття художнього образу музичного твору на заняттях з фортепіано // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. 2017. Вип. 22(1). С. 183-187.
27. Захарченко А. Музично-виконавська діяльність як складова професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва//*Збірник наукових праць*. Методика навчання мистецьких дисциплін. Випуск 26 (1-2019), Частина 2. С.80-84.
28. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. К.: Вища школа, 1976. 172 с.

29. Іващенко І. Сингулярність і досвід. Міркування щодо Гегелевої теорії суб'єтивності // *Філософська думка*. 2011. № 5. С. 6 -23.
30. Карась Г.В. Формування естетичного досвіду старшокласників у фольклорних колективах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ів.-Франківськ, 1996. 234 с.
31. Кебуладзе В. Феноменологія допредикативного досвіду// *Філософська думка*. 2011. № 5. С. 24 -39.
32. Климай Е. В. Пространство-время художественного образа в музыке // *Ценности и смыслы*, 2014. № 5. С. 54 - 61.
33. Колесник О. С. Художня інтерпретація як феномен культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра культурології: спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури» / Нац. акад. керівних кадрів культури і мистецтв. Київ, 2015. 430 с.
34. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток: монографія. Івано-Франківськ, НАІР, 2014. 412 с.
35. Косінська Н. Формування музично-естетичного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами інтеграції мистецтв // *Потреби підготовки сучасного вчителя* №14. 2016. С.205-211.
36. Костюк О. Сприйняття музики і художня культура слухача. Київ.: *Наукова думка* , 1965. 117 с.
37. Котикова О. Досвід у структурі компетентності // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2012. Вип. 18. С. 11-15.
38. Крицький В. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 ; Національний педагогічний ун-т ім. Михайла Драгоманова. К., 1999. 20 с.
39. Кубланов Б. Г. Мистецтво як форма пізнання дійсності. К.: Мистецтво, 1967. 125 с.
40. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта / Харьков: Бизнес-информ, 1998. 492 с.

41. Лактіонова А. Перцепційний досвід як діяльність // *Філософська думка*. 2011. № 5. С. 40-50.
42. Лебединська І. Досвід як ресурс особистісного розвитку // *Актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів: Матеріали методологічного семінару НАПН України 8 квітня 2021 року: Зб. матеріалів // За ред. С.Д. Максименка. Київ: Педагогічна думка. 2021. С. 153-158.*
43. Левчук Л. А. Пізнавальна активність в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музики // *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013 р. Вип. 31 (84). С. 294-299.
44. Линенко А. Ф., Ніколаї Г. Ю., Левицька І. М. Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 27. 2019. С. 17–26.
45. Литвин Я. Феноменологічний дискурс дослідження культурологічних проблем Київською світоглядно-антропологічною школою у 70–80-х роках ХХ ст. // *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2014. № 15. С. 57-61.
46. Лі Хуйфан Розвиток музикальності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в позашкільних закладах мистецької освіти: дис. ... д-ра філос. : 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Київ, 2023. 255 с.
47. Лінь Хуацінь Формування фортепіанно-виконавської культури майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2017. 230 с.
48. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів (Спецкурс із дидактики) : навч. пос. Харків : Основа, 1990. 87 с.
49. Любан-Плоцца Б. Музыка и психика / Любан Плоцца Б., Побережная Г., Белов О. Киев: АДЕФ Украина, 2002. 200 с.
50. Лялюк І. М. Формування індивідуального досвіду розв'язування мислительних задач у студентів вищого педагогічного закладу: автореф. дис. ... канд. психолог. наук 19.00.07. Київ, 2002. 23 с.

51. Макарова Т. Методи розвитку самостійного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з хорового диригування / *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі* // Вип. №1 , 2016.С. 109-111.
52. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. Видання друге, перероблене та доповнене. Київ: «Центр навчальної літератури», 2004. 272 с.
53. Масол Л. Методика навчання мистецтва в основній школі: Методичний посібник для вчителів. К.: Шк. світ, 2012. 128 с.
54. Мельник О. П. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 22 с.
55. Мен Сіан Структура художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 6. С. 198-207.
56. Мінаков М. А. Досвід і філософія: Еволюція поняття досвіду в західній філософії XIX-XX століть: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.05 / Ін-т філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України. К., 2007. 409 с.
57. Мовчан В. С. Естетика. К. : Знання, 2011. 527 с.
58. Мозгальова Н. Г. Зміст та структурні компоненти музичного мислення // *Теорія і методика мистецької освіти. Зб. наук.праць*. Вип. 2. К. НПУ ім. Н. П. Драгоманова, 2001. С 27-35.
59. Музика О. Л. Інтеграція особистісного досвіду як психологічний механізм розвитку творчої обдарованості // *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць* / За ред. В.О.Моляко. Т.12. Вип. 3. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2007.С.159-164.
60. Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси: монографія / За ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка: колект. монограф. Кривий Ріг, 2018. 299 с.
61. Нагай Б. Сутність художнього образу в музичному мистецтві // *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2017. Вип. 17. С. 93-100.

62. Назаренко Н. Художньо-естетична свідомість учителя музичного мистецтва: сутність та зміст поняття // *Естетика і етика педагогічної дії*. Полтава, 2021. Вип.23. С.62-69.
63. Олексюк О. М. Ціннісно-смілова інтерпретація як творча самореалізація музиканта-виконавця // *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. Вип. 82: Виконавське музикознавство. К., 2009. С. 295–302.
64. Опанасюк О. Художній образ: структурна феноменологія і типологія форм. Дрогобич: Коло, 2004. 236 с.
65. Павлова О. Ю. Естетичний досвід як онтологічна проблема: дис.. наук. ступеня доктора філософських наук: спец. 09.00.08. «Естетика». Київ, 2009. 419 с.
66. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
67. Пирс Чарльз Сандерс *Начала прагматизма*; пер.с англ. В. В. Кирющенко, М. В. Колопотина. СПб.: Лаборатория метафизических исследований при филос. фак. СПбГУ, 2000. (Метафизические исследования. Приложение к альманаху). Т. 2: Логические основания теории знаков. 2000. 352 с.
68. Потоцька О. Сильова типологія фортепіанно-виконавської інтерпретації: дис. ... канд. мистецтвознавства; спец. 17.00.03 Музичне мистецтво. Одеса, 2012. 239 с.
69. Приходько В. Досвід як оновлення // *Філософська думка*. 2011. № 5. С. 51-59.
70. Про затвердження Методичних рекомендацій з розроблення освітніх програм для мистецьких шкіл : наказ М-ва культури України від 16 лип. 2018 р. № 633. URL:http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245415907&cat_id=245415844
71. Про затвердження Положення про Початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школу естетичного виховання) [Електронний

ресурс] / Міністерство культури і мистецтв України. Наказ від 06.08.2001 № 523. Режим доступу: <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base54/ukr54697.htm>.

72. Про затвердження типових навчальних планів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів [Електронний ресурс] / Міністерство культури і туризму України. Наказ 18.07.2006. № 570/0/16-06. Режим доступу: http://mincult.kmu.gov.ua/mincult_old/uk/publish/article/89741;jsessionid=02ECD66ACC011D3F17AE6D9E8352041C.app1

73. Програма для дитячих музичних шкіл та музичних відділів шкіл мистецтв. Фортепіано / ред.-упор. М. Сидор. Львів, 2014. 104 с.

74. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

75. Реброва О. Є. Художній досвід як категорія мистецької освіти // Науковий вісник. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2010. №1-2. С.100-107.

76. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

77. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

78. Рудницька С. Ю. Психологічні виміри дискурсивного конструювання особистісного досвіду // Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених: збірник матеріалів конференції / за заг. ред. проф. Т. О. Олефіренка. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С.260-265.

79. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. Київ : Радянська школа, 1982. 176 с.

80. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / Савчин М. В., Л.П.Василенко. К. : Академвидав, 2006. 359 с.

81. Салій В. Сутність художнього образу та особливості його прояву у музичному мистецтві // *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 5. С. 126-133.

82. Сенько Ю. М. Проблемне навчання як засіб підвищення пізнавальної активності молодших школярів // *Початкова освіта: історія, проблеми,*

перспективи: матеріали Всеукраїнської науково практичної інтернет конференції. За заг. ред. Є. І. Коваленко, упоряд. Н. В. Білоусова. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. с. 213-215.

83. Сердюк Т. І. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 290 с.

84. Серьожнікова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: Навч. посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 243 с.

85. Сипченко І. В. До проблеми формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2002. №9. С. 135-137.

86. Сирятська Т. Виконавська інтерпретація в аспекті психології музиканта-артиста: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03/ Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського. Харків, 2008. 18 с.

87. Скорик Т. В. Формування естетичного досвіду студентів засобами музики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 1998. 169 с.

88. Смирнова Т. А. Теорія і методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект: монографія. Горлівка: «Видавництво ліхтар», 2008. 445 с.

89. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 « Теорія і методика музичного навчання». К., 2004. 207 с.

90. Сотська Г., Шмельова Т. Словник мистецьких термінів. Херсон: Видавництво «Стар», 2016.-52 с. ної дії. 2015. Вип. 11. С. 82-92.

91. Спінєєва О.В. Естетичний досвід як накопичення естетичних переживань // Духовність особистості . 2012. Вип. 2. С. 160–166.

92. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

93. Стратан-Артишкова Т. Б. Музично-творча діяльність у формуванні художньо-комунікативних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва // «Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка», Серія «Історія та археологія»): журнал. 2024. No 11(29) 2024. С.1049.

94. Строгаль Т. Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 273 с.

95. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я.М., 2016. 473с.

96. Сущенко О. Зміст та сутність художньо-естетичного досвіду підлітків в умовах фортепіанного навчання //Соціально-освітні доміанти професійної підготовки сучасного компетентісного фахівця: зб. матеріалів III-ої Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Біла Церква, 16 травня 2024 р. / за заг. ред. В.С. Кулішова, Ю.С. Герасименко, О.Й. Фурса. Біла Церква: БІНПО, 2024. С.310-315.

97. Сущенко О. Змістовно-структурна характеристика художньо-естетичного досвіду підлітків//*Сучасна мистецька освіта*: матеріали VII Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск III /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2024. С.154-157.

98. Сущенко О. С. Особливості фортепіанного навчання в контексті формування художньо-естетичного досвіду підлітків //The 7th International scientific and practical conference “Scientific achievements of contemporary society” (February 6-8, 2025) Cognum Publishing House, London, United Kingdom. С.300-304. [URL:https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2025/02/SCIENTIFIC-ACHIEVEMENTS-OF-CONTEMPORARY-SOCIETY-6-8.02.25.pdf](https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2025/02/SCIENTIFIC-ACHIEVEMENTS-OF-CONTEMPORARY-SOCIETY-6-8.02.25.pdf)

99. Сущенко О. Сутність та компонентна структура художньо-естетичного досвіду підлітків //Інновації та науковий потенціал світу: збірник наукових праць з матеріалами VII Міжнародної наукової конференції, м. Суми,

10 жовтня, 2025 р. / Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2025.С.289-291.

100. Сущенко О. Феномен художньо-естетичного досвіду особистості: теоретичний аналіз проблеми // *Науковий часопис* Українського державного університету ім. Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: [зб.наук.праць] / гол. ред. кол. О.П. Щолокова. Вип.30. Київ: Видавництво УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. С.19-25.

101. Типова навчальна програма з навчальної дисципліни «Музичний інструмент фортепіано» елементарного підрівня початкової мистецької освіти. Укладачі О. Ф. Браунер, Р. П. Загорська, О. Л. Кіселичник, Л. І. Кочевенко, О. В. Кравчук, Ю. Є. Омельченко. Київ, 2019. 23 с.

102. Типова навчальна програма з навчальної дисципліни «Музичний інструмент фортепіано» середнього (базового) підрівня початкової мистецької освіти з музичного мистецтва початкового професійного спрямування, інструментальні класи / уклад. Н. Б. Демешко, С. М. Беляєва, І. В. Разон, Т. В. Синявська, Ю. С. Тетерюк-Кінч, К. О. Щедролосоєва. Київ, 2021. 21 с.

103. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості: навч. посіб. 2-е вид. Київ : Каравела, 2013. 372 с.

104. Томашевський В. В. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04.ХГПА. Хмельницький, 2020. 792 с.

105. Українська радянська енциклопедія (УРЕ): в 12 томах [Електронний ресурс]. 1974–1985. Режим доступу: <http://leksika.com.ua/ure/>

106. Філософія: підручник / В.С. Бліхар, М.М. Цимбалюк, Н.В. Гайворонюк, В.В. Левкулич, Б.Б. Шандра, В.Ю. Свищо. Вид. 2-ге, перероб. та доп. Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2021. 440 с.

107. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.

108. Фурман А. А. Концепт досвіду в індивідуальній психології Альфреда Адлера // *Психологія і суспільство*. 2012. № 3. С.78-94.

109. Фурсік Л. І., Мельник Л. В. Поняття «Художня інтерпретація» / *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загально-освітній школах*. Зб. науково-практич. праць. Вип. № 60. Т. 1. 2018. С. 165-169.
110. Харламов И. Ф. Как активизировать учение школьников / Минск : Народная асвета, 1975. 208 с.
111. Хлебик С. Р. Формирование нравственно-эстетического опыта младших школьников средствами искусства: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01.К., 1992. 227 с.
112. Хомуленко Т. Б., Найчук В. В. Розвиток естетичного сприйняття у молодших школярів // *Психологія і особистість*. 2015. № 2(2). С. 72-84.
113. Цзи Лян Формування естетичної культури учнів основної школи засобами музичного фольклору: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Суми, 2023. 190 с.
114. Чепелева Н. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду у контексті психологічної герменевтики // *Наукові записки. Серія "Психологія"*. 2009. № 12. С. 8-21.
115. Чжан Їфу Формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 К., 2016. 209 с.
116. Чжоу Є Сутність та компонентна структура художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва // *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2018. Вип. 2. С. 116-124.
117. Чубарева О. О. Естетичне в житті сучасного суспільства і людини // *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2016. Вип. 65. С. 67-75.
118. Чужа Н. П. Формування естетичного досвіду молодших школярів засобами українських народних паремій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2018. 273 с.
119. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.

120. Шевнюк О. Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 1995. 149 с.
121. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю. К.: Заповіт, 1998. 367с.
122. Шумейко О. Естетичне виховання та естетична культура в системі духовного розвитку студентів. Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи. Харків: ХНУМГ, 2020. С.160–165.
[URL:https://eprints.kname.edu.ua/39161/1/160-165.pdf](https://eprints.kname.edu.ua/39161/1/160-165.pdf)
123. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Київ, 1996. 172 с.
124. Щолокова О. П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами світової художньої культури : Навч.посібник. К. 1993. 80 с.
125. Щолокова О., Мозгальова Н., Барановська І. Інтерпретація музичних творів – методичний аспект // *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (128). Одеса, 2019. С.151-158.
126. Янь Ю Актуалізація художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті компаративістики// *Актуальні питання мистецької освіти та виховання* : наукове видання : вип. 2 (12) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. С.125-133.
127. Basiswissen Pädagogik [2], Bd. 4 / J.F. Herbart.: (1776-1841) / Gerhard Müßener. 2002. 98 S.
128. Huxley A. (1932). Texts and Pretexts: An Anthology with Commentaries. London: Chatto & Windus.P.311.
129. Nataliia Mozgalova, Anna Novosadova Motivation bases for the formation of students' polyphonic hearing in the process of piano training *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*, 2023 No. 3 с.108-114.

130. Stratan-Artyshkova, T., Shevtsova, O., Bezliudna, V., Artimonova, T., Lisovska, T., & Kuchai, T. (2023). Artistic training of young students. *Amazonia Investiga*. 12(70). 146-155.

РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

2.1. Наукові підходи та принципи формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку

Методологічні підходи як система наукових принципів та ідей визначають стратегію наукового дослідження та освітнього процесу. У сфері музичної педагогіки, зокрема у фортепіанному навчанні та формуванні художньо-естетичного досвіду підлітків, методологічні підходи забезпечують наукове обґрунтування змісту навчання.

Формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання розглядається нами з позиції *аксіологічного, гедоністичного, особистісно-орієнтованого, рефлексивного та діяльнісного підходів*. Їх вибір обумовлений специфікою досліджуваної проблеми. Синергія даних методологічних підходів, які органічно поєднуються та взаємо збагачують один одного, забезпечує комплексне та багатогранне дослідження проблеми, уможливорює отримання об'єктивних результатів, що мають значну теоретичну та практичну цінність.

Аксіологічний підхід дозволяє розглядати процес формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку крізь призму їх ціннісно-змістового ставлення до музичного мистецтва та здатності оцінювати художньо-естетичну сутність музичних творів.

Аксіологічний підхід (від грец. *axios* — цінний) ґрунтується на визнанні пріоритетності естетичних та культурних цінностей у процесі навчання. В сучасній науці аксіологія розглядається як дисципліна, що досліджує природу моральних, естетичних цінностей та їх взаємозв'язок з соціально-культурними факторами [14]. Означений підхід у контексті фортепіанного навчання трансформує виконавський процес у ціннісний діалог учня з музикою.

Основні принципи аксіології знайшли плідне відображення в наукових працях з теорії та методики музичного навчання, зокрема в дослідженнях

Л. Масол, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Олексюк, Т. Школяр, А. Щербакова та інших, які розглядають музичну освіту як засіб формування ціннісних орієнтацій особистості, розвитку художньо-естетичної свідомості й духовного потенціалу учнів.

Дослідження А. Козир та Г. Падалки [65] свідчать про те, що аксіологічний підхід є важливим і ефективним інструментом у сфері мистецької освіти. В. Лабунець [51] обґрунтовано стверджує, що аксіологізація навчального процесу передбачає розв'язання низки інноваційних завдань, зокрема — висвітлення ціннісних аспектів музичного матеріалу.

Завдяки аксіологічному підходу, як зазначає А. Щербакова [102], стає можливим чітко окреслити зміст, форми та методи навчання, орієнтуючи їх на формування системи ціннісних орієнтацій суб'єкта освітнього процесу. Дослідниця переконана, що цей підхід сприяє не лише засвоєнню знань та навичок, але й становленню стійкої системи цінностей у свідомості особистості.

У контексті аксіологізації освітнього процесу дослідники виокремлюють його багатовимірну особистісну природу. Зокрема, аксіологізація, за переконливими науковими аргументами К. Кончович [43], реалізується у трьох взаємопов'язаних особистісних сферах — когнітивній, емоційній та діяльній. У когнітивній сфері відбувається відбір цінностей з урахуванням аксіологічно значущих ідей; емоційна сфера забезпечує їх переоцінку на основі індивідуальних уподобань та емоційних реакцій; діяльній — спрямована на практичне втілення засвоєних цінностей у різних видах діяльності.

Завдяки задіяній художній емпатії, підвищеній мотивації до естетичного пізнання та прагненню до спілкування з новими творами музичного мистецтва, на думку О. Комаровської [41], вдосконалюються навички оцінювання, збагачується й розширюється досвід художнього сприйняття.

Аксіологічний підхід, як зазначає О. Отич [64], дає змогу розкрити інтеріоризовану систему «художніх цінностей», яка тісно взаємодіє з професійно значущими якостями особистості. У процесі інтеріоризації інтелектуальна сфера, в межах якої відбувається розуміння, осмислення та засвоєння інформації, доповнюється емоційно-чуттєвим рівнем. Саме на цьому рівні формуються

емоційне ставлення до засвоєного матеріалу, почуття та переживання, що надають знанням і цінностям особистісної значущості.

Отже, у фортепіанному навчанні означений підхід орієнтований на формування ціннісно-оцінного ставлення до музичного твору, художнє пізнання якого невід'ємно пов'язане з процесом його осмислення та естетичного оцінювання. Оцінювальне сприйняття музики виступає важливим засобом осягнення її художньо-естетичних цінностей.

В основі *гедоністичного підходу* лежить прагнення до естетичного задоволення, емоційно-піднесеного переживання, отримання радості та насолоди від сприйняття музичного твору, позитивного емоційного досвіду спілкування з музичним мистецтвом.

Як методологічна основа, *гедоністичний підхід*:

- визначає орієнтацію процесу фортепіанного навчання на формування у підлітків емоційного досвіду, пов'язаного із спілкуванням з музичним мистецтвом та його пізнанням;

- розглядає естетичне задоволення в якості важливого критерію ефективності музичної освіти;

- поєднує емоційні, когнітивні та ціннісні компоненти у формуванні художньо-естетичного досвіду

У мистецькому процесі, зокрема фортепіанному навчанні, гедоністичний (від грец. *hēdonē* — насолода [88, с.94]) підхід розглядає естетичне переживання як центральний чинник. Відтак, важливо створити відповідні умови, за яких музика викликатиме у підлітків внутрішню радість і натхнення.

В нашому дослідженні гедоністичний підхід опирається на ідеї зарубіжних дослідників: Н. Бредберна [105], Е. Дінера [109], Ж. Ліповецькі [56]; сучасних українських науковців Ван Юаньсін [9], Н. Каргіної [39], І. Малашевської [59], Л. Стеценко [82] які, зокрема, підкреслюють значення емоційної насолоди як важливого мотиваційного ресурсу мистецької освіти.

У контексті фортепіанного навчання даний підхід реалізується через:

- позитивну емоційну мотивацію, коли навчання будується на емоційній привабливості музичних творів навчальної програми, що спонукає учнів до активного залучення до процесу слухання, осмислення й виконання;

- розвиток естетичних почуттів, отримання емоційно-естетичного задоволення від музичного матеріалу;

- емоційне залучення учнів, що націлено на поглиблене сприйняття музичних образів, розвиток здатності до оцінювання естетичної цінності фортепіанних творів;

- розвиток інтересу до музичного мистецтва через приємні враження;

- добір фортепіанних творів, які резонують з емоційним світом підлітків, викликають захоплення, радість, співпереживання;

- музично-виконавське самовираження, у процесі якого підлітки розкривають власний художньо-естетичний потенціал, розвиваючи здатність до самореалізації.

Обистісно-орієнтований підхід охоплює концепції та засоби організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі фортепіанного навчання, в центрі якого знаходиться особистість учня-підлітка (його індивідуальність, унікальність, неповторність та самоцінність).

У галузі педагогіки особистісно-орієнтований підхід базується на принципах гуманізму і поваги до особистості, що проявляється в індивідуальному підході, рівноправній діалогічній взаємодії [20]. Співпраця в режимі діалогу створює атмосферу довіри, де підліток може відкрито обговорювати будь-які аспекти навчальної діяльності, обирати шляхи опрацювання музичного матеріалу.

Центральною метою такого підходу (за С. Горбенком) є розвиток особистості дитини як пріоритетного суб'єкта освіти, діяльність якого спрямована на максимальну реалізацію власного потенціалу та самоактуалізацію. Науковець підкреслює, що "призначення особистісно орієнтованої освіти полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати природні якості дитини, індивідуальні здібності; допомагати у становленні її суб'єктності, соціальності, культурної ідентифікації, творчої самореалізації" [20, с.28].

Як зазначає Т. Гризоглазова, впровадження особистісно-орієнтованого підходу в процес «фортепіанного навчання передбачає постійне вивчення педагогом особистості учня та його суб'єктного досвіду (інтересів, прагнень, уподобань, ідеалів, переконань, музичних здібностей, самооцінки, знань, умінь та навичок) з метою максимального їх розкриття» [21, с. 10]. Завдання вчителя – сприяти постійному індивідуально-особистісному зростанню підлітка, розвиваючи його креативність, самореалізацію, музично-виконавські здібності; створювати атмосферу, в якій учень має змогу повною мірою реалізувати свій потенціал, стати “проектувальником індивідуальної траєкторії... особистісного розвитку” [79, с. 34].

На думку науковців, зокрема С. Горбенка, Т. Гризоглазової, Н. Гузик, І. Єрмакова, З. Жигаль, О. Коваленко, Н. Майбородюк, Ф. Пендерецького, В. Пилипенка, І. Полєвікова, С. Сафаряна, Н. Федорової, А. Фасолі, Т. Хлебнікової, М. Чабайовської [20; 21; 25; 33; 58; 67; 68; 69; 78; 89; 90; 91; 95; 97], основою особистісно орієнтованого навчання є концептуальні положення, спрямовані на:

- максимальне розкриття та розвиток особистісних якостей школяра (унікальних здібностей, талантів та потенційних можливостей);
- гуманне і демократичне ставлення до учня (створення атмосфери взаємоповаги - запоруки успішного навчального процесу);
- індивідуалізацію навчального процесу з урахуванням психофізіологічних особливостей учнів; створення сприятливих умов для взаємодії, співпраці та довірливих взаємин в атмосфері психологічного комфорту;
- створення умов для особистісного зростання та взаємодію з учнем на основі його потреб та інтересів.

Рефлексивний підхід ґрунтується на самоаналізі, самооцінці, самоконтролі та саморегуляції власної навчально-виконавської діяльності учня, співвідношенні особистих можливостей з вимогами музично-навчальної діяльності; розвиває самосвідомість, критичне мислення, осмислення власних переживань, художньої інтерпретації й виконавських рішень.

Застосування *рефлексивного підходу* активізує усвідомлену участь підлітків у музично-виконавському процесі, який стає особистісно значущим. Означений

підхід має на меті допомогти учню визначити та усвідомити основні складові діяльності: її суть, типи, методи, результати, труднощі та шляхи їх подолання [11, с. 36]. Без оволодіння навичками рефлексії учень-підліток не в змозі повною мірою сформувати особистісний художньо-естетичний досвід, адже лише рефлексивна позиція дозволяє оптимізувати навчальну діяльність, підвищити її результативність та досягти поставлених цілей.

Згідно з новітніми дослідженнями в галузі філософії, психології та педагогіки, рефлексія визнана однією з найсуттєвіших функцій мислення реципієнта. Поряд з цілепокладанням, розумінням, вирішенням завдань та проблем, вона складає фундамент його інтелектуальної діяльності (В. Андрущенко, М. Григорович, Г. Костюк, К. Лім, В. Сабадуха, Н. Токарева, Е. Топольська), під час якої (за О. Хоружою [96]) розвиваються музично-виконавські та творчо-інтелектуальні здібності.

Г. Падалка чітко окреслили мистецьку рефлексію як: усвідомлення людиною власних психічних станів та процесів на тлі художніх образів; самоаналіз почуттів у контексті твору мистецтва; зіставлення об'єктивного змісту художнього образу із результатами самопізнання [65, с. 159]; А. Козир - процесом самопізнання внутрішнього стану суб'єкта, під час якого рефлексивна діяльність дає змогу виявити та усвідомити основні аспекти роботи (методи, проблеми, шляхи їх вирішення, досягнуті результати тощо) [40, с.13].

На думку В. Легін [54], рефлексія пронизує весь процес діяльності підлітків і неможлива без розвинених навичок самоаналізу, самооцінки та саморегуляції. Учень, рефлексуючи, усвідомлює, яких знань чи вмінь йому бракує для подолання певних навчальних труднощів, формує рефлексивні судження та об'єктивно оцінює власні дії.

Отже, рефлексивний підхід відіграє ключову роль у формуванні художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання. Завдяки рефлексивним діям учні отримують можливість проектувати власну діяльність, визначати критерії результативності, здійснювати самоаналіз і самооцінювання.

Діяльнісний підхід ґрунтується на положенні про те, що особистість розвивається у процесі цілеспрямованої та свідомої діяльності. У контексті

фортепіанного навчання формування художньо-естетичного досвіду підлітків відбувається через їх активну участь у музично-виконавській, інтерпретаційній, рефлексивній і творчій діяльності. Як зазначають І. Бех [4] та І. Зязюн [38], саме у різноманітних видах діяльності особистість набуває досвіду, розвиває вміння, формує світоглядні орієнтири та реалізує власний потенціал.

У цьому контексті особливої значущості набуває науковий підхід Т. Глушук [17], яка розглядає музично-виконавську діяльність не як сукупність ізольованих компонентів («виконавець», «твір», «школа», «концертна практика», «творчість» тощо), а як цілісну систему взаємопов'язаних процесів, що розгортаються у ході музичного сприйняття, відтворення або створення, аналізу та оцінювання творів мистецтва. Такий підхід дозволяє осмислити виконавську діяльність як багатовимірний простір художнього досвіду.

Вагому роль у структурі діяльнісного підходу відіграє художня інтерпретація, яка, за переконанням А. Зайцевої, Л. Масол, Г. Падалки, О. Рудницької, Н. Терентьевої, О. Щолокової, виступає потужним мотиваційним чинником виконавської діяльності. Орієнтація на художній образ спонукає учнів до пошуку ефективних засобів його втілення, забезпечує творчий та особистісно значущий характер виконавського процесу, а також сприяє свідомому й результативному застосуванню засобів художньої виразності [36; 65; 74; 103].

Отже, реалізація діяльнісного підходу у фортепіанному навчанні спрямовується на формування активної позиції підлітків як суб'єктів музично-художньої діяльності, удосконалення їхньої емоційно-чуттєвої сфери, розвитку естетичного мислення й оцінювання, активізацію творчого самовираження та збагачення індивідуального художньо-естетичного досвіду.

Окреслені методологічні підходи — аксіологічний, гедоністичний, особистісно-орієнтований, рефлексивний і діяльнісний — спрямовані на визначення стратегічних орієнтирів формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання та слугують теоретико-методологічним підґрунтям для розробки відповідних педагогічних принципів формування цього феномена в учнів підліткового віку.

Формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання є багаторівневим і динамічним процесом, що охоплює розвиток емоційно-чуттєвої сфери, естетичного сприйняття, художньої уяви, ціннісного ставлення до музичного мистецтва та художньо-інтерпретаційних умінь. Ефективність зазначеного процесу зумовлюється дотриманням педагогічних принципів, які забезпечують його системність, змістову глибину та особистісну значущість для учнів.

Відповідно до окреслених методологічних засад, до провідних принципів формування художньо-естетичного досвіду підлітків у фортепіанному навчанні належать: принцип емоційно-естетичної активізації, художньо-естетичної детермінації музично-виконавського процесу, художньо-діалогової взаємодії та орієнтації на художньо-естетичне самовираження у музично-виконавській діяльності.

Суть *принципу емоційно-естетичної активізації* полягає в цілеспрямованому стимулюванні емоційного відгуку, емоційних вражень учня щодо музичних творів, пробудженні здатності до співпереживання та залученні до активної естетичної взаємодії з музичним твором.

Формування художньо-естетичного досвіду в умовах фортепіанного навчання, на нашу думку, є неможливим без емоційного резонансу як глибокого внутрішнього переживання, викликаного у підлітка музикою. Емоційна активізація забезпечує включення учня в музично-навчальну діяльність не тільки на рівні дії, але й на рівні почуттів, цінності, смислу. Через емоційне включення відбувається глибоке занурення в художній зміст твору, що є основою художньо-естетичного досвіду.

Означений принцип спрямований не тільки на збагачення емоційної сфери, а й на розвиток ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Він впливає на внутрішній світ учня, емоційно-естетичну культуру та духовні орієнтири.

Процес естетичного оцінювання (за Г. Падалкою [65], О. Рудницькою [74] та О. Ростовським [73], Чжан Їфу [96]) є синтезом когнітивних, перцептивних і комунікативних складових, що включає в себе художньо-естетичне сприйняття, аналіз та художню інтерпретацію музичних творів. Перше враження від

музичного твору, на думку науковців, виникає миттєво, тому глибоке розуміння та естетична оцінка підлітків формуються поступово (в процесі ретельного аналізу і усвідомлення сутності художнього образу, що формується в свідомості школярів під впливом музично-звукової інформації та ґрунтується на естетично-інтелектуальному, і емоційно-виразному пізнанні).

Реалізація даного принципу передбачає усвідомлення художньо-естетичної цінності музики, розкриває її художньо-естетичні сенси. В результаті фортепіанне навчання перетворюється на засіб художньо-естетичного зростання та самовираження.

Принцип художньо-естетичної детермінації музично-виконавського процесу полягає в тому, що всі його етапи визначаються художньо-естетичним спрямуванням, ціннісними смислами й художніми орієнтирами, які зумовлюють характер, зміст і результат виконавської діяльності.

Відповідно до цього принципу фортепіанне навчання розглядається не лише як процес оволодіння технікою гри, а як цілісна художньо-інтерпретаційна діяльність, спрямована на осмислення, інтерпретацію та втілення естетичної сутності творів музичного мистецтва. У такому контексті всі компоненти навчального процесу — добір репертуару, організація роботи над музичним текстом, вибір методів інтерпретації та критерії оцінювання результатів — підпорядковуються художньо-естетичним засадам і слугують реалізації художнього задуму.

Художньо-естетична детермінація передбачає цілеспрямоване й усвідомлене осягнення художньої суті музичного твору, його образної структури, стильових особливостей та емоційно-ціннісного наповнення, що має бути виявлене й відтворене засобами виконавської виразності. За таких умов виконавська діяльність набуває характеру творчої інтерпретації, а сформовані технічні вміння перестають бути самоціллю, трансформуючись в інструмент художнього самовираження учня.

У контексті фортепіанного навчання підлітків реалізація цього принципу набуває особливої актуальності, оскільки саме в підлітковому віці інтенсивно розвиваються здатність до глибшого естетичного сприйняття, рефлексії та

усвідомленого самовираження. Дотримання принципу художньо-естетичної детермінації сприяє гармонійному поєднанню технічного й художнього у виконавській діяльності, формує цілісне уявлення про музику як мистецтво та забезпечує естетично зорієнтований, змістовний і ціннісно насичений процес фортепіанного навчання, спрямований на формування художньо-естетичного досвіду підлітків.

Суть *принципу художньо-діалогової взаємодії* полягає в організації відкритого діалогу між педагогом і учнем, між виконавцем та музичним твором. Він націлений не на пасивне засвоєння музичного матеріалу, а активне включення підлітків у музично-виконавський процес. У фортепіанному навчанні діалогова взаємодія реалізується у процесі осмислення художньо-естетичної суті музичних творів, під час опрацювання музичного матеріалу та виявляється через обмін думками між педагогом і учнем щодо художньо-творчої інтерпретації музичних творів.

Художній діалог, на думку І. Гриценко, є «важливою умовою виявлення естетичної активності учнів у процесі спілкування, пізнання» [24, с.10]. Учасниками художнього діалогу, на думку вченої, постають: учитель «із властивими йому естетичними переживаннями, знаннями, ціннісними орієнтаціями; учень, який бере участь у діалогічному освоєнні навчального матеріалу і виявляє особистісне ставлення до явищ прекрасного; духовно-практичний взаємозв'язок учителя й учня, основу якого виражає мистецтво як засіб естетичного пізнання» [24, с.12].

Як зазначає О. Шевцова, художньо-діалогове спілкування «будується на активно діалоговій природі розуміння художньо-образного змісту музичного твору, емпатійній взаємодії творця та співавтора-інтерпретатора, а також на суб'єкт-суб'єктних стосунках» [99, с.108] педагога і учня.

