

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ТАНЬ СІЯЮ**

УДК 378.016:[780.8:780.616.432]:159.942.5(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-ЕМОЦІЙНОГО СПРИЙНЯТТЯ  
МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ВІДЕНСЬКИХ КЛАСИКІВ МАЙБУТНІМИ  
ВИКЛАДАЧАМИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

011 – освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

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

Тань Сіяю

Науковий керівник

**Гуральник Наталія Павлівна,**  
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2018

## АНОТАЦІЯ

*Тань Сяю.* Формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2018.

### Зміст анотації

Дисертаційну роботу присвячено проблемі формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання. Сучасний простір державотворення визначається усвідомленням музичної освіти культуротворчим явищем, що актуалізує широкий спектр питань щодо її змісту та засвоєння його майбутніми викладачами. В освітньому процесі мистецьких факультетів педагогічних університетів майбутні фахівці здобувають спеціальні компетентності під час музично-аналітичної діяльності, що актуалізує необхідність поглиблення піаністами здатності до збагачення когнітивно-емоційного сприйняття, поглиблення самостійної інтелектуальної діяльності при вивченні фортепіанних творів. Актуальність теми підсилюється за рахунок необхідності розуміння особливостей музики віденських класиків, зокрема фортепіанних творів у процесі опанування їх інтонаційного смислу, музичної форми тощо іноземними студентами з неєвропейськими музичними традиціями. Встановлено, що реалізація когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків вимагає активної інтелектуальної та емоційної музично-слухової діяльності, використання знань з філософії, психології, педагогіки, музикознавства, спеціальної методики для визначення раціональних підходів усвідомлення та емоційного відгуку у практиці фахової діяльності.

Виявлено, що у музично-педагогічній освіті залишається низка невірішених проблем, пов'язаних із розвитком невербального інтелекту і недостатнім усвідомленням можливості його формування за рахунок активізації музичних уявлень у процесі опанування на фортепіано творів віденських класиків; музично-виконавськими потребами піаністів та існуючою обмеженістю їх застосування під час сприйняття творів цього музичного стилю студентами різних національностей за відсутності відповідної методики під час фортепіанного навчання.

Обґрунтовано авторську позицію щодо теоретичних основ дослідження процесу формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами, зокрема, обґрунтовано зміст поняття «когнітивно-емоційне сприйняття музичних творів віденських класиків» та процесу його формування.

У дослідженні теоретично обґрунтовано компонентну структуру дослідженого феномена з комплексом умінь, що включає мотиваційно-спрямований компонент, що розкриває спрямованість музичних інтересів майбутніх викладачів фортепіано, активізує їх власний інтелектуальний та емоційний потенціал і досвід, збагачує стильовий тезаурус. Аксиологічний компонент сприяє усвідомленню культурної цінності музики віденських класиків, розкриває стилістичні особливості інтонаційно-образного змісту, музичної форм, розкриває доцільність досягнення поставленої мети щодо їх опанування у піаністичній практиці. Інтелектуально-емоційний компонент розкриває бінарну сутність єдності розумової та емоційної реакцій студентів на фортепіанні твори означеного стилю, створює відповідні умови для поглиблення інтелектуальних навичок співставлення, порівняння матеріалу, підбору репертуару для встановлення зв'язків між музичними явищами; стимулює емоційну активність під час отримання інформації та виконання музики віденських класиків. Самостійно-результативний компонент розкриває інтерес до змісту конкретних методик сприйняття музики віденських класиків (психолого-педагогічних, спеціально фортепіанних); відображає саморегуляцію

інтелектуально-емоційної діяльності за рахунок зменшення навчально-інформаційної частини та збільшення самостійного відбору, інтерпретаційно-регулятивної дії; активізує рефлексію відносно процесу і результату використання методів саморегуляції вивчення і виконання фортепіанної музики віденських класиків.

Розроблена модель формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у майбутніх викладачів в процесі фортепіанного навчання ґрунтується на принципах стилістичної зацікавленості, музично-слухової активності, індивідуалізації, творчої самостійності.

Запропонована методика включала наступні етапи: діагностичний (констатувальний з розробкою анкет, втіленням самооцінки, тестових, перевірочних завдань), формувальний (забезпечення фахових занять теоретичним матеріалом, творчої настанови, оновлення власних уявлень і знань, стимуляція особистісної інтелектуально-емоційної творчої активності; створення індивідуалізованих виконавських варіантів образного змісту творів віденських класиків, спрямування на самостійну їх апробацію, практичні презентації власних творчих інтерпретаторських проєктів) і підсумковий (для усвідомлення ефективності та доцільності проведеної формувальної роботи, встановлення та фіксації отриманих експериментальних даних) етапи науково-педагогічного пошуку.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що теоретично розроблено та експериментально перевірено методику формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами у процесі фортепіанного навчання, з'ясовано теоретичні основи дослідження означеного феномена, обґрунтовано зміст поняття «когнітивно-емоційне сприйняття музичних творів віденських класиків» та процесу його формування; визначено компонентну структуру дослідженого феномена, що включає мотиваційно-спрямований, аксіологічний, інтелектуально-емоційний та самореалізаційний компоненти;

розроблено модель формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у викладачів фортепіано в процесі фортепіанного навчання; виокремлено принципи (стилістичної зацікавленості, музично-слухової активності, індивідуалізації, творчої самостійності) і педагогічні умови формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у викладачів фортепіано та відповідні методи; визначено критерії, показники та рівні сформованості означеного феномена; експериментально перевірено ефективність авторської методики формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у майбутніх викладачів у процесі фортепіанного навчання. У роботі уточнено поняття «сприйняття музики віденської композиторської школи» та конкретизовано зміст і сутність умінь когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків як особистісного фахового утворення викладачів фортепіано в умовах фортепіанного навчання. Подальшого розвитку набули наукові положення щодо сутності когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків завдяки розширенню смислового контексту образного змісту фортепіанних творів.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у визначенні методів набуття необхідних умінь формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання, важливих для підготовки майбутніх викладачів і музикантів-виконавців; застосуванні педагогічних умов оволодіння відчуттям драматургічної цілісності творів віденських класиків у процесі їх осмислення та інтерпретації; включенні процесу формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами до методичного ресурсу підготовки студентів до занять з фортепіано; розширенні методичних знань і умінь іноземних студентів у процесі навчання гри на фортепіано та у самостійній роботі над твором.

**Ключові слова:** когнітивно-емоційне сприйняття, твори віденських класиків, майбутній викладач, фортепіанне навчання.

### Список публікацій здобувача

#### Наукові праці,

#### в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Тань Сяю. Стилевідповідний підхід до процесу сприймання музичних творів віденських класиків майбутніми вчителями у процесі фортепіанного навчання // Наукові записки /Ред.кол. В.Ф.Черкасов, В.В. Радул, Н.С.Савченко та ін.– Вип. 143. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2016. – 298 с. – С. 208-211.
2. Тань Сяю. Роль музики віденських класиків у фортепіанному навчанні та виконавській діяльності китайських піаністів / Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. Вип. 54 / Заг. ред. проф. Матвієнко О.В., укладач – доц. Кудіна В.В. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2016. – 131 с. – 124-128.
3. Tan Siya. The new vision of integration processes in the piano class / Наукові записки. – Вип.155. – серія : Педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2017. – С. 208-231.
4. Тань Сяю. Історичні передумови становлення класичної сонатної форми та її сприйняття піаністами / Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць /Тань Сяю. – Хмельницький : ФОП Стрихар А.М., 2017. – Вип. 6. – С.72-77.
5. Тань Сяю. Когнітивно-емоційні аспекти сприймання студентами-майбутніми викладачами музики сонатної форми віденських класиків /Тань Сяю // Педагогічний дискурс : збірник наукових праць /Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Хмельницький, 2017. – Вип. 23. С. 152-161.
6. Тань Сяю. Стилевое восприятие студентами произведений венских классиков в процессе фортепианного обучения / Vodern Science – Moderni veda / Тань Сяю. – Praha. – Ceska republika, Nemerros. – 2017. – № 1. – С. 85-91.

**Наукові праці,  
які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

7. Tan Siyao. Integration Processes in the Piano Teaching : I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, Київ 20-23 березня 2017 року.– Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017.– С. 131-135.

8. Тань Сяю. Бінарна сутність логічної та емоційної складових сприйняття фортепіанних творів віденської класики // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали та тези II Міжнар. конф. молодих учених та студентів, Одеса, 6-7-жовтня 2016 року, Т.1. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2016.– 220 с. – С. 167-169.

**ABSTRACT**

*Tan Siyao.* Formation of cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics by the future teachers in the process of piano learning. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.02 – theory and methods of musical education. – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2018.

**The contents of the abstract**

The thesis is devoted to the problem of formation of cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics by the future teachers in the process of piano learning. The modern space of state formation is determined by considering musical education as a cultural phenomenon, which actualizes a wide range of issues related to its content and assimilation by the future teachers. In the educational process of art departments of the pedagogical universities, future specialists acquire special competences during musical-analytical activity, which actualizes the need for the pianists to enhance the ability of enriching cognitive-emotional perception, and deepen independent intellectual activity in the study of piano works. The relevance of the topic is intensified by the need to understand the peculiarities of music of Viennese classics, in particular piano works in the process of mastering their

intonational meaning, musical form, etc., by foreign students with non-European musical traditions. It is shown that realization of cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics requires active intellectual and emotional musical-auditory activity, the use of knowledge in philosophy, psychology, pedagogy, musicology, special methodology for determining rational approaches of awareness and emotional response in the practice of professional activity.

It has been found out that in musical-pedagogical education remains a number of unresolved problems related to the development of non-verbal intelligence and the lack of awareness of the possibility of its formation due to the activation of musical notions in the process of mastering the piano pieces of Viennese classics; musical-performing needs of pianists and limitations of their use in the perception of works of this musical style by students of different nationalities in the absence of appropriate methodology during piano learning.

The author's position on the theoretical foundations of the process of formation of cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics by the future teachers is substantiated, namely, the content of the notion of "cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics" and the process of its formation is revealed.

The research theoretically substantiates the component structure of the investigated phenomenon by the complex of skills, which includes a motivational-directional component that reveals orientation of the musical interests of the future piano teachers, activates their own intellectual and emotional potential and experience, enriches the style thesaurus. An axiological component promotes awareness of the cultural value of music of Viennese classics, reveals the stylistic features of its intonational-figurative content, musical forms, and the expediency of achieving the goal of mastering them in piano practice. An intellectual-emotional component reveals the binary essence of the unity of students' mental and emotional reactions to piano pieces of a certain style, creates the appropriate conditions for deepening the intellectual skills of comparing material, selection of repertoire in order to establish connections between musical phenomena; stimulates emotional



activity when receiving information and performing music of Viennese classics. A self-productive component reveals an interest in the content of specific techniques of perception of Viennese classical music (psychological-pedagogical, special piano); reflects self-regulation of the intellectual-emotional activity by reducing the educational-informational part and increasing self-selection, interpretation-regulatory action; activating the reflection on the process and the result of the use of self-regulation methods of studying and performing piano music of Viennese classics by the future teachers.

The developed model of formation of cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics by the future teachers in the process of piano learning is based on the principles of stylistic interest, musical-auditory activity, individualization, and creative presentation.

The proposed methodology included the following stages of scientific-pedagogical search: diagnostic (stating with development of questionnaires, implementation of self-evaluation, test, control tasks), molding (provision in professional training of the theoretical material, creative instruction, updating of students' own representations and knowledge, stimulation of personal intellectual-emotional creative activity, creation of individualized performing variants of the figurative content of Viennese classics, focusing on their independent testing, practical presentation of their own creative interpreter projects) and final (for awareness of the efficiency and expediency of the molding work, setting up and fixation of the experimental data obtained).

The novelty of research results lies in theoretically developed and experimentally tested methodology of formation of the cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics by the future teachers in the process of piano learning, determining the theoretical foundations of research of the investigated phenomenon, substantiating the content of the concept of "cognitive-emotional perception of musical works of the Viennese classics" and the process of its formation; determining the component structure of the investigated phenomenon, which includes motivational-directed, axiological, intellectual-emotional and self-

productive components; developing the model of formation of cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics by the piano teachers in the process of learning piano; singling out the principles (stylistic interest, musical-auditory activity, individualization, creative presentation) and pedagogical conditions for the formation of cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics by the piano teachers and corresponding methods; defining the criteria, indicators and levels of formation of the investigated phenomenon; experimental verification of the effectiveness of the author's methodology of forming cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics in the future teachers in the process of learning piano. The thesis clarifies the concept of "perception of music of Viennese composing school" and specifies the content and essence of the cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics as a personal professional quality of piano teachers under the conditions of piano learning. Further development have gained scientific positions on the essence of the cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics through the expansion of semantic context of the figurative content of piano works.

The practical significance of the research results lies in determining the methods of acquiring necessary skills for the formation of cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics by the future teachers in the process of learning piano, which are important for training of the future teachers and musicians-performers; application of the pedagogical conditions for mastering the sensation of the dramaturgic integrity of works of Viennese classics in the process of their understanding and interpretation; inclusion of the process of formation of the cognitive-emotional perception of musical works of Viennese classics by the future teachers to the methodological resource of preparing students for piano classes; expansion of methodological knowledge and skills of foreign students in the process of learning piano playing and in the independent work.

**Key words:** cognitive-emotional perception, works of Viennese classics, future teacher, piano learning

## LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

### Research works

#### in which the main scientific results of the thesis are published

1. Тань Сяо. Стилевідповідний підхід до процесу сприймання музичних творів віденських класиків майбутніми вчителями у процесі фортепіанного навчання // Наукові записки /Ред.кол. В.Ф.Черкасов, В.В. Радул, Н.С.Савченко та ін.– Вип. 143. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2016. – 298 с. – С. 208-211.
2. Тань Сяо. Роль музики віденських класиків у фортепіанному навчанні та виконавській діяльності китайських піаністів / Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. Вип. 54 / Заг. ред. проф. Матвієнко О.В., укладач – доц. Кудіна В.В. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2016. – 131 с. – 124-128.
3. Tan Siya. The new vision of integration processes in the piano class / Наукові записки. – Вип.155. – серія : Педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2017. – С. 208-231.
4. Тань Сяо. Історичні передумови становлення класичної сонатної форми та її сприйняття піаністами / Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць /Тань Сяо. – Хмельницький : ФОП Стрихар А.М., 2017. – Вип. 6. – С.72-77.
5. Тань Сяо. Когнітивно-емоційні аспекти сприймання студентами-майбутніми викладачами музики сонатної форми віденських класиків /Тань Сяо // Педагогічний дискурс : збірник наукових праць /Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Хмельницький, 2017. – Вип. 23. С. 152-161.
6. Тань Сяо. Стилевое восприятие студентами произведений венских классиков в процессе фортепианного обучения / Voder Science – Moderni veda / Тань Сяо. – Praha. – Ceska republika, Nemeros. – 2017. – № 1. – С. 85-91.

### Research works

#### which certify the approbation of the materials of the thesis

7. Tan Siyao. Integration Processes in the Piano Teaching : I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, Київ 20-23 березня 2017 року.– Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017.– С. 131-135.
8. Тань Сяяо. Бінарна сутність логічної та емоційної складових сприйняття фортепіанних творів віденської класики // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали та тези II Міжнар. конф. молодих учених та студентів, Одеса, 6-7-жовтня 2016 року, Т.1. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2016.– 220 с. – С. 167-169.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	15
<b>РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОГНІТИВНО-ЕМОЦІЙНОГО СПРИЙНЯТТЯ ЯК НАУКОВОЇ КАТЕГОРІЇ</b>	
1.1. Загальнонаукова сутність поняття «когнітивно-емоційне сприйняття».....	23
1.2. Класична музична форма в контексті сприйняття її стильового становлення.....	37
<b>Висновки до першого розділу</b> .....	62
<b>Література до першого розділу</b> .....	66
<b>РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-ЕМОЦІЙНОГО СПРИЙНЯТТЯ СТУДЕНТАМИ МУЗИЧНОЇ КЛАСИЧНОЇ ФОРМИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ</b>	
2.1. Компонентна будова когнітивно-емоційного сприйняття творів віденської класики майбутніми викладачами.....	77
2.2. Теоретична модель формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків.....	93
2.3. Визначення критеріїв та змісту рівневих характеристик формування досліджуваного феномена.....	110
<b>Висновки до другого розділу</b> .....	118
<b>Література до другого розділу</b> .....	123
<b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-ЕМОЦІЙНОГО СПРИЙНЯТТЯ ТВОРІВ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ</b>	
3.1. Діагностика стану проблеми .....	132
3.2. Поетапне застосування експериментальної методики.....	153

3.3. Результати впровадження дослідно-експериментальної роботи.....	169
<b>Висновки до третього розділу.....</b>	<b>189</b>
<b>Література до третього розділу.....</b>	<b>194</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>199</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>205</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Сучасний простір державотворення визначається усвідомленням музичної освіти явищем культури, що актуалізує широкий спектр питань щодо її змісту та засвоєння його майбутніми викладачами. Важливість музичної освіти підкреслюється в державних освітніх документах України та Китаю («Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Закон України «Про освіту» (2017 р.), «Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI ст.» та ін.).

В освітньому процесі факультетів мистецтв педагогічних університетів майбутні фахівці здобувають спеціальні компетентності під час музично-аналітичної діяльності, що актуалізує необхідність формування здатності студентів до когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів, поглиблення самостійної інтелектуальної діяльності, зокрема при вивченні фортепіанного доробку віденських класиків. Когнітивно-емоційне сприйняття класичної музики вимагає активної інтелектуальної та емоційної музично-слухової діяльності, використання знань з філософії, психології, педагогіки, музикознавства, а також спеціальної методики для визначення раціональних підходів усвідомлення музичних образів та емоційного відгуку у практиці музично-навчальної роботи. Актуальність означеної проблеми підсилюється необхідністю розуміння особливостей музики, зокрема фортепіанних творів віденських класиків, опанування інтонаційного смислу, музично-виражальних засобів, музичної форми тощо іноземними студентами з неєвропейськими музичними традиціями.

Проблеми музично-аналітичної діяльності особистості висвітлюються в теорії наукового пізнання в контексті філософських положень про сутність мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості та образно-художнього пізнання дійсності (П. Блонський, Ю. Борев, Л. Виготський, О. Леонт'єв, В. Медушевський, Б. Неменський, В. Роменець, В. Шинкарук та ін.), формування образних уявлень та музичного сприйняття на основі принципів

науковості, цілісності, єдності теорії та практики (В. Гуружапов, О. Ростовський, О. Рудницька, І. Савчук, Г. Фролова, С. Шип, Ю. Трофимов та ін.), теоретичних і практичних засад професійної підготовки студентів у музично-педагогічних навчальних закладах (Н. Гузій, О. Михайличенко, Г. Падалка, О. Реброва, В. Шульгіна та ін.).

Когнітивно-емоційне сприйняття фортепіанних творів віденських класиків передбачає наявність умінь аналізувати теоретичні аспекти музики, використовуючи знання з філософії, психології, педагогіки, естетики, мистецтвознавства, методики для визначення раціональних підходів до їх засвоєння та використання. Теоретичним підґрунтям розробки означеної проблеми є думки видатних музикантів (педагогів, методистів, виконавців), які відмічали особливе місце в індивідуальній музично-творчій діяльності вмінь створювати виконавські орієнтири (Г. Беклемішев, К. Ігумнов, Т. Кравченко, Н. Любомудрова, Н. Мозгальова, Г. Нейгауз, Л. Оборин, В. Пухальський, М. Старкова, Є. Тімакін, Г. Ципін та ін.). Індивідуальна самостійна діяльність студентів-піаністів розглядається сучасними науковцями як важливий напрям фахової підготовки майбутніх викладачів на всіх курсах музичних підрозділів вищої школи (Н. Гуральник, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, О. Щолокова, В. Шульгіна та ін.). Теоретичним та методичним проблемам фортепіанної підготовки студентів у Китаї присвячені роботи Бай Бінь, Вей Тінге, Лі Сіюнь, Лін Чженьган, Сай Лін, Цзен Шаої, Чжу Гун І та ін. Проте, важливі питання формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання у науковій літературі висвітлені недостатньо.

Важливість окресленої проблеми підсилюється низкою суперечностей між:

- науково обґрунтованою потребою розвитку невербального інтелекту в майбутніх викладачів та недостатнім усвідомленням можливості його формування у студентів за рахунок активізації когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів;



- наявністю широкого спектра різностильових музичних творів для слухового сприйняття та потребою їх виконання студентами, особливо китайськими, музики віденських класиків;
- набуттям музично-образних уявлень у студентів-піаністів про образно-інтонаційні, драматургічні та інші характеристики музики віденських класиків та відсутністю усвідомлення бінарної сутності когнітивно-емоційного сприйняття цих творів;
- потребою в майбутніх викладачів розкодування образно-інтонаційного смислу, драматургії та ін. складових композиторського задуму та необхідністю його поглиблення засобами відповідних методик;
- можливістю використання значного інформаційного ресурсу Інтернет для розширення меж сприйняття музичних творів віденської класики та обмеженістю традиційних методів формування цілісності його когнітивно-емоційної складової у майбутніх викладачів у процесі фортепіанного навчання.

Актуальність проблеми та недостатня її розробленість визначили вибір теми дослідження: **«Формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційну роботу виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики». Тему дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 11 від 25.06. 2015 р.).

**Мета дослідження** – розробити, теоретично обґрунтувати методика формування в майбутніх викладачів когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у процесі фортепіанного навчання та експериментально перевірити її ефективність.