- Згідно з тлумаченням Г. Падалки [65], ефективна діалогічна взаємодія зі школярем є неможливою без належного володіння вчителем технікою педагогічного спілкування та здатністю свідомо вибудовувати міжособистісні взаємини. Водночас, як зазначає дослідниця, для того щоб зробити учня

повноцінним учасником музично-освітнього процесу, педагог повинен володіти широким спектром спеціальних професійно-педагогічних умінь, зокрема:

- вміло ставити запитання (спонукати учня до глибокої рефлексії);
- бути уважним слухачем (фіксувати словесні відповіді, розпізнавати та підтримувати творчі прояви учнів);
- володіти здатністю до делікатного коригування навчальних зусиль учнів;
- створювати продуктивно-доброзичливу, натхненну атмосферу, в якій кожен учень має можливість висловити своє бачення мистецьких явищ [65, с. 171].

Викладач забезпечує умови для організації відкритого діалогу, у межах якого учень активно долучається до обговорення, формулює власні враження та судження, спрямовані на глибше осмислення художньо-естетичної сутності музичного твору. Процес діалогізації освітнього процесу ґрунтується на принципах відкритості, емпатії, доброзичливого спілкування та міжособистісної взаємодії, ефективність реалізації яких детермінується взаємною довірою, взаємоповагою та організованою спільною рефлексією учасників навчального процесу.

Принцип орієнтації на художньо-естетичне самовираження у музично-виконавській діяльності передбачає самоактуалізацію, саморозвиток, самореалізацію учня-піаніста з точки зору художньо-естетичного виміру його музично-виконавської діяльності.

У межах фортепіанного навчання реалізація даного принципу здійснюється через залучення підлітків до вибору інтерпретаційного підходу, пошуку відповідного музичного звучання, рефлексії щодо змісту та стилю виконуваного твору.

Художньо-естетичне самовираження у музичному виконанні — це процес естетичного осмислення, де поєднуються емоційна чутливість, виконавська майстерність, творча свобода.

Цінними для нас є ідеї Лей Сяо, який спираючись на Wang X., пропонує концептуальну «модель вираження художньої індивідуальності та самовираження» [107, с.202] в мистецтві, що включає:

- рефлексивність, яка виявляється у достовірній особистісній інтерпретації музичних творів та оцінці власних можливостей;

- креативність, що відображається в унікальності музичних інтерпретацій, нестандартності оцінок та глибині емоційних почуттів;

- художню цінність, що виявляється в глибині оцінок, естетичній насиченості переживань та гармонійності інтерпретації.

Важливою сферою самореалізації підлітків у контексті формування художньо-естетичного досвіду є інтерпретаційна діяльність, що розкриває творчий потенціал учнів, акумулює емоційно-естетичні почуття, пізнання та художню оцінку.

Однією з найважливіших характеристик виконавської інтерпретації, на думку В. Корзун [44, с.76], є її художність. Свідоме орієнтування на художній образ (Ван Лу [8], Лінь Хуацінь [55], Л. Мельник [61], Л. Фурсік [94]) допомагає підліткам розвивати власне бачення сутності твору, формувати індивідуальний підхід до виконання, стимулює процес емоційно-чуттєвого мислення (І. Барановська, Н. Мозгальова, О. Щолокова [104, с.153]), у ході якого відбувається перетворення художньої інформації, особистих переживань/емоцій, роздумів та індивідуального досвіду.

Важливою передумовою образо-створення у художньо-естетичному самовираженні О. Дронова [29, 30] вважає розвиток образного мислення та естетичного сприйняття, уміння відчувати красу, милуватися нею, використовуючи можливості сенсорної, емоційної та інтелектуальної сфер.

Таким чином, формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання постає як цілісний педагогічний феномен, що ґрунтується на інтеграції аксіологічного, гедоністичного, особистісно-орієнтованого, рефлексивного та діяльнісного підходів і реалізується через систему принципів емоційно-естетичної активізації, художньо-естетичної детермінації музично-виконавського процесу, художньо-діалогової взаємодії та орієнтації на художньо-естетичне самовираження.

2.2. Педагогічні умови та методи формування художньо-естетичного досвіду підлітків

Формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання вимагає створення відповідних педагогічних умов.

У словниково-довідковій літературі зазначено, що умови є зовнішніми обставинами, які впливають на досягнення мети в процесі діяльності [92]; сукупністю обставин, які є обов'язковими для того, щоб щось стало можливим, існувало або розвивалося. Іншими словами, це фактори, що створюють підґрунтя для певної дії, процесу чи явища [79].

Поняття "педагогічні умови" в сучасних наукових дослідженнях має багатогранне трактування. Згідно з Педагогічним словником (ред. М. Ярмаченко), означені умови – це сукупність чинників, які впливають на перебіг і результати навчально-виховного процесу. Вони можуть як сприяти розвитку педагогічних явищ, процесів та особистості, так і уповільнювати їх [66].

Звертаючись до поняття «педагогічні умови», дослідники (В. Буряк, О. Дубасенюк, О. Костюк, Г. Падалка) трактують його як:

- систему взаємодіючих чинників, які створюють сприятливе середовище для цілеспрямованого навчання із застосуванням сучасних освітніх технологій [7];

- динамічні структури, що еволюціонують у процесі навчання [46];

- «цілеспрямовано створені чи використані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [65, с.160.];

- особливі форми спілкування між учасниками навчального процесу, орієнтовані на розвиток активної позиції учнів [70].

Отже, підсумовуючи вищезазначене, під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність зовнішніх та внутрішніх чинників, які створюють необхідне середовище для оптимального формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Вважаємо за доцільне впровадження наступних педагогічних умов:

- актуалізація емоційно-естетичних вражень та почуттів підлітків у процесі сприйняття музичних творів;

- залучення учнів підліткового віку до пізнавально-оцінної діяльності у процесі художньо-естетичного осягнення змісту музичних творів;

- спонукання підлітків до реалізації художньо-естетичної сутності творів у власній інтерпретації.

Перша педагогічна умова полягає в *актуалізації емоційно-естетичних вражень та почуттів підлітків у процесі сприйняття музичних творів*. Її використання передбачає активізацію емоційно-естетичного аспекту осягнення художньо-образного змісту музичного твору.

На думку науковців музичної педагогіки, зокрема О. Рудницької та Г. Падалки, взаємодія індивіда з музичним мистецтвом має динамічний характер, що розгортається на емоційному, інтелектуальному та творчому рівнях [65; 74]. Першочергову роль у цьому зв'язку відіграє емоційно-чуттєва активність школярів, яка виявляється у їхній здатності емоційно відгукуватися на музичні твори, співпереживати, отримувати естетичне задоволення та насолоджуватися взаємодією з мистецтвом [65, с. 127].

Як підкреслює О. Рудницька, емоційна складова є фундаментом музичного сприйняття. Відчуття задоволення від звучання музики є доказом того, наскільки важливу роль відіграють емоції та почуття у процесі взаємодії людини з музикою [74].

На думку О. Костюка [46], Б. Рапацького [72], О. Ростовського [73], О. Рудницької [74], музичне мистецтво справляє суттєвий вплив на емоційно-ціннісну сферу особистості, зокрема сприяє розвитку емоційної чутливості та художньої уяви, формуванню естетичних уподобань і переживань, наповнених образно-асоціативним змістом, а також актуалізації та розширенню спектра емоційних станів і почуттів. У процесі музичного сприйняття активізується здатність до розуміння іншого, поглиблюється емпатія та формується готовність до співпереживання.

За переконаннями О. Костюка - «Через переживання звукової форми музикант йде до осягнення ідейно-художнього змісту. Безпосередньо

відзиваючись на музичну структуру твору, організовану за законами художньо-образного мислення...» [46, с. 36].

З метою реалізації означеної педагогічної умови педагогу важливо не лише відкривати перед підлітками естетичну красу твору, а й допомагати їм відчувати повну палітру емоцій, які вона викликає. Повноцінне сприйняття музичного твору неможливе без емоційного відгуку, власне тому створення відповідного емоційного настрою є ключовим завданням педагога.

В процесі навчальної діяльності необхідно:

- забезпечувати емоційну насиченість кожного уроку, спонукаючи учнів до активного сприйняття та переживання музичних творів;
- стимулювати емоційний відгук підлітків, пробуджуючи в них глибокі почуття та яскраві уявлення;
- формувати емоційну чутливість та збагачувати музичні враження.

Педагогу важливо організувати навчальний процес таким чином, щоб підлітки мали змогу не лише сприймати музику, а й активно взаємодіяти з нею, а саме: розвивати здатність ідентифікувати й вербалізувати емоції, які вона викликає, уміння висловлювати свої музичні враження за допомогою метафор, порівнянь та асоціацій; отримувати насолоду від власної інтерпретації.

Друга педагогічна умова спрямована на залучення учнів підліткового віку до пізнавально-оцінної діяльності у процесі художньо-естетичного осягнення змісту музичних творів. Вона передбачає систематичне мотивування пізнавальних процесів, спрямованих на отримання, обробку музичної інформації та оцінювання художньо-естетичної сутності музичних творів.

Будь-який процес пізнання неможливий без ключових психологічних процесів та дій, а саме: первинного сприйняття інформації, її осмислення та розуміння, подальшого узагальнення отриманих знань, їх закріплення в пам'яті та практичного застосування.

У контексті даного дослідження, згідно з українською дидактикою, пізнавальна діяльність учнів розглядається як ключовий елемент освітнього процесу, спрямований на поглиблення, розширення та зміцнення їхніх знань, умінь і навичок [20].

Для успішної та продуктивної музично-пізнавальної діяльності підлітків необхідно передусім розвивати їхній інтерес до пізнання, формувати пізнавальні вміння, які сприятимуть знайомству з музичними творами, їх опануванню та накопиченню відповідних мистецьких компетентностей.

За словами С. Горбенка, кожне вміння розвивається з урахуванням індивідуальних особливостей школярів, формуючись поступово і, в багатьох випадках, вимагаючи поетапного підходу. До того ж, на думку науковця, «... всі вони тісно пов'язані між собою: більш прості є конструюючими елементами складніших і фактично створюють сприятливі умови для їх формування. Тому, вчитель діє в чіткій послідовності та системі, починаючи з найпростіших (визначення загального характеру музичного твору, порівняння з іншими зразками того самого жанру, виділення особливостей та спільних рис, узагальнення, встановлення зв'язків тощо)» [20, с.82].

Оскільки пізнавальна діяльність є складним процесом, вона вимагає від учня значних інтелектуальних зусиль та напруження. Його активна внутрішня позиція відіграє вирішальну роль у навчально-пізнавальному процесі. «Активність, будучи умовою пізнання» (за О. Дем'янчук) [27, с.7] формується, розвивається та проявляється через зацікавленість, прагнення до здобуття знань, інтенсивну розумову діяльність і постає як динамічний інтелектуальний відгук на навчально-пізнавальний процес.

Науковці О. Дубасенюк, О. Вознюк, Н. Волкова, В. Лозова, О. Савченко [70;12;76] наголошують на важливості пошукової навчально-пізнавальної діяльності та проблемного навчання (Т. Гризоглозова, Ю. Сенько) як вирішальних чинників, що забезпечують високу продуктивність і ефективність освітнього процесу. Г. Падалка акцентує увагу на пізнавально-емоційній функції мистецтва, яка «...ґрунтується на здатності художніх образів цілісно відтворювати світ — не лише через інтелектуальне осмислення, а й шляхом емоційного осягнення» [65, с. 33].

Згідно з позицією О. Соколової, первинні акти сприйняття, образні уявлення та емоційні реакції, що виникають у процесі взаємодії з мистецтвом, мають визначальний характер, оскільки їхня інтенсивність і варіативність зумовлюють

формування унікального, ідеально неповторного знання про образно-емоційну сутність художнього твору [81, с. 45].

Важливим для нашого дослідження є врахування думки О. Щолокової, котра підкреслює, що в процесі пізнавальної музичної діяльності відбувається ціннісна переорієнтація вихованців шляхом «перенесення домінанти із сфери креативності у сферу художніх цінностей, світогляду та світовідчуття, розкриттям естетичних параметрів художніх творів та вмінням їх оцінювати з естетичної точки зору» [103, с. 163].

У нашому розумінні естетична оцінка в контексті фортепіанного навчання охоплює емоційне реагування, здатність до оцінно-аналітичного осмислення музичного твору та естетично-оцінного судження. Вона пов'язана не тільки зі сприйняттям музики, а й з глибшим розумінням її змісту, художньо-емоційної виразності, стилістичних особливостей, а також з ціннісним ставленням до музичного мистецтва.

У зв'язку з цим, особливо важливим є всебічне заохочення учнів до висловлення власних думок щодо музичного твору та стимулювати їх до самостійного формування мистецької оцінки [65].

Для реалізації другої педагогічної умови педагогу важливо:

- спонукати та мотивувати стійкий інтерес учнів до художньо-пізнавальної діяльності, накопичувати й збагачувати мистецький тезаурус;

- формувати потребу в самостійній художньо-оцінній діяльності, розвивати вміння аналізувати, оцінювати художньо-образний зміст музичного твору, розпізнавати та усвідомлювати значення художніх засобів музичної виразності);

- націлювати на естетично-оцінювальну рефлексію та творче самовираження, надихаючи на пошук нестандартних рішень розв'язання проблемних ситуацій;

- стимулювати потребу здійснювати самоконтроль своєї пізнавальної діяльності

Третя педагогічна умова націлена на *спонукання підлітків до реалізації художньо-естетичної сутності творів у власній інтерпретації*. Художня інтерпретація відображає рівень розуміння твору мистецтва, «особливості його

засвоєння й естетичної оцінки інтерпретатором, що реалізується в поєднанні емоційного і логічного, формується в процесі осягнення мистецького твору» [101, с. 34] через розпізнавання та осмислення художньо-сміслових компонентів на основі художнього аналізу, який є важливим способом розуміння художньо-змістовної сутності музичних творів на різних рівнях (від конкретно-чуттєвого до образно-драматургічного), що втілюється у звуковому виконанні [48; 69].

Інтерпретація – це художньо-образне тлумачення учнем музичного твору на основі внутрішнього уявлення його звучання.

У контексті нашого дослідження в інтерпретації акумулюються емоційно-естетичні почуття, оцінка, пізнання й осмислення художньої сутності музичних творів, здійснюється відтворення набутих рівнів художньо-естетичного досвіду в його цілісності. Без цих якісних надбань стає неможливим адекватне музичне виконання у художньо-змістовному та художньо-естетичному вимірі.

Звідси випливає, що художньо виразне виконання базується на осягненні змісту музичного твору, логіки взаємозв'язку засобів виразності (інтонування, звуковидобування, фразування, динаміка, педалізація тощо) та жанрово-стилістичних особливостей. Ця діяльність, як зазначає С. Ліпська [57], передбачає оволодіння необхідними виконавськими вміннями й навичками, вимагає активізації слухової уваги, музичного мислення, пам'яті, творчої ініціативи, наполегливої праці.

Згідно з висновками дослідниці О. Бурської [6], виконавська діяльність регулюється емоційним інтелектом. Емоційні переживання виконавця відповідають сутності художнього образу музичного твору. Відчуття естетичної насолоди стимулюють продуктивність особистої інтерпретації. Чим краще учень осягає ідею твору, чим сильніше відчуває його естетичну цінність, тим більш повно зможе передати власні суб'єктивно-емоційні переживання та враження у музичному виконанні.

На думку М. Давидова, виконавський процес складається з двох ключових моментів – формування концепції та її звукового втілення, що передбачає два основні види діяльності – розуміння художнього змісту музичного твору та його матеріально-звукове відтворення. Процес розуміння

спрямований на відбір та інтерпретацію художньої інформації, що міститься в музичному творі. На противагу цьому, процес втілення зосереджений на виборі відповідних засобів виразності та матеріалізації уявного образу твору в звуковій формі. Тому, ключовою рисою музично-виконавської діяльності учнів, на думку дослідника, є наявність у них навичок художньої інтерпретації, що відображають їх здатність до художнього сприйняття, розвиненість емоційної сфери та естетичних уподобань [26].

Слід зазначити, що дану педагогічну умову ми розглядаємо з позиції того, сприйняття та мислення зближує здатність трансформувати художні образи, інтерпретувати та створювати власну виконавську концепцію. Художність, як комплексний феномен (за В. Корзун) являє собою об'єднання раціональних ознак, властивостей, характеристик і структурних компонентів, через які музика проявляється через свідомість і мислення як інструмент пізнання та відображення реальності, як художній процес, художня форма, художня сутність та художній образ [44]. Художність, як стверджує Л. Темченко, викликає у слухачів яскраві уявлення, пробуджує емоції та почуття, слугує об'єктом пізнання та дарує естетичну насолоду. Саме тому, художність є внутрішнім потенціалом твору, яка реалізується лише через його художньо-інтерпретаційне втілення [87].

Особливе значення у художньому виконанні музичних творів учнями має механізм рефлексії, через який глибше усвідомлюються власні емоційні враження, естетичні почуття, відбувається пізнання, художнє осмислення музичного матеріалу твору, що віддзеркалюється згодом в інтерпретації. Сприйняття, прочитання мистецьких творів, як наголошує Г. Падалка, неможливо відділити від рефлексії. А тому спонукання підлітків до рефлексії у процесі формування художньо-естетичного досвіду дозволить їм краще розуміти, усвідомити естетичні цінності, своє ціннісне відношення до музичного твору [65].

Рефлексія є основою виконавського проектування – від художнього задуму до виконавського втілення на основі усвідомлення учнем своїх вражень, почуттів, думок. Важливим є те, що у процесі інтерпретаційної діяльності вона

має націлювати підлітків на самоаналіз, самоспостереження, самоусвідомлення та саморегуляцію музично-виконавських дій.

В результаті, у процесі реалізації художньо-естетичної сутності музичних творів у інтерпретаційному втіленні активізуються емоційно-естетичний та пізнавально-оцінний аспекти художньо-естетичного досвіду підлітків.

Таким чином, впровадження означених педагогічних умов (актуалізація емоційно-естетичних вражень та почуттів підлітків у процесі сприйняття музичних творів; спрямування пізнавальної та оцінної сфер учнів на художньо-естетичне осягнення змісту музичних творів; спонукання підлітків до реалізації художньо-естетичної сутності творів у власній інтерпретації) у навчально-виконавську діяльність учнів створює фундамент для формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

У дослідженні визначено критерії та показники означеного феномену, що дозволяють оцінити рівень його сформованості. Під науковим поняттям "критерій" розуміють характеристику, що забезпечує можливість проведення процедур ідентифікації, класифікації та оцінювання явищ. Критерій передбачає використання індикаторів оцінювання, які базуються на конкретних показниках. Очевидно, що між критерієм та показниками існує тісний взаємозв'язок, тому, саме об'єктивність критерію є запорукою вірного вибору системи показників.

Емоційно-естетичний компонент репрезентувався через критерій - *міра емоційно-естетичного осягнення музичних творів*. Зазначений критерій давав змогу ідентифікувати емоційну реакцію підлітків, зокрема наявність емоційного відгуку, вражень та емоційно-естетичного піднесення під час сприйняття музичного твору. Рівень усвідомлення підлітками сутності проблем, пов'язаних з емоційно-духовною взаємодією з образами фортепіанного мистецтва як чинника формування естетичної реальності. Здатності емоційно сприймати зміст фортепіанної музики та процесу її виконання загалом, виявляти єдність життєвих і музичних почуттів під час занурення в музичний текст, співпереживати художньо-образний зміст твору та ототожнювати його з власним внутрішнім світом.

Виходячи з вищезазначеного, показниками міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів було обрано:

- наявність емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів;
- емоційно-естетична захопленість музичними творами й виконавською діяльністю;
- здатність до емоційно-естетичної емпатії.

З метою оцінки рівня сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків застосовувався широкий спектр методів: емоційного переживання, вербалізації емоційної реакції, художньо-естетичної ідентифікації образу твору, атрибуції «емоційної партитури» фортепіанного твору, художньої конотації, емоційно-естетичного емпатійного тренінгу.

Критерієм пізнавально-оцінного компонента визначено міру здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва. Означений критерій дозволяв оцінювати рівень усвідомлення підлітками особливостей власних емоційних станів, що актуалізувалися під час взаємодії з художньо-естетичною сутністю музичного твору; здатність ідентифікувати, добирати та опрацьовувати інформацію, релевантну стилістичним і жанровим характеристикам музики й виконавсько-інтерпретаційним прийомам; прояви компетентності у розмежуванні та осмисленні багатовимірності образного змісту творів, семантичної функціональності системи музичних засобів виразності й оригінальності концептуального задуму, представленого крізь призму особистісних естетичних суджень.

Показниками міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва було обрано:

- спроможність до осмислення особистих художньо-естетичних вражень;
- пізнавально-пошукова активність;
- здатність до естетичної оцінки художньої сутності фортепіанних творів, інтонаційних естетичних діалогів.

Критерієм *художньо-діяльнісного компонента* визначено *ступінь спроможності до художньо-естетичного самовираження в особистісно-інтерпретаційній діяльності*. Оцінювання зазначеного критерію проводилося з урахуванням особистісного зростання підлітків у площині виразного виконання музичного твору, відкритості до самостійного тлумачення сутності твору, здатності до художньо індивідуалізованого та концептуально обґрунтованого інтерпретаційного процесу, здійснення самоаналізу власних виконавських досягнень, презентації виконавської концепції та рівня рефлексивного осмислення особистісної художньо-виконавської інтерпретації.

Для виявлення сформованості ступенів прояву спроможності до художньо-естетичного самовираження в особистісно-інтерпретаційній діяльності нами було обрано показники:

- емоційно-художня виразність виконання;
- прояв художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях;
- наявність художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності.

З метою встановлення рівня сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків було залучено комплекс методів і творчих завдань діагностичного характеру: вербалізації естетичної структури художнього образу, евристичної бесіди, диференціації естетичних категорій в музичних образах фортепіанної спадщини, художньо-естетичного аналізу музичного твору, асоціацій, проблемно-пошуковий, моделювання вербальної інтерпретації твору, оцінювання гармонії художньої змісту і форми, евристичної дискусії з питання естетичної оцінки художньої сутності фортепіанних творів, інтонаційних естетичних діалогів; художньо-інтерпретаційний, створення «ситуацій успіху», поліверсійності репетиційного процесу, моделювання виконавської інтерпретації твору, фортепіанного виконавського проєкту, рефлексії виконавської діяльності, самоконтролю виконавської діяльності, концертної діяльності, нетворкінг-сесія «Формування художньо-естетичного досвіду виконавця-піаніста».

У таблиці 2.1. представлено критеріально-показникову систему, що відображає процес формування художньо-естетичного досвіду підлітків у фортепіанному навчанні.

Таблиця 2.1.

**Критерії та показники сформованості художньо-естетичного досвіду
підлітків в процесі фортепіанного навчання**

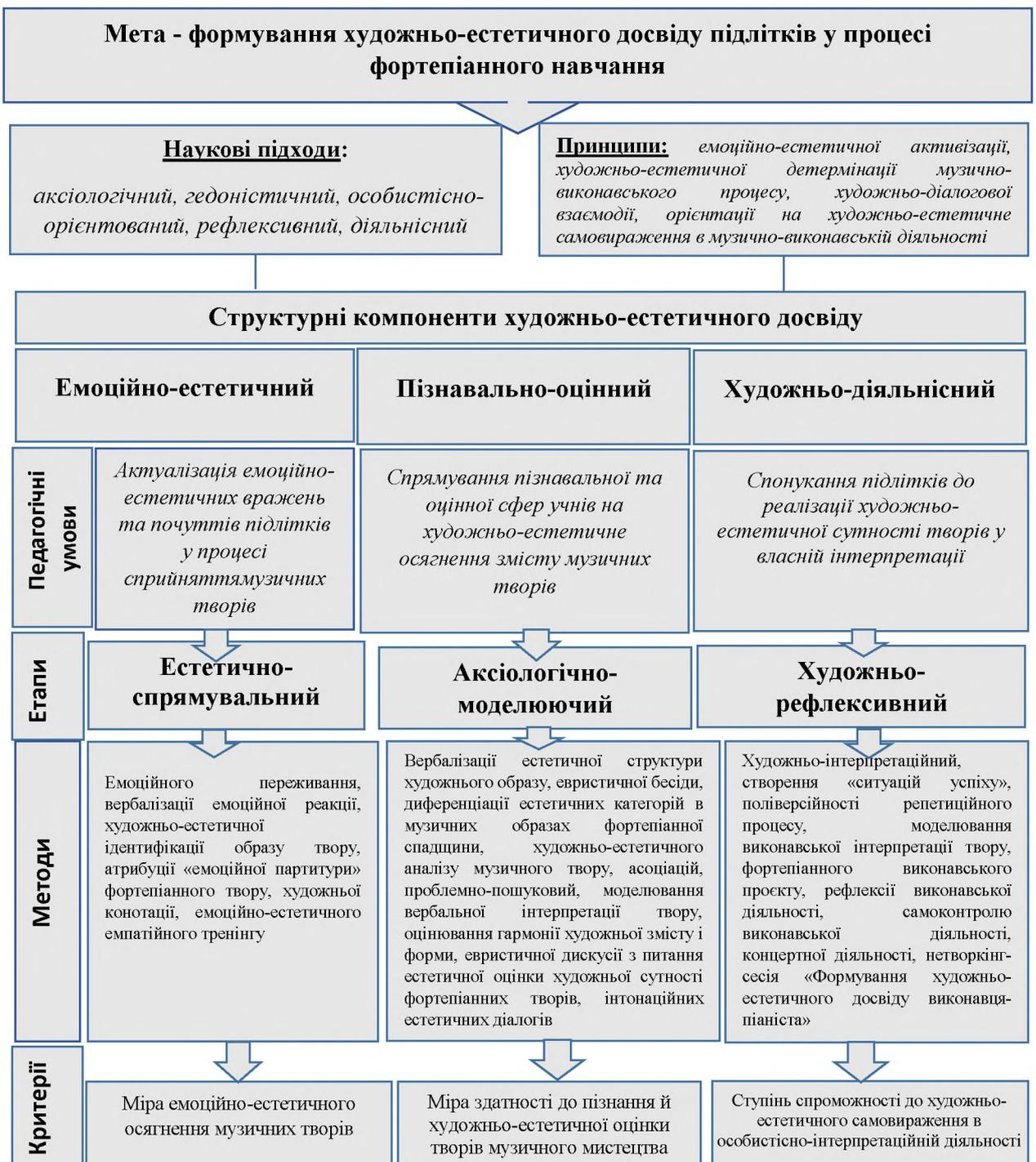
Компоненти	Критерії	Показники
<i>Емоційно-естетичний</i>	Міра емоційно-естетичного осягнення музичних творів	<ul style="list-style-type: none"> - наявність емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів; - емоційно-естетична захопленість музичними творами й виконавською діяльністю; - здатність до емоційно-естетичної емпатії
<i>Пізнавально-оцінний</i>	Міра здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва	<ul style="list-style-type: none"> - спроможність до осмислення особистих художньо-естетичних вражень; - пізнавально-пошукова активність; - здатність до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів

Художньо-діяльнісний	Ступінь спроможності до художньо-естетичного самовираження в особистісно-інтерпретаційній діяльності	- емоційно-художня виразність виконання; - прояв художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях ; - наявність художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності
----------------------	--	---

Грунтуючись на вищевикладеному, нами було розроблено методичну модель формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання, яка містила мету, наукові підходи (аксіологічний, гедоністичний, особистісно-орієнтований, рефлексивний та діяльнісний), компонентну структуру (емоційно-естетичний, пізнавально-оцінний, художньо-діяльнісний), принципи (принцип емоційно-естетичної активізації, принцип художньо-естетичної детермінації музично-виконавського процесу, принцип художньо-діалогової взаємодії, орієнтації на художньо-естетичне самовираження), педагогічні умови (актуалізація емоційно-естетичних вражень та почуттів підлітків у процесі сприйняття музичних творів; залучення учнів підліткового віку до пізнавально-оцінної діяльності у процесі художньо-естетичного осягнення змісту музичних творів; спонукання підлітків до реалізації художньо-естетичної сутності творів у власній інтерпретації), етапи формувального експерименту (естетично-спрямувальний, аксіологічно-моделюючий, художньо-рефлексивний), методи (емоційного переживання, вербалізації емоційної реакції, художньо-естетичної ідентифікації образу твору, атрибуції «емоційної партитури» фортепіанного твору, художньої конотації, емоційно-естетичного емпатійного тренінгу; вербалізації естетичної структури художнього образу, евристичної бесіди, диференціації естетичних категорій в музичних образах фортепіанної спадщини, художньо-естетичного аналізу музичного твору, асоціацій, проблемно-пошуковий, моделювання вербальної інтерпретації твору, оцінювання гармонії художньої змісту і форми, евристичної

дискусії з питання естетичної оцінки художньої сутності фортепіанних творів, інтонаційних естетичних діалогів; художньо-інтерпретаційний, створення «ситуацій успіху», поліверсійності репетиційного процесу, моделювання виконавської інтерпретації твору, фортепіанного виконавського проєкту, рефлексії виконавської діяльності, самоконтролю виконавської діяльності, концертної діяльності, нетворкінг-сесія «Формування художньо-естетичного досвіду виконавця-піаніста»).

Методичну модель схематично представлено на Рис.2.2.



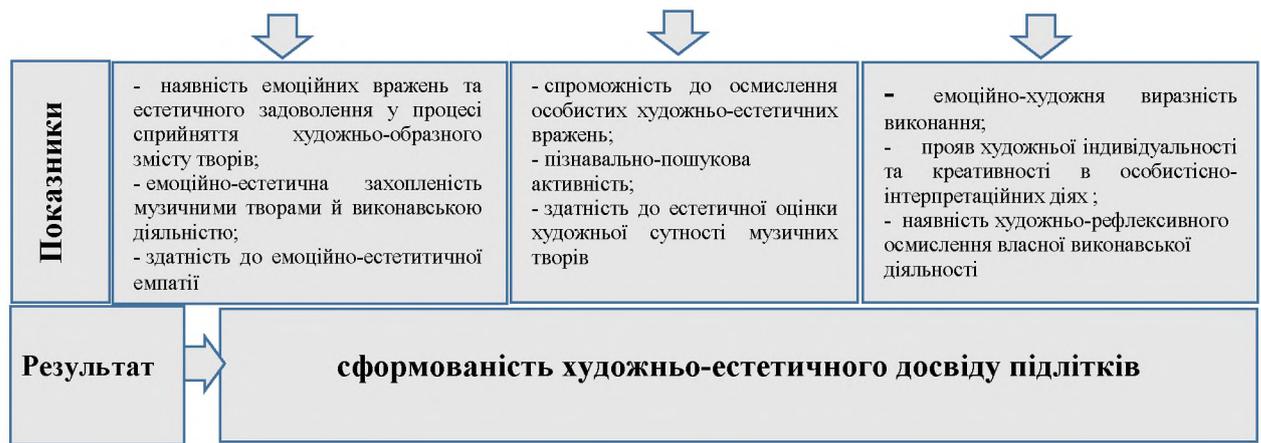


Рис.2.2. Модель формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Висновки до другого розділу:

Комплексне теоретико-методичне дослідження проблеми формування художньо-естетичного досвіду підлітків дає змогу сформулювати низку важливих висновків, а саме:

- визначено наукові підходи формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання: *аксіологічного, гедоністичного, особистісно-орієнтованого, рефлексивного та діяльнісного підходів*. Аксіологічний підхід дає можливість: розглядати навчальний процес з точки зору естетичних цінностей мистецтва (завдань/мети та сенсу художньо-естетичного оцінювання музичних творів); дозволяє проаналізувати процес формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку крізь призму їх ціннісно-змістового оцінювання художніх явищ. *Гедоністичний підхід виявляється* в прагненні до задоволення, отримання насолоди та радості, а також природнього емоційного комфорту, приємних відчуттів та позитивного досвіду від спілкування з музичними творами. *Обистісно-орієнтований підхід* охоплює концепції та засоби організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі фортепіанного навчання, в центрі якого знаходиться особистість підлітка (його індивідуальність, унікальність, неповторність та самоцінність). *Рефлексивний*

підхід орієнтує та спрямовує виконавський процес на створення емоційно насиченої художньої інтерпретації музичного твору, сприяє глибокому розумінню музичної інтонації, цілісних музичних образів. *Діяльнісний підхід* передбачає активну участь учнів у музично-виконавській діяльності художньо-естетичного спрямування, націлений на самопізнання, саморозвиток та самореалізацію;

- провідними принципами формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання є: принцип емоційно-естетичної активізації; принцип художньо-естетичної детермінації музично-виконавського процесу; художньо-діалогової взаємодії; орієнтації на художньо-естетичне самовираження у музично-виконавській діяльності;

- педагогічними умовами формування художньо-естетичного досвіду підлітків визначено: актуалізація емоційно-естетичних вражень та почуттів підлітків у процесі сприйняття музичних творів; залучення учнів підліткового віку до пізнавально-оцінної діяльності у процесі художньо-естетичного осягнення змісту музичних творів; спонукання підлітків до реалізації художньо-естетичної сутності творів у власній інтерпретації;

- критерієм *емоційно-естетичного компонента* визначено міру емоційно-естетичного осягнення музичних творів (показники: наявність емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів; емоційно-естетична захопленість музичними творами й виконавською діяльністю; здатність до емоційно-естетичної емпатії). Критерієм *пізнавально-оцінного компонента* визначено міру здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва (показники: спроможність до осмислення особистих художньо-естетичних вражень; пізнавально-пошукова активність; здатність до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів). Критерієм *художньо-діялісного компонента* визначено ступінь спроможності до художньо-естетичного самовираження в особистісно-інтерпретаційній діяльності (показники: емоційно-художня виразність виконання; прояв художньої індивідуальності та креативності в

особистісно-інтерпретаційних діях; наявність художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності);

- методична модель формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку у процесі фортепіанного навчання містила мету, наукові підходи (аксіологічний, гедоністичний, особистісно-орієнтований, рефлексивний та діяльнісний), компонентну структуру (емоційно-естетичний, пізнавально-оцінний, художньо-діяльнісний), принципи (емоційно-естетичної активізації; принцип художньо-естетичної детермінації музично-виконавського процесу; художньо-діалогової взаємодії; орієнтації на художньо-естетичне самовираження у музично-виконавській діяльності), педагогічні умови (актуалізація емоційно-естетичних вражень та почуттів підлітків у процесі сприйняття музичних творів; залучення учнів підліткового віку до пізнавально-оцінної діяльності у процесі художньо-естетичного осягнення змісту музичних творів; спонукання підлітків до реалізації художньо-естетичної сутності творів у власній інтерпретації), етапи формувального експерименту (естетично-спрямувальний, аксіологічно-моделюючий, художньо-рефлексивний), методи (емоційного переживання, вербалізації емоційної реакції, художньо-естетичної ідентифікації образу твору, атрибуції «емоційної партитури» фортепіанного твору, художньої конотації, емоційно-естетичного емпатійного тренінгу; вербалізації естетичної структури художнього образу, евристичної бесіди, диференціації естетичних категорій в музичних образах фортепіанної спадщини, художньо-естетичного аналізу музичного твору, асоціацій, проблемно-пошуковий, моделювання вербальної інтерпретації твору, оцінювання гармонії художньої змісту і форми, евристичної дискусії з питання естетичної оцінки художньої сутності фортепіанних творів, інтонаційних естетичних діалогів; художньо-інтерпретаційний, створення «ситуацій успіху», поліверсійності репетиційного процесу, моделювання виконавської інтерпретації твору, фортепіанного виконавського проєкту, рефлексії виконавської діяльності, самоконтролю виконавської діяльності, концертної діяльності, нетворкінг-сесія «Формування художньо-естетичного досвіду виконавця-піаніста»).