Реалізація поставленої мети передбачала виконання таких **завдань**:

1. Визначити наукову сутність ключового поняття «когнітивно-емоційне сприйняття» в результаті аналізу теоретичних основ проблеми його формування під час опанування фортепіанних творів віденських класиків.
2. Визначити компонентну структуру когнітивно-емоційного сприйняття творів віденських класиків майбутніми викладачами.
3. Розробити теоретичну модель формування когнітивно-емоційного сприйняття творів віденських класиків майбутніми викладачами.
4. Запропонувати поетапну методику формування когнітивно-емоційного сприйняття творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання та експериментально перевірити її ефективність
5. Зафіксувати та підтвердити отримані дані методами математичної статистики.

**Об'єкт дослідження** – процес фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва.

**Предмет дослідження** – методика формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження** становлять: гносеологічний, культурологічний, психолого-педагогічний, музикознавчий та особистісно-творчий підходи, відповідно до яких науковою платформою дослідження є ідея формування сприйняття музичних форм, здатність мислити художніми образами, що є детермінантою розвитку музичного, в його межах фортепіанного мистецтва; концептуальні положення філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, Г. Меднікова та ін.); методології та теорії національної освітньої стратегії України (І. Бех, В. Бондар, О. Олексюк, А. Сисоєва, В. Шульгіна та ін.); розвитку особистості як цілісної саморегульованої системи (Н. Афанасьєва, Н. Вінер, О. Князькова, А. Лернер та ін.); психологічні та педагогічні теоретичні висновки стосовно розвитку

особистості як складного утворення, що включає інтелектуальні, емоційні, вольові фактори (М. Беляєв, А. Волостнікова, Т. Єрофєєва, А. Ковальов, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Д. Юник та ін.); обґрунтування окремих напрямків розвитку особистості (А. Матюшкин, Є. Назайкінський, С. Науменко, Н. Постнікова, Г. Щукіна та ін.), потреб та сприйняття індивіда (Б. Ананьєв, Є. Климов, О. Леонт'єв, О. Ростовський, О. Рудницька, С. Рудницька та ін.), контексту розвитку мотиваційної сфери особи (Ю. Кулюткін, А. Маркова, Н. Морозова та ін.); теорії поетапного формування розумових дій (Н. Гузій, П. Гальперін, О. Леонт'єв, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.); теоретичні положення з проблем музичної освіти (Л. Воєвидко, Н. Гуральник, А. Козир, О. Михайличенко, Г. Падалка, О. Хижна, О. Щолокова та ін.), розуміння образно-стильового відчуття (Ю. Борєв, Г. В'ольфлін, А. Доценко, О. Лосєв, В. Медушевський, М. Михайлов, Є. Назайкінський, Б. Міліч та ін.), специфіки індивідуального виконавського стилю (Я. Мільштейн, Д. Рабінович, В. Чинаєв та ін.); науково-методичні та історичні засади розвитку піаністів як суб'єктів навчальної та виконавської діяльності (А. Алексєєв, А. Готліб, О. Гольденвейзер, Н. Кашкадамова, Г. Нейгауз, Ж. Хурсіна та ін.).

**Методи дослідження:** *теоретичні* (аналіз та систематизація психолого-педагогічної, музично-історичної, фортепіанно-методичної літератури, узагальнення, порівняння, класифікація – для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків, обґрунтування теоретичних підходів, принципів та педагогічних умов реалізації запропонованої методики; моделювання – для розробки моделі формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у майбутніх викладачів у процесі фортепіанного навчання); *експериментально-емпіричні* (педагогічне спостереження, анкетування, тестування, бесіди, самооцінка, експертна оцінка, педагогічний експеримент – для визначення ефективності запропонованої авторської методики); *статистичні* (математико-статистична обробка даних, створення

графічних і схематичних узагальнень, рисунків – для підтвердження вірогідності отриманих результатів).

**Наукова новизна отриманих результатів дослідження** полягає в тому, що *вперше* теоретично розроблено та експериментально перевірено методику формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання, а саме: з'ясовано теоретичні основи дослідження процесу формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами, зокрема, обґрунтовано зміст поняття «когнітивно-емоційне сприйняття музичних творів віденських класиків» та процесу його формування; визначено структуру дослідженого феномена, що включає *мотиваційно-спрямований, аксіологічний, інтелектуально-емоційний і самостійно-результативний компоненти*; розроблено модель формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у майбутніх викладачів у процесі фортепіанного навчання; обґрунтовано *принципи* (стилістичної зацікавленості, музично-слухової активності, індивідуалізації, творчої самостійності); *педагогічні умови* формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у майбутніх викладачів та відповідні методи; визначено критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного феномена.

*Уточнено* поняття «сприйняття музики віденської композиторської школи» та *конкретизовано* зміст і сутність умінь когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків як особистісного фахового утворення майбутніх викладачів в умовах фортепіанного навчання.

*Подальшого розвитку* набули наукові положення щодо сутності когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків завдяки розширенню вивчення смислового контексту образного змісту фортепіанних творів.

**Практичне значення отриманих результатів дослідження** полягає у можливості використання розроблених методів формування когнітивно-

емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у студентів педагогічних університетів в процесі фортепіанного навчання; застосуванні педагогічних умов оволодіння відчуттям драматургічної цілісності творів віденських класиків у процесі їх осмислення та інтерпретації; включенні процесу формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами до методичного ресурсу підготовки студентів до занять з фортепіано; розширенні методичних знань і умінь іноземних студентів у процесі навчання гри на фортепіано та у самостійній роботі над твором.

**Упровадження отриманих результатів дослідження** здійснено в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/934 від 25.05.2017 р.), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 1251/17 від 07.06.2017 р.), Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 97 від 27.06.2017 р.), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (довідка № 54 від 27.12.2017 р.).

**Апробацію отриманих результатів дослідження** здійснено у формі виступів і доповідей на конференціях різних рівнів: **міжнародних**: I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2017 р.); II та III Міжнародні конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2016-2017 рр.); Міжнародна науково-практична конференція «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2016 р.); VI та VII Міжнародні науково-практичні конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015, 2017 рр.); **всеукраїнських**: Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічні умови розвитку педагогічної майстерності та професійного саморозвитку вчителів спеціалізованих навчальних закладів художньо-естетичного профілю» (Мала Білозерка, 2016 р.); **Міжвузівська** студентська науково-практична конференція (за міжнародної участі) «Традиції

та сучасність музично-педагогічної освіти» (Чернігів, 2017 р.). Матеріали дослідження обговорювались на засіданнях кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ ім. М.П. Драгоманова. Окремі положення розкрито в наукових доповідях на науково-практичних конференціях молодих учених, аспірантів і докторантів ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Одеса, Київ 2015-2017 рр.).

**Публікації.** Основні результати дослідження відображено у 8 одноосібних публікаціях автора, із них 5 статей у вітчизняних фахових виданнях, 1 – у зарубіжному виданні, 2 публікації апробаційного характеру у збірниках матеріалів наукових конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, списків використаних джерел до розділів, загальних висновків, додатків. Список використаних джерел містить 240 найменувань. Загальний обсяг тексту дисертації – 226 сторінок, з них основного тексту – 169 сторінок. Робота містить 14 рисунків, 13 таблиць, що разом із додатками становлять 32 сторінки.

## **РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОГНІТИВНО-ЕМОЦІЙНОГО СПРИЙНЯТТЯ ЯК НАУКОВОЇ КАТЕГОРІЇ**

У розділі систематизовано теоретичні висновки науковців різних галузей знань стосовно когнітивно-емоційного сприйняття як наукової категорії, в широкому стилістичному аспекті, історично-виконавському контексті презентації класичної музики, розкрито роль музики віденських класиків у фортепіанному навчанні та виконавській діяльності піаністів, зокрема китайських.

### **1.1. Загальнонаукова сутність поняття «когнітивно-емоційне сприйняття»**

У дискурсивній формі у підрозділ розглянуто когнітивно-емоційні аспекти сприйняття студентами – майбутніми викладачами, сонатної форми віденських класиків, зокрема, в площині змістовності музики та процесу її сприйняття, його адекватності, художньої комунікації, емоційної природи художнього сприйняття, співтворчості автора та реципієнта як його мети, алгоритму сприйняття музичного твору, віденської класичної школи як естетичного явища, композиційних та образних особливостей класичної сонати. Зазначено, що емоційний аспект сприйняття музичного твору закладений у природі самої музики, він враховується у всіх формах пізнання музичного мистецтва. Доведено, що практика сприйняття класичної сонатної форми майбутніми вчителями музики підтверджує легкість розпізнавання на слух традиційного для естетики цього історичного етапу розвитку сонатної композиції емоційного спектру стилю віденської композиторської школи.

Основу мистецької діяльності, зокрема музичної діяльності, складає процес сприйняття творів мистецтва. Поза раціональним (когнітивним) і емоційним осягненням мистецької творчості, опорою на усвідомлене і підсвідоме начало у художньому пізнанні педагогічний процес не може бути результативним. Класицизм став новим етапом розвитку мистецтва, дав

відмінний від прийнятого доти метод відтворення змісту в музиці – розкриття його в розвитку, в зіткненні суперечностей. Композитори періоду класицизму створили струнку і логічну систему правил побудови музичних творів, в першу чергу побудови сонатної форми. Якщо вже на початку ХІХ століття в інших видах мистецтва закони класицизму як художнього стилю багатьом вже здавалися застарілими, то в музичному мистецтві система жанрів і форм, створена перш за все композиторами віденської школи, доти зберігає своє значення.

Актуальність представленої проблеми зумовлена необхідністю підвищення ефективності інструментально-виконавської підготовки майбутніх викладачів, в процесі фортепіанного навчання в педагогічних вищих навчальних закладах, за рахунок опанування шедеврів фортепіанного репертуару, поширення їх загальномузичної культури.

Фортепіанна підготовка студентів музичних факультетів не може бути ефективною поза формування логічної та емоційної складових як бінарної сутності сприйняття та усвідомлення змісту музичних творів віденських класиків, оскільки ці фортепіанні твори складають фундамент фортепіанного репертуару майбутніх викладачів музичного мистецтва.

Поза єдності логічного та емоційного компонентів досягнення мистецьких творів, опори на усвідомлене і підсвідоме існування художньої реальності образне пізнання не може бути скерованим у педагогічному процесі та бути результативним як продукт навчальної та виконавської діяльності, оскільки поза відтворення за допомогою опанування логічних структур в класичній музиці та емоційного переживання музики залишиться нездійсненим розкриття музичного змісту фортепіанних творів при їх виконанні на музичному інструменті.

З довідкової літератури відомо, що когнітивний розвиток торкається всіх видів розумових процесів (сприйняття, пам'ять, формування суджень, формулювання понять, логіка тощо).