Ключові аспекти розділу знаходять своє відображення у публікаціях автора

[86; 108].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Аніщенко Н. Педагогічна інтерпретація музичного та художнього сприйняття особистістю // *Творча особистість вчителя*. К., 2001. С.76-81.
2. Баженов І. Вплив музики на емоційний стан людини. *Наукові записки* Національного університету «Львівська політехніка». 2019. С.128-132.
3. Баранецька Н. Урок у технології особистісно зорієнтованого навчання // *Школа*. 2011. № 6. С. 37-38.
4. Бех І. Діяльнісний і компетентнісний підходи: сутність та сфери застосування // *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2014. № 1-4. С. 28-34.
5. Брилін Б., Козир А. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник* МДУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2010. Вип. 1.31. С. 11–18.
6. Бурська О.П. Феномен музичного переживання та музичний образ: сутність, зміст і психологічні механізми у виконавському контексті // *Наукові записки* ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Вип. 58. 2019. С.189-195.
7. Буряк В. К. Підвищення ефективності педагогічної освіти як найважливіший чинник розвитку суспільства // *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2009. Вип. 25. С. 28-37.
8. Ван Лу Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики: дис. ... д-ра філос.: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Одеса, 2020. 291 с.
9. Ван Юаньсін Гедоністичний підхід у музично-ритмічній компетентності майбутніх учителів музики і хореографії // *Науковий Вісник* МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2019р., № 3 (66), с.274-277.

10. Винничук Р. В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *«Young Scientist»* № 2.2 (54.2). February, 2018. С.93- 96.
11. Виногородський А. М. Рефлексивний пошук як механізм вирішення конфліктів у підлітковому віці /А. М. Виногородський, І. С. Булах. Вінниця, 1997. 145 с.
12. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
13. Волкомор В. Музична інтерпретація в контексті мистецтва звукозапису. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал.* 2020. №4. С. 155-159.
14. Гаврилюк С. Аксіологічний підхід до розвитку педагогічної творчості у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Витоки педагогічної майстерності.* 2015. Випуск 15.С.81-88.
15. Гаврілова Л. Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти // *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: електронне наукове видання.* Вип. 3. 2016. С.97-106.
16. Глазунова І. К. Основні підходи до процесу підготовки магістрантів музичного мистецтва в сучасних умовах. *Збірник наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* Ніжинський державний університет імені М. Гоголя. Вип №2. 2025. С. 61-69.
17. Глушук Т. В. Музично-виконавське мистецтво як об'єкт дослідження українського мистецтвознавства. *Культура і сучасність.* 2016. № 1. С. 87-91.
18. Гончаренко Л. П. Актуальні проблеми музично-виконавської інтерпретації // *Зб. Наукові записки.* Н., 2008. С. 47-49.
19. Горбенко С. Мистецька освіта учнів у проекції особистісно орієнтованого підходу. *Наукові записки /Ред.. кол.: В.В.Радул, Н.С.Савченко та ін. Вип. 195. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, 2021. С.14-18.*

20. Горбенко С. С. Основи методики музичної освіти: особистісний дискурс. Навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во УДУ імені М. П. Драгоманова, 2024. 206 с.
21. Гризоглазова Т. І. Методика навчання гри на фортепіано: навчальний посібник. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 169с.
22. Гризоглазова Т.І. Рефлексія як важлива складова розвитку самостійності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки / *Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського* /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018 р.
23. Гризоглазова Т.І. Шляхи реалізації особистісно-орієнтованого навчання у сучасній інструментально-виконавській підготовці // Науковий журнал “Інноваційна педагогіка”, Одеса, 2021. С. 16-18.
24. Гриценко І. В. Формування естетичного досвіду молодших школярів у процесі художнього діалогу. Автореф. дис... канд. пед. наук 13.00.07- теорія та методика виховання. Херсонський державний університет, Херсон, 2002р. 25 с.
25. Гузик Н. В. Розвиток ідеї особистісно орієнтованого навчання та її реалізація в сучасних умовах шкільної освіти // *Наука і освіта*. 2009. № 10. С. 113-118.
26. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : навч. посіб. К. : Муз. Україна, 1997. 321с.
27. Дем'янчук О. Н. Розвиток музичних здібностей у молодших школярів / *Початкова школа*. 1995. № 4. С. 7-9.
28. Джола Д. Н. Естетичне відношення людини до дійсності як предмет естетичного виховання. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 1973. 158 с.
29. Дронова О. О. Свобода і правила в художньому самовираженні дошкільника. *Проблеми розвитку творчої особистості: теорія, практика, перспективи*. 2015. С. 21-26.

30. Дронова О. О. Педагогічні умови становлення культури художньо-естетичного самовираження в дошкільному дитинстві // *Наукова скарбниця освіти Донеччини* : Науково-методичний журнал 2015. № 2. С. 104-110.
31. Дьячков Г. Музика як форма емоційного вираження. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. Філософія, 2016. 181, С.65-72.
32. Єрмакова І. П. Теоретичні основи особистісно орієнтованої технологізації навчального процесу в школі: категоріальний аналіз // *Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту: зб. наук. пр. / Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського*. Миколаїв, 2006. Вип. 12: Пед. науки, т. 1. С. 170-176.
33. Жигаль З. Особистісно орієнтований підхід в процесі навчання музичного мистецтва // *Молодь і ринок*. 2012. № 9. С. 111-114.
34. Жигінас Т. В. Аксиологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. № 5 (74). С. 85 -96.
35. Жіганас Т. В. Аксиологічні чинники формування вокально-виконавської культури викладачів мистецьких дисциплін. *Зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін»*. 2016. Херсон. С. 69-74.
36. Зайцева А. Інструментально-виконавська творчість як засіб духовного становлення майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: педагогіка. 2007. №10. С. 93-96.
37. Захарченко А. Музично-виконавська діяльність як складова професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва//*Збірник наукових праць. Методика навчання мистецьких дисциплін*. Випуск 26 (1-2019), Частина 2. С.80-84.
38. Зязюн І. А. Емоційно-почуттєве в освітніх технологіях і педагогічній творчості // *Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах* : наук.-метод. зб. Х., 1996. С. 10-13.

39. Каргіна Н. Гедоністичне та евдемоністичне розуміння психологічного благополуччя: переваги та недоліки // *Теорія і практика сучасної психології*. 2019 р., № 4, Т. 1, с.27-31.
40. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.
41. Комаровська О. А. Ціннісний контекст мистецької освіти. *Topical issues of pedagogy: Collective monograph*. Edizioni Magi, Roma, Italia, 2019. P.131–155.
42. Кондратенко Г. Г., Плохотнюк О. С. Музично-виконавська діяльність як засіб формування творчої особистості майбутнього бакалавра музичного мистецтва// *Наукові записки* / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Випуск 197. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С.115-119.
43. Кончович К. Т. Формування готовності майбутніх вчителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Мукачєво, 2016. 300 с.
44. Корзун В. В. Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності // *Наукові записки* [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер.: Педагогічні та історичні науки. 2014. Вип. 120. С. 74-79.
45. Костюк Г. С. Навчання і психічний розвиток учнів / *Психологічна наука, вчитель, учень*. Київ: *Рад. школа*, 1979. С. 19–32.
46. Костюк О. Г. Сприйняття музики і художня культура слухача К. : *Наук. думка*, 1965. 122 с.
47. Крижановська З. Ю. Особистісна рефлексія як чинник успішної самореалізації особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: зб. наук. праць*. Серія Психологічні науки. 2011. Вип. 94. Т. I. С. 234–238.
48. Крицький В. М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: автореф.

дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. М. Крицький; НПУ ім. М. П. Драгоманова. К., 1999. 20 с.

49. Крицький В. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2009. 158 с.

50. Кулик О. Д. Поняття рефлексії, її сутність та роль у методиці навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. №3. 2014. С. 2–7.

51. Лабунець В. Наукові підходи до інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики // *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2015. № 1., 47-55.

52. Левицька І. М. Особливості діалогової взаємодії в навчально-виховному процесі майбутніх учителів музичного мистецтва // *Наука і освіта*. 2016. № 1. С. 37-41.

53. Левіна І. А. Професійна діяльність учителя з формування пізнавальної самостійності підлітків засобами моделювання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2001. 18 с.

54. Легін В. Б. Рефлексивні вміння у навчальній діяльності молодших школярів / *Молодий вчений*. Педагогічні науки. №10(62).2018.С.73-77.

55. Лінь Хуацінь. Формування фортепіанно-виконавської культури майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2017. 230 с.

56. Ліповецькі Ж. Ера порожнечі. Споживання і гедонізм: до постмодерністського суспільства [Електронний ресурс] / [пер. з фр. Надії Вербовки] // *Незалежний культурологічний часопис "І"*. 2002. № 25. Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n25texts/lipivecki1.htm>.

57. Ліпська С. Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова., 2007. 267 с.

58. Майбородюк Н. Д. Саморозвиток в особистісно орієнтованому просторі // *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. / Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2010. Вип. 29. С. 167–172.
59. Малашевська І. Гедоністичний принцип музичного навчання дошкільників і молодших школярів із використанням музикотерапії // *Педагогічні науки*. 2014., № 61-62 , с .65-71.
60. Мартинюк Л. В. Музично-виконавська діяльність як чинник формування образної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва. Монографія. Кам'янець-Подільський, 2020. С. 147-164.
61. Мельник О. Музика як засіб формування особистості. *Науковий вісник* Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Філософія, 2019.4(1), С.16-22.
62. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: монографія. Умань: ПП. Жовтий О. О., 2010. 180 с.
63. Набока Б. С. Пізнавальна діяльність як основа розвитку особистості учня // *Наукові записки КДПУ*. Серія: Педагогічні науки / ред. В. В. Радул [та ін.]. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. Вип. 93. С. 111-115.
64. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійнопедагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2011. 246 с.
65. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
66. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
67. Пендерецький, Ф. Особистісно зорієнтоване навчання: досвід // *Школа*. 2011. № 5. С. 38-56.
68. Пилипенко В. Д. Особистісно орієнтовані технології у школі / В. Д. Пилипенко, О. А. Коваленко; [наук. ред. Подмазін С. І.]. Х.: Основа, 2007. 159 с.

69. Полевиков І. О. Шляхи реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі : методичні рекомендації для керівників та викладачів музичних шкіл. Херсон, 2009. 70 с.
70. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 389 с.
71. Ракітянська Л.М. Наукові підходи як теоретико-методологічне підґрунтя педагогічних досліджень. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 163. 2018. С.124-129.
72. Рапацький Б. І. Розвиток емоційної сфери підлітків засобами музики // *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. -Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2013. Том VII. Екологічна психологія. Випуск 33. С.416-422.
73. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприйняття: навч. посіб. К.: ІЗМН, 1997. 248 с.
74. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
75. Савченко О. Особистісно орієнтоване навчання. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень; Академія пед. наук України. Київ : ЮрінкомІнтер, 2008. С. 626-627.
76. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів: монографія. Київ: Радянська школа, 1982. 176 с.
77. Савченко О. Я. Формування пізнавальної самостійності молодших школярів: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1984. 48 с.
78. Сафарян С. Теорія та практика особистісно орієнтованого навчання // *Інозем. мови в сучас. шк.* 2012. № 2. С. 2-6.
79. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
80. Словник української мови у 20 томах. – Том тринадцятий: Підкуса — Покірно / Уклад.: І. В. Шевченко та ін.; редкол.: В. А. Широков (голова) та ін.

; наук. ред. І. В. Шевченко; Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України; Український мовно-інформаційний фонд НАН України. Київ: Видавництво "Наукова думка" НАН України, 2022. 935 с.

81. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.К., 2004. 207 с.

82. Стеценко Л. Гедонізм: Моделі Теоретичної Реконструкції // *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка Філософія. Політологія.* 4(114)/2013 .С. 57-60.

83. Стратан-Артишкова Т.Б. Інтеграційний підхід у формуванні художньо-естетичного досвіду підлітків. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»): журнал.* № 9(39). 2025. С. 2227. С. 1766-1775.

84. Строгаль Т. Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 273 с.

85. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. 473с.

86. Сущенко О. Наукові підходи й принципи формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку у процесі фортепіанного навчання // *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання.* Вінниця, 2024. Том1, № 3. С.84-92.

87. Темченко Л. Музично-виконавська майстерність як художньо-педагогічна проблема // *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та інші].* Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 59. С.147-154.

88. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики : Словник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 416 с.

89. Фасоля А. М. Особистісно зорієнтоване навчання: сутність, основи, технології : курс лекцій для слухачів курсів підвищ. кваліфікації пед. кадрів. Рівне : Юлат, 2008. 131 с.
90. Фасоля А., Федорова Н. Технологія особистісно орієнтованого навчання - один із елементів модернізації педагогічних умов для розкриття обдарованості дитини // *Рідна шк.* 2009. № 4. С. 62–65.
91. Фасоля А. Особистісно зорієнтоване навчання: методологія, методика, технологія // *Нова пед. думка.* 2009. № 4. С. 54–57.
92. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.
93. Філософський словник : 2000 ст. За ред. В.І. Шинкарука. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : УРЕ, 1986. 768 с.
94. Фурсік Л. І., Мельник Л. В. Поняття «Художня інтерпретація» / *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загально-освітній школах.* Зб. науково-практич. Праць. Вип. № 60. Т. 1. 2018. С. 165-170.
95. Хлебнікова Т. М. Упровадження особистісно зорієнтованого навчання у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу // *Упр. шк.* 2012. № 28/30. С. 41–45.
96. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики: дис. канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 255 с.
97. Чабайовська М. Особистісно орієнтований підхід у навчанні молодших школярів української мови / М. Чабайовська, С. Шароварко // *Почат. шк.* 2011. № 11. С. 4–6.
98. Чжан Їфу Формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 К., 2016. 209 с.
99. Чжоу Є Сутність та компонентна структура художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва // *Актуальні питання мистецької освіти та виховання.* 2018. Вип. 2. С. 116-124.

100. Шевцова О. Б. Художньо-діалогова взаємодія у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного // *Матеріали конференції: Теоретичні та практичні аспекти сучасних наукових досліджень*. Том 2. Корея, 2021. С.107-109.
101. Шикирінська О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів: автореф. дис... канд. пед. наук:13.00.04, Вінниця, 2013.187 с.
102. Щербакова А. И. Аксиологический поход к музыке и музыкально-педагогическому образованию. Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке, 2000. С.15–25.
103. Щолокова О. П. Синергетична спрямованість навчального процесу в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А. Козир. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2022. 377 с.
104. Щолокова О., Мозгальова Н., Барановська І. Інтерпретація музичних творів – методичний аспект // *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (128). Одеса, 2019. С.151-158.
105. Bradburn N. *The Structure of Psychological Well-Being* / N. Bradburn. Chicago, 1969. 318 p.
106. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh. Methodological aspects of modernization of professional training of future music teachers. *Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social*. 2020. Vol. 25. P. 370-377.
107. Siao, L. “Characteristic features of self-expression during preparation future teachers of musical art”, *OD*, vol. 35, no. 4, pp. 196–209, Nov. 2021.
108. Suchshenko O. (2025). Pedagogical conditions for forming the artistic and aesthetic experience of adolescent students in the process of piano teaching. Frankfurt. TK Meganom LLC. *Paradigm of knowledge*. 3(67). P.38-56.

109. The Satisfaction with Life Scale / [E. Diener, R. Emmons, R. Larsen at al.] // The Journal of Personality Assessment. 1985. № 49. P. 71-75.
110. Tkach, M. M., & Oleksiuk, O. M. (2021). Value-based orientations as a normative regulatory mechanism for the formation of professional worldview of future music teachers. *Linguistics and Culture Review*, 5 (S2), 522-536. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1388>
111. Wang, X. (2016). Artistic self-expression of future music educators and preconditions for its (self-) development (Master's thesis).
112. Wong, M. (2005). A cross-cultural comparison of teachers' expressed beliefs about music education and their observed practices in classroom music teaching. *Teachers and Teaching*, 11(4), 397-418. <https://doi.org/10.1080/13450600500137182>

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

3.1. Діагностика рівнів сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у фортепіанному навчанні

Метою діагностувального дослідження було з'ясування рівня сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання. Констатувальний експеримент відбувався упродовж кількох етапів і був спрямований на розв'язання наступних завдань:

- розробити критеріальний апарат дослідження сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання;
- обґрунтувати методи діагностики рівня сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання з метою відбору учасників експериментального дослідження;
- діагностувати початковий рівень сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання відповідно до визначених критеріїв та показників.

Діагностика рівня сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання здійснювалась на базі Школи мистецтв імені Стефана Турчака (м. Київ), музичної школи (сmt. Калинопіль) та музичної школи №1 імені Якова Степового (м.Київ).

В експериментальному дослідженні упродовж 2022 – 2024 н.р. взяли участь 240 підлітків-учасників. Загальний масив респондентів було розподілено наступним чином: 120 осіб увійшли до ЕГ (експериментальної групи), а 120 – до КГ (контрольної групи). Заняття у контрольній групі проводились за Типовою навчальною програмою з навчальної дисципліни «Музичний інструмент фортепіано» середнього (базового) підрівня початкової мистецької освіти з музичного мистецтва початкового професійного спрямування, інструментальні класи [15]. В експериментальній роботі також взяли участь 42 викладачі

мистецьких шкіл, що викладають фортепіано на середньому (базовому) підрівні початкової мистецької освіти.

З метою визначення початкового рівня сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання на констатувальному етапі експериментального дослідження було визначено критерії, показники та рівні сформованості, здійснено діагностувальну діяльність на заняттях з дисципліни «Музичний інструмент фортепіано», проаналізовано і статистично оброблено отримані результати.

Перед проведенням констатувального експерименту ми обґрунтували критерії і показники оцінювання міри сформованості всіх компонентів досліджуваного феномену, а саме – емоційно-естетичного, пізнавально-оцінного, художньо-діяльнісного. Зокрема, зміст *емоційно-естетичного компонента* пов'язаний, по-перше, з емоційними враженнями та естетичним задоволенням художньо-образної рецептивної діяльності, по-друге, – з емоційно-естетичною захопленістю фортепіанною творчістю та виконавством. Також враховується ресурс емоційного співпереживання естетично досконалих арт-об'єктів.

Пізнавально-оцінний компонент структури художньо-естетичного досвіду підлітків ґрунтується на накопиченні досвіду осмислювати власні художньо-естетичні враження, виявляти когнітивну активність у сфері фортепіанного навчання, а також ціннісно орієнтоване світовідношення до художньої образності творів. «Естетичні феномени лише тоді справляють враження на свідомість, коли остання відразу ж сприймає у них конкретну смислову домінанту, що організовує ці риси в естетичне ціле» [12, с. 270].

Художньо-діяльнісний компонент охоплює емоційне наповнення виконавської виразності, творчу інтерпретаційну індивідуалізацію, досвіду рефлексії власних виконавських інтенцій та дій.

Осмислення компонентної структури художньо-естетичного досвіду підлітків з урахуванням змісту кожного з компонентів надало можливість розробити критерії та показники феномену. Передусім зазначимо, що розбудова критеріального спектру педагогічних явищ зазвичай вимагає осмислення

поняття критерію, за чим ми адресуємось до дотичних досліджень з фортепіанної педагогіки.

Зокрема дослідник підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики Ван Лу апелює у визначенні критерію до особистісного ставлення до культури як до інтегрального явища, «мегафеномену, що інтерпретується різними етносами в проєкції до їх автентичних традицій» [3, с. 143]. Критеріями художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики науковцем визначено: світоглядно-інтенціональний, емоційно-експресивний, методично-орієнтаційний.

Ма Цзе, здійснюючи експериментальну перевірку методики формування формування тембро-динамічного уявлення в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, опирається на тлумачення поняття критерію як засобу для судження, рішення – ознаки, на основі якої проводиться оцінка явищ, мірила оцінки тембро-динамічного уявлення піаністами виконуваних фортепіанних творів, за допомогою якого відбуваються процеси оцінювання, типізація, класифікація [8, с. 140]. Критеріями тембро-динамічного уявлень у майбутніх учителів музичного мистецтва обрано: обсяг досвіду тембро-динамічного уявлення, здатність до асоціювання, компараційна відповідність, самостійність визначення застосованих методів.

Ю Янь, розбудовуючи критеріальну систему формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів, визначає мисленнево-операційний, емотивно-саморегулятивний, герменевтично-перформативний критерії. Перший із них дозволяв розуміти смисловий контекст твору на основі сформованих художньо-перцептивних еталонів та на основі усвідомлення художньо-виразових стереотипів ідентифікувати художні образи [16, с. 128]. Другий – оцінював рефлексію емоційного ставлення до художньо-образної сфери твору та якість оцінювання його естетично-емотивного потенціалу [16, с. 132]. Третій – визначав інтенсивність художньо-асоціативного сприйняття образної сфери твору та адаптацію художньо-образних уявлень до інтерпретаційної діяльності.

«У виконавському процесі сформованість досвіду художньо-образних репрезентацій проявляється виразністю та стабільністю виконання завдяки розгортанню виконання як перформанції ментальної енергії художньо-образних репрезентацій в усвідомлене та зрозуміле оповідання про певні події засобами музичної мови» [16, с. 135].

Таким чином, дослідження компонентної структури художньо-естетичного досвіду підлітків вимагало моніторингу рівня його сформованості за кожним відповідним змісту критерієм та відповідними методами оцінювання. Критерії та відповідні показники формування художньо-естетичного досвіду підлітків наведені у таблиці 1 (Додаток А).

Оскільки емоційно-естетичний компонент охоплював сфери емоційних вражень, емоційно-естетичної захопленості та емоційного співпереживання як елементів художньо-естетичного досвіду підлітків, орієнтованих на опанування художньо-образним змістом музичних творів, специфікою виконавської діяльності, формування чуйності до естетичного у фортепіанній спадщині, для його оцінювання було визначено *критерій* «міра емоційно-естетичного осягнення музичних творів».

Так само було розроблено показники, міра прояву яких була спрямованою на уявлення усвідомлення підлітками сутності проблем, пов'язаних з емоційно-духовним спілкуванням з образами фортепіанного мистецтва як засобом створення естетичної реальності, спроможністю емоційно відчувати зміст фортепіанної музики та виконавського процесу в цілому, відчувати зв'язки життєвих та музичних емоцій у процесі занурення до музичного тексту, співпереживати образний зміст твору й ідентифікувати свій внутрішній світ із ним.

Показниками цього критерію визначено наступні: наявність емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів; емоційно-естетична захопленість музичними творами й виконавською діяльністю; здатність до емоційно-естетичної емпатії. Кожний показник конкретизувався ознаками його прояву, що допомагало нам розроблювати ефективні діагностичні методики та творчі завдання. Методичну

карту дослідження рівнів сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання наведено в таблиці 2 (Додаток Б).

Наведемо *ознаки* прояву сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків за критерієм «міра емоційно-естетичного осягнення музичних творів». Так, ознаками показника наявності емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів вважаємо:

- здатність фіксувати, ідентифікувати та відтворювати в уяві емоційно забарвлені музичні образи;

- здатність відчувати та диференціювати власні позитивні емоційні реакції щодо естетичної краси художньо-образного змісту твору.

Ознаками показника емоційно-естетичної захопленості музичними творами й виконавською діяльністю було визначено:

- здатність до глибокого емоційно-сміслового та тривалого внутрішнього відгуку на красу музичного твору;

- здатність до емоційно-інтелектуальної спрямованості на феномен музичного звучання та довершеність виконавського образотворення.

Для показника здатності до емоційно-естетичної емпатії ми обрали ознаки:

- навички занурення до семантичного поля музичних образів твору;

- вміння здійснювати емоційно-емпатійні дії у процесі сприйняття змісту художнього образу твору.

Для діагностики рівнів сформованості критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів було застосовано методи, доцільні для виявлення кожного з показників та відповідних ним ознак.

З метою діагностики першого показника критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів нами було проведено опитування щодо міри здатності фіксувати, ідентифікувати та відтворювати в уяві емоційно забарвлені музичні образи. Завдання допомогло з'ясувати наявність емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів. Завдання та результати аналізу його розв'язання наведені у Додатку В.

Проведене опитування дозволило з'ясувати питання щодо наявності в учнів під час прослуховування музичного твору: вмінь помічати зміну його емоційного характеру у процесі розгортання музичного образу; різні нюанси, навіть в одній емоційній сфері, у розвитку музичного образу; фіксувати у свідомості зміст різних музичних образів; розпізнавати їх емоційну різницю та відображення різних станів героя; диференціювати та визначити словами емоційний характер відповідно до виразних характеристик музики; впевненості, що емоційне розгортання образного змісту музичного твору пов'язане з мелодичним процесом; впевненості, що у процесі сприйняття творів необхідно розпізнавати емоційну логіку художньо-образного змісту драматургії; задоволення від вміння пригадувати різні музичні образи (ліричні, героїчні, гумористичні, драматичні); вмінь уявляти музичні образи фортепіанних творів у той час, коли інструмент не звучить; задоволення від можливості уявляти музичний пейзаж.

Для діагностики першого показника критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів також було проведено творчо-діагностичне завдання, яке конкретизувало міру здатності відчувати та диференціювати власні позитивні емоційні реакції щодо естетичної краси художньо-образного змісту твору. Учасники експерименту-підлітки прослуховували Прелюдію №21 (B-dur) Ф. Шопена, усвідомлювали й описували особливості власного естетичного сприйняття музики. Зокрема, було визначено наступні складники розв'язання творчо-діагностичного завдання: визначення власної позитивної емоційної реакції (зворушення, радість, захоплення, піднесення, туга, замріяність тощо); з'ясування, чому саме сподобався цей музичний образ; сформулювати, які засоби музичної виразності визначили емоційне враження; зазначити, як саме проявляється здатність емоційно реагувати на твір; описати, які засоби виконавської виразності визначили емоційне враження; узагальнити, у чому виявляється справжня художньо-естетична цінність цього твору. Аналіз результатів розв'язання завдання, що підсумовував оцінки експертів, наведений в Додатку В.

Для діагностики другого показника критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів проводилось творчо-діагностичне анкетування з

виявлення міри здатності до глибокого емоційно-сміслового та тривалого внутрішнього відгуку на красу музичного твору. Завдання допомогло з'ясувати рівень емоційно-естетичної захопленості музичними творами й виконавською діяльністю. Зміст завдання та аналіз результатів наведено у Додатку В.

У процесі творчо-діагностичного анкетування з'ясовувались вміння емоційно-естетично захоплюватись музичними творами, диференціювати та зберігати в пам'яті внутрішні переживання глибокого емоційно-сміслового відгуку на їх красу. Після прослуховування з нотами Прелюдії №4 (D-dur) з циклу «Шість маленьких прелюдій» Й.С. Баха учні письмово відповідали на наступні запитання анкети:

- Чи відчуваєте Ви вплив цього твору на Вас?
- Що саме вразило Вас у красі змісту цього твору?
- Чи можете Ви сказати, що ця музика надовго резонувала у Вашому серці і чому?
- Які саме емоції Ви переживали під час звучання твору?
- Чи звучить у Вас в пам'яті цей твір наступного дня?
- Чи зберігається Ваша емоційна реакція на твір через певний час, коли Ви згадуєте про нього?
- Чи відчуваєте Ви потребу поділитися з пережитим внутрішнім відгуком на красу цього твору з викладачем класу фортепіано, своїми однокласниками?
- Чи відчуваєте Ви потребу зобразити Вашу реакцію на твір засобами інших видів мистецтв (живопис, поезія)?
- Чи вплинуло сприйняття твору на Ваш художньо-естетичний досвід і музичний світогляд? Як саме?
- Як саме пов'язаний Ваш емоційний відгук на красу твору з його змістом?

З метою додаткової діагностики другого показника критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів проводилось творчо-діагностичне завдання щодо виявлення здатності до емоційно-інтелектуальної спрямованості на феномен музичного звучання та довершеність виконавського образотворення. Зокрема, учасниками експерименту прослуховувалась з нотами «Старовинна пісня» Ст. Людкевича у виконанні Л. Тютюн

(<https://www.youtube.com/watch?v=FyEnPPYXBXk>). Після прослуховування з метою визначення власної емоційно-інтелектуальної спрямованості на музичне звучання твору та довершеність виконавського образотворення учні письмово формулювали свої думки щодо: характеру звучання твору (чутливо, елегійно, зосереджено, схвильовано, бадьоро тощо); системи засобів виконавської виразності, через яку виконавицею народжується музичний образ (інтонування мелодичної лінії, опора на мелодичну сутність гармонічної логіки, динаміка, артикуляція, темп); виконавського образу з точки зору його відповідності логіці емоційного розгортання, закладеній композитором, стилю, естетичному ідеалу; якості виконання твору – розкриттю музичного образу з точки зору художнього смислу та музичної виразності; засобів виконавської виразності, які є основними у створенні музичного образу; дотримання емоційного нюансування у виконанні втілення виконавицею цілісності художньо-виконавського образотворення; здійснення художньо-довершеного інтерпретування образу; збалансованості усіх засобів виконавської виразності з метою презентації культури звучання; збереження у пам'яті звукової аури після прослуховування твору. Зміст завдання та підрахунок результатів наведено у Додатку В.

Для діагностики третього показника критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів «здатність до емоційно-естетичної художнього емпатії» було проведено тестування з виявлення навичок занурення до семантичного поля музичних образів твору. Зміст завдання та аналіз результатів його розв'язання наведено у Додатку В.

Його виконання передбачало осмислення таких позицій: згоду, що мелодія та акомпанемент фортепіанного твору є виразними засобами музики, які глибоко передають переживання і психологічні стани виконавця у процесі відтворення художньо-образного змісту що слухач у процесі сприйняття фортепіанного твору повинен відчувати зв'язки між засобами музичної виразності в їх емоційно-образному та смисловому значення, що опрацювання фортепіанного твору пов'язане з музичним мисленням виконавця, яке дозволяє осмислити музичні образи як музичний смисл; натхнення у роботі над якістю звучання інструменту у процесі опрацювання художньо-образного змісту фортепіанного

твору; у самому процесі співпереживання смислу образної сфери музичного твору; зацікавленість роботою над інтерпретацією фортепіанного твору як над втіленням музичної мови; вміння розрізняти музичні образи фортепіанних творів за їх смислом. Також застосовувались негативні судження, зокрема: мене не цікавить виконавське опрацювання різних за смислом музичних образів (ліричних, пейзажних, героїчних, драматичних, піднесених, жартівливих тощо), оскільки я не вважаю за необхідне підкреслювати їх зміст різними виражальними ефектами; я не вважаю для себе важливим осмислювати асоціації, пов'язані з характером музичного образу, які виникають у мене під час роботи над твором мені складно занурюватись до емоційних характеристик музичного образу на основі його аналізу.

Допоміжно для вимірювання третього показника критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів було застосовано діагностичну карту з виявлення вмінь здійснювати емоційно-емпатійні дії у процесі сприйняття змісту образу твору. Зміст завдання та аналіз його результатів наведено у Додатку В.

Зокрема, учасники експерименту прослуховували з нотами «Пастораль» А. Кореллі у концертній обробці Л. Годовського і здійснювали емоційно-емпатійні дії у процесі сприйняття змісту образу твору. Вони заповнювали діагностичну таблицю, обводили відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою. Питання діагностики виявляли: вміння емоційно відчувати та співпереживати просвітленому, піднесеному образу; відчувати різні емоційні етапи розвитку образу та його нюанси; сприймати звучання твору ніби живу істоту з її душею і хвилюватись разом із зміною емоційного стану; потребу описати словами або намалювати образ мого переживання цієї музики; сприйняття повільного темпу твору та внутрішньо рухливого розміру 6/8, плавності мелодики як важливих художніх рис для передачі емоційного розвитку образу; відчуття, що власний досвід, переживання героя, відображені у творі; розуміння, що через глибоко ліричний, споглядальний характер цього твору відображається діалог людини з природою, замилювання нею. Було приділено увагу й виконавським аспектам: учні міркували, що при виконанні необхідно передавати емоційні градації образу через мелодизацію, наспівність,

індивідуалізацію кожної лінії складної фортепіанної фактури; забезпечувати виразне звучання, показ різних станів природи через співпереживання емоційним змінам художнього образу; що цікаво спостерігати, як за змінами динаміки, поступовим ускладненням фактури, появою фрагментів підвищеної виконавської складності, розмаїттям фразування та артикуляції у тексті твору розгортається його музичний сенс, зрозумілий усім людям.

Розрахунки середньої арифметичної величини продемонстрували домінування адаптаційного рівня сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків, що спонукало до застосовування методів і прийомів педагогічного впливу на площину емоційно-естетичного осягнення музичних творів емоційно-естетичного контексту її формування у процесі фортепіанного навчання.

Діагностичні дані сформованості емоційно-естетичного компоненту художньо-естетичного досвіду підлітків за критерієм міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів наведено в таблиці 3 Додатку В.

Аналіз даних, наведених у таблицях, засвідчує, що за першим показником, який характеризував наявність емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів, на початку експерименту рівень був переважно низьким та адаптаційним. Високого рівня досягли 5,00% учнів, достатнього – 10,00%, низького – 33,33%, адаптаційного – 51,67%. Сформованість другого показника – емоційно-естетична захопленість музичними творами й виконавською діяльністю виявилась у наступних результатах: високий рівень продемонстрували 5,83%, достатній – 8,33%, низький – 31,67%, адаптаційний – 54,17% учнів. Переважно адаптаційним і низьким був загальний рівень сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків за третім показником здатності до емоційно-естетичної художнього емпатії: високого рівня досягло тільки 4,17%, достатнього рівня – 9,17%, 30,00% учнів продемонстрували низькі результати, 56,66% виявили адаптаційний рівень.

Таким чином, значна частина підлітків недостатньо усвідомлюють важливість набуття художньо-естетичного досвіду та не приділяють належної уваги активізації емоційно-естетичної площини досвіду, спрямованої на

опанування музичними творами, долучаючи механізми ідентифікації та відтворення в уяві музичних образів, диференціації власних позитивних емоцій щодо естетичної краси твору, захопленості довершеністю звукового світу твору й виконавської майстерності його відтворення, розуміння смислового поля та занурення до нього, здійснення емоційно-емпатійних дій у рецептивній діяльності.