Бінарна сутність логічного й емоційного компонентів процесу сприйняття та відтворення музичних творів у фортепіанному навчанні передбачає звертання уваги викладача до інтелектуального потенціалу студентів і забезпечення цього процесу емоційними важелями усвідомлення естетичної сутності музично-художніх образів шляхом застосування специфічних засобів їх творення на фортепіано. Активізація логічних підходів має співіснувати зі стимулюванням емоційно-чуттєвих реакцій студентів, забезпечуючи єдність відтворення композиторського задуму і власного творчого розкриття цього задуму піаністом під час виконання фортепіанних творів віденських класиків.

«Когнітивний розвиток – розвиток всіх видів розумових процесів, таких як сприйняття, пам'ять, формування понять, рішення завдань, уява та логіка» – з Сучасного філософського словника [94, с. 198].

Взаємодія когнітивного і емоційного компонентів процесу сприйняття музичних творів у класі фортепіанного навчання передбачає звертання викладача до інтелектуальних можливостей студента, аж ніяк не нехтуючи при цьому емоційними важелями усвідомлення естетичної сутності художніх образів і їх творення. Активізація логічних підходів має співіснувати зі стимулюванням естетичних переживань студентів.

Понятійне осмислення і емоційне забарвлення – дві сторони єдиного акту музичної діяльності. Не можна спонукати майбутнього фахівця до глибокого проникнення в саму сутність музичного творіння, оминаючи логічні засоби усвідомлення художнього змісту. Формування мистецьких поглядів, естетичного кругозору, художніх понять і суджень невіддільне в навчальному процесі від розвитку культури емоцій студента, стимулювання його естетичних переживань [69]

Почуття і логічне (когнітивне) осмислення мистецтва не можна відривати одне від одного, тим більше протиставляти. Розвиток художніх емоцій і здатності до понятійно-логічного осмислення мистецтва, по суті, є єдиним процесом [69].

Академік В.М. Шацька підкреслювала, що когнітивний підхід в художньому навчанні не можна відірвати від прагнення зробити музичне мистецтво предметом яскравого емоційного переживання. «Будь-які спроби відірвати раціональне і емоційне в художньому пізнанні неодмінно і невідворотно приведуть до його спотворення і руйнації» [107, с. 87].

Сприйняття (від лат. *perceptio*) – пізнавальний психічний процес, який полягає у відображенні людиною предметів і явищ, у сукупності всіх їх якостей при безпосередній дії на органи чуття [63, с. 279 ].

За своєю суттю сприйняття трактується як складний процес, в ході якого інформація про окремі властивості об'єкта сполучається в сенсорний образ та інтерпретується як інформація породжена об'єктами або подіями оточуючого середовища.

Різномічне вивчення сприйняття показало, що як і всякий процес пізнання, воно залежить від особливостей суб'єкта: його досвіду, знань, потреб, інтересів, установок, спрямованості. Як і відчуття, воно є суб'єктивним образом об'єктивної дійсності; критерієм їхньої істинності є практична діяльність людини [63, с. 257].

Залежність сприйняття від змісту психічного життя людини, від особливостей її особистості називають апперцепцією. Вона відіграє важливе значення в житті і діяльності людини. Людському сприйманню вона надає активний характер.

Проблема формування музичного сприйняття має глибоку історію. Накопичення величезного обсягу теоретичного матеріалу призвело до виникнення у ХХ ст. науки про музичне сприймання, яка на сучасному етапі виступає як наука про закономірності процесу формування та функціонування суб'єктивного музичного образу.

У становленні цієї науки велику роль відіграли праці Б.Асаф'єва, Н.Гродзенської, Г. Костюка, Є.Назайкінського, О. Ростовського, О.Рудницької, Б. Теплова, В. Шацької [39; 57; 82; 94; 107], а також багатьох інших вітчизняних і зарубіжних учених.

Що стосується формування музичного сприйняття, то воно є необхідною умовою оптимізації процесу музичного становлення особистості, піаніста у тому числі. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від особистості майбутнього викладача, від його професійної підготовки до музичної освіти.

Зрозуміло, що готовність до сприйняття та відтворення музичних творів віденських класиків є одним з головних завдань всієї фортепіанної підготовки майбутніх викладачів. Проблемі усвідомлення значущості музики віденських класиків, її стильової своєрідності, виконавської та піаністичної неповторності безпосередньо або опосередковано приділяли увагу багато дослідників (Ж. Аністратенко, О. Гольденвейзер, Н. Кашкадамова, Г. Курковський, Г. Нейгауз, А. Рубинштейн, В. Шульгіна та інші).

Зміст мистецької освіти спрямовано на засвоєння студентами цінностей мистецтва, художньо-естетичний розвиток кожного майбутнього вчителя, оволодіння ними різновидами мистецької діяльності. В цьому контексті особливого значення набуває розвиток здатності майбутніх фахівців до сприйняття. Навчальне художнє пізнання можна інтерпретувати як взаємодію суб'єкта (студента) і об'єкта (художнього твору), спрямовану на усвідомлення змісту і форми художніх образів, на досягнення нового знання щодо мистецтва [69, с. 89].

Сприйманням називається відображення в свідомості людини предметів і явищ дійсності при їхньому безпосередньому впливі на органи чуття. Результатом сприймання є цілісний образ об'єкта [79, с. 120]. (Наприклад, узявши в руки нову книгу, ми одночасно сприймаємо колір її сторінок, вагу тощо. Ці зорові, тактильні та інші відчуття, поєднуючись, дають образ книги).

Проте дослідження показують, що сприймання не зводиться до простого складання відчуттів, воно дає якісно нову ступінь чуттєвого пізнання дійсності, доповнюється і опосередковується наявними в особистості знаннями, її минулим досвідом [79]. Отже, сприймання є надзвичайно складним психічним

процесом. Тому не дивно, що цілий ряд питань, пов'язаних з його протіканням, не зважаючи на значні зусилля з боку багатьох вчених, не розв'язані і дотепер.

Психофізіологія XIX ст. виходила з ілюзії, що дослідження сприймання повинно базуватися на вивченні будови периферичних рецепторних апаратів і фізіологічних принципів їхньої роботи. Стосовно до зору це означає, що вивчення проєкції образу предмета на сітківці може пояснити сприймання видимого світу.

Критичний аналіз цих поглядів зробили в своїх роботах психологи: С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін та ін. На його основі був розроблений принципово новий підхід до вивчення проблеми сприймання. Виходячи із сеченівського розуміння рефлекторної природи сенсорних процесів, вони почали розглядати сприймання як своєрідну дію, спрямовану на обстеження об'єкта сприймання і на створення його копії, його подібності [11, с. 157].

Різностороннє вивчення сприймання показало, що як і всякий процес пізнання, воно залежить від особливостей суб'єкта: його досвіду, знань, потреб, інтересів, установок, спрямованості.

Як і відчуття, воно є суб'єктивним образом об'єктивної дійсності. Визначальним моментом їхньої істинності є практична діяльність людини. Сприймає дійсність не ізольоване вухо чи око, а конкретна жива людина. Тому в сприйманні виявляється її ставлення до об'єкта, її бажання, інтереси, почуття тощо [11].

Проблема формування музичного сприймання має глибоку історію. Накопичення величезного обсягу теоретичного матеріалу призвело до виникнення у XX ст. науки про музичне сприймання, яка на сучасному етапі виступає як наука про закономірності процесу формування та функціонування суб'єктивного музичного образу.

У становленні цієї науки велику роль відіграли праці Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, О. Костюка, Є. Назайкінського, О. Ростовського,

О. Рудницької, Б. Теплова, В. Шацької, а також багатьох інших вітчизняних і зарубіжних учених.

Сприймання музики досліджується в багатьох напрямках. Музикознавчий напрям, наприклад, складають, передусім, праці Б. Асаф'єва, який показав, як закономірності музичного сприймання враховуються композитором, як структура сприймання віддзеркалюється на будові музичного твору. Психологічний напрям складають дослідження, присвячені музично-перцептивним здібностям людини (Л. Бочкар'єв, В. Ветлугіна, Б. Теплов та інші).

Один з фундаторів музичної педагогіки, професор Г. Падалка зазначає, що сприйняття мистецтва – процес і результат сприймання і усвідомлення інформації, що міститься в художніх образах [69, с. 97].

Сприймання, оцінювання і творення є провідними видами мистецької діяльності, притаманними будь-якому ступеню навчання, їх взаємодія носить системний характер, одне без одного не існує, одне так чи інакше включає і інше.

Структура мистецького сприйняття включає почуттєво-оцінювальну реакцію, розрізнення окремих ознак твору чи його фрагментів, формування цілісного образу сприйнятого (відтворення змістовних характеристик музичного образу) [69, с. 99].

Художній твір задає емоційно-естетичні орієнтири сприймання, створює об'єктивну основу для розширення художнього тезаурусу, надає можливість студенту осягнути навколишній світ, відтворений в художніх образах, усвідомити власну роль, себе в цьому світі. Через те вибір творів для організації художнього сприймання і його розвитку має найсерйозніше значення.

У ситуації художнього сприйняття роль студента, як його суб'єкта, також виступає надзвичайно значущим елементом. Функціональне призначення мистецтва зумовлює різні аспекти художнього сприймання, які залежать від настрою, сформованості певної установки, тих чи інших очікувань студента від ознайомлення з мистецьким творінням.

Вагомим орієнтиром ефективного музичного сприйняття виступає ерудиція майбутнього вчителя в питаннях мистецтва (когнітивний компонент фортепіанної підготовки), що включає і знання фактичного художнього матеріалу, і знання щодо закономірностей розвитку мистецтва, становлення його стильових напрямів, жанрових підходів, історії створення даного музичного твору і т.п. та емоційно-естетичний модус внутрішнього світу особистості, що виявляється у переважній схильності студента до творів мистецтва певного жанру, настрою тощо [79].

В системі навчальної регуляції ситуацією художнього сприймання особливо яскраво виступає роль викладача, підходи до процесу навчання, педагогічні умови, методи педагогічного опосередкування протікання цього процесу.

Важливою складовою професійної підготовки майбутнього викладача фортепіано є культура сприймання музичного твору, яка формується упродовж тривалого часу і різноманітних форм пізнання класичної спадщини. Процес сприймання є найважливішою сутнісною рисою функціонування музичного мистецтва взагалі. Він сприяє реалізації основних функцій музики, таких як: комунікативна, відображення дійсності (ідей, емоцій, предметного світу), етична, естетична, гедоністична, канонічна, евристична, пізнавально-просвітницька, компенсаторна, прагматична. У розробці проблеми сприйняття як форми пізнання музичного мистецтва, зокрема, в ракурсі теорії та історії його розвитку, актуальним постає питання засвоєння студентами-майбутніми викладачами музики сонатної форми віденських класиків.