Оскільки пізнавально-оцінний компонент структури художньо-естетичного досвіду підлітків ґрунтований на накопиченні художньо-естетичних вражень щодо музичних творів та активізації мисленнєвої діяльності щодо них, активності когнітивних та оцінювальних інтенцій як елементів художньо-естетичного досвіду підлітків, орієнтованих на опанування естетичної цінності музичних творів, для його оцінювання було визначено *критерій* «міра здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва».

У процесі розробки показників, рівень прояву яких пов'язувався з накопиченням та усвідомленням підлітками характеру власних емоцій, що виникають у процесі спілкування з художньо-естетичним змістом музичного твору; спроможністю відшукувати та пізнавати інформацію, доцільну до художньо-естетичних вимірів музичних творів, стилів, жанрів, прийомів виконання; проявами вмінь диференціювати та осмислювати розмаїття образного змісту творів, семантичне значення системи засобів виразності, унікальність ідейного задуму, висловлених через власні естетичні судження.

Показниками другого критерію визначено наступні: спроможність до осмислення особистих художньо-естетичних вражень; наявність пізнавально-пошукової активності; здатність до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів. Означені показники конкретизувались ознаками прояву кожного з них, що детермінувало розробку доцільних діагностичних методик та творчих завдань, відображених у методичній карті дослідження (Додаток Б).

Конкретизуємо *ознаки* прояву сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків за критерієм «міра здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва». Так, ознаками показника

спроможності до осмислення особистих художньо-естетичних вражень вважаємо:

- здатність перетворювати власний емоційний відгук на музичний твір у свідомі переживання та роздуми про його емоційну наповненість і красу;

- здатність здійснювати свідомий діалог з твором музичного мистецтва як об'єктом естетичного.

Ознаками показника наявності пізнавально-пошукової активності було визначено:

- обізнаність у відображенні в образно-змістовій площині музичного твору творчої природи мистецтва, змісту його форми як взаємодії типізованого та індивідуального, специфіки естетичного;

- орієнтація у художньо-образному змісті, інтонаційному та тематичному процесі творів фортепіанного мистецтва у контексті художньо-естетичного досвіду.

Для показника здатності до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів нами обрано ознаки:

- уміння висловлювати особисте ставлення до музичних образів фортепіанної спадщини у контексті їх естетичної цінності;

- уміння здійснювати оцінювальні аналітичні дії у процесі пізнання художньо-образної сфери музичного твору.

Моніторинг сформованості першого показника критерію міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва відбувався у процесі розв'язання творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності перетворювати власний емоційний відгук на музичний твір у свідомі переживання та роздуми про його емоційну наповненість і красу. Завдання допомагало з'ясувати наявність вмінь осмислювати художню глибину музичних образів, висловлювати власну думку з естетичної довершеності музичного образу, виявити власне художньо-естетичне мислення учнів. Завдання та результати аналізу його розв'язання експертами наведені у Додатку Д.

Проведене творчо-діагностичне завдання спиралось на прослуховування з нотами «Сонату» D-dur №37 (3 частина) Ф.Й. Гайдна з метою визначення власної

здатності перетворювати власний емоційний відгук на музичний твір у свідомі переживання та роздуми про його емоційну наповненість і красу. Учасники експерименту-підлітки письмово висвітлювали наступні питання: характеристика образного змісту твору (граціозність, жвавість, танцювальність, жартівливість, величний, драматичний, інше); ознаки музичного змісту та форми, які підтверджують естетичну довершеність та цінність твору; зміни образно-емоційного значення повторюваного рефрену; порівняння емоційно-образного характеру двох епізодів музичної форми твору; внутрішня логіка ваших відчуттів у процесі слухання музики; словесна інтерпретація музичного змісту твору; засоби музичної виразності, які забезпечують естетичну красу музики; засоби виконавської виразності, які забезпечують естетичну довершеність виконання; описати емоційну схожість твору з іншими відомими творами; різниця між образним змістом цього твору та іншими сонатами композиторів-віденських класиків.

Для діагностики першого показника критерію міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва додатково опрацьовувалась діагностична карта самооцінювання здатності здійснювати свідомий діалог з твором музичного мистецтва як об'єктом естетичного. Завдання допомогло з'ясувати рівень здатності до діалогу з композитором, а також розуміння, як цей діалог впливає на зростання власного художньо-естетичного досвіду учня-підлітку. Зміст завдання та аналіз результатів наведено у Додатку Д.

Після прослуховування з нотами п'єси «Танець тіней» Op.39 № 8 Е. Мак-Доуелла учні здійснювали самооцінку відповідно до наступних стверджень:

- я задоволений, що відчуваю таємничий, казковий характер цієї моторної п'єси, ніби бесідую із співрозмовником;

- я впевнений, що моя інтерпретація цього твору наповнена особистісним смислом, у ній зустрічається моя особистість та особистість американського композитора-романтика;

- прослуховуючи твір, я розумію наміри композитора постійно розвивати та варіювати тематичний матеріал, а також відчуваю, що виконавець відшукує

власні шляхи для їх вирішення;

- я самостверджуюсь, тому що через знайомство з фортепіанними творами цього композитора, серед яких сонати «Трагічна» та «Героїчна», зростає мій художньо-естетичний та життєвий досвід;

- я впевнений, що у нотному записі твору виражена авторська свідомість, яка оживає у процесі звучання;

- мені важливо набувати досвід розуміння культурного та історичного контексту епохи створення твору для того, щоб глибше проникати у внутрішній світ композитора та розуміти нюанси його музичного мислення;

- мені важливо розуміти, як композитор відображає в музичній мові твору естетичні категорії жартівливого та фантастичного;

- мене надихає детальна розробка метроритмічної основи тексту твору, яка відтворює різні нюанси танцювального начала;

- я самостверджуюсь, коли в результаті прослуховування нових творів переосмислюю свій виконавський досвід з точки зору естетичного ідеалу виконавського мистецтва;

- я впевнений, що для реалізації діалогу з композитором виконавцю необхідно надавати кожний раз нове життя музичному твору.

Для діагностики другого показника критерію міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва «наявність пізнавально-пошукової активності» було застосовано тест-опитувальник з міри обізнаності у відображенні в образно-змістовій площині музичного твору творчої природи мистецтва, змісту його форми як взаємодії типізованого та індивідуального, специфіки естетичного. Зміст завдання та аналіз результатів його розв'язання наведено у Додатку Д.

Його виконання містило, після прослуховування з нотами Ноктюрну №5, В-dur Дж. Фільда, осмислення учасниками-підлітками таких позицій:

- Як саме відображається у витонченому ліричному монолозі твору творча природа музичного мистецтва?

- Якими засобами виразності створюється м'яка, філігранна мелодизація музичної тканини твору?

- Чи пов'язаний теплий, меланхолійний музичний образ з виявом творчої індивідуальності автора?

- Чи можна вважати, що тричастинна форма ноктюрну є естетично довершеною з точки зору її змістового смислу?

- Чи можна погодитись з думкою, що композитор досяг найвищого ступеню типізації при створенні довершеної симетричної тричастинної композиції як еталону естетичної гармонії?

- Чи можна погодитись з думкою, що ознакою індивідуалізації ранньо-романтичної композиції твору є поєднання поетичної наспівної мелодії з ніжними прикрасами у партії правої руки з фігураційним, на кшталт колискового, акомпанементом, що підтримує її, а також додатково висвітлює емоційні нюанси?

- Чи можна погодитись з думкою, що художня цілісність як естетичний еталон розкривається у творі через втілення внутрішньо заглибленого ліричного художнього образу?

- Чи можна погодитись з думкою, що сприйняття твору вимагає естетичного переживання та емоційної співучасті у музичному звучанні?

- Чи можна погодитись з думкою, що мелодійні, жанрові, ладотональні, метроритмічні, фактурні та ін. елементи композиторського тексту відображають людину епохи раннього романтизму як суб'єкта естетичної оцінки?

- Чи можна погодитись з думкою, що для естетично виправданого виконання твору виконавець повинен бути чутливим до тих елементів музичного тексту, які забезпечують найбільш вагомні естетичні ефекти?

Моніторинг другого показника критерію міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва додатково проводився засобами творчо-діагностичного диктанту для виявлення орієнтації у художньо-образному змісті, інтонаційному та тематичному процесі творів фортепіанного мистецтва у контексті художньо-естетичного досвіду. Зміст завдання та аналіз його результатів наведено у Додатку Д.

Після прослуховування 10 фортепіанних творів (Ф. Шопена, Б. Сметани, Е. Гріга, А. Козелли, Є. Юцевича, П. Гіндеміта, Н. Делло Джойо, Г. Генделя,

Ж. Ібера, І. Л. Кребса) підлітки заповнювали форму для виконання завдання, в якій відповідно до твору, що звучить, характеризували художньо-образний зміст твору в категоріях естетики (прекрасне, потворне, піднесене, трагічне, комічне, елегійне, меланхолійне, гармонійне, патетичне, урочисте тощо); визначали інтонаційний процес з його художньо-естетичним результатом (розгортання музичного образу від початкової інтонації до кульмінації та розв'язки у проекції емоційного забарвлення естетичного навантаження) та тематичний процес (виникнення, розвиток, трансформація теми у драматургії твору з якісним визначенням емоційної виразності).

Вимірювання третього показника міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва «практикум для виявлення уміння висловлювати особисте ставлення до музичних образів фортепіанної спадщини у контексті їх естетичної цінності» здійснювалось у процесі однойменного практикуму. Підлітки прослуховували обраний з рекомендованого переліку твір і висловлювали своє ставлення до музичного образу, орієнтуючись на запропоновані питання: моє ставлення до музичного образу при сприйнятті твору; художнє мислення композитора та його відображення в музичному образі; яким є чуттєво-емоційний вплив образу твору на Вашу особистість; які паралелі між змістом образу та Вашим досвідом; який суб'єктивний образ об'єктивного світу Ви відчуваєте; в чому полягає естетична цінність твору; в чому полягає ідеальне у цьому образі; які емоції визначають зміст цього образу; описати творчий задум митця; як можна визначити ідею та її втілення у чуттєвому образі; які асоціації виникають у процесі сприйняття образу; які інші образи згадуються у пам'яті (образ-нагадування); який ідеал виражається в образі; чи зустрічався Вам подібний образ у творах інших епох; визначте індивідуальне у цьому образі; визначте типове у цьому образі; які засоби музичної виразності образу вразили найбільше. До рекомендованих творів для прослуховування було віднесено: Баркаролу «Пливе човен, води повен» М. Лисенка, П'єсу з циклу «Три п'єси на українські теми» Ф. Якименка, «Прелюдію» №3 ор.4 Л. Ревуцького, Етюд-малюнок №2 А. Штогаренка, Прелюдію №8 І. Шамо, «Мелодію» М. Скорика. Аналіз результатів практикуму наведено у Додатку Д.

Додатковою діагностикою другої ознаки третього показника критерію міри здатності до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів було проведено завдання для виявлення умінь здійснювати оцінювальні аналітичні дії у процесі пізнання художньо-образної сфери музичного твору. Опрацьовуючи відео - та нотний матеріал «Таємничих барикад» Фр. Куперена, учасники експерименту здійснювали письмово оцінювальні аналітичні дії відповідно до таких векторів аналізу: враження від презентації звукового образу музичного твору, глибина художньо-естетичного змісту музичного образу, система засобів виразності, взаємозв'язок художнього образу з музичною формою, емоційно-сміслова наповненість тематичного процесу, інтерпретація змісту музичної форми, естетична оцінка твору. Аналіз результатів творчо-діагностичного завдання наведено у Додатку Д.

Середня арифметична величина підтверджує переважно адаптаційний рівень сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків, що спонукає до застосування методів і прийомів педагогічного впливу на площину пізнання та художньо-естетичної оцінки музичних творів пізнавально-оцінного контексту її формування у процесі фортепіанного навчання.

Діагностичні дані сформованості пізнавально-оцінного компоненту художньо-естетичного досвіду підлітків за критерієм міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва в таблиці 4 Додатку Д.

У таблиці відображено, що за першим показником, який характеризував спроможність до осмислення особистих художньо-естетичних вражень, на початку експерименту переважав низький та адаптаційний рівень. Високим рівнем оцінено 5,83% учнів, достатнім – 9,17%, низьким – 30,00%, адаптаційним – 55,00%. Сформованість другого показника – наявність пізнавально-пошукової активності оцінювалась наступними результатами: високого рівня досягли 6,67%, достатній – 10,00%, низький – 30,42%, адаптаційний – 52,92% учнів. Адаптаційний і низький рівень сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків домінував за третім показником здатності до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів, зокрема високого рівня досягли 5,00%,

достатнього – 10,83%, 29,58% підлітків підтвердили низький, 54,58% – адаптаційний рівень.

Таким чином, значна частина підлітків недостатньо усвідомлюють важливість набуття художньо-естетичного досвіду та не приділяють належної уваги активізації пізнавально-оцінної площини досвіду, спрямованої на опанування музичними творами на основі навичок перетворення власного емоційного відгуку у свідомі переживання його емоційної краси, діалогізації з твором як об'єктом естетичного, обізнаності у відображенні в образно-змістовій площині творчої природи мистецтва та специфіки естетичного, інтонаційному та тематичному процесі.

Діагностуючи рівні сформованості критерію «ступінь спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності», ми застосували методи, необхідні для виявлення кожного з показників та їх ознак. У визначенні означеного критерію ми орієнтувалися на думку, що формування художньо-естетичного досвіду підлітків пов'язане з особистісним зростанням у площині виразного виконання твору на інструменті, здатністю до індивідуалізованого, осмисленого інтерпретаційного процесу, відкритістю до знахідок власного тлумачення змісту музики та презентації виконавської концепції, усвідомленим осмисленням та переосмисленням власного виконавського процесу.

Отже, показниками третього критерію нами визначено: емоційно-художню виразність виконання; прояв художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях; наявність художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності. Представимо *ознаки* прояву сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання за критерієм ступеня спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності.

Зокрема, ознаками показника емоційно-художньої виразності виконання було обрано:

-уміння виконавськими засобами втілювати емоційний світ різних художніх образів;

-уміння усвідомлювати зв'язки виконавського звукообразу з характером інтонування засобів музичної виразності.

Ознаками показника прояву художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях було визначено:

-уміння удосконалювати естетичний вектор власного творчого самовираження у процесі інтерпретаційної діяльності;

-уміння обирати доцільні виконавські дії для максимально осмисленого відтворення естетичного змісту музичного твору.

Ознаки показника наявності художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності сформульовані таким чином:

-уміння глибоко усвідомлювати результати власної виконавської діяльності з позицій її естетичної цінності;

-здійснювати самоаналіз власних виконавських досягнень з метою подальшого зростання художньо-естетичного досвіду.

Деталізуємо, які методи були застосовані у процесі діагностування критерію ступеня спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності разом з його показниками та ознаками.

Для діагностики емоційно-художньої виразності виконання було проведено творчо-діагностичне завдання для виявлення умінь виконавськими засобами втілювати емоційний світ різних художніх образів. Завдання та результати його оцінювання експертами наведені у Додатку 3.

Усім учасникам експерименту було видане завдання виконати 2 контрастних за образно-емоційною наповненістю твори. Зокрема, Sinfonia із Партіти Й.С. Баха c-moll (Grave, перший розділ, т. 1-7), виконання якої вимагало від виконавця вміння передавати емоційно-напружений, драматичний образ епохи бароко засобами виразного інтонування інтонацій подиху, мовних; осмислення пауз як духовного вступу до наступних розділів; багатого хроматизмами напруженої гармонії та презентувати красу, архітектонічну довершеність фактури як невід'ємну змістову складову стилю композитора. Другим твором було обрано фрагмент (Allegretto, т. 1-24) Турецького рондо з сонати №11 В. А. Моцарта. Його виконання передбачало вміння передати

засобами виразності, адекватними композиторському задуму, жанрову характеристичність музики, яскраві образні риси жартівливого віртуозного, дещо театрального, маршу; енергію ритмічної основи вибивання ритму турецького барабану, пульсування остінатного акомпанементу, імітації фанфар у мелодичній лінії, блиск орнаментики (т. 1-8, 17-24), а також барву елегантної аристократичної жіночності звучання, гри тональностями, певної ліризації, наспівності, що дозволяють відчутти ефекти контрастування образних сфер твору (т. 9-16).

Додатково для вимірювання другої ознаки емоційно-художньої виразності виконання проводилось творчо-діагностичне анкетування з виявлення умінь усвідомлювати зв'язки виконавського звукообразу з характером інтонування засобів музичної виразності, що конкретизувалось у процесі підготовки до виконання твору «Гавот» d-moll Д. Скарлатті. Учнями опрацьовувались твердження щодо: їх зацікавленості виконувати музичний твір з відповідним емоційним забарвленням та незацікавленості трактувати образну сферу другого розділу твору в такому ж самому емоційному тонусі, що заважає втілити контрастуючий ліричний стан за рахунок зміни тональної сфери, характеру мелодики та штрихів. Респонденти наголошували на відчутті орнаментики в музиці композиторів бароко як мелодичного руху, знаходженні відповідних засобів артикулювання динаміки, оскільки характер звукообразу містить багато акцентних нот, прикрас, динамічних контрастів, які допомагають деталізувати звукообразність та гнучко передавати дихання між сусідніми тонами; розумінні акцентуації окремих долей такту як засобу створення колориту змінних танцювальних фігур, осмисленні ролі фразувальних ліг у створенні єдиного емоційного наповнення музичної думки, контролі слухом напівпедалі, яка дозволяє забезпечити озвученість акордів партії лівої руки і підтримувати естетичний ефект образу; виразному інтонуванні поєднання наспівних, кантиленних фрагментів мелодії та стрибків на staccato, які імітують різні танцювальні рухи, присідання та вклони танцюючих. Вони впевнені, що дотримання легкого, підстрибуючого ритму сприяє створенню статечного,

привітно-граціозного образу гавоту. Аналіз результатів виконання завдання наведено у Додатку 3.

Діагностику прояву художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях було здійснено засобами діагностичної карти самооцінювання міри сформованості умінь удосконалювати естетичний вектор власного творчого самовираження у процесі інтерпретаційної діяльності. У процесі підготовки до виконання п'єси В. Косенка «Втіха» (тв. 9) підлітками самооцінювались наступні сентенції: мені вдалося втілити ліричний задум твору як найкраще вираження композиторського стилю першої третини ХХ століття; я глибоко розумію задум цього твору як естетичний еталон української фортепіанної музики першої третини ХХ століття; я здійснював порівняння інтерпретацій цього твору різними виконавцями для того, щоб найяскравіше втілити його власне прочитання; працюючи над інтерпретацією твору, я здійснював внутрішню візуалізацію образу (чудове озеро, світлий ранок, рожево-голубі кольори); дотримуючись детального прочитання поєднання різних мелодичних рисунків партії правої (мелодизовані синкопи) та лівої (ніжний фігуративний рух) рук, я зміг досягнути гнучкої передачі розмаїття нюансів естетично прекрасного ліричного образу; мені важливо набувати досвід передачі постімпресіоністичної музичної мови, що заснована на пасажній техніці заповнення музичного простору; мені важливо віднайти доцільне звуковідтворення на тихій динаміці (*pp*), яке підтримує «легке», непомітно довершене дихання мелодичних фраз; характер образу вимагає щирого артистичного ставлення виконавця, його піднесеного душевного стану, які дозволяють відтворити медитативний характер; виконання цієї прекрасної музики для мене – крок до цінностей особистісного звучання через відтворення прозорості, але глибинної фактури; втілення фактури вдалося мені за рахунок уваги до деталей, виразному прочитанню ускладнених гармоній, мерехтінь акцентованих звукових «крапель» у партіях лівої та правої руки як важливих естетичних ознак стану споглядальності. Результати виконання завдання наведено у Додатку 3.

Додатково для перевірки прояву художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях було проведено творчо-діагностичне завдання для виявлення умінь обирати доцільні виконавські дії для максимально осмисленого відтворення естетичного змісту музичного твору. Завданнями для виконання Багателі F-dur Л. ван Бетховена була демонстрація доцільних виконавських дій (попередній аналіз твору, уявлення художнього звукообразу, контроль звуковидобування на різних етапах складної тричастинної форми, диференціація артикуляційних засобів тексту, виразність втілення динамічних контрастів, рубато в моментах тональних співставлень, структурних цезурах, орнаментативності мелодії тощо) для втілення світлого, гармонічного, грайливого образу твору; презентація довершеності комплексу обраних виконавських дій. Розрахунки оцінювання виконання завдання наведені у Додатку 3.

Сформованість показника наявності художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності перевірялась під час опитування щодо сформованості умінь глибоко усвідомлювати результати власної виконавської діяльності з позицій її естетичної цінності. У процесі підготовки до виконання п'єси «Незнайомець» Р. Шумана з «Альбому для юнацтва» підлітки опрацьовували наступні твердження у контексті естетичної цінності їх власної виконавської діяльності: я рефлексивно відчуваю, що в моїй інтерпретації повинний відобразитись портрет мужньої та суворої людини як можливості передати естетичну категорію трагічного; я здатний оцінити, що виконання цього твору вимагає розв'язання завдань різнопланових, насичених різними емоційно-естетичними рисами образу; я відчуваю повноту становлення музичної форми через довершене індивідуалізоване виконання кожного її розділу; я впевнений у відповідності мого виконання завданням зображення героя через жанр маршу як естетичної цінності європейської музичної культури; я помітив, що під час виконання, я не зміг виразно проінтонувати різкі динамічні акценти у партії лівої руки, що призвело до втрати характеру внутрішньої суворості образу незнайомця; я не зміг виконавськими засобами передати динамічність складної тричастинної форми і не виявив майстерності композитора розробляти естетичні

нюанси у тематичному процесі; я не справився з виразною передачею виконавськими засобами тривалої поступової драматизації образу (тт.14-21), оскільки не осягнув більш вищий рівень емоційно-естетичного узагальнення коротких маршових мотивів з першого розділу (тт. 1-4); я досяг виразності та емоційно-естетичної спрямованості короткої педалізації (перша, третя педаль) у першому періоді другої частини та кодї твору, що допомогло мені виразно проінтонувати стани надзвичайно тонкої лірики, трагедійності персонажу та увиразнити удари долі людини (*p, pp, p, pp, sf, ff*); я розумію ускладнену ладотональну логіку твору, застосування секвенцій, поліфонічних прийомів, різких модуляцій як основи драматургії подання образу незнайомця, тому усвідомлено передавав ці фарби як нюанси естетичного почуття; у процесі виконання я тлумачив образ як надзвичайно емоційний, передавав усі найменші зміни його розвитку, розуміючи, що це є романтичний твір, в якому відображено внутрішній світ людини як естетичну цінність виконавського тлумачення епохи романтизму в мистецтві. Результати підрахунків викладачів-експертів наведені у Додатку 3.

Додатково для вимірювання сформованості наявності художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності проводилось творчо-діагностичне завдання для виявлення міри сформованості умінь здійснювати самоаналіз власних виконавських досягнень з метою подальшого зростання художньо-естетичного досвіду. У процесі підготовки до виконання та виконання Скерцо a-moll А. Гуссаківського експертами оцінювались: увага до виразного інтонування та художньо-технічної достовірності, згідно з текстом, різних драматургічних фаз образу – напористого, енергійного, тт. 1-4; більш зворушливого, ліричного – тт. 5-10; тривалої крещендууючої хвилі зі станами напористості, настійливості – тт. 11-28; просвітленого ліричного звучання, поетичності мелодизованої фактури – Тріо; енергійної зібраності у зв'язці між Тріо та репризою; барвистості та святковості танцю як динамізації матеріалу Тріо – у кодї (уміння самоспостереження), осмислення досягнень та недоліків виконання метроритмічної ударності гармонічно багатоголосої фактури, естетично виправданої суголосої мелодичної лінії та фігурацій у супроводі

(рефлексивні вміння), якість фразування, динаміки, педалізації (уміння аналізу), уточнення, як далі працювати над метроритмічними та динамічними акцентами, темповим контрастуванням, артикуляцією, агогікою, технічним удосконаленням виконання пасажів (уміння самооцінки) з метою зростання потреби виконавського втілення фортепіанних творів, зосередження на розкритті власного потенціалу в інтерпретації естетичного змісту художньо-образної сфери твору, підвищення самооцінки власного художньо-технічного прогресу у виконавській діяльності та системне опрацювання недоліків, творчо-особистісного зростання в інтерпретаційному вияві естетичного почуття. Результати виконання завдання висвітлено у Додатку 3.

Підрахунки середньої арифметичної величини демонструють переважання адаптаційного рівня сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків, що спонукає до застосовування методів і прийомів педагогічного впливу на площину художньо-естетичного виконавського самовираження художньо-діяльнісного контексту її формування у процесі фортепіанного навчання.

Діагностичні дані сформованості художньо-виконавського компоненту художньо-естетичного досвіду підлітків за критерієм ступеню спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності представлено в таблиці 5 Додатку 3.

Отримані результати, представлені в таблиці, свідчать про те, що перший показник, який характеризував емоційно-художню виразність виконання, на початку експерименту характеризувався здебільшого низьким та адаптаційним рівнями. Високий рівень підтвердили 5,00% учнів, достатній – 10,42%, низький – 31,25%, адаптаційний – 53,33%. Другий показник – прояв художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях за високим рівнем визначив 3,33%, достатнім – 11,25%, низьким – 32,09%, адаптаційним – 53,33% учнів. Адаптаційний і низький рівень домінували за третім показником наявності художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності. Високого рівня досягли 4,17%, достатнього – 10,83%, низького – 31,67%, адаптаційного – 53,3% респондентів.

Таким чином, підлітки недостатньо усвідомлюють важливість набуття художньо-естетичного досвіду та не приділяють належної уваги активізації художньо-діяльній площині досвіду, спрямованої на опанування музичними творами, застосовуючи виконавські засоби втілення емоційного світу різних художніх образів, зв'язки виконавського звукообразу з характером інтонування засобів музичної виразності, удосконалення естетичного вектору власного творчого самовираження, доцільні виконавські дії для максимально осмисленого відтворення естетичного змісту музичного твору, самоаналіз власних виконавських досягнень з метою подальшого зростання художньо-естетичного досвіду.

У процесі осмислення якісних параметрів здійсненого діагностування необхідно узагальнити сформованість диференційованих ознак кожного з чотирьох рівнів сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків: адаптаційного, низького, достатнього, високого.

Адаптаційний рівень сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків характеризується нерозвиненістю емоційно-естетичного компоненту. У підлітків є невиразними емоційні враження та вияви естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів. Для адаптаційного рівня сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків непритаманна емоційно-естетична захопленість музичними творами й виконавською діяльністю та здатність до емоційно-естетичної емпатії. Підлітки адаптаційного рівня не демонструють сформованості пізнавально-оцінного компонента; він не виявляється у спроможності осмислювати особисті художньо-естетичні враження. Такий рівень характеризується відсутністю пізнавально-пошукової активності підлітків і здатності до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів. Підліткам адаптаційного рівня притаманна несформованість художньо-виконавського компоненту; учні цього рівня не демонструють емоційно-художньої виразності виконання. Вони також не виявляють художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях; у них відсутнє художньо-рефлексивне осмислення власної виконавської діяльності.

Низький рівень художньо-естетичного досвіду підлітків характеризується початковою сформованістю емоційно-естетичного компонента; у здобувачів спорадично виявляються емоційні враження та естетичне задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів. Підлітки з низьким рівнем сформованості художньо-естетичного досвіду епізодично виявляють емоційно-естетичну захопленість музичними творами й виконавською діяльністю та здатність до емоційно-естетичної емпатії. Такі учні демонструють часткову сформованість пізнавально-оцінного компонента; вони тільки навчаються осмислювати особисті художньо-естетичні враження. Цей рівень переважно характеризується відсутністю інтенцій щодо пізнавально-пошукової активності, а також вмінь естетично оцінювати художню сутність музичних творів. Підліткам з низьким рівнем притаманна початкова сформованість художньо-виконавського компоненту; учні цього рівня епізодично демонструють емоційно-художню виразність виконання. Вони починають оволодівати проявами художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях. Підлітки починають виявляти інтерес до художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності.

Достатній рівень сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків характеризується розвиненістю емоційно-естетичного компонента; виразністю прояву у підлітків емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів. Для достатнього рівня переважно притаманні навички емоційно-естетично захоплюватись музичними творами й виконавською діяльністю та здатність виявляти емоційно-естетичну емпатію. Підлітки з достатнім рівнем значною мірою виявляють сформованість пізнавально-оцінного компонента. Це увиразнюється достатньою спроможністю до осмислення особистих художньо-естетичних вражень, переважанням пізнавально-пошукової активності, зростанням навичок здійснювати естетичну оцінку художньої сутності музичних творів. Цим підліткам притаманна достатня сформованість художньо-виконавського компоненту; вони переважно демонструють емоційно-художню виразність виконання, художню

індивідуальність та креативність в особистісно-інтерпретаційних діях, художньо-рефлексивне осмислення власної виконавської діяльності.

Високий рівень сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків характеризується сформованістю емоційно-естетичного компонента. Підлітки вільно володіють обсяжною палітрою емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів. Вони осмислено оперують емоційно-естетичною захопленістю музичними творами й виконавською діяльністю, а також коректно виявляють здатність до емоційно-естетичної емпатії. Підлітки з високим рівнем сформованості пізнавально-оцінного компоненту художньо-естетичного досвіду концептуально осмислюють особисті художньо-естетичні враження у виконавському задумі творів, здатні до продуктивної пізнавально-пошукової активності у сфері естетичного, вільно і доцільно оперують навичками естетичної оцінки художньої сутності музичних творів. У підлітків цього рівня сформований художньо-виконавський компонент, що дозволяє їм постійно удосконалювати емоційно-художні вияви виразного виконання, виявляти індивідуальний стиль виконавця на рівні інтерпретаційної діяльності, постійно застосовувати рефлексивні дії щодо естетичної наповненості власного виконавського процесу.

Підсумовуючи результати педагогічних спостережень, опитувань, тестувань, творчо-діагностичних завдань, експертної оцінки та самооцінки, результатів кількісної обробки відповідей необхідно вирахувати середню арифметичну величину загальної характеристики рівнів сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків на констатувальному етапі експерименту. Узагальнені результати наведено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Середні значення груп критеріїв оцінки сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання (констатувальний етап)

Рівні	Критерії		
	Міра емоційно-	Міра здатності до	Ступінь спроможності до

	естетичного осягнення музичних творів	пізнання й художньо- естетичної оцінки творів музичного мистецтва	художньо- естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності
	1	2	3
високий	5,00	5,83	4,17
достатній	9,16	10,00	10,83
низький	31,67	30,00	31,67
адаптаційний	54,17	54,17	53,33

Таким чином, адаптаційний рівень сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків засвідчує наявність емоційно-естетичних, пізнавально-оцінних та художньо-діяльнісних проблем їх навчання в означеній площині. Наголосимо, що для зростання якості освітнього процесу з фортепіанної підготовки підлітків, зростання її художньо-естетичної наповненості необхідно впроваджувати методику формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

3.2. Експериментальна перевірка методики формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання та результати дослідно-експериментальної роботи

Метою формувального етапу експериментального дослідження була перевірка ефективності експериментальної авторської методики формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

На початку формувального етапу нами був здійснений моніторинг успішності фортепіанного навчання підлітків після розподілу на КГ (120 осіб) та ЕГ (120 осіб). Середні значення груп критеріїв оцінки сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання на початку формувального етапу представлені у Додатку К (таблиця 6).

Методика формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання впроваджувалася в експериментальній групі (ЕГ)

впродовж 2023–2025 навчальних років. В орієнтації на методiku, обґрунтовані у попередньому розділі наукові підходи, педагогічні умови, принципи та методи, в учнів 5-8 класів експериментальних шкіл мистецтв відбувались заняття з навчальної дисципліни «Музичний інструмент фортепіано». Вони, зважаючи на виразне наповнення освітнього процесу естетичним змістом, одночасно були спрямовані на виконання завдань з розвитку в учнів «компонентів музично-виконавської майстерності: теоретичного (визначається музичною грамотністю); технічного (характеризується точністю, швидкістю, пластичністю, пристосованістю та енергійністю виконання музично-ігрових рухів); художньо-комунікаційного (характеризується асоціативним мисленням та емоційним переживанням художніх образів, інтелектуально та почуттєво осмисленим інтерпретаторським відтворенням музичного твору)» [15, с. 3].

Результати освітніх досягнень учасників експериментальної групи наприкінці формувального експерименту порівнювались з результатами учасників контрольної групи. Основу нашої методики створювали три педагогічні умови.

Перша умова – актуалізація емоційно-естетичних вражень та почуттів підлітків у процесі сприйняття музичних творів – була впроваджена на першому, *естетично-спрямувальному*, етапі формувального експерименту. Друга умова – залучення підлітків до пізнавально-оцінної діяльності у процесі художньо-естетичного осягнення змісту музичних творів – впроваджувалася на другому, *аксіологічно-моделюючому*, етапі експерименту. Третя умова – спонукання підлітків до реалізації художньо-естетичної сутності творів у власній інтерпретації була домінантною на третьому, *художньо-рефлексивному*, етапі. Логіка та послідовність визначених етапів були детерміновані структурними компонентами художньо-естетичного досвіду підлітків – емоційно-естетичним, пізнавально-оцінним, художньо-діяльним.

Визначаючи загальну мету авторської методики формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання, ми наголошуємо на цілеспрямованості набуття підлітками художньо-естетичного досвіду, зважаючи на те, що у контексті фортепіанної підготовки учнів 5-8 класів

шкіл мистецтва він є системним мистецько-педагогічним явищем, яке реалізується у взаємодії усіх його структурних компонентів. Отже, впровадження авторської методики формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання виступає системним динамічним освітнім процесом, який спонукає, в межах педагогічного впливу на учнів, до послідовного ускладнення творчо-виконавських завдань.

Перший етап формувального експерименту – естетично-спрямувальний – мав на меті активізацію осмислення підлітками феномену художньо-естетичного досвіду на рівнях емоційних вражень, естетичного задоволення, емоційно-естетичної захопленості та емпатії в освітньому фортепіанному процесі. Він передбачав перевірку ефективності першої педагогічної умови у площині емоційно-естетичного осягнення музичних творів емоційно-естетичного контексту формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

На другому етапі – аксіологічно-моделюючому, метою якого ми визначали накопичення підлітками досвіду ціннісної систематизації художньо-естетичних вражень та репрезентації власних естетичних оцінок художньої сутності музичних творів – нами перевірявся вплив другої педагогічної умови на площину пізнавально-оцінювального контексту опрацювання творів музичного мистецтва.