Проблему музичного сприйняття потужно розроблено у сучасній психолого-педагогічній, естетичній та мистецтвознавчій літературі; досліджено психологічні, педагогічні, історико-теоретичні, виконавські та ін. аспекти цього складного психофізіологічного явища. Музичне сприймання, як науку про закономірності процесу формування та функціонування у свідомості людини музичного образу, розглянуто у роботах Б.Асаф'єва, І.Гринчук, Н.Гродзенської, О.Костюка, Л.Мазеля, В.Медушевського, Є.Назайкінського, Б.Теплова,

В.Холопової, В.Шацької, С.Шипа та ін. Теоретичні та практичні засади фахової підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін розробили Н.Гуральник, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова; проблеми стильових та композиційних особливостей західноєвропейської музики дослідили Н. Арнонкус, Н. Герасимова-Персидська, Н. Горюхіна, М.Лобанова та ін. Разом з тим, спеціального вивчення вимагає проблема когнітивно-емоційних аспектів сприймання студентами – майбутніми викладачами музики сонатної форми віденських класиків.

Доречним є дискурс стосовно когнітивно-емоційних аспектів сприймання студентами – майбутніми викладачами музики сонатної форми віденських класиків, зокрема, в площині змістовності музики та процесу її сприймання, його адекватності, художньої комунікації, емоційної природи художнього сприймання, співтворчості автора та реципієнта як його мети, алгоритму сприймання музичного твору, віденської класичної школи як естетичного явища, композиційних та образних особливостей класичної сонати.

Відомо, що один з головних підходів фахівців-музикознавців до процесу сприйняття музики пов'язаний зі специфікою музичного змісту. І. Гринчук, викладаючи головні тенденції сучасної західноєвропейської музично-естетичної думки щодо цього питання, зупиняє свою увагу на двох протилежних наукових напрямках. В основі першого – виявлення ритму, руху як основи музичної форми, звукових структур як стереотипів характеру людини, архетипів безсвідомого як діалогу композитора та слухача, синестезії чуттєвих вражень як резонансу на те, що сприймається; зв'язку виразності звукових структур та жестів. Ці позиції апробовані в роботах Д.Кіна, Р.Арнхейма, А.Лісса, М.Хурте, Р.Біттнера [26, с. 16].

У другому напрямі, представленому іменами науковців Х. Еггебрехта, К.Дальхауза, Г. Кляйнена, Т. Адорно, В.Штро, реципієнтом відшукуються умовні, нестабільні компоненти змістовності музики, конвенційно пов'язані зі звуковими формами, що можуть залишитися незрозумілими. Дуалізм тлумачення змістовності музики, характерний напрямку, відображений у думці

Х. Еггебрехта про сприймання як естетичну ідентифікацію (розуміння) та естетичне пізнання (вербалізація розуміння), що розподіляє музичний твір на звукову структуру (суть) і можливість її словесної інтерпретації (зміст). «Отже, сприймання, як і музика, є подвійною сутністю: у сприйманні естетичне пізнання «розшифровує» естетичну ідентифікацію так, як зміст говорить про структуру твору, тому «понятійне» виступає як спосіб актуалізації позাপонятійного музичного змісту» [26, с. 17].

На думку представників зазначеного наукового напрямку, з процесом сприймання пов'язаний аналіз музики, який відрізняється від першого лише більшою адекватністю, глибиною естетичної ідентифікації через наукове усвідомлення й визначення в музикознавчих термінах музичної структури твору [там само, с. 18]. Саме через наукове (мисленнєве) усвідомлення адепти цього підходу дорівнюють значення почутого у процесі сприймання з інформацією про твір, яку можна отримати з наукової літератури – біографічну, автобіографічну, емотивістську, технічно-аналітичну (за П. Кайві) [26, с. 19].

Отже, емоційний аспект сприймання музичного твору закладений у природі самої музики, він враховується у всіх формах пізнання музичного мистецтва, сприймання, зокрема.

Представники емотивістського напрямку П. Кайві, Дж. Дьюї, автори експресивістських концепцій музики як носія «емоційної мови» Л. Мейер, Б. Реймер, Д. Елліот заглиблено досліджують емоційний спектр музики, зокрема, наголошують на необхідності зробити емоційні описання музики зрозумілими та інтерсуб'єктивними. П. Кайві, класифікуючи види емоційної виразності (вираз емоцій в інтонації голосу, динаміці мови засобами руху, міміки, пантоміми та зіткнення виразовості з виразністю), «резюмує, що музика не висловлює емоцій, а заключає їх в собі. Отже, розв'язуючи основне завдання — яким чином музика сама з себе виражає емоції, — автор підводить до основної думки своєї концепції: суть музики полягає в контексті традицій і конвенційності самого існування, емоції радше розпізнаються як риси музики, ніж переживаються як результат її дії» [26, с. 19].



Адаптуючи наведені положення до теми нашої розвідки, підкреслимо позиціонування музичного класицизму в історії світової музичної культури та його великої віденської класичної композиторської школи як характерного емоційного виразника світоглядних основ Просвітництва, оптимістичної віри у Розум, Добро, Людину. «Твори Гайдна, Моцарта, Бетховена вирізняються рідкісним для історії європейської музики «співзвуччям» активності та позитивності: в більшості своїй вони радісно мажорні, проникнуті енергійною киплячою ритмікою, у них переважають швидкі та середні темпи, врівноважені пропорції музичної форми, стверджувальним характером володіють репризні види композиційної архітектоники» [100, с. 16].

Вітчизняними психологами, музикознавцями опрацьований дефінітивний ряд визначень сприймання музики, що є теоретичним підґрунтям для усвідомлення нами когнітивно-емоційних аспектів сприймання студентами – майбутніми викладачами сонатної форми віденських класиків. Відомо, що у процесі сприймання через сенсомоторні, перцептивні та розумові дії, на підставі комбінації активних та пасивних, усвідомлених та неусвідомлених компонентів взаємодіють суб'єкт (слухач) та об'єкт (музичний твір) (Л. Виготський). Під час сприймання як реалізації пізнавальних, мисленнєво-перцептивних програм, що задаються музикою і запитам слухачів, як результат синтезу музичного мислення, культурно-історичного контексту музичного твору, життєвого й естетичного досвіду слухача, комунікативної ситуації народжується суб'єктивний слухачький образ (О. Костюк). Мікрокосмосом, заснованим на поєднанні елементів художнього цілого, складеного із звукових шарів контексту, тексту і підтексту твору, йменує сприймання Є. Назайкінський. В. Медушевський віднаходить його на трьох етапах визрівання художньо-музичного мислення – первинному, розвинутого сприймання, художньої мудрості [26, с. 22].

Ірина Гринчук відмічає, що зі соціологічної точки зору А.Сохором висуваються чотири етапи, які деталізують логіку процесу сприймання: виникнення зацікавленості твором, установки на нього; слухання як фізичного

процесу; *розуміння* і переживання музики; її оцінки. Зазначається, що осмислене сприймання музики та її розуміння здійснюються на основі знань, слухових вражень, навичок. Ці знання утворюють досвід та є детермінованими музичним вихованням слухачів [26, с. 22].

Отже, можна зробити висновок про важливість когнітивного компоненту сприймання музичного твору, який впливає на адекватність останнього та залежить від рівня загальної культури реципієнта та досвіду спілкування з музикою різних жанрів.

Опираючись на вузлові моменти розглянутих базових визначень музичного сприймання, І.Гринчук у власному визначенні феномену наголошує на комбінації пізнавальної та емоційної сфер як багатогранності особистості, складності цієї аналітико-синтезуючої діяльності, спрямованої на створення власної слухацької інтерпретації [там само, с. 23].

Відображення емоцій в музиці розглядається музикознавцями як складовий, за структурою, феномен. Зокрема, базовим шаром є відображення-вираз «натуральних» емоцій – енергійний тонус ритму, піднесено-прекрасний характер кантилени, гармонійна стрункість акордів терцевої будови тощо, які, в цілому, відображають світлий, позитивний, життєствердний світогляд. Наступний шар структури – це умовні емоції, які зображають світ як позитивних, так і негативних образів музичного мистецтва. Оціночний – третій шар – створюється загальною атмосферою майстерності твору, виконання, духовного піднесення, святковості, які звичайно супроводжують мистецький простір [100, с. 6].

У контексті теми нашої розвідки слухним видається загострення П.Білоусом проблеми сприймання до категорії адекватного сприймання та висування вченим поняття співтворчості як особливого виду діяльності реципієнта. Наголошується, що сприймання будь-якого твору є індивідуальним актом, на який впливають психологічні, соціокультурні та інтелектуальні чинники. Сприймання стає адекватним у разі розуміння світу художніх образів, створених уявою та фантазією композитора [8, с. 1].

На ступінь адекватності сприймання впливає символічна природа музичного образу, його глибина та множинність змісту. Виходячи з позиції, що художній образ є основною категорією мистецтва, його методом відображення дійсності, фахівці-педагоги наполягають, на думку Радкіної, на «систематичному розвитку в особистості здатності сприймати художній образ і посилено створювати його у творчій роботі. Для безпосереднього сприйняття художнього образу не потрібні спеціальні розумові прийоми, які б принципово відрізнялись від повсякденного пізнавального досвіду» [77; 84, с. 108].

Але музика, як відомо, володіє резервом емоцій, що перевищує усі інші види мистецтв, а «доля почуттів, емоцій, афектів в музиці та оточуючих мистецтвах складалась зовсім інакше, аніж в житті - набагато більш щасливо» [100, с. 96].

Практика сприймання класичної сонатної форми майбутніми викладачами фортепіано підтверджує легкість розпізнавання на слух традиційних для естетики цього історичного етапу розвитку сонатної композиції емоційних стильових знаків віденської композиторської школи. Доступ до емоційного багатства форми закладений вже в її історичній еволюції, бо на відміну від малоконтрастної старовинної сонатної композиції, однорідної за тематизмом, класична сонатна форма є побудованою на контрастних темах, кількість яких залежить від індивідуального стилю композитора та музичного-драматургічного задуму сонати. Так, тематизм В.А. Моцарта характеризується різноманітністю, яскравістю, мелодичною виразністю (6 тем сонати ре мажор (К. 311), 7 тематичних елементів сонати фа-мажор (К. 332)). Початкові теми головних партій сонат Й. Гайдна, Л. Бетховена містять мікротематичний контраст, суперечливість інтонаційних елементів полярного емоційно-виразного значення, різножанрового походження (соната до мінор Л. Бетховена (ор. 2, № 1) з мовним характером оклику у початковому акорді-імпульсі, фанфарним мелодичним ходом типу військового звукового сигналу або «трубного гласу» в духовній музиці у двотактовій фразі; однотоковим мотивом тужливої скарги-стогону молитовного співу в акордовій хоральній фактурі [108, с. 298].

Більш-менш сталий характер в естетиці сонатної форми віденського класицизму мають й інші композиційні прийоми, які легко «зчитуються» реципієнтом у процесі сприймання музичного твору в когнітивно-емоційному аспекті. Так, «у цілому теми-образи побічної партії відзначаються меншим рівнем експресивності, драматизму, серйозності, ніж головні теми. Найчастіше вони мають більш м'який, спокійний, прозорий і світлий характер. Якщо оцінювати образний контраст партій, то в класичній сонатній формі він виражений не дуже різко» [108, с. 300].

Для того, щоб художні образи класичної сонатної форми були сприйняті найбільш адекватно, на нашу думку, необхідна наявність: естетичного досвіду й естетичного смаку, які формуються та вдосконалюються упродовж усього життя людини; загальної культури, що охоплює знання, духовні переконання, орієнтири, запити, інтереси, потреби у сфері спілкування з мистецтвом; мотивації до пізнання художнього твору у вигляді мотивів пізнавального інтересу, пошуку емоційного полегшення, насолоди від спілкування з мистецтвом, проведення вільного часу тощо. Панівний мотив – «звертання керує художнім сприйманням, визначає його спрямування, психологічну та інтелектуальну роботу - і переростає у мотив сприймання. Вільний вияв та реалізація мотиву збагачує й урізноманітнює художнє сприймання, а спонукання, диктат – збіднюють, спотворюють, викликають невдоволення в реципієнта» [ 8, с. 4].

У процесі сприймання відбувається акт співтворчості, під час якої здійснюється діалог між композитором та слухачем; реципієнт спілкується з музичним твором його мовою як виду мистецтва, зокрема, тлумачить художній образ, практично реалізує потребу його розуміння та пояснення. «Адекватність сприймання передбачає не просте розпізнавання зображеного (зіставлення з дійсністю), а проникнення в суть художнього образу, розуміння переходу з площини зображуваного у площину естетично-сміслового значення» [8, с. 4].

Відштовхуючись від позиції, що музичний твір є відкритою художньою системою, в якій текст матеріалізується у сприйманні слухача, його особистісній інтерпретації, можна констатувати, що когнітивно-емоційне сприймання

музичного твору дає можливості розширення й поглиблення зображеного у свідомості реципієнта.

На підставі викладеного можна констатувати, що питання засвоєння студентами – майбутніми викладачами музики стилістики віденських класиків є важливим при науковій розробці проблеми сприйняття як форми пізнання музичного мистецтва. Емоційний аспект сприймання музичного твору закладений у природі самої музики, він враховується у всіх формах пізнання музичного мистецтва, сприймання, зокрема. До когнітивного компоненту когнітивно-емоційного сприймання студентами-майбутніми викладачами музики сонатної форми віденських класиків можна віднести увесь спектр пізнання принципів сонатної форми, який «впізнається» слухачем у процесі сприймання твору як конструктивна логіка сонатної композиції. Практика сприймання класичної сонатної форми майбутніми вчителями музики підтверджує легкість розпізнавання на слух традиційного для естетики цього історичного етапу розвитку сонатної композиції емоційного ряду стилю віденської композиторської школи.

Б.Асаф'єв вважав, що «сонатна форма одна з сонатних форм стільки, скільки написано творів у сонатній формі» [100, с. 60]. У зв'язку з цим, формування когнітивно-емоційного сприйняття піаністів, майбутніх викладачів, має індивідуалізований, неповторний характер, позбавлений типізації у його вербальному визначенні. Означений феномен може бути розглянутий лише у контексті теоретичного, історико-стильового змісту. Цьому присвячено наступний підрозділ.

## **1.2. Класична музична форма в контексті сприйняття її стильового становлення**

Актуальність обраної проблеми полягає у формуванні у молодого покоління піаністів стійкого інтересу до цілісного охоплення теоретичних, стилістичних і музично-історичних понять стосовно класичних творів, їх

практичного застосування у навчальній і виконавській практиці майбутніх викладачів.

Естетичний напрям епохи класицизму звертається до канонів давньогрецької класики як до норми та ідеального зразка. З усіх великих стилів стиль епохи класицизму є найраціональнішим, ідеологізованим і теоретично обґрунтованим і нормативним. В основі класицизму лежать ідеї філософії раціоналізму (Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, А. Г. Баумгартен, І. Вінкельман, І. Кант та ін). Як і в епоху Відродження світогляд епохи класицизму орієнтується на античні цінності. Інтерес представляє тільки вічне, незмінне. Естетика класицизму була заснована на переконанні розумності та гармонічності світоустрою, що проявлялася в увазі до збалансованості частин музичного твору, ретельної обробці деталей, розробці основних канонів музичної форми.

Ми маємо висвітлити роль музики віденських класиків у фортепіанному навчанні та виконавстві китайських студентів.

Відповідно до мети було визначено завдання дослідження : розкрити основні риси віденської класичної школи на прикладі фортепіанних творів ; розгляд змін і збагачень у музиці, проблематики, виражальних можливостей і внутрішньої структури творів композиторів віденської класичної школи; передумови розвитку стильової освіченості у процесі навчання і підготовки до виконавської діяльності китайських піаністів; усвідомлення китайськими студентами під час навчання поетики жанру сонати, її стилістичного розвитку.

Інтерес до віденської класики розвивався у вітчизняній дослідницькій діяльності, науково-теоретичних працях (А. Алексеев, Б. Асаф'єв, Н. В. Белянська, В. Бобровський, Л. Булатова, М. Друскін, Ю. Євдокимова, Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкинський, С. Стуколкіна та інші). Об'єктами розгляду в даних роботах виступають музична драматургія, фактурна організація, тематизм, композиція та формоутворення фортепіанних творів композиторів віденської школи.

Значний інтерес китайських піаністів до творів віденських класиків змушує звернутися до представленої теми. І вважаємо за доцільне зупинитися

на деяких питаннях історичного дискурсу, стильових особливостях, специфіці жанрів.

Композитори віденської школи успадкували досягнення так званої ранньої віденської школи, найвизначнішими представниками якої були Г. Х. Вагензейль (1715-1777), Г. М. Монн (1717-1750), Г. Муффат (1690-1770), Й. Старцер (1726-1787). Однак музичні витoki віденської класичної школи не зводяться до власне австрійського мистецтва - вони набагато ширші. У їх числі і італійська опера, котра здавна культивувалася в Відні та італійська інструментальна музика. Також на формування віденської класичної школи вплинула мангеймська школа, що склалася в Баварії; в неї входили видатні чеські музиканти: Я. Стаміц (1717-1757), Ф. К. Ріхтер (1709-1789), К. Каннабіх (1731-1798) та ін. Безсумнівний вплив також мала творчість І. С. Баха (1685-1750), його синів Карла Філіпа Емануеля (1714-1788) і Йоганна Крістофа (1732-1795), а також Г. Ф. Генделя (1685-1759).

Стиль епохи класицизму відобразив кризу цінностей бароко, згасання церковної влади і підйом влади світської. У числі найважливіших музичних витоків віденської класичної школи була народна музика. Населення Австрії було багатонаціональним – в його склад, крім австрійців та німців, входили також чехи, угорці, словени, котрі мали свою самобутню народну музичну культуру. У Відні зустрічалися народні музиканти всіх цих національностей. Композитори віденської класичної школи вбирали елементи їх мистецтва, які утворювали характерний «сплав», що об'єднав у собі найголовніші музично-стильові ознаки доби.

Творчість австрійських композиторів 1780-1790 років припадає на період розквіту віденського класичного стилю. Воно стало тим потужним фундаментом, в надрах якого відкрystalізувалися нові принципи музичного мислення, які отримали своє яскраве втілення в шедеврах зрілого Гайдна, Моцарта та раннього Бетховена.

Головними інструментальними жанрами, що процвітали у Відні, були: симфонія, струнний квартет і струнні тріо, клавирное тріо і клавирная соната зі

скрипкою, ансамблева духова музика, а також прикладні та побутові жанри (дивертисменти, серенади, пісні і танці). Великою популярністю користувалися фортепіанні концерти – для клавесина або раннього фортепіано. Але найбільшого розвитку зазнала фортепіанна соната.

«Міцно в другій половині XVIII століття класична сонатна форма з різними темами в експозиції, з розробкою і репризою тісно пов'язана з рядом попередніх форм» [52, с. 428].

«Суттєвою типовою рисою старовинної сонатної форми є її двочастинність: розробка і реприза злиті в одну частину. При цьому в деяких випадках у наявності невелика реприза, що починається з побічної партії. Так виник один з типових видів старовинної сонатної форми - тонально-симетрична соната без розробки» [52, с. 430]. В ранньокласичну добу сонатне *allegro* особливо інтенсивно формується в одночастинних сонатах Д. Скарлатті і в 3-частинних сонатах Карла Філіпа Емануеля Баха. Сонати Д. Скарлатті відрізняються ретельністю, філігранністю обробки, різноманіттям форм і типів. У К. Ф. Е. Баха встановлюється класична будова 3-частинного циклу сонати.

У творчості італійських майстрів, особливо у Дж. Б. Саммартіні, часто зустрічається 2-частинний цикл: *Allegro - Menuetto*.

Поява нової форми сонати багато в чому визначалася переходом від поліфонічно-фугірованого складу до гомофонно-гармонічного.

Становлення і розквіт клавірної сонати в класичну епоху дослідники пов'язують з поширенням камерного і сольного домашнього музикування, а також формуванням кола музично освічених дилетантів з середовища австрійської аристократії і бюргерства. Композитори складали сонати на замовлення і в навчально-педагогічних цілях.

Жанр клавірної сонати, як один з головних інструментальних жанрів класичної музики, що сформувався в класичну епоху, завжди носив більш експериментальний, вільний характер у порівнянні з іншими головними об'єктами творчості класиків - симфонією, квінтетом. Призначення для одного



виконавця давало можливість більш гнучкого, сміливого пошуку концепцій жанру.

Підсумки найрізноманітніших пошуків в жанрі сонати у так званих ранніх віденських класиків були потім втілені у творчості Гайдна, Моцарта, а потім і в ранній творчості Бетховена. Все різноманіття напрямків у розвитку цього жанру, починаючи від його появи у Куна, відбившись у творчості віденських класиків, було сфокусовано ними в органічну бездоганність сонатного циклу.

Стилістичні особливості клавірних творів Гайдна являють собою різноманітність індивідуальних рішень. Гайдн не був піаністом-віртуозом, це відчувалось в стилі його сонат, для яких була не притаманна концертність та імпровізаційність. Для нього важливішим було досягнути ясності викладення, природності звучання. Ця індивідуальність рішень чудовим чином поєднується з ясністю, цілісністю «класично» відточених концепцій жанру сонати. Навіть ранні сонати Гайдна не залишають враження незрілості. Яскравість образів, винахідливість тематичного розвитку, логічно ясна спрямована драматургія, що потребує від піаніста тонкої виконавської культури. Внутрішня закінченість відрізняє кожен твір, при цьому багатство фантазії Гайдна вражає.