На третьому етапі – художньо-рефлексивному з його метою вдосконалювати емоційно-виразовий та перформативно-креативний ресурси власної виконавсько-інтерпретаційної діяльності – здійснювалась перевірка впливу третьої педагогічної умови на площину художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності художньо-діяльнісного контексту формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Принагідно зазначимо, що взаємодія означених етапів методики була зумовлена їх спрямованістю на формування компонентів художньо-естетичного досвіду підлітків, що забезпечувалося використанням палітри методів (пошукових, мистецько-педагогічних, музично-психологічних, проєктних,

виконавського музикознавства), серед яких: емоційного переживання, вербалізації емоційної реакції, художньо-естетичної ідентифікації образу твору, атрибуції «емоційної партитури» фортепіанного твору, художньої конотації, емоційно-естетичного емпатійного тренінгу; вербалізації естетичної структури художнього образу, евристичної бесіди, диференціації естетичних категорій в музичних образах фортепіанної спадщини, художньо-естетичного аналізу музичного твору, асоціацій, проблемно-пошуковий, моделювання вербальної інтерпретації твору, оцінювання гармонії художньої змісту і форми, евристичної дискусії з питання естетичної оцінки художньої сутності фортепіанних творів, інтонаційних естетичних діалогів; художньо-інтерпретаційний, створення «ситуацій успіху», поліверсійності репетиційного процесу, моделювання виконавської інтерпретації твору, фортепіанного виконавського проєкту, рефлексії виконавської діяльності, самоконтролю виконавської діяльності, концертної діяльності, нетворкінг-сесія «Формування художньо-естетичного досвіду виконавця-піаніста».

Розглянемо поетапне впровадження методики формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Перший етап формувального експерименту проходив упродовж першого семестру 2023-2024 н.р., та був спрямований на такі напрями формування художньо-естетичного досвіду підлітків:

- активізація емоційно-художньої сфери учня-піаніста;
- актуалізація процесу естетичної детермінації емоційно-емпатійних реакцій, почуттів під час сприйняття творів.

Відповідно творчі завдання даного етапу формувального експерименту здійснювали вплив на процес набуття підлітками перцептивного досвіду осмислення різних емоційних реакцій на естетичну красу твору; формування здатності захоплюватись довершеністю емоційно-сислового задуму твору та вмінь ототожнювати себе з красою психологічного стану образу. Для проведення формувальних творчих завдань застосовувались такі організаційні форми освітнього процесу як індивідуальні заняття, самостійна робота, діяльність з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

У процесі впровадження першої педагогічної умови на цьому етапі експерименту було актуалізовано особистісно-орієнтований підхід, який, як зазначено у нашій статті, відцентрує освітній процес до особистості учня-підлітка і дозволяє викладачу «сприяти постійному індивідуально-особистісному зростанню підлітка, розвиваючи його креативність, самореалізацію, музично-виконавські здібності, створювати атмосферу, у якій учень має змогу повною мірою реалізувати свій потенціал, отримуючи належну оцінку своїх досягнень» [14, с. 84].

Виявив свою актуальність гедоністичний підхід, який дозволив сфокусувати увагу на здатності особистості прагнути до задоволення, отримувати насолоду, радість, естетичні почуття і позитивний досвід сприйняття музичних творів. Естетичне почуття, що супроводжує процес сприйняття музики, характеризується емоціями радості, емоційно-естетичного піднесення, що відображається у змісті інтерпретаційної діяльності [14, с. 84]. Означені підходи конкретизовані принципами художньо-естетичної детермінації музично-виконавського процесу, який артикулює пронизаність освітньої діяльності емоційною складовою, відгуками, враженнями, емпатією та принципом емоційно-естетичної активізації, у межах якого актуалізуються емоційні відгуки й враження, емпатійні прояви та естетичні судження школярів [14, с. 86].

Застосування методів, обраних нами для естетично-спрямовального етапу формувального експерименту сприяло актуалізації інтересу до естетичного вектору виконавського мистецтва, активізації емоційної сфери та досвіду усвідомлення емоційно-естетичних вражень підлітків у процесі сприйняття музичних творів. Реалізація першої умови сприяла позитивним зрушенням у мірі емоційно-естетичного осягнення музичних творів. Спостерігалось зростання змістового поля емоційних вражень та вільності й щирості виявів естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів. Більш виразною стала емоційно-естетична захопленість музичними творами і виконавською фортепіанною діяльністю. Більш усвідомленими в естетично-

почуттєвому аспекті стали вияви емоційно-естетичної чутливості до психологічних станів художнього образу, ототожнення себе з ними.

У ході цього етапу експериментального дослідження з підлітками було опрацьовано низку завдань.

Метод емоційного переживання був спрямований на набуття підлітками навичок власного емоційного ставлення до музичного твору, ідентифікації та усвідомлення своїх емоційних реакцій, висловлювання учнем своїх емоційних вражень та почуттів, які викликав твір, у контексті естетичного почуття. Перед прослуховуванням, сприйняттям твору викладачу важливо створити позитивну емоційну атмосферу (розповідь про твір, композитора тощо).

У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Маскарада» (g-moll) Невідомого автора XVII століття; 6 класу – Сонатина (c-moll) О. Іванько; 7 класу – «Повільний танок» (f-moll) С. Франка; «Прелюдія» (g-moll) С. Геллера; 8 класу – «Токата» (a-moll) Ю. Нібеля.

Зокрема, перед прослуховуванням твору «Повільний танок» С. Франка учням 7 класу повідомлялась біографічна інформація про видатного французького композитора та органіста бельгійського походження, який був представником пізнього романтичного мистецтва, але його музичний стиль володів значною мірою унікальними, неповторними рисами. Твори композитора у різних жанрах мають патетичний, піднесений, аскетичний характер. Композиційна техніка митця базувалась на втіленні традицій Й.С. Баха, Л. ван Бетховена, була спорідненою певними змістовими рисами з творчістю Ф. Шопена, Ф. Мендельсона. Для налаштування прослуховування твору викладач-виконавець звернув увагу на його програмну назву, яка дозволяє розуміти танцювальність, як естетичний феномен, широко, без прямих асоціацій з конкретними танцювальними жанрами (вальсом, менуетом та ін.), натомість втіленій узагальнено, через ритмічні особливості партії правої та лівої рук у романтично-заглибленому, ліричному характері. Темпова драматургія твору (Quasi lento – Poco più lento) дозволяє виконавцю інтонаційно деталізувати емоційні стани основного образу.

У процесі прослуховування учнями письмово фіксувались та надалі висловлювались емоційні враження і почуття. Так, Надія К. звернула увагу на те, що вона позитивно зреагувала на внутрішню розспівність основної мелодії (тт. 1-12), яка спочатку покроково піднімається однотактовими мотивами догори, а потім пом'якшується оспівуванням 6 ступеня мінорного ладу, що підкреслює відчуття плагальності, підсилює заглиблений ліричний зміст індивідуального романтичного висловлення. Здобувачка відчула в мелодії емоції зворушливості, чарівності, які пов'язані з естетичною категорією прекрасного. Сергій О. зауважив, що його особисто вразив акомпанемент цієї чудової мелодії, які разом йому нагадують ноктюрни Ф. Шопена з образно-емоційною виразністю мелодії і супроводу, важливості кожного голосу в акордах, які повинен вміти «проспівати» на інструменті виконавець. Естетична краса акомпанементу, яка викликала у нього відчуття туги, замріяності, є характерною для романтичного мистецтва і відповідає розкриттю внутрішнього світу особистості, ускладненого психологічного стану герою. Тетяна К. зазначила, що на неї особливо вплинуло естетично-емоційне оновлення основного образу у другій частині твору, коли тему було перенесено у партію лівої руки, а акордове мереживо, яке тепер знаходиться у партії правої руки, викладається стаккато, що додає образу грайливості, граціозності, які емоційно збагачують експресію основної теми.

Застосування означеного методу дозволило підліткам усвідомити особливості втілення в музичній мові естетичного змісту, розвинути вміння відчувати свої емоційні враження та почуття, сформувати навички осмислення естетичного.

Метод вербалізації емоційної реакції був пов'язаний зі спеціально організованим музично-освітнім процесом сприйняття твору, який спонукав підлітків-учнів мистецьких шкіл висловлювати почуття, що виникли під час сприйняття музики, дотримуючись таких прийомів вербалізації вражень: словесне визначення емоційного настрою твору, дотримуючись словника емоційно-образних визначень музики О. Ростовського (виразні характеристики музики, виразні характеристики мелодії, виразні характеристики темпу, виразні характеристики ритму, виразні характеристики динаміки, виразні

характеристики тембру, виразні характеристики гармонії, виразні характеристики штриха, виразні характеристики регістру); добір відповідних асоціацій (з іншими музичними творами, творами інших видів мистецтв, природою); діалог з іншими підлітками з приводу естетичної цінності певного твору. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Гавот» (G-dur) Г. Персела; 6 класу – «Український танок» (a-moll) В. Барвінського; 7 класу – «Елегія» тв.28 (g-moll) Ф. Якименка; 8 класу – «Джазовий етюд» (a-moll) Е. Шульгоф.

Так, після прослуховування гавоту Г. Персела з попереднім опрацюванням словника емоційно-образних визначень музики О. Ростовського Марія Н. вербалізувала свої позитивні емоційні враження від музики наступним чином: мелодика твору є граціозною, елегантною, вишуканою; темп – помірно рухливим, із поступовим уповільненням наприкінці твору; ритм – легкий, танцювальний, витончений; динаміка – виразна, помірно голосна, помірно тиха, терасна, без тривалих наростань; тембр – святковий, пишний, чистий, мальовничий; гармонія – прозора, милозвучна, співзвучна, виразна, радісна; штрих – плавний, зв'язний, легкий, впевнений; регістр – теплий, світлий, чистий, благородний. Вона зазначила, що твір є зразком аристократичної французької танцювальної культури XVII-XVIII ст.; цей танець, зі стриманими витонченими позами рук, шляхетною поставою, виконувався у лінію або по колу, містив легкі пружні кроки з підскоками, переходи уперед, убік або по діагоналі. Естетика танцю символізувала шляхетність, стриманість придворного етикету, що відтворюється композитором у характері музики. Емоційні стани образу (невеликі мелодичні лінії першого періоду, прикрашені мордентом, секвенції; похідний варіантний мелодичний розвиток, вирішений зі стакато у другому, повернення матеріалу першого періоду; пожвавлений танцювальний рух інтонаційно похідного з другого періоду у четвертому; інтонаційно-мелодичне узагальнення усіх розділів у заключному періоді).

Учасниця експерименту дібрала та обговорювала з однолітками наступні асоціації до твору: Й.С. Бах «Менует» (G-dur), Ж.-Ф. Рамо «Менует» (g-moll),

В.А. Моцарт «Менует» з Маленької нічної серенади; картини А. Ватто «Танок у селі», Т. Гейнсборо «Портрет Сари Сідденс»; садово-паркова архітектура Версалю; сонячний ранок у саду. Отже, метод сприяв вербалізації вражень, які супроводжують сприйняття фортепіанного твору, а також викликають мистецькі та позамистецькі асоціації.

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів – «наявність емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів» емоційно-естетичної сфери художньо-естетичного досвіду підлітків, навичок відтворення в уяві емоційно-різних музичних образів, переживання позитивних емоційних реакцій щодо естетичної краси художньо-образного змісту твору.

Впровадження методу художньо-естетичної ідентифікації образу твору було спрямовано на усвідомлення і привласнення підлітками художнього образу твору, ототожнення себе з його емоційно-естетичним змістом. Він передбачав навички слухового занурення у красу образу, пошук художніх та позахудожніх асоціацій, візуалізацію образу у контексті естетичного ідеалу; увагу до почуттів, що резонують з власними естетичними переживаннями; формулювання естетичних ознак звучання, захоплення довершеністю композиційної форми і виконавським фразуванням, тембровою палітрою, артикуляцією, динамікою тощо. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Гуцулята» (D-dur) О. Спіліоті; 6 класу – Ноктюрн тв.54 № 4 (a-moll) Е. Гріга; 7 класу – «Тарантела» (C-dur) О. Яковчука; 8 класу – «Український етюд» (e-moll) Д. Щириці.

Так, учасник експерименту Олег Р. констатував, що занурився у красу образу програмного твору «Гуцулята» з яскраво вираженим національним звучанням та сучасною технікою композиції. Слухаючи вступ (тт. 1-4), що уявляє собою передчуття атмосфери гуцульського свята, йому вдалося візуалізувати музичне звучання як імітацію сигналів трембіти: перше октавне співзвуччя на *f*, акцентоване квартовим форшлагом, на яке накладаються кластери, що викликають асоціацію звучання інструменту в горах. Трембіта, так

само, як і інтонації, що імітують гуцульський спів та танці та пронизують інтонаційний стрій твору співвідносяться з естетичним ідеалом – символом українства, батьківщини. Почуття українського, як зазначив підліток, є надзвичайно важливими для його власного життєвого досвіду.

Сприйняття твору викликало відчуття довершеності музичної форми, яка утворюється засобами гармонійного поєднання та інтонаційної і метроритмічної взаємодії двох тем, що змінюють одна одну. Перша тема енергійного танцювального характеру, що утворюється однотактовими мотивами, опирається на пружність акцентів, поліритмію партій, синкопи (тт. 9-16, 25-32, динамізована реприза тт. 57-65). Друга тема характеризується мелодизованими однотактовими мотивами колообертального характеру, які супроводжуються пульсацією ударних кластерів у партії лівої руки (тт. 17-24). Середній розділ (тт. 33-56) викликає відчуття безупинного пришвидшення руху, натомість інтонаційно він модифікує елементи вступу та обох тем з увиразненням активного хвилеподібного руху мелодії в обсязі октави та поверненням до мелодичного джерела. Кульмінації твору – динамічно підсиленому репризному проведенню першої теми передують фрагмент гармонічно та мелодично модифікованого вступу.

Твір вимагає від виконавця активного звуковидобування, виразного показу наростаючої динаміки; пружного, рішучого артикулювання, інтонування підвищеного 4 ступеня та орнаментики в усіх прошарках фактури, поліритмічної вільності взаємодії голосів. Отже, метод сприяв набуттю навичок глибокого занурення до образно-змістового вирішення композиції сучасного твору.

Атрибуція «емоційної партитури» фортепіанного твору містила опрацювання підлітками декодування емоційного наповнення змісту через розуміння авторських ремарок, інтонацій, тем, гармонічних змін, метроритму, фактури, динаміки, артикуляції тощо й осмислення його як системи своєї естетичної системи почуттів. Вона передбачала вміння фокусувати багаторазове прослуховування (програвання) на власних емоційних реакціях, розподіляти твір на емоційно-сміслові розділи, диференціювати їх емоційні маркери, трансформувати свою емоційну партитуру у виконавські дії (обирати темп,

артикуляційні прийоми, темброву якість, характер інтонування, відповідний емоції). У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Менует» (E-dur) М. Шнайдер-Трнавського; 6 класу – «Танець вітру» g-moll) Т. Браун; 7 класу – «Колискова» (c-moll) Ф. Надененка; 8 класу – «Органна прелюдія» (f-moll) Й. С. Баха.

Зокрема, учениця Ольга І., яка опрацьовувала твір М. Шнайдер-Трнавського після багатократного прослуховування твору засвідчила, що вона досягла фокусування на власних емоційних реакціях та змогла усвідомити розподіл тексту на 3 частини як емоційно-сміслові розділи. Емоційними маркерами твору, що апелює до традицій класичної музики, учасниця виділила вишуканість, граціозність, милозвучність у першій (третій) частині твору та проникливість, ліризм, елегантність – у тріо. Плануючи виконавські засоби, вона зазначила спокійний, помірний, з чіткою пульсацією долей темп; гнучкість артикуляційних прийомів (акцентування перших долей такту, поєднане зі легким стаккато та фрагментами легато, уважність до виразної вимови фраз, гармонічних та динамічних змін), темброву якість чистоти, прозорості; характер інтонування, що відтворює шляхетність, спокій, грацію, невимушену легкість танцю.

Учениця Наталія С., яка опрацьовувала «Колискову» Ф. Надененка, осмислила естетичну систему почуттів у зв'язку з суб'єктивно-заглибленим, ніжним образом твору. Вона обрала для себе відтворення плинності та природності рухів заколисування й відповідно не занадто повільний темп, опору на *legato*, м'які арпеджіо, *non legato* для імітації заколисування у супроводі, відсутність різкого акцентування у звуковидобуванні; м'якість, оксамитовість тембрової якості, делікатне застосування педалі для створення ореолу звучання; просвітлення, сріблястість у високому регістрі; інтонування, близьке до вокального дихання, що відповідає втіленню атмосфери турботи, довіри, затишку і спокою. Звуковиражальні зміни у тексті не порушують лагідності, співучості, максимальної щирості висловлення.

Розв'язання підлітками цих завдань сприяло формуванню показника критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів – «емоційно-

естетична захопленість музичними творами й виконавською діяльністю» емоційно-естетичної сфери художньо-естетичного досвіду підлітків, навичок глибокого емоційно-сміслового та тривалого внутрішнього відгуку на красу музичного твору та емоційно-інтелектуальної спрямованості на феномен музичного звучання як довершене виконавське образотворення.

Метод художньої конотації (Гао Юань) був спрямований на «поглиблення зв'язків між сприйняттям і розумінням життєвих та художніх емоцій щодо їхнього взаємопроникнення, яке спрямовується на подолання певної «відірваності» розуміння емоційно-образного наповнення художніх інтонацій та прояву модальностей життєвих емоцій, що обумовлено особистісним емоційним і життєвим досвідом» [5, с. 175]. Він передбачав адекватні експресивні особистісні реакції підлітків на художні емоції у процесі прослуховування творів та їх переведення у площину емоційно-естетичної емпатії на основі досвіду власного життя. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Забутий вальс» (a-moll) Ф. Шопена; 6 класу – Вальс (f-moll) В. Іванцова; 7 класу – «Ідилія» тв.62 (As - dur) Ш. С. Бові-Лісберг; 8 класу – Полонез (A-dur) Ф. Шопена.

Так, перцептивне опрацювання «Забутого вальсу» Ф. Шопена викликало в учня Мирона К. поєднання емоційного відгуку, асоціативних уявлень з інтелектуальним осмислення твору, збагачених власним життєвим досвідом. Він конкретизував емоційно-чуттєві реакції суму і ностальгії (втрата, недовомленість, розчарування), замріяності (щемлива теплота спогадів про дитинство), естетичне захоплення (чарівність мелодії, вишуканість гармонічного супроводу), які були надихані політністю, трепетністю, ліричністю мелодичного профілю усіх 3-х розділів твору; співзвучністю, журливістю, епізодичною сумністю гармонії.

Учениця Олена Ф. в результаті опрацювання Прелюду С. Жданова відзначила відчуття нею напруженості і драматизму навіть у фонічному забарвленні тональності c-moll, яке множинно розкривається особливо виразно у середній частині твору як трагедія життя людини. У цьому ж розділі на кульмінаційній хвилі напруги (поліритмія, ускладнені гармонії, відділені

тональності, октавна техніка) від т. 20 у тт. 21-23 переживається естетичний катарсис, коли емоційна напруга музики допомагає слухачам вивільнити приховані почуття. Емоції суму, меланхолії, відчуття втрати відчувались підлітком у першій та третій частинах твору, що вона перевела у площину емоційно-естетичної емпатії на основі досвіду власного життя як самотність, непорозуміння, внутрішні конфлікти людини. Як вважає учениця, композитор відобразив загальнолюдські внутрішні переживання, відповідно слухач відчуває не лише власний смуток і біль, а й уявний емоційний стан композитора (виконавця).

Емоційно-естетичний емпатійний практикум передбачав навички глибокого відчуття, усвідомлення та співпереживання художньо-образного змісту музики у контексті власних емоцій. Він поєднував завдання щодо емпатійного слухання та виявлення емоційного відгуку на музику, описання музичного портрету героя (стану природи, настрою) твору, що звучить; діалогу з твором у формі стислої музичної відповіді (мотив, фраза) та її зображенням у формі кольорового малюнку; зображенням у кольорі емоційної «партитури» твору та обговоренням з викладачем про нові для підлітка емоційно-естетичні відчуття. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Буревісник» (c-moll) Г. Без'язичного; 6 класу – «Поетична картинка» тв.3 № 1 (e-moll) Е. Гріга; 7 класу – «Останні спогади» (F-dur) Ф. Бехра; 8 класу – «Гумореска» (C-dur) В. Барвінського.

Так, учасниця експерименту Ольга П., яка опрацьовувала «Поетичну картинку» Е. Гріга, зазначила, що під час прослуховування твору вона зосереджувалась на власних почуттях і, міркуючи над тим, яким саме міг би бути портрет головного героя, уявила перед собою самотню замріяну людину (або сутінковий пейзаж), яку вона зобразила на папері фарбами. Виконуючи рисунок, учениця використала синьо-сірі фарби для передачі суму та жовтий колір для зображення надії. Після повторного прослуховування твору, маючи завдання представити діалог з твором на інструменті вона імпровізувала сумну мелодію на фортепіано. Кольорове бачення емоційної партитури твору було відображене

зображення горизонтальної лінії часу, яка конкретизувала плинність музичного розвитку, а зміни емоцій сумування, світлішої надії, замріяності відображались різнокольоровими блоками. Під час обговорення з викладачем отриманий новий досвід емоційно-естетичних відчуттів учениця відзначила, що вперше пережила стан спокою у сумі та зрозуміла, що цей стан може бути відображений як естетичне прекрасне.

Розв'язання підлітками цих завдань сприяло формуванню показника критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів – «здатність до емоційно-естетичної емпатії» емоційно-естетичної сфери художньо-естетичного досвіду підлітків, процесу естетичної детермінації звучання, навичок занурення до семантичного поля музичних образів твору та вмінь здійснювати емоційно-емпатійні дії у процесі сприйняття змісту художнього образу твору.

Отже, на першому етапі методики сформувалася емоційно-естетична сфера підлітків, зросла емоційно-художня сфера й актуалізувався процес естетичної детермінації емоційно-емпатійних реакцій, почуттів під час сприйняття музичних творів.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування емоційно-естетичного компонента було проведено діагностику відповідно до показників критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів, яка засвідчила підвищення результатів у підлітків ЕГ. Результати прикінцевого зрізу сформованості критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів художньо-естетичного досвіду підлітків наведені у Додатку Л (таблиці 7, 8).

Другий етап формувального експерименту проходив упродовж другого семестру 2023-2024 н.р., та був спрямований на такі напрями формування художньо-естетичного досвіду підлітків:

- накопичення осмислених художньо-естетичних вражень щодо музичних творів;
- зростання досвіду пошукової активності та естетичної оцінки музичних творів.

Запроваджені творчі завдання цього етапу формувального експерименту здійснювали вплив на мисленнєвий ресурс підлітків у контексті формування банку особистих художньо-естетичних вражень; рівень пізнавально-пошукової активності учнів у площині критичного оцінювання художньої сутності музичних творів. Організація формувальних творчих завдань спонукала до застосування освітніх форм індивідуальних занять, самостійної роботи, самопідготовки з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

У процесі впровадження другої педагогічної умови на даному етапі експерименту було актуалізовано аксіологічний підхід. Як зазначалось у нашій статті, він дозволяє «розглядати освітній процес з точки зору естетичних цінностей мистецтва; ...проаналізувати процес формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку крізь призму їхнього ціннісно-змістового оцінювання художніх явищ» [14, с. 83]. Аксіологічний підхід в мистецькій освіті охоплює коло аксіологічних принципів, виявляє великий потенціал щодо художньо-естетичного розвитку особистості, додає емоційний зміст інтеріоризованій інтелектуальній сфері та емоційно-почуттєве ставлення, яке є виразником естетичного почуття особистості, дозволяє оцінювати мистецькі артефакти, отже осмислювати та оцінювально пізнавати фортепіанне виконавське мистецтво (там само).

Запровадження аксіологічного підходу було конкретизовано дотриманням принципу художньо-діалогової взаємодії, який сприяє активізації процесів осмислення художніх вражень, активному залученню до аналізу музичного твору, обміну думками щодо естетичного наповнення його інтерпретації.

Застосування методів, доцільних, на нашу думку, для аксіологічно-моделюючого етапу формувального експерименту, сприяло розвитку вмінь перетворювати власні емоційні відгуки на музичний твір у свідомі переживання та роздуми про довершене та свідомо комунікувати з музичними творами як об'єктами естетичного. Реалізація другої умови сприяла позитивним зрушенням у мірі здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва. Спостерігалось зростання рівня спроможності до осмислення особистих художньо-естетичних вражень. Більш виразною стала пізнавально-

пошукова активність, зросла здатність до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів. У ході цього етапу експериментального дослідження з підлітками було опрацьовано низку завдань.

Метод вербалізації естетичної структури художнього образу передбачав виявлення уявлень про органічну цілісність частин і цілого музичної форми, що відображає художньо-естетичне буття в динаміці простору та часу, в якій поєднуються образ-задум, образ-знак, образ-сприйняття, які породжують образ-процес з перетіканням одного елементу до іншого [7, с. 153]. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Фонтани Цвінгера» (G-dur) В. Купревича; 6 класу – «Спогади» (a-moll) Я. Сібеліуса; 7 класу – «Вальс нічних ельфів» (e-moll) С. Нікітіна; 8 класу – «Маленьке скерцо» тв.40 №3 (D-dur) Ф. Якименка.

Опановуючи «Маленьке скерцо» Ф. Якименка, учень Сергій П. звернув увагу на довершеність цілісної музичної форми твору, яка створюється тричастинною логікою композиції, наближеної до рондо. Образ-задум твору пов'язаний з рефлексією композитора щодо жанру скерцо з втіленням типової для нього грайливості, жвавості; відчутно романтично-імпресіоністичної традиції, збагаченої м'якістю української лірики. Як образи-знаки у тексті твору учень визначив типи фактури (арпеджіо, фігурації), оркестрове мислення (завдання відтворення тембрального багатства, що стоїть перед виконавцем), тридольний метр (у традиціях скерцо), вільну ритмічну гру (акцентування слабких долей, пунктирний ритм, синкопи), артикуляційне розмаїття (*staccato*, *leggiero* водночас з *cantabile*).

Метод евристичної бесіди дозволив акцентувати увагу на питаннях художності змісту і форми музичного твору. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Сонатина» (D-dur) Л. Шітте; 6 класу – «Іскри» (a-moll) Л. Шітте; 7 класу – «Замріяна дзига» (C-dur) О. Ільницької; 8 класу – «Віденський вальс» (Es-dur) Н. Лагодюк.

Так, бесідуючи про твір «Сонатина» Л. Шітте з підлітками 5 класу, зверталась увага на те, що саме естетична категорія художності дозволяє сприймати мистецтво через цієї родової ознаки образності пізнання та емпатії, а також міри естетичної досконалості твору, відповідності форми його змістові [7, с. 128]. Художність пов'язують з поетичністю, натомість поетичність властива не тільки світу музичних творів, але й реальним переживанням людини, вона гармонійно поєднується з художністю, але не корелює з пошуком ідеального. Було наголошено, що жанрові особливості сонатини передбачають високий ступінь поетичності, характеристики елегантності, прозорості звучання, симетричності тощо.

Питання змісту і форми музичного твору є ключовими для осмислення художності, пізнання цілісності та системності музичної форми, ідейного змісту, духовної енергії, що продукує у формі. Змістовий рівень художності твору охоплює тематику та ідейну конкретику, ціннісні пріоритети в осмисленні митцем дійсності тощо, конкретизовані в образно-чуттєвому розгортанні тексту. У формі закладені структури, які реалізують її зовнішню та внутрішню організацію, і через взаємодію зі змістом породжують художність. «Форма кристалізує в собі стильові ознаки, культурні традиції, упорядковуючи змістовні та ідейні задуми в органічні цілісні єдності. Змістовну тканину твору може підказати й наповнити саме життя, форма ж покликана надати цій реальності іншого – художньо-ціннісного значення» [7, с. 131].

Музична форма твору є зразком довершеної структури, в якій взаємодіють відповідні естетичні норми сонатної форми, що склалися в епоху класицизму, але продовжували відтворюватися і пізніше композиторами романтизму та пізнього романтизму. Головна партія (D-dur) заснована на світлому, маршовому мотиві, характеризується чітким ритмом, який задається мелодичним та гармонічним акцентуванням кожної долі такту, виразними паузами між співзвуччями акомпанементу, гнучкою комбінацією стаккато та легато. Зв'язуюча партія характеризується більш плавним мелодичним рухом, поступовістю гармонічного відхилення у тональність домінанти. У побічній партії у тональності домінанти втілюється художній контраст, кантиленний,

співучий образ. Тональний конфлікт вирівнюється у репризі, де головна і побічна партії проводяться у головній тональності. Важливого естетичного значення у творі набуває драматургічне значення повної гармонічної функціональної системи (T-S-D-T), яка впливає не тільки на внутрішню логіку та цілісність тем, але й виявляє свою виразність як співвідношення художньо-поетичних зон у розвитку образної системи в цілому. Композитор довершено застосовує техніку модуляцій до споріднених тональностей, що призводить до нюансування відтінків ліричного у творі життєрадісного, світлого настрою.

Метод диференціації естетичних категорій в музичних образах фортепіанної спадщини передбачав самостійний підбір та компонування підлітками 10 музичних творів як матеріалу аудіодиктанту для однокласників. Ставилось завдання внутрішньої структуризації творів аудіодиктанту, в якій відзеркалювалось би не менше трьох естетичних категорій (за вибором): прекрасне, потворне, піднесене, трагічне, комічне, елегійне, меланхолійне, гармонійне, патетичне, урочисте тощо. Метод вимагав попередньої бесіди зі змісту естетичних категорій. Так, до творчого задуму одного з варіантів аудіодиктанту ученицею Софією К. були відібрані твори, образ яких відображає піднесене – Прелюдія C-dur (I том «Добре темперованого клавіру») Й.С. Баха, Сонатина G-dur №1 Л. ван Бетховена, «Чакона» C-dur Г. Ейслера; трагічне – Прелюдія e-moll № 4 Ф. Шопена, Соната №8 (c-moll) «Патетична» Л. ван Бетховена, балада «Конашевич Сагайдачний» (es-moll) Т. Безуглого; елегійне – Ноктюрн f-moll М. Калачевського, «Журба» f-moll М. Лисенка, Елегія №1 Ф. Ліста, Елегія Ж. Масне. Підлітки у процесі перцептивного опрацювання музичного матеріалу ідентифікували різні естетичні категорії в музичних образах.

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника критерію міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва – «спроможність до осмислення особистих художньо-естетичних вражень» пізнавально-оцінної сфери художньо-естетичного досвіду підлітків, навичок перетворення власного емоційного відгуку на музичний твір у свідомі переживання

та роздуми про його емоційну наповненість і красу, вмінь здійснювати свідомий діалог з твором музичного мистецтва як об'єктом естетичного.

Метод художнього-естетичного аналізу музичного твору був спрямований на розкриття художньо-образного змісту, естетичної ідейності та стилістичної своєрідності музичного твору. Він передбачав пізнавально-пошукову активність у ціннісній, емоційно-образній, історико-культурній сферах; вміння аналізувати характер, образи, зміст музичного твору та засоби його виразності у єдності форми і змісту, раціонального й емоційного, інтонаційно-виражального та жанрово-стильового начал. Етапами цілісного художньо-естетичного аналізу виступали: визначення загального настрою і естетичного наповнення твору (первинне емоційне враження); характеристика жанрово-стильової основи, історико-культурного контексту (жанрово-стильове визначення); аналіз інтонаційної сфери, гармонії, ладу, метроритму, фактури, динаміки, штрихів, артикуляції (музичне мовлення); виявлення характеру образів та розкриття їх драматургічного розвитку (інтерпретаційний задум). У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Рондо» (C-dur) Й. Гуммеля; 6 класу – Танець (A-dur) М. Дремлюги; 7 класу – «Пісня без слів» (d-moll) Д. Січинського; 8 класу – Прелюд (c- moll) С. Жданова.

У процесі здійснення художньо-естетичного аналізу Пісні без слів Д. Січинського учень Федір М. зазначив, що його первинне емоційне враження від твору було пов'язане з відчуттями стриманої елегійності, світлого суму, сповідальності особистості, в якій композитором поєднано українську інтонаційну природу висловлення з європейською жанровою традицією. Загальним емоційним вектором драматургічного розвитку твору є рух від зосередженості, заглибленості через просвітлення (світлі спогади) та повернення до первинного стану. Жанрово-стильова модель та відповідний історико-культурний контекст були представлені у зв'язку з наслідуванням пісні без слів Ф. Мендельсона, в жанровій моделі якої домінує українська наспівність, характерні інтонації ліричних пісень, мінорна ладова забарвленість. Стильовим контекстом підліток визначив пізньоромантичні риси, які характеризують

творчість композитора в цілому. Сильовими рисами, що виявились у творі, було відзначено камерність вислову, культивування *cantabile*, м'якої динамічної палітри. Національна інтонаційність перегукується з творчістю М. Лисенка, О. Нижанківського, М. Вербицького; виражається застосуванням ускладненої ладової системи, пластичністю мелодики тощо.

Характерним для пізнього романтизму є музичне мовлення, що характеризує твір: інтонаційний профіль мелодики твору створюється яскраво вираженою пісенною мелодикою, широкого дихання, яка кожною фразою «витікає» з попередньої, орнаментально збагачена; мелодизована (фігурації, арпеджіато, оспівування звуків) виразна гармонія, яка підтримує та доповнює мелодію; гнучка динаміка, з посиленням у зонах мелодично-гармонічного розвитку та кульмінаціях кожної мелодичної побудови, експресивної коди. Виконання твору вимагає уваги до осмислення фразування для виразної структуризації музичної думки; у творі наявні ліги-легато, які впливають на якість звуковидобування. Підлітком було представлено інтерпретаційний задум виконання твору, який базується на осмисленні драматургічного розвитку основного образу з дотриманням виконавських акцентів (фразове дихання, *rubato* на кульмінаціях), тембрового балансу (вокальність мелодії, що супроводжується оксамитовістю, але з чіткою вертикаллю, у супроводі), педалізації (застосування напівпедалі з оновленням на зміні гармонії), опрацюванням кульмінаційних зон (ущільнене *legato*, більше глибоке та осмислене занурення у клавіші).

Аналітичні процедури, що здійснювались підлітками, обговорювались з викладачем у виконавському аспекті та впливали на виконавське відчуття музичного стилю й відповідних засобів виконавської виразності.

Метод асоціацій був застосований для набуття навичок індивідуального усвідомлення і бачення музичного твору, активізації образних, емоційних, міжчуттєвих зв'язків (візуальні, емоційні, літературно-образні, рухово-тілесні, культурно-національні асоціації), спрямованих на індивідуалізацію і креативність інтерпретаційного процесу. Він передбачав досвід обговорення власних відчуттів і спогадів про твір, що звучить; пошук образних аналогій (життєві, літературні, візуальні); розуміння зв'язків асоціацій з музичною мовою

твору (інтонаційні, ритмічні, гармонічні тощо) і перенесення асоціативних відчуттів у практику виконавського інтонування (фразування, артикуляція, динаміка), подальший самоаналіз продуктивного впливу асоціацій на якість виконання. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Рондо» (G-dur) Т. Куллак; 6 класу – «Тінь замріяного Шопена» (a-moll) Р. Хан; 7 класу – «Елегія» (d-moll) М. Дремлюги; 8 класу – «Інтермеццо» (As-dur) Ю. Нібель.