Вже для ранніх сонат Моцарта характерна різноманітність ритмічних фігур і постійне їх чергування та винахідливість, яка властива і зрілому стилю Моцарта синкопи, пунктирні ритми, чергування і поєднання двудольного і тридольного руху восьмими – все це вже входить до арсеналу юного композитора. «У грі піаніста Моцарт особливо цінував ясність, чіткість як думки, так і форми її вираження. Цього ж вимагала і природа моцартовської кантилени. Кожна деталь в ній може здобути самостійність, тому так важливо, щоб було чутно не тільки малюнок, але і окремі мотиви і будь-який «малий» штрих» [20, с. 406]. З плином часу музичний зміст фортепіанної музики Моцарта поглиблювалося, що вимагало нових технічних прийомів, їх різноманітності. Ідеальна рівновага між метою (художнім змістом) і засобом (технічними прийомами) ніде не порушується. В цілому перші сонати Моцарта

нескладні за своєю музичною мовою та змістом. Більш пізня творчість націлена на індивідуалізацію в кожній сонаті, в них міцно встановилась тричастинна форма. Не змінюючи структуру сонатної форми, в шести останніх своїх сонатах Моцарт досягнув особливої винахідливості музичних прийомів: набагато багатшим стає зміст кантילени у повільних частинах, фінали сонат дуже різноманітні за змістом і драматизмом.

Стиль фортепіанних сонат Моцарта еволюціонував через ускладнення тематизму і драматичного розвитку, через завоювання всієї різноманітності піаністичних прийомів свого часу – до вищої майстерності. Його сонати дуже піаністичні та зручні для виконання.

Бетховен завершує етап розвитку класичної сонати. Його фортепіанні сонати представляють вищі досягнення віденських класиків. Саме в творчості Бетховена жанр класичної сонати максимально еволюціонує і завершує свій розвиток.

Новизна бетховенського трактування фортепіанної сонати проявляється як в багатстві ідей, так і в різноманітності, свіжості композиційних рішень. Тут і строгі класичні цикли, що вражають небувалою цілісністю і силою контрастів; тут і яскраві форми ліричних і драматичних імпровізацій.

Характерні для Бетховена теми, манера їх викладу і розвитку, драматизоване трактування сонатної схеми, нова репліка, нові темброві ефекти і вперше з'явилися в фортепіанній музиці. У ранніх бетховенських сонатах зустрічаються і драматичні «теми-діалоги», і речитативна декламація, і «теми-вигуки», і поступальні акордові теми, і поєднання гармонійних функцій в момент найвищого драматичного напруження, і послідовне мотивно-ритмічне стиснення, як засіб посилення внутрішнього напруження, і вільна різноманітна ритміка, принципово відмінна від розмірної танцювальної періодичності музики XVIII століття.

Найвищою точкою бетховенського творчості є останні п'ять сонат: Двадцять восьма, Двадцять дев'ята, Тридцята, Тридцять перша, Тридцять друга (1815-1822). Філософський роздум, психологічна проникливість відрізняють ці

пізні твори від більш безпосередніх, дієвих сонат попереднього періоду. Масштабність форми, вільне трактування сонатного циклу, рідкісне темброво-кolorистичне багатство, високий рівень піаністичної техніки – все це додає пізнім сонатам Бетховена неповторну своєрідність. Бетховен не боїться різких та сильних акцентів, прямолінійності мелодійного малюнка. Такий переворот у творчості Бетховена – перехід від старого стилю до нового. У його творчості жанр класичної сонати завершує свій розвиток.

Гомофонно-гармонічна фактура ранньокласичних клавірних сонат і дивертисментів 1750-х років істотно відрізняється від ускладненої багатьма віртуозними елементами гомофонно-поліфонічної фактури концертних фортепіанних сонат кінця XVIII-початку XIX століття. Звідси випливає завдання дослідження – виявити логіку розвитку клавірно-фортепіанної фактури в класичну епоху, позначивши генеральний напрямок її еволюції.

Дискурсивного підходу заслуговує й питання емоційної природи сприймання майбутніми викладачами музики класичної сонатної форми. Твори музичного мистецтва, як художні явища, виявляють свою естетичну цінність в естетичних стосунках, що виникають між ними як об'єктом та слухачем як суб'єктом. На їх основі з'являється емоційна сфера, естетичні переживання. Художня творчість, на думку П. Білоуса, не кодує емоції, але у процесі сприймання вони провокуються, викликаються у повному їх спектрі. Композитором створюється відповідна художня форма їх вираження, за допомогою якої здійснюється емоційний вплив на слухача, його підсвідомість, доторкання до найтонших та найглибших вібраторів емоцій. Емоційний заряд художнього твору здатний не тільки передавати людські почуття, а збуджувати їх у реципієнта [8, с. 7].

В цьому аспекті викликає інтерес дослідження Л.Мазелем комунікативного – зокрема, формоутворювального боку виразових засобів музики [51, с. 75-93.] й, відповідно, його вияв у музиці сонат віденських класиків. Дослідник вважає, що саме «комунікативний бік мистецтва виконує завдання вельми різні: забезпечити логічність і стрункність твору, прикувати увагу до найважливіших його моментів, створити відтіняючий їх фон (а іноді зробити малопомітним те, що

поволі готує несподівану розв'язку), спрямувати сприймання по необхідному річищу, викликати певні очікування, виправдати їх (нерідко з відтяжкою), або обдурити, дати сприймаючому (або виконавцю) необхідний відпочинок після великої напруги тощо» [51, с. 75]. Принциповою настановою дискурсу є позиція, що кожний виразовий засіб музики містить змістовний і комунікативний боки. Змістовність та комунікативність музичного мистецтва щільно пов'язані одна з одною, оскільки повідомлення не можна відірвати від його смислу, а смисл, що сформульований композитором і спрямований на сприймання, є також повідомленням. Будь-що, наявне у творі для виразу змісту (епізод, засіб, знак), неминуче впливає на комунікацію: полегшує або ускладнює сприймання музики, сприяє передбаченню подальших музичних подій, або, навпаки, заважає цьому передбаченню [51, с. 76].

До когнітивної складової інтелектуально-емоційного сприймання студентами-майбутніми викладачами музики сонатної форми віденських класиків можна віднести увесь спектр пізнання принципів сонатної форми, який «впізнається» слухачем у процесі сприймання твору як конструктивна логіка сонатної композиції. Сонатна форма є найскладнішим типом нециклічної музичної композиції. «В її будові використовуються майже всі вже відомі нам принципи: зіставлення, репризне повторення, симетричне перетворення, продовження, розробка, іноді також — варіювання, рефреноподібне повторення. Самий лише перелік формотворчих принципів свідчить про складність і насиченість музично-драматургічного розвитку в сонатній композиції» [108, с. 290]. Втілення цих принципів вимагає двочастинної й найчастіше тричастинної побудови композиції сонатної форми. Першу частину (експозицію) утворює зіставлення головної та побічної партій, другу частину (розробку), або другу і третю (репризу) частини - розвиток й повторення тем експозиції, засноване на транспонуванні побічної партії в основну тональність [108, с. 291].

Композиція сонатної форми у музичній практиці досягла певної схематичності, стабільності, що, незважаючи на загальний філософський пафос

цієї музичної форми (суперечність як фундаментальна властивість процесуальності в природі, суспільстві, свідомості; єдність і протистояння протилежностей - неперервність і перервність, або розчленованість, форми, стійкість теми-образу, її мінливість, симетричність й асиметрія в побудові частин, статичність і динамічність - як основа музичного руху, інтонаційного розвитку) сприяє легкому впізнаванню на слух у процесі сприймання опорних формоутворювальних моментів.

Зокрема, панівне втілення у сонатній композиції належить принципу тематичного протиставлення, який, на думку С.Шипа, персоніфікує сонатну форму з подібністю до літературного сюжету. «Тому до сонатної форми, як до жодної іншої, підходить сюжетно-драматургічний аспект аналізу, за яким теми трактуються як «дійові особи», а розділи форми — як «сцени», «дії». З цього погляду кожний твір, написаний у сонатній формі, може сприйматися як повідана музичною мовою «історія про конфлікт» між якими-небудь темами-образами» [108, с. 292].

В цій історії експозиція аналогізується із сюжетною зав'язкою, в якій джерелом розвитку є тональне протиставлення розділів із закладеним у ньому інтонаційним контрастом головної та побічної тем. У розробці сонатної форми тип зіставлення образів поновлюється, зокрема, поглиблюється тональний та інтонаційний конфлікт між сферами головної та побічної тем, використовуються драматургічні ефекти зіткнення, протиборства як аналог активної взаємодії персонажів сюжету літературного твору. Реприза, аналогічна розв'язці сюжету літературного твору, презентує оновлений тип зіставлення образів: «розпал боротьби» у сюжеті «знімається» вирішенням тонального конфлікту, знижується емоційна напруга, але контраст образів на сюжетному (концептуальному) рівні не зникає. Фрагментом форми, в якому драматургічний розвиток вичерпує образний конфлікт, є кода. Вона аналогізується із епілогом сюжету літературного твору, де повністю вичерпується провідний образний конфлікт [108, с. 292-293].

Класицизм як стильовий напрям в музиці означений одним з етапів розвитку мистецтва, розкрив метод художнього відтворення змісту в музиці, який полягав у розкритті його в розвитку, зіткненні смислових і художньо-образних конфліктуєчих елементів. Композитори-класики створили струнку логічну систему побудови музичних творів, зокрема побудови сонатної музичної форми, конкретної системи жанрів і форм. Фундаторами нового стильового спрямування стали представники віденської класики, які саме за рахунок єдності логічної та емоційної складових їх сприйняття й усвідомлення змогли зберегти значення свого музичного художньо-смислового надбання дотепер.

Зрозуміло, що готовність до сприйняття та відтворення музичних творів віденських класиків є одним з головних завдань комплексної фортепіанної підготовки майбутніх викладачів, а створення необхідних педагогічних умов формування логічного та емоційного сприйняття класичної спадщини – необхідне завдання викладачів у фортепіанному класі.

Музичні твори віденських класиків створює особливий, головний прошарок всієї фортепіанної підготовки студентів Інститутів мистецтв. Твори Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Л.ван Бетховена, які жили і творили у Відні і вплинули на всю музичну культуру другої половини XVIII – початку XIX століть – це вершина музичного мистецтва цього періоду. Великі музиканти створили художній напрям в музиці, що отримав назву «Віденська класична школа». Мистецтво віденських класиків пов'язане з просвітництвом, надихнуте ідеями Г.Е. Лессинга, І.В. Гете, Ф.Шиллера, І.Канта, Г.Гегеля. Для музичних творів віденської школи характерні поєднання трагічного і комічного, раціонального і емоційного, діалектика контрасту і єдності у співвідношенні образів та тем. Метод відтворення дійсності в боротьбі суперечностей типізовано втілюється в формі сонатного Allegro, яка набула у класиків завершеності й стала для них основною. Впорядковано було й застосування головних жанрів, що склалися на цей час у музиці для фортепіано й за його участю. Розвиваючи фактурні можливості нового струнно-молоточкового

інструмента (фортепіано), композитори-класики формують нове інструментальне письмо [37, с. 177 ].

Обрана проблема зумовлена необхідністю підвищення ефективності інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців, розвитку їх загальної музичної культури на основі опанування високохудожніх творів класичного мистецтва, чому сприяє застосування стилістичного усвідомлення опанування фортепіанних творів через їх музичне сприймання.