Опрацьовуючи Елегію М. Дремлюги, Наталія К. звернула увагу на свої перші враження від звучання музики, зокрема сумний настрій, споглядальність, відтінки трагічного, що підштовхнуло її до життєвих спогадів про втрати, самотність, відчуття затишшя в душі. Такі спогади вона пов'язала з естетичним почуттям меланхолії, асоціаціями з музичним мистецтвом європейського романтизму та пізнього романтизму, роздумами про життя після життєвих випробувань, станом природи переднічної тиші, осіннього пейзажу. Музичний образ цього твору асоціювався в учениці з поезією Т. Шевченка «Думи мої, думи...».

Учасниця констатувала розуміння зв'язків своїх асоціацій з музичною мовою твору – надзвичайно наспівною мелодією в партії з виразними мелодичними хвилями, наповненими милозвучними мотивними побудовами, широким диханням, естетично довершеними музичними фразами. Низхідні секундові інтонації, які наповнюють все більш високі висхідні інтервали асоціюються з зітханням, тремтливими спогадами. Виразним є гармонічний супровід, який не тільки підтримує мелодію, але й додає в орнаментальному збагаченні закінчень. Характер інтонування змінюється у контрастному середньому розділі: поряд із пришвидшенням темпу, зміною тональності, ритмічного профілю, більш вираженим емоційним хвилюванням і подоланням наспівності, сповідальності змінюється мелодико-фактурний вигляд матеріалу, партія правої та лівої руки стають більш технічними, тематичний матеріал викладений дрібними тривалостями. Цей розділ вимагає дрібної пальцевої технічної розвиненості виконавця. Фактурно та динамічно видозмінена реприза повертає первинний стан суму та зосередженості на власних почуттях. Асоціації,

що виникали в учениці під час опрацювання твору, переносились нею у площину виконавських завдань: вмінь будувати тривалі мелодичні арки між фразами, осмислювати внутрішнє дихання, артикулювати *legato* у контексті елегійного стану, спогадів, а *non legato* як засобу логічної диференціації, структурних побудов, дотримуватись впливу гнучкої динамічної палітри на якість звуковидобування. Учениця зробила висновок, що метод асоціацій урізноманітнює та індивідуалізує виконавську інтерпретацію.

Проблемно-пошуковий метод було застосовано з метою класифікації підлітками фортепіанного репертуару за критеріями естетично різного образно-емоційного змісту творів. Зокрема, Інна О. у процесі самостійного підбору творів скомпонувала такі: «Прелюдія і фуга» до мінор Й. С. Баха з I тому «Добре темперованого клавіру» (стримана велич, драматична напруженість); «Соната» ре мінор Д. Скарлатті (віртуозна, блискуча моторність); «Фантазія» ре мінор В.А. Моцарта (трагічна скорботність, що змінюється просвітленою лірикою); «Соната» №14 «Місячна» до-дієз мінор Л. ван Бетховена (поетика нічної тиші, медитативна сповідальність); «Імпровізація» соль-дієз мінор №3 Ф. Шуберта (елегійна лірика, задушевність, теплота з елементами трагізму, що змінюються піднесеним просвітленням); «Скерцо» сі-бемоль мінор Ф. Шопена (драматична напруга, взаємодія трагічного та світлої лірики); «Про чужі країни та людей», №1 з циклу «Дитячі сцени» Р. Шумана (насторожена лірика, обережність, що переходить до відкритості ліричних мрій); «Угорська рапсодія» №2 Ф. Ліста (яскрава віртуозність з національним колоритом, пафос та різні грані естетично-високого); «Арабеска» №1 К. Дебюссі (ефемерність, світла прозорість, ліризм); «Прелюдія» фа-дієз мінор Б. Лятошинського (драматична напруженість, зростаюча внутрішня експресія і трагізм). Критеріями відбору матеріалу було врахування різних музичних стилів та естетично забарвлених образів.

Метод моделювання вербальної інтерпретації твору передбачав вміння моделювати мовний еквівалент музичного тексту, в якому словесними виразами відтворюється емоційно-образний зміст твору, драматургічні особливості і композиційна побудова, інтонаційний розвиток та перебіг тематичного розгортання, засоби музичної виразності, домінантні для стилістики цього твору.

У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – Етюд (fis-moll) А. Йенсена; 6 класу – Мазурка (Es-dur) О. Лигозуба; 7 класу – Фуга (e-moll) Ю. Юцевича; 8 класу – «Сарабанда» (d-moll) Ф. Надененка.

Так, учениця Наталія П., яка презентувала модель Сарабанди Ф. Надененка, зазначила, що український композитор ХХ століття звертається до жанру старовинного іспанського танцю, поширеного у сьютній практиці епохи бароко й осмислює його у контексті естетичних цінностей цього історико-культурного періоду засобами індивідуальної стилістики та композиторської інтерпретації. Перший розділ твору (ре мінор, меланхолійний, задумливий образ у шляхетному, величному характері) є внутрішньо експресивним. Він, у традиціях жанру характеризується розміреним повільним танцювальним рухом з повторюваними невеликими мелодичними фразами. Фортепіанна фактура сприймається як цілісний звуковий простір, рухання якого відображає внутрішні переживання людини, філософічність думки, духовну глибину та певну фатальність світовідчуття. Кантіленність, глибокий звук для відтворення мелодико-гармонічних хвиль опираються на м'які зміни динаміки, метроритмічне акцентування сильних долей такту, легато, тривалі паузи, що в цілому створює медитативний характер висловлення. У другому розділі твору (варіації) відбувається трансформація образного змісту у напрямі героїчної патетики; динамізується фактура та тип викладу (октавна пасажна техніка в партіях правої та лівої рук, хроматизація, ускладнений гармонічний розвиток), змінюється мелодичний та метроритмічний рисунок. Тематичний розвиток у розділі виконує функцію контрастування. Оновлення характеру інтонування впливає на емоційно-естетичні зміни у репризі та коді. Почергово драматургічно акцентуються дзвінність (стан приреченості, фатальності), супротив світлої надії (ліричність, світла мрія), які, як світоглядна колізія повторно, переосмислюються у коді твору. Мажорне закінчення у традиціях композиторів епохи бароко символізує ідею піднесеного, вічного, духовного просвітлення. Розкриття драматургії твору вимагає від виконавства емоційного проникнення у становлення образу, багатства тембрової палітри та ритмічної точності. Характер

інтонування, пов'язаний з наспівністю, інтонаційною вокальністю мелодики, яка пронизує усі прошарки фортепіанної фактури, сприймаються як ознака національного мислення композитора, що збагачує його інтерпретацію естетичного ідеалу барокової культури.

Розв'язання підлітками цих завдань сприяло формуванню показника критерію міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва – «наявність пізнавально-пошукової активності» пізнавально-оцінної сфери художньо-естетичного досвіду підлітків, обізнаності у відображенні в образно-змістовій площині музичного твору творчої природи мистецтва, змісту його форми як взаємодії типізованого та індивідуального, специфіки естетичного та орієнтації у художньо-образному змісті, інтонаційному та тематичному процесі творів фортепіанного мистецтва у контексті художньо-естетичного досвіду.

Метод оцінювання гармонії художньої змісту і форми був пов'язаний з навичками підлітків оцінювати та осмислювати кореляцію і єдність між образно-емоційним змістом музичного твору та його композиційно-структурною формою, інтонаційними, фактурними, тембровими та ін. засобами виразності у контексті художньої досконалості твору та його інтерпретації. Він передбачав освітні дії з первинного слухового сприйняття, аналізу змісту і форми, зіставлення змісту і форми, віднайдення виконавських засобів для увиразнення їх гармонійної єдності. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Угорський танець» (D-dur) М. Шарова; 6 класу – «Український танок» (a-moll) В. Барвінського; 7 класу – «Арія» (c-moll) Д. Мартіні; 8 класу – «Північний олень» (Fis-dur) О. Яковчука.

Учень Михайло С., який опрацьовував «Угорський танець», аналізуючи та зіставляючи зміст і форму твору, звернув увагу на те, що впізнав композиторське втілення танцю чардашу, яке вплинуло на увиразнення в творі синкопованого ритму та відповідно викликало асоціації з атмосферою народного танцю зі специфічними темповими варіаціями у виконанні танцювальних пар. Гармонійність взаємодії змісту і форми проявилася у тому, що форма твору

уявляє собою два різних за характером розділи, послідовність яких прогнозує відповідні виконавські дії, спрямовані на імітацію на інструменті поступове зростання темпу, характерне для танцю. У виконанні першого розділу засобами виконавської виразності необхідно представити широту мелодії наспівного характеру з осмисленням форшлагів національного звучання. В інтерпретації другого розділу, на думку підлітка, важливо підкреслити зростання танцювальної енергії, керувати ритмічною напругою та виразно проінтонувати кульмінацію. Виконавцю потрібно звернути увагу на вибір та дотримання темпу, який дозволить передати відчуття веселого танцю, осмислити метроритмічну пульсацію акомпанементу та енергію дещо контрастної логіки двох розділів у мелодії. Завдання виконавця повинні охоплювати виразне фразування, оскільки через нього імітуються танцювальні рухи.

Евристична дискусія з питання естетичної оцінки художньої сутності фортепіанних творів була спрямована на обговорення підлітками та викладачем спільного пошуку смислів та естетичних суджень образного змісту музики у контексті естетичного. Проведенню дискутування з твору Е. Гріга «Хода гномів» передувало слухання твору з нотами. У процесі колективного обговорення твору під керівництвом викладача озвучувались думки про бентежний, таємничий, дещо агресивний характер основної теми, яка викладена хроматизованими акордами на *staccatto* у партії правої та лівої руки на *pp*, що діалогізують з бурхливими технічними пасажами з динамічним акцентуванням сильних долей у тт. 1-70 (Аня Б.). Інші учасники дискусії висловлювали думки про асоціації з маленькими гномами, які бігають по землі та є дуже енергійними (Богдан М.), голосно тупають ногами, що передається у ритмічних, темпових та динамічних особливостях тексту (Марія В.); мінорні акорди у партії правої руки викликають почуття настороженості, навіть, дещо лякають (Дмитро П.), зображення метушні гномів через повторювання мелодії з невеликими змінами (Марина К.), історію, яка ніби без слів передається музикою (Надія К.). Викладач запропонував театралізувати ходу гномів і відтворити музичний ритм ногами. Застосування методу евристичної дискусії сприяло набуттю навичок естетичного оцінювання звучання образу та візуалізації системи засобів музичної виразності.

Метод інтонаційних естетичних діалогів передбачав спеціально організовану форму освітньої взаємодії між підлітками та викладачем, яка передбачала осмислення інтонаційної природи музики як виразника естетико-емоційного змісту твору, особливостей виконавського інтонування в естетичному аспекті. Він охоплював дії підлітків з виокремлення найбільш емоційно виразних інтонацій, обговорення асоціацій, пошуку подібних та протилежних інтонацій в одному та різних творах, висловлення власних суджень щодо естетичної цінності інтонації як носія художнього смислу, відтворення інтонацій на інструменті з дотриманням виявленого естетичного наповнення. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Відважний олов'яний солдатик та щур» (F-dur) Г. Классена; 6 класу – «Дзвони» (c-moll) С. Стемпневського; 7 класу – «Буря» (Es-dur) Й. Л. Кребса; 8 класу – «Перший сніг» (d-moll) С. Нікітіна.

Учень, який презентував результати опрацювання п'єси «Відважний олов'яний солдатик та щур» Г. Классена, звернув увагу на наявність у творі інтонаційних фрагментів, які характеризують різні стани (вияв впевненості, сили, загрози, збентеженості), які віддзеркалюють образну зображальність – олов'яного солдатика, щура, їх протистояння та боротьби. У невеликому за обсягом творі композитору, на основі принципу монтажності, вдалося досягти максимального рівня зображальності сюжету. Виокремлюючи найбільш виразні інтонаційні фрагменти тексту та виконуючи їх на фортепіано, Микола П. спонукав аудиторію з учасників експерименту до відтворення інтонацій-відповідей на інструменті. Зокрема, гра учнем в аудиторії тт. 1-4, які були обґрунтовані ним як кроки солдатика (стійкий маршовий ритм, графічні метроритмічні формули в мелодії з гнучкою появою пауз, метроритмічною акцентуацією слабких долей, поєднанням *non legato* і *staccato*) викликала в аудиторії інтонаційну відповідь з естетичним навантаженням героїчного. Як ознака небезпеки, інтонаційно оклично прозвучав тематичний фрагмент, який зображає образ щура (тт. 25-32, темповий, динамічний, метроритмічний контраст, акцентування та нерівномірне ритмічне дроблення долей, швидке

динамічне зростання від *f* до *fff*, гармонічна дисонантність). Він викликав в аудиторії інтонаційну відповідь з естетичним навантаженням категорії жахливого. Відповідним чином (мужнє-вороже) були опрацьовані образні трансформації першого та другого образів (тт. 33-40, 41-46), момент їх боротьби (тт. 47-50) та перемоги солдатака (тт. 51-53), тема якого звучить у репрізі.

Розв'язання підлітками цих завдань сприяло формуванню показника критерію міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва – «здатність до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів» пізнавально-оцінної сфери художньо-естетичного досвіду підлітків, умінь висловлювати особисте ставлення до музичних образів фортепіанної спадщини у контексті їх естетичної цінності та здійснювати оцінювальні аналітичні дії у процесі пізнання художньо-образної сфери музичного твору.

Отже, на другому етапі методики сформувалася пізнавально-оцінна сфера підлітків, зросла спроможність до осмислення особистих художньо-естетичних вражень, пізнавально-пошукова активність, практика естетичної оцінки художньої сутності музичних творів.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування пізнавально-оцінного компоненту було проведено діагностику відповідно до показників критерію міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва, яка засвідчила підвищення результатів у підлітків-респондентів ЕГ. Результати прикінцевого зрізу сформованості критерію міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва художньо-естетичного досвіду підлітків наведені у Додатку М (таблиці 9,10).

Третій етап формувального експерименту проходив упродовж першого семестру 2024-2025 н.р., та був спрямований на такі напрями формування художньо-естетичного досвіду підлітків:

– активізація виконавсько-інтерпретаційних навичок підлітків-піаністів;

– актуалізація процесів усвідомлення та самоаналізу власної виконавської діяльності.

Розв'язання творчих завдань художньо-рефлексивного етапу формувального експерименту забезпечувало вплив на процес набуття підлітками навичок естетично осмисленої емоційно-художньої виразності виконання; вмінь креативної художньої індивідуалізації особистих інтерпретаційних дій та потребу рефлексивного осмислення власного виконавського саморозвитку. Формувальні творчі завдання вирішувались на індивідуальних заняттях, у вигляді самостійної роботи підлітків, діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Процес впровадження третьої педагогічної умови на художньо-рефлексивному етапі експерименту вимагав актуалізації рефлексивного та діяльнісного підходів, заявлених у нашій статті. Зокрема, рефлексивний підхід покладається на такий важіль особистості, який «спрямовує виконавський процес на створення емоційно насиченої художньої інтерпретації музичного твору, сприяє глибшому розумінню музичної інтонації, цілісних музичних образів» [14, с. 83-84]. Саме він насичує освітній процес процедурами самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, корекції та самовдосконалення, що є надзвичайно важливим у процесі накопичення підлітком-піаністом навичок естетично осмисленої гри.

Натомість діяльнісний підхід виступає гарантом виконавського процесу підлітків і безпосередньо забезпечує твору активність підлітка, його самопізнання, саморозвиток та самореалізацію в інтерпретаційному аспекті. «Упровадження діяльнісного підходу є досить важливим для розвитку художньо-естетичного досвіду, художньо-виконавської мотивації, формування готовності до моделювання власних інтерпретаційних рішень, рефлексивного оцінювання та самоконтролю виконавських досягнень» [14, с. 85].

Запровадження рефлексивного та діяльнісного підходів конкретизувалось у дотриманні принципу орієнтації на художньо-естетичне самовираження в музично-виконавській діяльності, який забезпечує кореляцію особистісного самовираження й художньо-естетичної цінності твору. Так, у полі

самовираження знаходяться здатність особистості до рефлексії, креативність та художня цінність, яка «виявляється в глибині оцінок, естетичній насиченості переживань та гармонійності інтерпретації» [14, с. 87].

Застосування методів художньо-рефлексивного етапу формувального експерименту сприяло актуалізації емоційно-естетичного вияву виконавського процесу, індивідуальній наповненості особистісно-інтерпретаційних дій на основі креативності, рефлексії щодо власної виконавської діяльності. Реалізація третьої педагогічної умови сприяла накопичувальним зрушенням у мірі художньо-виконавського осягнення музичних творів. Спостерігалось накопичення досвіду втілювати художні образи різного естетичного змісту через відповідне інтонування засобів музичної виразності твору. Більш виразними стали уміння творчого самовираження для здійснення інтерпретацій та адекватності виконавських дій для їх втілення. Більш усвідомленим стали естетично спрямоване рефлексивне самоспоглядання, орієнтованість на виконавське зростання у площині естетичного.

На цьому етапу експериментального дослідження з підлітками було опрацьовано низку завдань.

Художньо-інтерпретаційний метод спрямований на розкриття естетичного наповнення образно-емоційного змісту музики, який містить роботу над художньою виразністю виконання: інтонуванням, артикуляцією, ритмом, динамікою, педалізацією, темпом, фактурою тощо. Він передбачав творчий діалог підлітків з музичним твором, гармонічне поєднання й охоплення форми твору з її емоційним переживанням, персоналізацію трактування як засіб самовираження. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Кай та Герда» (E-dur) С. Баневича; 6 класу – «Білка» (F-dur) Т. Дахніл; 7 класу – «Чакона» (C-dur) Г. Ейслера; 8 класу – Прелюдія (G-dur) А. Красотова.

У процесі інтерпретаційного опрацювання «Чакони» Г. Ейслера, яка створена німецьким композитором ХХ століття у традиції атональної музики, Марина П. дотримувалась поетапного виконання художніх завдань запропонованого алгоритму. Працюючи над інтонуванням мелодики, вона

корелювала ступінь співвіднесення відчуття основної теми як головного фактуроутворювального елемента (незмінна тема в басу, що є історико-культурною ознакою жанру чакони і проведена дев'ять раз, складається з серії дисонантних інтервалів) з двома іншими вокальними лініями, які знаходяться у партії правої руки. Вони так само підлягали звуковій координації: динамічно й метроритмічно акцентовані звуки у верхній лінії партії правої руки, що сукупно утворюють цілісний мелодичний голос, були прослухані виконавицею як окрема виразна лінія з внутрішніми емоційно-естетичними трансформаціями у кожному наступному проведенні теми, яка відтіняла та емоційно збагачувала основний нижній голос. Вимагали слухового контролю під час виконання хроматизовані, тонально віддалені від центру С фрагменти руху середнього голосу триголосної фактури.

Музичний текст твору майже позбавлений *legato* (його імітація здійснювалась у переході один до одного ритмічно продовжених звуків мелодизованого верхнього голосу фактури), тому робота над характером звуковидобування вимагала відпрацювання та технічної витримки упродовж усього звучання *non legato*. Робота на агогікою вимагала уважного виконання темпових відхилень, позначених у тексті (т. 10, 15, 45, 52, 80) та нерізких динамічних коливань.

Метод створення «ситуації успіху» був спрямований на формування у підлітків відчуття внутрішньої мотивації, радості та впевненості в собі під час освоєння та виконання музичного твору. На думку О. Олексюк, «заохочуючи дітей, учитель створює ситуацію успіху, а переживання радості сприяє підняттю емоційного тону та появи впевненості під час виконання» [10, с. 121]. Впровадження методу передбачало деталізацію викладачем завдань (їх структурне дроблення, опрацювання), підтримку підлітка щодо його досягнень у виразності виконання мелодії, гармонії, прослуховування всієї фактури, артикуляції, педалізації, динаміки тощо, що поступово призводить підлітка до сприйняття труднощів як цікавого творчого завдання, яке позитивно впливає на самооцінку. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Алеманда» (g-

moll) Й.С. Баха; 6 класу – «Стародавній танок» (d-moll) О. Лиса; 7 класу – «Двоголосна інвенція» (e-moll) Г. Елінека; 8 класу – «Скерцо» (a-moll) А. Гуссаковського.

Під час роботи в класі з викладачем та опрацювання Петром Д. двоголосної інвенції Г. Елінека спостерігалась така ситуація педагогічної взаємодії. Учень разом з викладачем було розподілено твір на фрагменти, за якими відбувалась робота. Було деталізовано: тема з її протискладанням, усвідомлені як з погляду мелодики, так і з погляду розвитку теми та побудови форми (тт. 1-6); фрагментів твору в імпровізаційно-імітаційній манері, в яких відбуваються варіантні зміни теми, висотний та фактурний розвиток її мотивів: канон з варіантними змінами у нижньому голосі та виокремленням дисонантних з великими стрибками мотивів, які імітуються від інших звуків у нижньому голосі, тт. 7-16; середній розділ розвивального значення, в якому відбувається подальша інтервальна модифікація, проведення тематичних фрагментів у різних тональностях, з інтонаційними варіантами послідовності звуків, рівноправністю та тематичним навантаженням обох голосів, тт. 17-26 та подальшими варіантно-інтервальними видозмінами у репризі (тт. 27-33).

Викладач брав участь у кожному виконавському кроці підлітка, підтримував словесно та акцентував увагу на успіхах. Зокрема, в опрацюванні першого фрагменту було зазначено: «Ти дуже гарно і осмислено проінтонував інтервальну та метроритмічну напруженість мелодії теми», «Тобі вдалося гармонійно співставити з нею інтервально та ритмічно напружене протискладання», «Тобою гарно були прослухані довгі лігі в обох голосах» тощо. Викладач емоційно підтримав успішність виконавця в дотриманні деталізованої контрастної динаміки в усьому тексті, миттєвих наростань та затухань звучності, уваги до агогічних позначок у тексті. Разом з тим, проявлені вади виконання подавались викладачем як важливі творчі завдання, що надавало освітньому процесу додаткової мотивації щодо подолання недоліків, формування вмінь досягати проміжних цілей і бачити перспективу роботи над твором. У такий спосіб на занятті було подолано відсутність гармонійного поєднання *legato* і *non legato* в одній фазі мелодичного розвитку, нерозуміння підлітком

емансипованості звуку, комбінації дисонантних ліній обох голосів як результату інтервально-інтонаційно трансформації теми, фрагментарність мелодичних будов у середньому, найбільш складному, розділі твору. У контексті перспективного бачення образного змісту проводилась робота з досягнення інтерпретації образу твору як внутрішньо зосередженого, неспокійного, помірно жорсткого.

Метод поліверсійності репетиційного процесу був пов'язаний з відпрацюванням твору у період його розучування та підготовки до сценічного виконання власної виконавської експресії, артистичної енергії, харизматичності, емоційно-художньої виразності інтонування. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Два різноманіття» (a-moll) П. Дессау; 6 класу – «Два рігодона» (e-moll, E-dur) Ж.Ф. Рамо; 7 класу – «Бугі-вугі» (C-dur) Г. Саська; 8 класу – «Чарівність» (c- moll) Ю. Весняка.

Опрацьовуючи в репетиційному процесі п'єсу німецького композитора П. Дессау «Два різноманіття», учасниця експерименту Тетяна Н. передусім провела аналітичну роботу щодо розуміння аметричної музики та оригінального задуму, в якому «діалогізують» між собою два різних в інтонаційно-інтервальному та темповому (спокійно та дуже жваво) відношеннях образи. Перший (емоції стриманості, аскези), починаючись у ладовій системі ре мінору через хроматизацію інтервалів, напружений пасажний рух добігає до стійкого «мі», натомість у репрізі від ре мажору – до «фа-дієз». Другий, контрастний, образ щільної взаємодії партій обох голосів імітує безупинний тривалий розвиток, що світлою атмосферою ніби знімає драматизм першого. Було зазначено прозорість фактури; деталізацію динаміки, педалізації, емансипованість звуків та інтервалів, вільну логіку атональної музики. У пошуках якості виконавського осмислення звучання учениця апробувала втілення конфігурацій виконавського протиставлення образів через темпові, динамічні, артикуляційні характеристики образів та виведення їх до зони зіткнення (тт. 45-62). Експериментальна для виконавця драматургічна подвійність надавала можливість виконавиці-підлітку практикуватися в інтерпретаційній гнучкості та виразності висловлення, зокрема

досягаючи якості у близькій до тексту академічній, експресивній, лірично-зосередженій, сценічно-артистичній версіях виконання музики; відчувати виконавську свободу.

Вирішення означених завдань сприяло формуванню показника критерію ступеня спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності – «емоційно-художня виразність виконання» художньо-виконавської сфери художньо-естетичного досвіду підлітків, навичок удосконалення власного виконавського процесу для виразного відтворення естетичної наповненості образного змісту музичного твору; вільного оволодіння доцільними виконавськими діями для її передачі виконавськими засобами.

Метод моделювання виконавської інтерпретації твору був пов'язаний зі свідомим створенням та креативним пошуком підлітками власного виконавського бачення твору, конструювання власного інтерпретаційного варіанту на основі перебігу аналітичного, слухового, асоціативного, практично-вибіркового етапів роботи над текстом і визначення остаточного варіанту інтерпретації. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – Етюд «Таємничий незнайомець» (g-moll) К. Черні; 6 класу – «В самотності» (es-moll) К. Рийзагера; 7 класу – «Гулянка відьом» тв.68 №24 (a-moll) Л. Шітте; 8 класу – Прелюдія тв.17 № 23 (F-dur) Ф. Blumenfelda.

Учениця Мар'яна К. продемонструвала кілька етапів роботи над модельним осмисленням твору «В самотності» К. Рийзагера. На аналітичному етапі моделювання вона підготувалась до сприйняття переходів від ознак Ре-мажору на початку твору, через острівці різних ускладнених тональних барв, до мі-бемоль мінору наприкінці як виконавського відтворення станів самотності, внутрішньої зосередженості, смутку. Слуховий етап моделювання вплинув на набуття досвіду порівняння звучання у власному виконанні з уявними виконавськими версіями твору. На асоціативному етапі учениця працювала над візуалізацією образних аналогій твору у різних формах роботи. На практично-вибірковому етапі вона відпрацьовувала фрагменти твору у різних виконавських

версіях. На останньому, підсумовуючому етапі, нею остаточно усвідомлювалась емоційна драматургія твору (виразність передачі стану самотності), сформувалось цілісне виконавське бачення (від внутрішнього самозаглиблення – до стану відчаю).

Метод фортепіанного виконавського проєкту передбачав організацію освітнього процесу підлітків з самостійного вивчення або ескізного опрацювання твору (його частини) на основі інтеграції власних інтерпретаційних навичок, виконавської практики, цілісного музикознавчого аналізу, креативного творчо-індивідуального підходу та вмінь сценічної презентації художньо-естетичного змісту. Застосування цього методу дозволяє доповнити індивідуально-креативне начало особистості підлітків науково-пошуковим змістом, активізувати інтелектуально-емоційний потенціал, формувати цілісний художньо-естетичний світогляд. У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – Концертний етюд «Веселі хроматизми» (C-dur) Л. Фучаджі; 6 класу – Прелюд «Осінь» (g-moll) Ф. Надененка; 7 класу – «Дві маленькі фуги» (G-dur, D-dur) Г. Муффата; 8 класу – «Різдво» (G-dur) А. Роулі.

Самостійне вивчення Іваном П. твору «Дві маленькі фуги» Г. Муффата було представлено ним як результат творчої діяльності, що складалась з декількох етапів. На першому з них підліток-виконавець ознайомився та здійснив аналітичну роботу щодо історико-стильового контексту творчості композитора, його зв'язків з мистецтвом бароко, а також здійснив текстологічний аналіз творів, виявив особливості музичної форми (експозиції, контрапунктування, завершення), поглинув до особливостей поліфонічної фактури та взаємодії голосів. На етапі ескізного вивчення кожного з творів учень відпрацьовував виразне інтонування тем та контрапунктуючих ліній, корелював силу звучності кожного з голосів, опрацьовував орнаментальні прикраси у тексті як його органічну складову. Під час третього етапу він зосередився на пошуку власного виконавського бачення динамічних планів, артикуляційних особливостей, темпоритму і пошуку власного персоналізованого трактування емоційно-образного змісту у контексті естетичного ідеалу бароко. У процесі четвертого,

презентаційно-звітнього етапу проєкту він практично опрацьовує усвідомленість музичного висловлення, здатність до артистичного, впевненого, естетично наповненого виразного виконання циклічного твору.

Розв'язання підлітками описаних завдань сприяло формуванню показника критерію ступеня спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності – «прояв художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях» художньо-виконавської сфери художньо-естетичного досвіду підлітків, удосконаленню естетичного вектору власного творчого самовираження у процесі інтерпретаційної діяльності, зростанню умінь обирати доцільні виконавські дії для максимально осмисленого відтворення естетичного змісту музичного твору.

Метод рефлексії виконавської діяльності був пов'язаний з цілеспрямованим осмисленням підлітком власного виконавського процесу, відчуттям себе як активного учасника власного творчого розвитку, відповідальності за художньо-естетичний результат своїх виконавських інтенцій, усвідомленням зв'язків між піаністичною технікою та естетичним змістом твору, стимулюванням внутрішньої мотивації до самоудосконалення.

У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Сонатина» (C-dur) Т. Хаслінгера; 6 класу – «Елегія» (F-dur) Г. Ліхнера; 7 класу – «Легенда» (e-moll) О. Лиса; 8 класу – Прелюдія (g-moll) М. Дремлюги.

У процесі опрацювання драматично-ліричного твору «Прелюдія» М. Дремлюги підлітком Наталією О. здійснювався усвідомлений аналіз власної гри (під час та після виконання твору з виразною мелодикою народної пісні «Ой у полі три криниченька» та складним, тембрально розмаїтим супроводом). Після виконання учениця проаналізувала, чи змогла вона передати драматичну природу образу твору і завжди дотримуватись виразного інтонування основної мелодії; виявила, що акордові фактурні фрагменти вимагають доопрацювання та автоматизації. Також під час виконання вона контролювала внутрішнє самоприслуховування наспівності мелодики, багатства динаміки, безперервності

внутрішньої напруженості викладу. Така діяльність дозволила у подальшому коригувати етапи підготовки до виступу і фактичне звучання твору на сцені, уникати недоліків звуковедення, виразності інтонування, драматургічної цілісності та технічної довершеності. Вона посприяла набуттю досвіду стійкості до сценічного хвилювання, цілісного втілення емоційно складного музичного образу.

Метод самоконтролю виконавської діяльності передбачає свідоме регулювання та перевірку якості власного виконавського процесу з метою досягнення художньої виразності виконання, технічної досконалості, інтерпретаційної глибини. Застосування методу пов'язане з розумінням попередньо визначеного інтерпретаційного задуму з диференціацією виконавських завдань; увагою до вірності відтворення нотного тексту, характеру звуковидобування, якості легато і стаккато, педалізації тощо; фіксацією внутрішнім контролем окремих помилок, що виникають; подальшим післяігровим аналізом співвіднесення реальних результатів гри із власним задумом; програмою корекції та удосконалення ігрового процесу (система опрацювання проблемних фрагментів тексту та креативний пошук нових шляхів для зростання художньої виразності). У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Сонатина» (F-dur) Я. Ванхаля; 6 класу – «Екосез» (C- dur) О. Яковчука; 7 класу – П'єса №2 з циклу «Дві п'єси» П. Гіндеміта; 8 класу – «Лісові ельфи» тв.70 №5 (E-dur) Л. Шітте.

Осмишуючи власне сценічне виконання П'єси №2 з циклу «Дві п'єси» П. Гіндеміта, учень Мирон Ч. зазначив, що у невеликих творах композитора важливо дотримуватись структурної логіки тексту, прозорості фактури та внутрішнього контролю звучання. Зокрема, контролюючи втілення метроритму, він уважно відстежував виконання синкоп, зміщення акцентів, чіткість пульсації долей та початків фраз, які інколи порушують метричну сітку. Баланс голосів у фортепіанній фактурі твору відстежувався особливо ретельно у фрагментах твору, в яких підголосок в акомпанементі виходив на рівноправні позиції з мелодією. Контроль динаміки здійснювався учнем під час детально прописаних

і доволі частих градацій з урахуванням виконавського забезпечення плавності переходів між відтінками одного динамічного рівня. Найбільші зусилля учня були присвячені самоконтролю якості інтонування, завершеності кожної фрази, дотримання її внутрішньої логіки, відчуттю цілісності мелодичної лінії.

Метод концертної діяльності реалізовувався, спираючись на ідею залучення підлітків до публічних форм сценічного виконання фортепіанних творів (академічні заліки у присутності різних викладачів та учнів, творчі вечори, фестивалі, конкурси тощо), що впливає на зростання виконавської майстерності, емоційної стійкості, яскравості художньо-естетичного самовираження. У процесі впровадження даного методу враховувався перебіг кількох взаємодіючих етапів: формування концертної програми з різноманітним представленням художньо-естетичного змісту, репетиційний процес перед різними аудиторіями у концертному режимі (без посилок і зупинок), концертний виступ з реалізацією інтерпретаційного задуму, його самооцінка, аналіз, обговорення з викладачем та іншими слухачами (виокремлення позиції готовності до творчої імпровізації у разі помилок на сцені, визначення успішності та недоліків виконання). У процесі впровадження методу опрацьовувались твори: учнями 5 класу закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти – «Танець метеликів» (C-dur) Л. Фучаджі; 6 класу – «Фонтан під дощем» (F-dur) В. Гіллока; 7 класу – «Ліричний настрій» (As-dur) С. Борткевича; 8 класу – «Аккерманська фортеця» (E-dur) М. Шука.

Сценічне виконання твору «Аккерманська фортеця» М. Шука спонукало виконавицю-підлітка до роздумів про принципи успішного виконання музичного твору у концертних умовах. Зокрема, на успішність її виконання вплинули: майстерність передачі образного змісту – величі та міці фортеці як символу середньовіччя та національного духу; виразність інтонування, метроритмічна чіткість, володіння фортепіанною технікою; уважність до драматургічно виваженої передачі динамічних контрастів тексту, особливо в акордових фрагментах, що імітують дзвін фортеці; артистизм, виконавська свобода, впевненість в інтерпретаційній унікальності та стильовій відповідності звучання твору.

Нетворкінг-сесія «Формування художньо-естетичного досвіду виконавця-піаніста» проводилась в онлайн-середовищі за участі викладачів і підлітків з метою окреслення ефективних методів розвитку художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного виконавства, налагодження творчих та професійних контактів. Вона містила перебіг кількох етапів: вступне слово модератора, визначення правил спілкування; мотиваційний блок (мінілекція з теми «Художньо-естетичний досвід виконавця: структурно-змістові особливості поняття та шляхи розвитку особистості», відеофрагменти з виступами піаністів); тематичні мінідискусії (мінігрупи учасників по 5 осіб, які обговорюють питання художньо-естетичного досвіду підлітків-піаністів, методів роботи над твором з метою досягнення емоційної виразності виконання, естетичної наповненості “прочитання” емоційно-образного змісту твору), виконавський блок (виконання учасниками невеликого твору й колективне обговорення художньо-естетичного змісту музики, асоціації, емоційні характеристики, порівняння виступів), нетворкінг-кафе (зміна співрозмовників та презентація для них власних прийомів роботи над втіленням естетичного в інтерпретації), висновки (у кожній групі учасників) та фіксацію ідей у художньо-естетичній мапі досвіду учасників.

Зокрема, виконавський блок заходу передбачав виконання таких творів: «Фантазія (імітація)» (g-moll) Томаса (де Санта Марія), «Токката» (a-moll) Дж. Фрескобальді, «Дві п'єси» (c-moll) Ж.Б. Лейє, «Сюїта» №11 (d-moll) Г.Ф. Генделя, «Ліричний настрій» (e-moll) С. Борткевича. Обговорення виконання творів висвітлювало наступні питання: недоліки виконання та шляхи їх виправлення. Виконання твору «Фантазія (імітація)» Томаса (де Санта Марія) характеризувалось нечіткістю проведення поліфонічних голосів, епізодичною втратою логіки поліфонічних голосів, одноманітністю динаміки. Учасниками було рекомендовано: вивчати кожний голос окремо, ставитись до нього як до вокального, проспівувати його; натренуватись передавати звучання одного голосу до іншого, урізноманітнити фортепіанну фактуру динамічними відтінками задля увиразнення діалогової взаємодії голосів.

Виконання підлітками цих завдань сприяло формуванню показника критерію ступеня спроможності до художньо-естетичного самовираження в

інтерпретаційній діяльності – «наявність художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності» художньо-виконавської сфери художньо-естетичного досвіду підлітків, зростанню умінь глибоко усвідомлювати результати власної виконавської діяльності з позицій її естетичної цінності та здійснювати самоаналіз власних виконавських досягнень з метою подальшого накопичення художньо-естетичної досвідченості.

Отже, на третьому етапі методики сформувалася художньо-виконавська сфера художньо-естетичного досвіду підлітків, зросла емоційно-художня виразність виконання, увиразнився прояв художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях, більш виразним стало художньо-рефлексивне осмислення власної виконавської діяльності.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування художньо-виконавського компоненту було проведено діагностику відповідно до показників критерію ступеню спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності, яка засвідчила підвищення результатів у респондентів-підлітків ЕГ. Результати прикінцевого зрізу сформованості критерію ступеню спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності підлітків наведені у Додатку Н (таблиці 11,12).

Узагальнені відомості рівнів сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання на прикінцевому етапі діагностики наведено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Критерії	Рівні	ЕГ (120 осіб)		КГ (120 осіб)	
		абс.	%	абс.	%
Міра емоційно-естетичного осягнення музичних творів	високий	20	16,67	8	6,67
	достатній	60	50,00	32	26,67
	низький	28	23,33	48	40,00
	адаптаційний	12	10,00	32	26,67

Міра здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва	високий	28	23,33	12	10,00
	достатній	52	43,33	16	13,33
	низький	36	30,00	56	46,67
	адаптаційний	4	3,33	36	30,00
Ступінь спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності	високий	24	20,00	16	13,33
	достатній	56	46,67	24	20,00
	низький	32	26,67	52	43,33
	адаптаційний	8	6,67	28	23,33
Узагальнені відомості	високий	24	20,00	12	10,00
	достатній	56	46,67	24	20,00
	низький	32	26,67	52	43,33
	адаптаційний	8	6,67	32	26,67

Узагальнені значення груп критеріїв оцінки сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання (прикінцевий етап діагностики)

Порівняльні результати оцінювання початкового та прикінцевого зрізу формувального експерименту наведено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Порівняльні відомості рівнів сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання

Діагностичні зрізи	групи /рівні	високий	достатній	низький	адаптаційний
Початковий зріз	ЕГ	6,67	16,67	23,33	53,33
	КГ	6,67	10,00	30,00	53,33
Прикінцевий зріз	ЕГ	20,00	46,67	26,67	6,67
	КГ	10,00	20,00	43,33	26,67

Графічне відображення порівняльних відомостей експериментального дослідження представлено у діаграмі (Рис. 3.1).

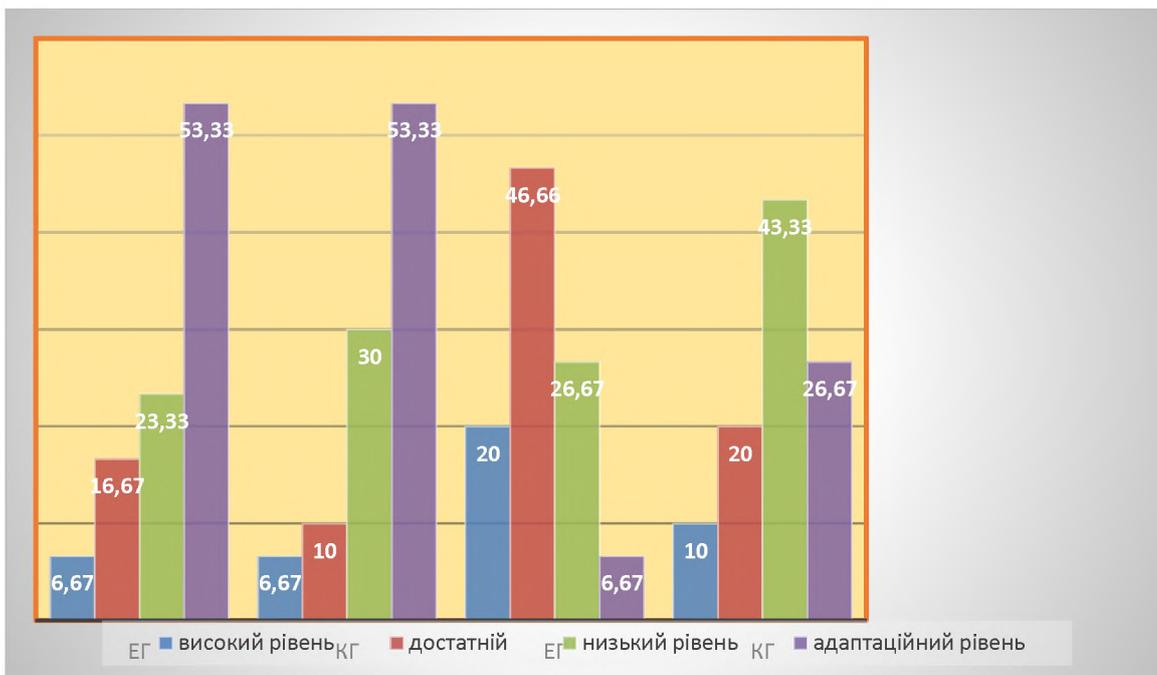


Рис. 3.1. Порівняльні відомості рівнів сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання

Для оцінки статистичної значущості розбіжностей між результатами експериментальної і контрольної груп після проведення формувального експерименту було використано критерій Фішера φ^* (кутове перетворення Фішера). Зазначений критерій було обрано, зважаючи на те, що: у формувальному експерименті брали участь дві групи підлітків; у кожній групі було по 120 підлітків, що значно перевищувало мінімально допустиме значення для застосування обраного критерію у 5 осіб. Цей критерій є критерієм розсіювання, отже він дозволив оцінити статистичну значущість розбіжностей між результатами двох груп учасників.

Для доведення статистичної значущості було сформульовано наступні гіпотези:

H_0 : частка підлітків із низьким та адаптаційним рівнем сформованості художньо-естетичного досвіду у процесі фортепіанного навчання в EG наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від результатів у KG;

H_1 : частка підлітків із низьким та адаптаційним рівнем сформованості художньо-естетичного досвіду у процесі фортепіанного навчання в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

Результати діагностики підготовленості підлітків ЕГ і КГ до формування художньо-естетичного досвіду у процесі фортепіанного навчання відповідно до розрахунків за критерієм φ^* Фішера розміщено в таблицях 3.4, 3.5.

Наприкінці констатувального етапу експериментального дослідження за допомогою таблиці величин кутів φ для різних відсоткових часток були визначені величини, які відповідають відсотковим часткам у кожній групі:

$$\varphi_1 = \varphi(23,33\%) = 1,008$$

$$\varphi_2 = \varphi(16,67\%) = 0,841$$

Емпіричне значення φ^* підраховано за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 120, n_2 = 120,$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,008 - 0,841) \cdot \sqrt{\frac{120 \cdot 120}{120 + 120}} = 0,167 \cdot 7,746 = 1,294.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 1,29$. Отже, $\varphi_{крит}^* < \varphi_{емп}^*$.

Отже, отриманий результат на початку формувального експерименту роботи не належить до зони значущості.

Результати діагностики сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання на початку проведення формувального експерименту (констатувальний зріз)

Таблиця 3.4

Групи	Високий та достатній рівні сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків		Низький та адаптаційний рівні сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків		Разом
	Кількість осіб	Частка	Кількість осіб	Частка	
ЕГ	28	23,34	92	76,66	120
КГ	20	16,67	100	83,33	120

Результати діагностики сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання ЕГ і КГ після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Таблиця 3.5

Групи	Високий та достатній рівні сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків		Низький та адаптаційний рівні сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків		Разом
	Кількість осіб	Частка	Кількість осіб	Частка	
ЕГ	80	66,67	40	33,33	120
КГ	36	30,00	84	70,00	120

Після завершення формувальної роботи за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток була визначено величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі.

$$\varphi_1 = \varphi(66,67\%) = 1,911,$$

$$\varphi_2 = \varphi(30,00\%) = 1,159.$$

Після підрахування емпіричного значення φ^* за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 120, n_2 = 120,$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,911 - 1,159) \cdot \sqrt{\frac{120 \cdot 120}{120 + 120}} = 0,75 \cdot 7,746 = 5,81.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 5,81$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Отримані результати дали змогу побудувати «вісь значущості» (рис. 3.2) Слід констатувати, що значення $\varphi_{емп}^*$ належить до зони значущості. Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп після прикінцевого зрізу формувального експерименту, тому приймається гіпотеза H_1 : частка підлітків із низьким та адаптаційним рівнем сформованості художньо-естетичного досвіду в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

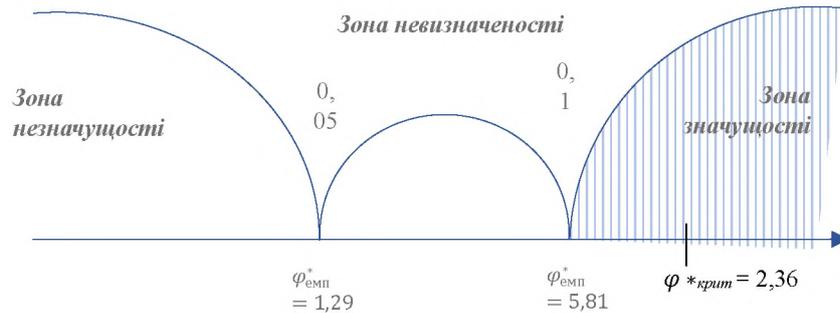


Рис. 3.2. Розташування емпіричного значення розбіжності результатів ЕГ та КГ на вісі значущості Фішера за результатами формувального експерименту

Отже, результати формувального експерименту показали, що розроблена методика формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання виявила ефективність.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі представлено хід, процедуру та результати експериментальної роботи: констатувального та формувального етапів. Обґрунтовано критерії, показники та методи діагностики рівня сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання, наведено порівняльні результати контрольної і експериментальної груп.

Обґрунтовано критеріально-показниковий апарат експериментального дослідження. Критерій міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів характеризується показниками: наявності емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів; емоційно-естетичної захопленості музичними творами й виконавською діяльністю; здатністю до емоційно-естетичної художньої емпатії. Критерій міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва вимірювався показниками: спроможності до осмислення особистих художньо-естетичних вражень; наявності пізнавально-пошукової активності; здатності до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів. Критерій ступеню

спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності було конкретизовано показниками: емоційно-художньої виразності виконання; прояву художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях; наявності художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності.

Схарактеризовано рівні сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання: адаптаційний, низький, достатній, високий. Перевагу адаптаційного рівня за всіма критеріями на констатувальному етапі експерименту (1 – 54,17%; 2 – 54,17%; 3 – 53,33%) можна пояснити великою кількістю підлітків, які мали незначний досвід розуміння переломлення естетичних категорій у змісті фортепіанних творів та несформовані навички вияву естетичного почуття у власному фортепіанному виконавстві.

Аналіз запровадження поетапної методики формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання та математично-статистична перевірка його результатів засвідчили суттєві підвищення результатів у підлітків експериментальної групи. Так, зміни в ЕГ, відповідні до високого рівня, були наступні: на початковому етапі 6,67% – прикінцевому 20%. Достатній рівень засвідчили 16,67% підлітків на початку формувального експерименту, 46,67% – на прикінцевому етапі. Низький рівень було продемонстровано 23,33% підлітками на початку формувального експерименту і 26,67% – на прикінцевому. Нарешті, адаптаційний рівень вимірювався у 53,33% підлітків на початку експериментальної роботи, і 6,67% – на прикінцевому етапі. Натомість досягнуті результати в КГ дещо зросли, але вони не мають виразних позитивних змін.

Ключові аспекти розділу знаходять своє відображення у публікаціях автора [13].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Бай Бінь Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання: автореф. ...дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 21 с.
2. Ван Бін Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання: автореф. ...дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 20 с.
3. Ван Лу Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики: дис. ... д-ра філос.: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Одеса, 2020. 291 с.
4. Вей Сімін Методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано : автореф. ...дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 23 с.
5. Гао Юань Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва : дис. ...д-ра філософ. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Одеса, 2020. 272 с.
6. Глазунова І.К. Формування художньо-естетичного досвіду магістрантів музичного мистецтва в процесі виконавської підготовки. *Педагогічна академія*: Вип.21 (2025), електронний ідентифікатор 1248.
7. Естетика: Підручник / Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, О.І. Оніщенко, Д.Ю. Кучерюк; За заг. ред. Л.Т. Левчук. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища школа, 2006. 431 с.
8. Ма Цзе Формування тембро-динамічного уявлення в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки : дис. ... д-ра філос.: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Одеса, 2023. 229 с.
9. Мозгальова Н., Верещагіна-Білявська О.Є. Формування виконавського досвіду майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*, Вип.7, 2026, С. 50-56.

10. Олексюк О. М. Музична педагогіка. Навчальний посібник. Київ, 2006. 192 с.
11. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 639 с.
12. Солоділова О. В. Сильові підстави естетичної оцінки в культурі. *Наукові записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського*. Серія «Філософія. Культурологія. Політологія. Соціологія». Т. 24 (65). 2013. №3. С. 266-273.
13. Сущенко О. Етапи формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку у процесі фортепіанного навчання // *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Випуск 16 / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, О. А. Біда, Н. І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код». 2025. С.286-191.
14. Сущенко Оксана Наукові підходи й принципи формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку у процесі фортепіанного навчання. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*. Вінниця, 2024. №3. С. 81-88.
15. Типова навчальна програма з навчальної дисципліни «Музичний інструмент фортепіано» середнього (базового) підрівня початкової мистецької освіти з музичного мистецтва початкового професійного спрямування, інструментальні класи. Київ, 2021. 21 с.
16. Ю Янь Формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів: дис. ... д-ра філос.: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Одеса, 2023. 237 с.

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу історико-філософських і психолого-педагогічних джерел уточнено сутність феномену «досвід», який розглядається як інтегративне, багаторівневе утворення, що охоплює когнітивний, емоційно-чуттєвий, мотиваційно-ціннісний та соціокультурний компоненти. Формується в процесі активної діяльності, рефлексивного осмислення набутих знань і навичок, забезпечує інтеграцію інтелектуальних, емоційних та поведінкових проявів особистості й виступає детермінантою її саморозвитку, самореалізації та духовно-ціннісного становлення. Окреслено сутнісні характеристики феномену «художньо-естетичний досвід» через розкриття взаємозв'язку категорій «художнє», «естетичне», «музичне сприйняття», «музичне мислення», «художній образ», «інтерпретація» і встановлено, що: «художнє» відображає змістовий, образний і творчий вимір музичного мистецтва, зумовлений процесами сприйняття, інтерпретації та виконавського відтворення, тоді як «естетичне» розкриває емоційно-чуттєву сферу його переживання, пов'язану зі здатністю особистості оцінювати, відчувати та усвідомлювати красу музичного твору. Музичне сприйняття виступає початковим етапом художньо-естетичного освоєння музики; музичне мислення — інтелектуальною основою осмислення художніх образів; художній образ — інтегративним результатом емоційно-когнітивної діяльності; а інтерпретація — вищою формою творчого самовираження особистості, що забезпечує трансформацію внутрішнього досвіду в художньо-естетичні форми.

2. У дослідженні уточнено сутність поняття «художньо-естетичний досвід підлітків», яке ми трактуємо як інтегративне особистісне утворення, що виявляється у здатності учнів до емоційно-естетичного осягнення й естетичної оцінки художньої суті музичних творів та рефлексивного осмислення художньо-естетичної якості їх виконання.

3. Визначено структурні компоненти означеного феномена: емоційно-естетичний, пізнавально-оцінний, художньо-діяльнісний компоненти. Обґрунтовано наукові підходи формування художньо-естетичного досвіду

підлітків у процесі фортепіанного навчання, а саме: *аксіологічний, гедоністичний, особистісно-орієнтований, рефлексивний та діяльнісний підходи*. Основними принципами формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання нами визначено: емоційно-естетичної активізації; принцип художньо-естетичної детермінації музично-виконавського процесу; художньо-діалогової взаємодії; орієнтації на художньо-естетичне самовираження в музично-виконавській діяльності.

4. Виокремлено критерії та показники розвитку формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання. Критерієм *емоційно-естетичного компонента* визначено міру емоційно-естетичного осягнення музичних творів (показники: наявність емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів; емоційно-естетична захопленість музичними творами й виконавською діяльністю; здатність до емоційно-естетичної емпатії). Критерієм *пізнавально-оцінного компонента* визначено міру здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва (показники: спроможність до осмислення особистих художньо-естетичних вражень; пізнавально-пошукова активність; здатність до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів). Критерієм *художньо-діялісного компонента* визначено ступінь спроможності до художньо-естетичного самовираження в особистісно-інтерпретаційній діяльності (показники: емоційно-художня виразність виконання; прояв художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях; наявність художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності).

5. Розроблена методична модель, що охоплювала мету дослідження, наукові підходи й принципи, компонентну структуру досліджуваного феномена, педагогічні умови, основні етапи та методи його реалізації. Результати діагностики рівня сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків на констатувальному етапі експерименту засвідчили переважно низький рівень розвитку цього феномена.

6. Розроблено й експериментально перевірено методику формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання, яка базувалась на педагогічних умовах: актуалізація емоційно-естетичних вражень та почуттів підлітків у процесі сприйняття музичних творів; залучення учнів підліткового віку до пізнавально-оцінної діяльності у процесі художньо-естетичного осягнення змісту музичних творів; спонукання підлітків до реалізації художньо-естетичної сутності творів у власній інтерпретації і включала три етапи: естетично-спрямувальний, аксіологічно-моделюючий, художньо-рефлексивний. Перший етап - естетично-спрямувальний, передбачав активізацію осмислення підлітками феномену художньо-естетичного досвіду на рівнях емоційних вражень, естетичного задоволення, емоційно-естетичної захопленості та емпатії в освітньому фортепіанному процесі (методи: емоційного переживання, художньо-естетичної ідентифікації образу твору, вербалізації емоційної реакції, емоційно-естетичний емпатійний практикум, атрибуція «емоційної партитури» фортепіанного твору, художньої конотації). Другий етап - аксіологічно-моделюючий, був націлений на накопичення підлітками досвіду ціннісної систематизації художньо-естетичних вражень та репрезентації власних естетичних оцінок художньої сутності музичних творів (методи: вербалізації естетичної структури художнього образу, евристичної бесіди, диференціації естетичних категорій в музичних образах фортепіанної спадщини, художньо-естетичного аналізу музичного твору, асоціацій, проблемно-пошуковий, моделювання вербальної інтерпретації твору, оцінювання гармонії художньої змісту і форми, евристичної дискусії з питання естетичної оцінки художньої сутності фортепіанних творів, інтонаційних естетичних діалогів). Третій етап – художньо-рефлексивний, був спрямований на вдосконалення емоційно-виразових та перформативно-креативних ресурсів власної виконавсько-інтерпретаційної діяльності (методи: художньо-інтерпретаційний, створення «ситуацій успіху», поліверсійності репетиційного процесу, моделювання виконавської інтерпретації твору, фортепіанного виконавського проєкту, рефлексії виконавської діяльності, самоконтролю

виконавської діяльності, концертної діяльності, нетворкінг-сесія «Формування художньо-естетичного досвіду виконавця-піаніста»).

7. Узагальнені результати дослідження засвідчили такі зміни: в ЕГ, відповідні до високого рівня, були наступні: на початковому етапі 6,67% – прикінцевому 20%. Достатній рівень засвідчили 16,67% підлітків на початку формувального експерименту, 46,67% – на прикінцевому етапі. Низький рівень було продемонстровано 23,33% підлітками на початку формувального експерименту і 26,67% – на прикінцевому. Адаптаційний рівень вимірювався у 53,33% підлітків на початку експериментальної роботи і 6,67% – на прикінцевому етапі.

Аналіз отриманих результатів підтвердив результативність запровадженої методики формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1

Компоненти	Критерії	Показники
Емоційно-естетичний	Міра емоційно-естетичного осягнення музичних творів	<ul style="list-style-type: none"> - наявність емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів; - емоційно-естетична захопленість музичними творами й виконавською діяльністю; - здатність до емоційно-естетичної емпатії
Пізнавально-оцінний	Міра здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва	<ul style="list-style-type: none"> - спроможність до осмислення особистих художньо-естетичних вражень; - наявність пізнавально-пошукова активність; - здатність до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів
Художньо-діяльнісний	Ступінь спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - емоційно-художня виразність виконання; - прояв художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях; - наявність художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності

Додаток Б

Таблиця 2

Методична карта дослідження рівнів сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання

Критерії	Показники	Діагностичні методики
Міра емоційно-естетичного осягнення музичних творів	наявність емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів	опитування щодо міри здатності фіксувати, ідентифікувати та відтворювати в уяві емоційно забарвлені музичні образи
		творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності відчувати та диференціювати власні позитивні емоційні реакції щодо естетичної краси художньо-образного змісту твору
	емоційно-естетична захопленість музичними творами й виконавською діяльністю	творчо-діагностичне анкетування з виявлення міри здатності до глибокого емоційно-сислового та тривалого внутрішнього відгуку на красу музичного твору
		творчо-діагностичне завдання щодо виявлення здатності до емоційно-інтелектуальної спрямованості на феномен музичного звучання та довершеність виконавського образотворення
	здатність до	тестування з

	емоційно-естетичної емпатії	виявлення навичок занурення до семантичного поля музичних образів твору
Міра здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва	спроможність до осмислення особистих художньо-естетичних вражень	творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності перетворювати власний емоційний відгук на музичний твір у свідомі переживання та роздуми про його емоційну наповненість і красу
	наявність пізнавально-пошукової активності	діагностична карта самооцінювання здатності здійснювати свідомий діалог з твором музичного мистецтва як об'єктом естетичного
		тест-опитувальник з міри обізнаності у відображенні в образно-змістовій площині музичного твору творчої природи мистецтва, змісту його форми як взаємодії типізованого та індивідуального, специфіки естетичного
		творчо-діагностичний диктант для виявлення орієнтації у художньо-образному змісті, інтонаційному та

		тематичному процесі творів фортепіанного мистецтва у контексті художньо-естетичного досвіду
	здатність до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів	практикум для виявлення уміння висловлювати особисте ставлення до музичних образів фортепіанної спадщини у контексті їх естетичної цінності
		творчо-діагностичне завдання для виявлення умінь здійснювати оцінювальні аналітичні дії у процесі пізнання художньо-образної сфери музичного твору
Ступінь спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності	емоційно-художня виразність виконання	творчо-діагностичне завдання для виявлення умінь виконавськими засобами втілювати емоційний світ різних художніх образів
		творчо-діагностичне анкетування з виявлення умінь усвідомлювати зв'язки виконавського звукообразу з характером інтонування засобів музичної виразності
	прояв художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях	діагностична карта самооцінювання міри сформованості умінь удосконалювати естетичний вектор власного творчого самовираження у

		процесі інтерпретаційної діяльності
	наявність художньо- рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності	творчо- діагностичне завдання для виявлення умінь обирати доцільні виконавські дії для максимально осмисленого відтворення естетичного змісту музичного твору
		опитування щодо сформованості умінь глибоко усвідомлювати результати власної виконавської діяльності з позицій її естетичної цінності
		Творчо- діагностичне завдання для виявлення міри сформованості умінь здійснювати самоаналіз власних виконавських досягнень з метою подальшого зростання художньо-естетичного досвіду

Методики для діагностики рівня сформованості емоційно-естетичного компонента художньо-естетичного досвіду підлітків

Опитування щодо міри здатності фіксувати, ідентифікувати та відтворювати в уяві емоційно забарвлені музичні образи

Інструкція. Просимо взяти участь у дослідженні щодо наявності емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів. Прочитайте кожне висловлювання і позначте свою відповідь: так (+); мабуть, так (+ -); мабуть, ні (-); ні (- -).

1. Я помічаю у процесі прослуховування музичного твору, що у процесі розгортання музичного образу змінюється його емоційний характер
 2. Мене вражає, що розвиток музичного образу, навіть в одній емоційній сфері, має різні нюанси
 3. Я відчуваю задоволення від того, що можу фіксувати у свідомості під час слухання твору зміст різних музичних образів
 4. У процесі сприйняття художньо-образного змісту творів я розпізнаю, що вони емоційно різні та відображають різні стани героя
 5. Я вмю розпізнати та визначити словами емоційний характер відповідно до виразних характеристик музики
 6. Я не погоджуюсь з думкою, що емоційне розгортання образного змісту музичного твору не пов'язане з мелодичним процесом
 7. Мене не дивує думка про те, що у процесі сприйняття творів необхідно розпізнавати емоційну логіку художньо-образного змісту драматургії
 8. Я відчуваю задоволення від того, що вмю пригадувати різні музичні образи, такі як ліричні, героїчні, гумористичні, драматичні
 9. Для мене важливо, що я вмю уявляти музичні образи фортепіанних творів у той час, коли інструмент не звучить
 10. Я відчуваю задоволення від того, що можу уявити музичний пейзаж
- Методика обробки результатів.* Кожна вірна відповідь оцінюється у три

бали. Чим вище сумарний бал, тим вище рівень міри здатності фіксувати, ідентифікувати та відтворювати в уяві емоційно забарвлені музичні образи. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки щодо міри здатності підлітків фіксувати, ідентифікувати та відтворювати в уяві емоційно забарвлені музичні образи є наступними. 5,42% респондентів досягли високого (3-0 негативних відповідей), 9,17% достатнього (5-4 негативних відповідей), 33,75% низького (7-6 негативних відповідей), 51,67% адаптаційного (9-8 негативних відповідей) рівнів.

Творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності відчувати та диференціювати власні позитивні емоційні реакції щодо естетичної краси художньо-образного змісту твору

Інструкція. Прослухати фортепіанний твір «Прелюдія» №21 В-dur Ф. Шопена, усвідомити й описати особливості власного естетичного сприйняття музики.

№	Творчо-діагностичне завдання
1	Звукова презентація художньо-образного змісту твору
2	Визначити власну позитивну емоційну реакцію (зворушення, радість, захоплення, піднесення, туга, замріяність тощо)
3	З'ясувати, чому саме сподобався цей музичний образ

4	Які засоби музичної виразності визначили емоційне враження?
5	Як саме проявляється здатність емоційно реагувати на твір?
6	Які засоби виконавської виразності визначили емоційне враження?
7	У чому виявляється справжня художньо-естетична цінність цього твору?

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були вміння відчуття та диференціації власних емоційних позитивних реакцій на звучання фортепіанного твору, розуміння зв'язків між художньо-образним змістом твору та відповідними засобами музичної виразності, в тому числі виконавської. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки та самооцінки міри здатності відчувати та диференціювати власні позитивні емоційні реакції щодо

естетичної краси художньо-образного змісту твору є наступними. 4,58% досягли високого, 10,83% достатнього, 32,92% низького, 51,67% адаптаційного рівнів.

Творчо-діагностичне анкетування з виявлення міри здатності до глибокого емоційно-сміслового та тривалого внутрішнього відгуку на красу музичного твору

Інструкція. Прослухати з нотами Прелюдію №4 (D-dur) з циклу «Шість маленьких прелюдій» Й.С. Баха і визначити письмово, відповідно до запитань анкети, глибину емоційно-сміслового внутрішнього відгуку на його красу

1. Ознайомитись з нотним текстом твору та уважно прослухати твір. Чи відчуваєте Ви вплив цього твору на Вас?
2. Що саме вразило Вас у красі змісту цього твору?
3. Чи можете Ви сказати, що ця музика надовго резонувала у Вашому серці і чому?
4. Які саме емоції Ви переживали під час звучання твору?
5. Чи звучить у Вас в пам'яті цей твір наступного дня?
6. Чи зберігається Ваша емоційна реакція на твір через певний час, коли Ви згадуєте про нього?
7. Чи відчуваєте Ви потребу поділитися з пережитим внутрішнім відгуком на красу цього твору з викладачем класу фортепіано, своїми однокласниками?
8. Чи відчуваєте Ви потребу зобразити Вашу реакцію на твір засобами інших видів мистецтв (живопис, поезія)?
9. Чи вплинуло сприйняття твору на Ваш художньо-естетичний досвід і музичний світогляд? Як саме?
10. Як саме пов'язаний Ваш емоційний відгук на красу твору з його смислом?

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були вміння емоційно-естетично захоплюватись музичними творами, диференціювати та зберігати в пам'яті внутрішні переживання глибокого

емоційно-сміслового відгуку. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного анкетування з виявлення міри здатності до глибокого емоційно-сміслового та тривалого внутрішнього відгуку на красу музичного твору у контексті емоційно-естетичної захопленості музичними творами є наступними. Респонденти досягли 5,83% на високому, 8,75% достатнього, 31,25% низького, 54,17% адаптаційного рівнів.

Творчо-діагностичне завдання щодо виявлення здатності до емоційно-інтелектуальної спрямованості на феномен музичного звучання та довершеність виконавського образотворення

Інструкція. Прослухати з нотами «Старовинну пісню» Ст. Людкевича у виконанні Л. Тютюн (<https://www.youtube.com/watch?v=FyEnPPYXBXk>) і визначити власну емоційно-інтелектуальну спрямованість на музичне звучання твору та довершеність виконавського образотворення, висвітлюючи наступні позиції:

1. Характер звучання твору (чутливо, елегійно, зосереджено, схвильовано, бадьоро тощо)
2. Система засобів виконавської виразності, через яку виконавицею народжується музичний образ (інтонування мелодичної лінії, опора на мелодичну сутність гармонічної логіки, динаміка, артикуляція, темп)
3. Виконавський образ з точки зору його відповідності логіці емоційного розгортання, закладеній композитором, стилю, естетичному ідеалу
4. Якість виконання твору: чи розкритий музичний образ з точки зору художнього смислу та музичної виразності
5. Які засоби виконавської виразності є основними у створенні музичного образу
6. Дотримання емоційного нюансування у виконанні
7. Втілення виконавицею цілісності художньо-виконавського

образотворення

8. Здійснення художньо-довершеного інтерпретування образу

9. Збалансованість усіх засобів виконавської виразності з метою презентації культури звучання

10. Збереження у пам'яті звукової аури після прослуховування твору

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були вміння захоплюватись виконавською діяльністю та відчувати довершеність виконавського процесу з точки зору естетичного еталону. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання щодо виявлення здатності до емоційно-інтелектуальної спрямованості на феномен музичного звучання та довершеність виконавського образотворення є наступними. Респонденти досягли 5,83% на високому, 7,92% достатнього, 32,08% низького, 54,17% адаптаційного рівнів.

Тестування з виявлення навичок занурення до семантичного поля музичних образів твору

Інструкція. Дайте відповіді на питання («так» або «ні»).

1. Я вважаю, що мелодія та акомпанемент фортепіанного твору є виразними засобами музики, які глибоко передають переживання і психологічні стани виконавця у процесі відтворення художньо-образного змісту

2. Я вважаю, що слухач у процесі сприйняття фортепіанного твору повинен відчувати зв'язки між засобами музичної виразності в їх емоційно-образному та смислового значення

3. Я надихаюсь у роботі над якістю звучання інструменту у процесі опрацювання художньо-образного змісту фортепіанного твору

4. Мене надихає сам процес співпереживання смислу образної сфери музичного твору

5. Мені цікаво працювати над інтерпретацією фортепіанного твору як

над втіленням музичної мови

6. Я вважаю, що опрацювання фортепіанного твору пов'язане з музичним мисленням виконавця, яке дозволяє осмислити музичні образи як музичний смисл

7. Мене не цікавить виконавське опрацювання різних за смислом музичних образів (ліричних, пейзажних, героїчних, драматичних, піднесених, жартівливих тощо), оскільки я не вважаю за необхідне підкреслювати їх зміст різними виражальними ефектами

8. Я не вважаю для себе важливим осмислювати асоціації, пов'язані з характером музичного образу, які виникають у мене під час роботи над твором

9. Мені складно занурюватись до емоційних характеристик музичного образу на основі його аналізу

10. Я вмію розрізняти музичні образи фортепіанних творів за їх моцінно-образним смислом

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання була осмисленість відповідей та розуміння смислового рівня музичного твору. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, середній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки навичок занурення до семантичного поля музичних образів твору є наступними. 3,75% учнів досягли високого (3-0 негативних відповідей), 9,58% достатнього (5-4 негативних відповідей), 29,58% низького (7-6 негативних відповідей), 56,25% адаптаційного (9-8 негативних відповідей) рівнів.

Діагностична карта з виявлення вмінь здійснювати емоційно-емпатійні дії у процесі сприйняття змісту образу твору

Інструкція. Прослухати з нотами «Пастораль» А. Кореллі (<https://www.youtube.com/watch?v=AiNixbmhwSQ>) у концертній обробці Л. Годовського і визначити власні вміння здійснювати емоційно-емпатійні дії у

процесі сприйняття змісту образу твору. При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою.

№	Критерій самооцінювання	Шкала оцінок
1	У процесі сприйняття твору я емоційно відчуваю та співпереживаю просвітленому, піднесеному образу	5 4 3 2 1
2	Я відчув різні емоційні етапи розвитку образу та його нюанси: просвітленість, замилювання, споглядальність, занепокоєність, експресивність, наспівність, м'якість, загадковість	5 4 3 2 1
3	Я сприймаю звучання твору ніби живу істоту з її душею і хвилююсь разом із зміною емоційного стану	5 4 3 2 1
4	Я можу описати словами або намалювати образ мого переживання цієї музики	5 4 3 2 1
5	Я сприймаю повільний темп цього твору та внутрішньо рухливий розмір 6/8, плавність мелодики як важливі художні риси для передачі емоційного розвитку образу	5 4 3 2 1
6	Я повністю розумію, як мій власний досвід, переживання героя, відображені у творі	5 4 3 2 1
7	Через глибоко ліричний, споглядальний характер цього твору відображається діалог людини з природою, замилювання нею	5 4 3 2 1
8	Виконуючи твір, необхідно передавати емоційні градації образу через мелодизацію, наспівність, індивідуалізацію кожної лінії складної фортепіанної фактури	5 4 3 2 1
9	Виконання цього твору вимагає деталізованого, виразного звучання, показу різних станів природи через співпереживання емоційним змінам художнього образу	5 4 3 2 1

10	Мені цікаво спостерігати, як за змінами динаміки, поступовим ускладненням фактури, появою фрагментів підвищеної виконавської складності, розмаїттям фразування та артикуляції у тексті твору розгортається його музичний сенс, зрозумілий усім людям	5 4 3 2 1
----	--	-----------

Методика обробки результатів. Після заповнення діагностичної карти експерти підсумовували отримані дані кожного учня і розподіляли на кількість отриманих оцінок. Адаптаційний рівень – 5-10 балів, низький – 10-20, середній – 29–35, високий – 35-50.

Аналіз результатів. Результати виявлення вмінь здійснювати емоційно-емпатійні дії у процесі сприйняття змісту образу твору є наступними. Учні високого рівня охопили 3,75%, достатнього – 9, 58%, низького – 29, 58%, адаптаційного – 57, 08% респондентів.

Таблиця 3

Узагальнені результати сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків за критерієм міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів

Показники критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів	Рівні							
	високий		достатній		низький		адапт аційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
наявність емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття	12	5,00	24	10,00	80	33,33	124	51,67

художньо-образного змісту творів								
емоційно-естетична захопленість музичними творами й виконавською діяльністю	14	5,83	20	8,33	76	31,67	130	54,17
здатність до емоційно-естетичної емпатії	10	4,17	22	9,17	72	30,00	136	56,66
Середній показник, %	12	5,00	22	9,17	76	31,67	130	54,17

Методики для діагностики рівня сформованості пізнавально-оцінного компонента художньо-естетичного досвіду підлітків

Творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності перетворювати власний емоційний відгук на музичний твір у свідомі переживання та роздуми про його емоційну наповненість і красу

Інструкція. Прослухати з нотами «Сонату» D-dur №37 (3 частина) Ф.Й. Гайдна (<https://www.youtube.com/watch?v=Cum59kcCAqQ>) з метою визначення власної здатності перетворювати власний емоційний відгук на музичний твір у свідомі переживання та роздуми про його емоційну наповненість і красу, орієнтуючись на наступні позиції:

1. Характеристика образного змісту твору (граціозність, жвавість, танцювальність, жартівливість, величний, драматичний, інше)
2. Ознаки музичного змісту та форми, які підтверджують естетичну довершеність та цінність твору
3. Зміни образно-емоційного значення повторюваного рефрену
4. Порівняння емоційно-образного характеру двох епізодів музичної форми твору
5. Описати внутрішню логіку Ваших відчуттів у процесі слухання музики
6. Словесна інтерпретація музичного змісту твору
7. Засоби музичної виразності, які забезпечують естетичну красу музики
8. Засоби виконавської виразності, які забезпечують довершеність виконання
9. Емоційна схожість твору з творами, які Вам вже відомі
10. Чим образний зміст цього твору відрізняється від інших сонат композиторів-віденських класиків?

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були вміння осмислювати художню глибину музичних образів,

висловлювати власну думку з естетичної довершеності музичного образу, виявляти власне художньо-естетичне мислення у процесі перетворення власного емоційного відгуку на музичний твір у свідомі переживання та роздуми про його емоційну наповненість і красу. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для виявлення міри здатності перетворювати власний емоційний відгук на музичний твір у свідомі переживання та роздуми про його емоційну наповненість і красу є наступними. Підлітки досягли 5,42% на високому, 9,58% достатньому, 30,42% низькому, 54,58% адаптаційному рівнях.

Діагностична карта самооцінювання здатності здійснювати свідомий діалог з твором музичного мистецтва як об'єктом естетичного

Інструкція. Прослухати з нотами «Танець тіней» Op. 39 № 8 Е. Мак-Доуелла (<https://www.youtube.com/watch?v=ZMoLgKpet7M>). При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою, яке буде відображати Ваші уміння здійснювати свідомий діалог з твором музичного мистецтва як об'єктом естетичного

№	Критерій самооцінювання	Шкала оцінок
1	Я задоволений, що відчуваю таємничий, казковий характер цієї моторної п'єси, ніби бесідую із співрозмовником	5 4 3 2 1
2	Я впевнений, що моя інтерпретація цього твору наповнена особистісним смыслом, у ній зустрічається моя особистість та особистість американського композитора-романтика	5 4 3 2 1
3	Прослуховуючи твір, я розумію наміри композитора постійно розвивати та варіювати тематичний матеріал, а також	5 4 3 2 1

	відчуваю, що виконавець відшукує власні шляхи для їх вирішення	
4	Я самостверджуюсь, тому що через знайомство з фортепіанними творами цього композитора, серед яких сонати «Трагічна» та «Героїчна», зростає мій художньо-естетичний та життєвий досвід	5 4 3 2 1
5	Я впевнений, що у нотному записі твору виражена авторська свідомість, яка оживає у процесі звучання	5 4 3 2 1
6	Мені важливо набувати досвід розуміння культурного та історичного контексту епохи створення твору для того, щоб глибше проникати у внутрішній світ композитора та розуміти нюанси його музичного мислення	5 4 3 2 1
7	Мені важливо розуміти, як композитор відображає в музичній мові твору естетичні категорії жартівливого та фантастичного	5 4 3 2 1
8	Мене надихає детальна розробка метроритмічної основи тексту твору, яка відтворює різні нюанси танцювального начала	5 4 3 2 1
9	Я самостверджуюсь, коли в результаті прослуховування нових творів переосмислюю свій виконавський досвід з точки зору естетичного ідеалу виконавського мистецтва	5 4 3 2 1
10	Я впевнений, що для реалізації діалогу з композитором виконавцю необхідно надавати кожний раз нове життя музичному твору	5 4 3 2 1

Методика обробки результатів. Після заповнення діагностичної карти експерти підсумовували отримані дані кожного учня і розподіляли на кількість отриманих оцінок. Адаптаційний рівень – 5-10 балів, низький – 10-20, середній – 29–35, високий – 35-50.

Аналіз результатів. Результати виявлення здатності здійснювати свідомий

діалог з твором музичного мистецтва як об'єктом естетичного є наступними. Підлітки, що досягли високого рівня склали 6,25%, достатнього – 8,75%, низького – 29,58%, адаптаційного – 55,42% респондентів.

Тест-опитувальник з міри обізнаності у відображенні в образно-змістовій площині музичного твору творчої природи мистецтва, змісту його форми як взаємодії типізованого та індивідуального, специфіки естетичного

Інструкція. Прослухайте з нотами Ноктюрн №5, В-dur (<https://www.youtube.com/watch?v=14QphtxLZ3w>) Дж. Фільда. Надайте письмові відповіді на питання («так» або «ні», відповідь мотивуйте).

1. Як саме відображається у витонченому ліричному монолозі твору творча природа музичного мистецтва?
2. Якими засобами виразності створюється м'яка, філігранна мелодизація музичної тканини твору?
3. Чи пов'язаний теплий, меланхолійний музичний образ з виявом творчої індивідуальності автора?
4. Чи можна вважати, що тричастинна форма ноктюрну є естетично довершеною з точки зору її змістового смислу?
5. Чи можна погодитись з думкою, що композитор досяг найвищого ступеню типізації при створенні довершеної симетричної тричастинної композиції як еталону естетичної гармонії?
6. Чи можна погодитись з думкою, що ознакою індивідуалізації ранньо-романтичної композиції твору є поєднання поетичної наспівної мелодії з ніжними прикрасами у партії правої руки з фігураційним, на кшталт колискового, акомпанементом, що підтримує її, а також додатково висвітлює емоційні нюанси?
7. Чи можна погодитись з думкою, що художня цілісність як естетичний еталон розкривається у творі через втілення внутрішньо заглибленого ліричного художнього образу?
8. Чи можна погодитись з думкою, що сприйняття твору вимагає

естетичного переживання та емоційної співучасті у музичному звучанні?

9. Чи можна погодитись з думкою, що мелодійні, жанрові, ладотональні, метроритмічні, фактурні та ін. елементи композиторського тексту відображають людину епохи раннього романтизму як суб'єкта естетичної оцінки?

10. Чи можна погодитись з думкою, що для естетично виправданого виконання твору виконавець повинен бути чутливим до тих елементів музичного тексту, які забезпечують найбільш вагомі естетичні ефекти?

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були осмисленість відповідей, розуміння творчої природи мистецтва, естетичного змісту композиції як взаємодії типізованого та індивідуального, специфіки естетичного в музичному мистецтві. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки щодо міри обізнаності у відображенні в образно-змістовій площині музичного твору творчої природи мистецтва, змісту його форми як взаємодії типізованого та індивідуального, специфіки естетичного є наступними. Високого рівня досягли 6,67% респондентів-підлітків (3-0 негативних відповідей), достатнього – 10,00% (5-4 негативних відповідей), низького – 30,00% (7-6 негативних відповідей), адаптаційного – 53,33% (9-8 негативних відповідей).

Творчо-діагностичний диктант для виявлення орієнтації у художньо-образному змісті, інтонаційному та тематичному процесі творів фортепіанного мистецтва у контексті художньо-естетичного досвіду

Інструкція. Після прослуховування творів заповнити форму для виконання завдання:

Твір для прослуховування	Характеристика художньо-образного змісту	Характеристика інтонаційного процесу	Характеристика тематичного процесу
Ф. Шопен.			

Ноктюрн сіс- moll			
Б. Сметана. Полька			
Е. Гріг. Минулі дні			
А. Козелла. Колискова			
Є. Юцевич. Інвенція			
П. Гіндеміт. П'еса			
Н. Делло Джойо. Прелюдія молодим музикантам			
Г. Гендель. Каприччіо			
Ж. Ібер. Вітрене дівчисько			
І. Л. Кребс. Бурре			

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання було вміння характеризувати художньо-образний зміст твору в категоріях естетики (прекрасне, потворне, піднесене, трагічне, комічне, елегійне, меланхолійне, гармонійне, патетичне, урочисте тощо); інтонаційний процес з його художньо-естетичним результатом (розгортання музичного образу від початкової інтонації до кульмінації та розв'язки у проекції емоційного забарвлення естетичного навантаження); тематичний процес (виникнення, розвиток, трансформація теми у драматургії твору з якісним визначенням емоційної виразності). Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький

– 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки щодо орієнтації у художньо-образному змісті, інтонаційному та тематичному процесі творів фортепіанного мистецтва у контексті художньо-естетичного досвіду є наступними. Високого рівня досягли 6,67% респондентів-підлітків (3-0 негативних відповідей), достатнього – 10,00% (5-4 негативних відповідей), низького – 30,83% (7-6 негативних відповідей), адаптаційного – 52,50% (9-8 негативних відповідей).

Практикум для виявлення уміння висловлювати особисте ставлення до музичних образів фортепіанної спадщини у контексті їх естетичної цінності

Інструкція. Після прослуховування твору сформулювати особисте ставлення до образу. Дотримуватись висвітлення таких питань: моє ставлення до музичного образу при сприйнятті твору; художнє мислення композитора та його відображення в музичному образі; яким є чуттєво-емоційний вплив образу твору на Вашу особистість; які паралелі між змістом образу та Вашим досвідом; який суб'єктивний образ об'єктивного світу Ви відчуваєте; в чому полягає естетична цінність твору; в чому полягає ідеальне у цьому образі; які емоції визначають зміст цього образу; описати творчий задум митця; як можна визначити ідею та її втілення у чуттєвому образі; які асоціації виникають у процесі сприйняття образу; які інші образи згадуються у пам'яті (образ-нагадування); який ідеал виражається в образі; чи зустрічався Вам подібний образ у творах інших епох; визначте індивідуальне у цьому образі; визначте типове у цьому образі; які засоби музичної виразності образу вразили найбільше.

Рекомендовані твори для прослуховування: Баркарола «Пливе човен, води повен» М. Лисенка, П'єса з циклу «Три п'єси на українські теми» Ф. Якименка, «Прелюдія» №3 op.4 Л. Ревуцького, Етюд-малюнок №2 А. Штогаренка, Прелюдія №8 І. Шамо, «Мелодія» М. Скорика.

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання

завдання було вміння конкретизувати у процесі перцептивного ознайомлення з фортепіанним твором аспекти естетичного сприйняття музичного образу, таких його складників як відображення, образно-смісловий задум, ідея, психологізм, емоційно-чуттєві враження і переживання, знакова форма, естетична цінність, ідеальність, структура окремого образу, індивідуальне і типове. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки щодо виявлення уміння висловлювати особисте ставлення до музичних образів фортепіанної спадщини у контексті їх естетичної цінності є наступними. Високого рівня досягли 4,58% респондентів-підлітків (3-0 негативних відповідей), достатнього – 10,00% (5-4 негативних відповідей), низького – 29,58% (7-6 негативних відповідей), адаптаційного – 55,83% (9-8 негативних відповідей).

Творчо-діагностичне завдання для виявлення умінь здійснювати оцінювальні аналітичні дії у процесі пізнання художньо-образної сфери музичного твору

Інструкція. Опрацювати відео- та нотний матеріал «Таємничих барикад» Фр. Куперена (<https://www.youtube.com/watch?v=syB9mxe8CHk>) і здійснити письмово оцінювальні аналітичні дії відповідно до визначених векторів аналізу.

№	Творчо-діагностичне завдання
1	Враження від презентації звукового образу музичного твору
2	Глибина художньо-естетичного змісту музичного образу
3	Система засобів виразності

4	Взаємозв'язок художнього образу з музичною формою
5	Емоційно-сміслова наповненість тематичного процесу
6	Інтерпретація змісту музичної форми
7	Естетична оцінка твору

Методика обробки результатів. Критерії оцінювання виконання завдання: вміння усвідомлено аналізувати художньо-образну сферу твору, критично оцінювати глибину художнього змісту, наповнювати аналітичним змістом процес сприйняття, диференціювати та аналізувати засоби виразності, пов'язувати художні ідеї з емоційним наповненням образу, висловлювати власну естетичну позицію. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки міри здатності здійснювати оцінювальні аналітичні дії у процесі пізнання художньо-образної сфери музичного твору є наступними. 5,42% досягли високого, 11,67% достатнього, 29,58% низького, 53,33% адаптаційного рівнів.

Таблиця 4

Узагальнені результати сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків за критерієм міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва

Показники критерію міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва	Рівні							
	високий		достатній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
спроможність до осмислення особистих художньо-естетичних вражень	14	5,83	22	9,17	72	30,00	132	55,00
наявність пізнавально-пошукової активності	16	6,67	24	10,00	73	30,42	127	52,92
здатність до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів	12	5	26	10,83	71	29,58	131	54,58
Середній показник, %	14	5,83	24	10,00	72	30,00	130	54,17

Методики для діагностики рівня сформованості художньо-діяльнісного компонента художньо-естетичного досвіду підлітків

Творчо-діагностичне завдання для виявлення умінь виконавськими засобами втілювати емоційний світ різних художніх образів

Інструкція. Виконати Sinfonia із Партіти Й.С. Баха c-moll (Grave, перший розділ, т. 1-7). Передати емоційно-напружений, драматичний образ епохи бароко засобами виразного інтонування інтонацій подиху, мовних; осмислення пауз як духовного вступу до наступних розділів; багатогранними хроматизмами напруженої гармонії. Презентувати красу, архітектонічну довершеність фактури як невід’ємну змістову складову стилю композитора.

Інструкція. Виконати фрагмент (Allegretto, т. 1-24) Турецького рондо з сонати №11 В.А. Моцарта. Передати засобами виразності, адекватними композиторському задуму, жанрову характеристичність музики, яскраві образні риси жартівливого віртуозного, дещо театрального, маршу; енергію ритмічної основи вибивання ритму турецького барабану, пульсування остінатного акомпанементу, імітації фанфар у мелодичній лінії, блиск орнаментики (т. 1-8, 17-24), а також барву елегантної аристократичної жіночності звучання, гри тональностями, певної ліризації, наспівності, що дозволяють відчутти ефекти контрастування образних сфер твору (т. 9-16).

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання було: володіння способами інтонування музичного твору на рівні музичної інтерпретації, розуміння та виразне втілення естетично-образного змісту тематизму, осягнення музичного смислоутворення в аспектах жанру та стилю. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки міри умінь виконавськими засобами втілювати емоційний світ різних художніх образів є

наступними. 4,58% досягли високого, 10,83% достатнього, 31,25% низького, 53,33% адаптаційного рівнів.

Творчо-діагностичне анкетування з виявлення умінь усвідомлювати зв'язки виконавського звукообразу з характером інтонування засобів музичної виразності

Інструкція. Просимо взяти участь у дослідженні щодо усвідомлювати зв'язки виконавського звукообразу з характером інтонування засобів музичної виразності. Прочитайте кожне висловлювання і позначте свою відповідь: так (+); мабуть, так (+ -); мабуть, ні (-); ні (- -) з метою підготовки до виконання твору «Гавот» d-moll Д. Скарлатті.

1. Я зацікавлений виконувати музичний твір з відповідним емоційним забарвленням
2. Мені важливо відчувати орнаментику в музиці композиторів бароко як мелодичний рух
3. Я впевнений, що дотримання легкого, підстрибуючого ритму сприяє створенню статечного, привітно-граціозного образу гавоту
4. У цьому творі важливо виразно проінтонувати поєднання наспівних, кантиленних фрагментів мелодії та стрибків на staccato, які імітують різні танцювальні рухи, присідання та вклони танцюючих
5. Для мене важливо знайти відповідні засоби артикулювання динаміки, оскільки характер звукообразу містить багато акцентних нот, прикрас, динамічних контрастів, які допомагають виконавцю деталізувати звукообразальність та гнучко передавати дихання між сусідніми тонами
6. Для мене важливо передати пружність акордової логіки партії лівої руки, акцентування акордів, які не тільки підсилюють гармонічну логіку мелодії, але додають емоцію урочистості звучання
7. Я не зацікавлений трактувати образну сферу другого розділу твору в такому ж самому емоційному тонусі, оскільки вважаю, що в ньому

представлено контрастуючий ліричний стан за рахунок зміни тональної сфери, характеру мелодики та штрихів

8. Для мене важливо представити акцентуацію окремих долей такту як засіб створення колориту змінних танцювальних фігур.

9. Для мене важливо осмислювати роль фразувальних ліг у створенні єдиного емоційного наповнення музичної думки

10. Для мене важливо контролювати слухом напівпедаль, яка дозволяє забезпечити озвученість акордів партії лівої руки і підтримувати естетичний ефект образу

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання було: розуміння, як саме виконавськими засобами втілюються семантично визначальні елементи музично-образної сфери, навички втілення виконавського звукообразу. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки умінь розуміти та втілювати зв'язки виконавського звукообразу з характером інтонування засобів музичної виразності є наступними. 5,42% досягли високого, 10,00% достатнього, 31,25% низького, 53,33% адаптаційного рівнів.

Діагностична карта самооцінювання міри сформованості умінь удосконалювати естетичний вектор власного творчого самовираження у процесі інтерпретаційної діяльності

Інструкція. Підготувати до виконання п'єсу В. Косенка «Втіха» (ор. 9), після чого заповнити наведену таблицю, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою, яке буде відображати Ваші уміння удосконалювати естетичний вектор власного творчого самовираження у процесі інтерпретаційної діяльності.

№	Критерій самооцінювання	Шкала оцінок
1	Мені вдалося втілити ліричний задум твору як найкраще вираження	5 4 3 2 1

	композиторського стилю першої третини ХХ століття	
2	Я глибоко розумію задум цього твору як естетичний еталон української фортепіанної музики першої третини ХХ століття	5 4 3 2 1
3	Я здійснював порівняння інтерпретацій цього твору різними виконавцями для того, щоб найяскравіше втілити його власне прочитання	5 4 3 2 1
4	Працюючи над інтерпретацією твору, я здійснював внутрішню візуалізацію образу (чудове озеро, світлий ранок, рожево-голубі кольори)	5 4 3 2 1
5	Дотримуючись детального прочитання поєднання різних мелодичних рисунків партії правої (мелодизовані синкопи) та лівої (ніжний фігуративний рух) рук, я зміг досягнути гнучкої передачі розмаїття нюансів естетично прекрасного ліричного образу	5 4 3 2 1
6	Мені важливо набувати досвід передачі постімпресіоністичної музичної мови, що заснована на пасажній техніці заповнення музичного простору	5 4 3 2 1
7	Мені важливо віднайти доцільне звуковідтворення на тихій динаміці (<i>pp</i>), яке підтримує «легке», непомітно довершене дихання мелодичних фраз	5 4 3 2 1
8	Характер образу вимагає щирого артистичного ставлення виконавця, його піднесеного душевного стану, які дозволяють відтворити медитативний характер	5 4 3 2 1
9	Виконання цієї прекрасної музики для мене – крок до цінностей особистісного звучання через відтворення прозорої, але глибинної фактури	5 4 3 2 1
10	Втілення фактури вдалося мені за рахунок уваги до деталей, виразному	5 4 3 2 1

	прочитанню ускладнених гармоній, мерехтінь акцентованих звукових «крапель» у партіях лівої та правої руки як важливих естетичних ознак стану споглядальності	
--	--	--

Методика обробки результатів. Після заповнення діагностичної карти експерти підсумовували отримані дані кожного учня і розподіляли на кількість отриманих оцінок. Адаптаційний рівень – 5-10 балів, низький – 10-20, достатній – 29–35, високий – 35-50.

Аналіз результатів. Результати виявлення сформованості умінь удосконалювати естетичний вектор власного творчого самовираження у процесі інтерпретаційної діяльності є наступними. Підлітки, що досягли високого рівня склали 3,75%, достатнього – 10,83%, низького – 32, 5%, адаптаційного – 52,92% респондентів.

Творчо-діагностичне завдання для виявлення умінь обирати доцільні виконавські дії для максимально осмисленого відтворення естетичного змісту музичного твору

Інструкція. Виконати Багатель F-dur Л. ван Бетховена. Продемонструвати доцільні виконавські дії (попередній аналіз твору, уявлення художнього звукообразу, контроль звуковидобування на різних етапах складної тричастинної форми, диференціація артикуляційних засобів тексту, виразність втілення динамічних контрастів, рубато в моментах тональних співставлень, структурних цезурах, орнаментатії мелодії тощо) для втілення світлого, гармонічного, грайливого образу. Презентувати довершеність комплексу обраних виконавських дій.

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання було: володіння навичками попереднього виконавського аналізу твору, вміння уявляти художній звукообраз як результат комплексу доцільних виконавських дій, вміння контролювати та осмислювати різну інтонаційну

якість дотику до клавіш (глибокий дотик у фрагментах *sempre legato*, тт. 1-8; легкість дотику у фрагментах *staccato*, тт. 17-32, глибоке опорне заглиблення руки - під час виконання октавних інтервалів); вміння вписувати палітру артикуляційних засобів тексту до процесу становлення музичного образу; вміння точно за текстом втілювати деталізовані композитором динамічні нюанси; вміння відчувати зони виконавського «дихання» для виразного відтворення краси образу. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки міри виявлення умінь обирати доцільні виконавські дії для максимально осмисленого відтворення естетичного змісту музичного твору є наступними. 2,92% досягли високого, 11,67% достатнього, 31,66% низького, 53,75% адаптаційного рівнів.

Опитування щодо сформованості умінь глибоко усвідомлювати результати власної виконавської діяльності з позицій її естетичної цінності

Інструкція. Просимо взяти участь у дослідженні щодо глибини усвідомлення результатів власної виконавської діяльності з позицій її естетичної цінності у процесі підготовки до виконання п'єси «Незнайомець» Р. Шумана з «Альбому для юнацтва». Прочитайте кожне висловлювання і позначте свою відповідь: так (+); мабуть, так (+ -); мабуть, ні (-); ні (- -).

1. Я рефлексивно відчуваю, що в моїй інтерпретації повинний відобразитись портрет мужньої та суворої людини як можливості передати естетичну категорію трагічного, цінну для виконавського мистецтва

2. Я здатний оцінити, що виконання цього твору вимагає розв'язання завдань різнопланових, насичених різними емоційно-естетичними рисами образу як форми естетичної цінності виконавської діяльності піаніста

3. Я відчуваю повноту становлення музичної форми через довершене індивідуалізоване виконання кожного її розділу як відображення естетичної спрямованості виконавської діяльності

4. Я впевнений у відповідності мого виконання завданням зображення героя через жанр маршу як естетичної цінності європейської музичної культури засобами виконавства

5. Я помітив, що під час виконання, я не зміг виразно проінтонувати різкі динамічні акценти у партії лівої руки, що призвело до втрати характеру внутрішньої суворості образу незнайомця та естетичної цінності виконавського процесу

6. Я не зміг виконавськими засобами передати динамічність складної тричастинної форми і не виявив майстерності композитора розробляти естетичні нюанси у тематичному процесі, що знизило естетичну цінність мого виступу

7. Я не справився з виразною передачею виконавськими засобами тривалої поступової драматизації образу (тт.14-21), оскільки не досягнув більш вищого рівня емоційно-естетичного узагальнення коротких маршових мотивів з першого розділу (тт. 1-4), що не продемонструвало естетичну цінність моєї гри

8. Я досяг виразності та емоційно-естетичної спрямованості короткої педалізації (перша, третя педаль) у першому періоді другої частини та кодї твору, що допомогло мені виразно проінтонувати стани надзвичайно тонкої лірики, трагедійності персонажу та увиразнити удари долі людини (*p, pp, p, pp, sf, ff*), що виявило естетичну цінність моєї інтерпретації

9. Я розумію ускладнену ладотональну логіку твору, застосування секвенцій, поліфонічних прийомів, різких модуляцій як основи драматургії подання образу незнайомця, тому усвідомлено передавав ці фарби як нюанси естетичного почуття

10. У процесі виконання я тлумачив образ як надзвичайно емоційний, передавав усі найменші зміни його розвитку, розуміючи, що це є романтичний твір, в якому відображено внутрішній світ людини як естетичну цінність виконавського тлумачення епохи романтизму в мистецтві

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були осмисленість відповідей, глибоке усвідомлення результатів

власної виконавської діяльності з позицій її естетичної цінності, специфіки естетичного почуття в музичному мистецтві та розуміння мистецтва романтизму. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки щодо сформованості умінь глибоко усвідомлювати результати власної виконавської діяльності з позицій її естетичної цінності є наступними. Високого рівня досягли 4,17% респондентів-підлітків (3-0 негативних відповідей), достатнього – 10,83% (5-4 негативних відповідей), низького – 32,08% (7-6 негативних відповідей), адаптаційного – 52,92% (9-8 негативних відповідей).

Творчо-діагностичне завдання для виявлення міри сформованості умінь здійснювати самоаналіз власних виконавських досягнень з метою подальшого зростання художньо-естетичного досвіду

Інструкція. Виконати Скерцо a-moll А. Гусаківського. Продемонструвати володіння процедурами самоспостереження (увага до виразного інтонування та художньо-технічної достовірності, згідно з текстом, різних драматургічних фаз образу – напористого, енергійного, тт. 1-4; більш зворушливого, ліричного – тт. 5-10; тривалої крещендууючої хвилі зі станами напористості, настійливості – тт. 11-28; просвітленого ліричного звучання, поетичності мелодизованої фактури – Тріо; енергійної зібраності у зв'язці між Тріо та репризою; барвистості та святковості танцю як динамізації матеріалу Тріо – у кодї), рефлексії (осмислення досягнень та недоліків виконання метроритмічної ударності гармонічно багатоголосої фактури, естетично виправданої суголосності мелодичної лінії та фігурацій у супроводі), аналізу (якість фразування, динаміки, педалізації), самооцінка (уточнення, як далі працювати над метроритмічними та динамічними акцентами, темповим контрастуванням, артикуляцією, агогікою, технічним удосконаленням виконання пасажів) з метою зростання потреби виконавського втілення фортепіанних творів, зосередження на розкритті власного потенціалу в інтерпретації естетичного

змісту художньо-образної сфери твору, підвищення самооцінки власного художньо-технічного прогресу у виконавській діяльності та системне опрацювання недоліків, творчо-особистісного зростання в інтерпретаційному вияві естетичного почуття.

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання було: володіння навичками самоспостереження, рефлексії, аналізу, самооцінки у процесі інтерпретаційної діяльності. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, достатній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки міри виявлення умінь здійснювати самоаналіз власних виконавських досягнень з метою подальшого зростання художньо-естетичного досвіду є наступними. 4,17% досягли високого, 10,83% достатнього, 31,25% низького, 53,75% адаптаційного рівнів.

Таблиця 5

Узагальнені результати сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків за критерієм ступеню спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності

Показники критерію ступеню спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності	Рівні							
	високий		достатній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
емоційно-художня виразність виконання	12	5,00	25	10,42	75	31,25	128	53,33

прояв художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях	8	3,33	27	11,25	77	32,09	128	53,33
наявність художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності	10	4,17	26	10,83	76	31,67	128	53,33
Середній показник, %	10	4,17	26	10,83	76	31,67	128	53,33

Додаток К

Таблиця 6

Середні значення груп критеріїв оцінки сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання

(на початку формувального етапу)

Критерії	Рівні	ЕГ (120 осіб)		КГ (120 осіб)	
		абс.	%	абс.	%
Міра емоційно-естетичного осягнення музичних творів	високий	8	6,67	4	3,33
	достатній	16	13,33	12	10,00
	низький	32	26,67	32	26,67
	адаптаційний	64	53,33	72	60,00
Міра здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва	високий	12	10,00	4	3,33
	достатній	24	20,00	12	10,00
	низький	32	26,67	32	26,67
	адаптаційний	52	43,33	72	60,00
Ступінь спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності	високий	4	3,33	16	13,33
	достатній	20	16,67	12	10,00
	низький	20	16,67	44	36,67
	адаптаційний	76	63,33	48	40,00
Узагальнені відомості	високий	8	6,67	8	6,67
	достатній	20	16,67	12	10,00
	низький	28	23,33	36	30,00
	адаптаційний	64	53,33	64	53,33

Таблиця 7

Результати прикінцевого зрізу сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання за критерієм міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів

Показники критерію міри емоційно-естетичного осягнення музичних творів	Рівні	ЕГ (120 осіб)		КГ (120 осіб)	
		абс.	%	абс.	%
Наявність емоційних вражень та естетичного задоволення у процесі сприйняття художньо-образного змісту творів	високий	20	16,67	9	7,50
	достатній	59	49,17	32	26,67
	низький	29	24,17	49	40,83
	адаптаційний	12	10,00	30	25,00
Емоційно-естетична захопленість музичними творами й виконавською діяльністю	високий	21	17,50	8	6,67
	достатній	60	50,00	32	26,67
	низький	27	22,50	47	39,17
	адаптаційний	12	10,00	33	27,50
Здатність до емоційно-естетичної художнього емпатії	високий	19	15,83	7	5,83
	достатній	61	50,83	32	26,67
	низький	28	23,33	48	40,00
	адаптаційний	12	10,00	33	27,50
Узагальнені відомості	високий	20	16,67	8	6,67
	достатній	60	50,00	32	26,67
	низький	28	23,33	48	40,00

	адаптаційний	12	10,00	32	26,67
--	--------------	----	-------	----	-------

Таблиця 8

Групи	Рівні							
	високий		достатній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	20	16,67	60	50,00	28	23,33	12	10,00
КГ	8	6,67	32	26,67	48	40,00	32	26,67
Усього	28	23,33	92	76,67	76	63,33	44	36,67

Додаток М

Таблиця 9

Результати прикінцевого зрізу сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання за критерієм міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва

Показники критерію міри здатності до пізнання й художньо-естетичної оцінки творів музичного мистецтва	Рівні	ЕГ (120 осіб)		КГ (120 осіб)	
		абс.	%	абс.	%
Спроможність до осмислення особистих художньо-естетичних вражень	високий	25	20,83	11	9,17
	достатній	53	44,17	16	13,33
	низький	36	30,00	57	47,50
	адаптаційний	6	5,00	36	30,00
Наявність пізнавально-пошукової активності	високий	28	23,33	13	10,83
	достатній	52	43,33	16	13,33
	низький	36	30,00	55	45,83
	адаптаційний	4	3,33	36	30,00
Здатність до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів	високий	31	25,83	12	10,00
	достатній	51	42,50	16	13,33
	низький	36	30,00	56	46,67
	адаптаційний	2	1,67	36	30,00
Узагальнені відомості	високий	28	23,33	12	10,00
	достатній	52	43,33	16	13,33
	низький	36	30,00	56	46,67

	адаптаційний	4	3,33	36	30,00
--	--------------	---	------	----	-------

Таблиця 10

Групи	Рівні							
	високий		середній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	28	23,33	52	43,33	36	30,00	4	3,33
КГ	12	10,00	16	13,33	56	46,67	36	30,00
Усього	40	33,33	68	56,67	92	76,67	40	33,33

Результати прикінцевого зрізу сформованості художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання за критерієм ступеня спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності

Показники критерію ступеня спроможності до художньо-естетичного самовираження в інтерпретаційній діяльності	Рівні	ЕГ (120 осіб)		КГ (120 осіб)	
		абс.	%	абс.	%
Емоційно-художня виразність виконання	високий	21	17,50	14	11,67
	достатній	55	45,83	23	19,17
	низький	31	25,83	53	44,17
	адаптаційний	13	10,83	30	25,00
Прояв художньої індивідуальності та креативності в особистісно-інтерпретаційних діях	високий	27	22,50	18	15,00
	достатній	57	47,50	24	20,00
	низький	32	26,67	51	42,50
	адаптаційний	4	3,33	27	22,50
Наявність художньо-рефлексивного осмислення власної виконавської діяльності	високий	24	20,00	16	13,33
	достатній	56	46,67	25	20,83
	низький	33	27,50	52	43,33
	адаптаційний	7	5,83	27	22,50

Узагальнені відомості	високий	24	20,00	16	13,33
	достатній	56	46,67	24	20,00
	низький	32	26,67	52	43,33
	адаптаційний	8	6,67	28	23,33

Таблиця 12

Групи	Рівні							
	високий		середній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	24	20,00	56	46,67	32	26,67	8	6,67
КГ	16	13,33	24	20,00	52	43,33	28	23,33
Усього	40	33,33	80	66,67	84	70,00	36	30,00