Музичні твори віденських класиків створюють особливий, фундаментальний прошарок всієї фортепіанної підготовки студентів Інститутів мистецтв. Мистецтво виконання класичної музики на фортепіано (твори Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена) є безперечною вершиною інструментально-виконавської підготовки будь-якого музиканта [37]. Класицизм став новим етапом розвитку мистецтва, дав відмінний від прийнятого доти метод відтворення змісту в музиці – розкриття його в розвитку, в зіткненні суперечностей. Для класицизму характерна діалектика контрасту і єдності у співвідношенні образів та тем. Метод відтворення дійсності в боротьбі суперечностей типізовано втілюється в формі сонатного Allegro, яка набула у класиків завершеності й стала для них основною. Було створено філософію використання основних жанрів, що склалися на цей час у музиці для фортепіано. Розвивались фактурні можливості ускладненого інструмента, композитори-класики сформували якісно відмінне інструментальне письмо» [37, с. 277 ].

Ми визначаємо необхідність усвідомлення стилю як необхідне у процесі сприймання музичних творів віденських класиків майбутніми вчителями в процесі фортепіанного навчання.

Для сприймання, оцінювання та відтворення музичних творів віденських класиків в умовах навчального процесу Інститутів мистецтв проблема стилевідповідного навчання – одна з тих, що визначає способи упорядкованого, систематизованого підходу до розвитку мистецької культури взагалі та фортепіанної підготовки зокрема.

Вітчизняні дослідники, такі як Н. Провозіна, В. Буцяк, І. Малашевська доклали серйозні зусилля для її вирішення в галузі музичної педагогіки.

За визначенням «Словника-довідника» Ю.Є. Юцевича: «Музичний стиль – це сукупність засобів та прийомів художньої виразності, що історично склалась, і відображає естетичні погляди різних суспільних груп певної епохи або творчого напрямку» [110, с. 255].

Музикознавець Є.В. Назайкінський визначає музичний стиль наступним чином: «Музичний стиль — це відмітна якість музичних творів, що входять в ту чи іншу конкретну генетичну спільність (спадщина композитора, школи, напрямку та ін.), що дозволяє безпосередньо відчувати, пізнавати, визначати їх генезис і проявляється в сукупності всіх без винятку властивостей музики, об'єднаних у цілісну систему навколо комплексу характерних ознак» [64, с. 189]. Поняття музичного стилю визначає значні етапи розвитку музичного мистецтва (наприклад, класицизм, романтизм, бароко, рококо, сентименталізм та ін., а також східний, іспанський, слов'янський, африканський тощо).

Музичний стиль відображає характерні ознаки певного шару музичного мистецтва, його національної або етнічної своєрідності. Крім того, поняттям музичного стилю визначають індивідуальну творчу манеру композитора (В. Моцарта, Л. Бетховена, С. Прокоф'єва, Б. Лятошинського та ін.) або виконавця (Е. Гілельс, Б. Гмиря, Е. Карузо, С. Ріхтер, А. Тосканіні та ін.) Важливими аспектами поняття стиль є: генеза (стиль може походити від певного автора або певної нації, певної епохи тощо); музичний вияв стилю – стиль є впізнаваним завдяки властивостям музичної мови (гармонія, мелодика, ритміка та ін. у сукупності).

Доречно висвітлити історичні передумови становлення класичної сонатної форми. Відповідно до мети було визначено завдання дослідження : окреслити жанрово-стильові витоки та динаміку розвитку змісту старовинної клавірної сонатної форми; розглянути драматургічні та фактурні особливості в старовинних сонатах композиторів; схарактеризувати місце сольної клавірної сонати в жанровій ієрархії згаданої епохи.



У залежності від генези музичного стилю, розрізняють:

Авторський стиль – стиль того чи іншого конкретного композитора або виконавця. В кожному конкретному випадку авторський стиль може бути незмінним або змінюватись разом з еволюцією митця. В цьому разі визначають «ранішній», «зрілий» або «пізній» тощо стилі.

Національний стиль може виражатися у використанні певних упізнаваних елементів національного музичного фольклору – у цьому випадку національний стиль є легко упізнаваним, або, в складнішому випадку – національний стиль відображає певні соціокультурні особливості тієї чи іншої національної культури.

Історичний стиль – стиль, в якому знаходять втілення теоретичні уявлення про філософію мистецтва, світовідчуття, естетику певного часу. Генетична єдність історичного стилю є найбільш проблематичною, тому часто музикознавці оминають термін історичний стиль, використовуючи терміни «епоха».

Музичний стиль має декілька функцій: історико-культурна орієнтація слухачів, фіксація і відображення певного змісту, об'єднання та розмежування музичних творів за певними категоріями.

Для визначення приналежності певного музичного твору до того чи іншого стилю, або вивчення особливостей стилю використовують різні методи : порівняльна стильова характеристика, чим порівнюють конкретні стилі різних авторів або епох; метод слухової експертизи – експериментальний метод; статистичні методи – підраховується наявність різних елементів музичної тканини – гармонічних, мелодичних, ритмічних та інших особливостей у музичних творах даного стилю.

Отже, стиль характеризують не лише притаманні автору засоби виразності, але й особливості його образного сприйняття і відтворення навколишнього світу.

Знання стильових особливостей творчості композиторів різних епох і національних шкіл створює підґрунтя для усвідомлення закономірностей

розвитку мистецтва, осягненню його як явища суспільної культури. Орієнтація студентів на усвідомлення стильових засад музичної спадщини віденських класиків сприяє глибокому проникненню до змістових основ епохи класицизму у єдності із характерними засобами виразності (усвідомленим опануванням класичної фактури, будовою фігурацій, використання педалі тощо), а це, в свою чергу, створює об'єктивну основу для сприймання мистецтва, його оцінювання, допомагає уникати довільного, упередженого тлумачення художніх образів [16]. Тобто, знання стильових особливостей творчості того чи іншого автора створює умови для проникнення в художню сутність одного з його творів, допомагає майбутньому викладачеві осягнути зміст, всебічно пізнати художні образи у розмаїтті виражених почуттів і нюансів [16, с. 233].

Усвідомлення стилю є продуктивним у організації фортепіанної підготовки студентів Інститутів мистецтв в умовах модульно-рейтингового навчання. Застосування даного підходу надає можливості виокремлення внутрішньо цілісних фрагментів загального змісту навчання. Усвідомлення стилю уможлиблює розподіл матеріалу за певними стилями, надаючи упорядкованого характеру набуттю художнього досвіду студентів.

Впровадження зазначеного підходу в організації модульного навчання забезпечує певну послідовність у засвоєнні мистецтва, в даному випадку відповідно до історичних етапів його розвитку. І, нарешті, опора на стильові засади організації навчання при запровадженні модульної технології створює умови для досягнення системності навчання саме у площині мистецької освіти, в процесі фортепіанного навчання майбутніх викладачів.

Механізм пробудження реальних емоцій людини через пізнання художніх образів притаманний тільки мистецтву. Слухач у процесі сприймання знаходиться під впливом твору, входить в його художній світ, співіснує та взаємодіє з ним, переживає почуття, аж до їх найменших відтінків (сучасною психологічною наукою доведено, що почуття та емоції реалізуються у комплексі: через емоції почуття підсилюються або послаблюються). У фундаментальному дослідженні Н. Горюхіної [25] генеральною проводиться думка про композиційно-тематичний комплекс образного

змісту сонатної форми віденських класиків як художньо-естетичного явища. Так, напрочуд здоровий гумор у сонатах Й.Гайдна народжується завдяки несподіваним зміщенням, поворотам, асиметрії, порушенню регулярності, періодичності й суворій регламентованості, що спостерігаються у метрі, ритмі, структурі, гармонії, фактурі, а згодом швидко вирівнюють музичну думку [25, с. 39]. У сонатах композитора представлений величезний емоційний світ інтонаційного письма: наприклад, наскрізна роль мотиву тривоги у тематизмі сонати *cis-moll* №6, довершена трансформаційна мотивна техніка у зв'язках головної та побічної партії, «галантний» каданс з семантикою розставання, спокою, ствердження у заключній партії тощо [25, с. 41-42].

Фортепіанна творчість В.А.Моцарта вражає великою кількістю видів сонатної форми, в якій спостерігається ще більш розвинений зв'язок форми та характеру образів, аніж у Й.Гайдна. Так, різноманітність тематизму сонат інтерпретується як фактор стильової індивідуальності творів (сонати *D-dur* №16 – монотематизм і тематичний контраст, *F-dur* №12 – багатотемність експозиції, *c-moll* №14 – внутрішньо тематичний контраст та конфліктність між темами, *C-dur* №1 – безконфліктність пасторалі, *C-dur* №10 - схвильованість ліричного висловлювання, *G-dur* №5 - безтурботність ліричного змісту) [25, с. 46]. В.А.Моцарт є майстром інтонаційних переключень, живого переінтонування (соната *a-moll* №8, реприза із новим драматичним, навіть трагічним, звучанням тематизму) [25, с. 52]. «У зміні характеру інтонацій, в суміщенні множинності інтонацій у темі, в її розгортанні в будь-якому розділі форми – смисл моцартівської драматургії» [25, с. 65].

У сонатах Л. ван Бетховена різкіше викреслюються тематичні контрасти, аніж у Й.Гайдна та В.А.Моцарта. Так, у першій частині сонати ор. 10 (№1) панують воля й героїчна зібраність, лірика і розслабленість споглядання (занурення в почуття) з перемогою вольового начала у всіх фазах розгортання форми [там само, с. 66]. Основою образного змісту першої частини сонати ор.57 (№ 23) є героїчна емоція при романтичному трактуванні і героїки, і лірики, і драматизму. «Безперервність розвитку, руху зламала всі уявлення про нормативні основи композиції сонатної форми. Становлення форми у Бетховена – живий процес зародження ідеї та її логічного розкриття» [25, с. 83].

У багатьох сонатах композитора розгорнено представлено стихію волі, героїки, перемоги, грандіозної боротьби, потрясінь. Але поряд з цим, зустрічаємо твори без яскраво вираженого конфлікту, засновані на пісенному тематичному матеріалі – сонати *op.101* (№28), *op.109* (№30), *op.110* (№31), де представлені романтичні риси мислення, які не розчиняють панівні у творчості митця риси конфліктного тематизму [25, с. 83].

Отже, усвідомлення стилю до процесу сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми вчителями у процесі фортепіанного навчання є суттєвим засобом художнього пізнання, тому що охоплення широкого навчального матеріалу з фортепіанної підготовки набуває системного упорядкування при орієнтації на певні стильові напрямки розвитку художньої культури.

Особливу значущість останнім часом мають питання формування у студентів естетичного сприйняття класичної музичної спадщини минулого й сучасних шедеврів світової художньої культури, народної музики, фольклору. Такі твори містять величезний художній потенціал, мають глибокий емоційний вплив на слухача при їх виконанні.

Розвиток музичного сприйняття залишається одним із найвідповідальніших завдань при підготовці викладачів музичного мистецтва у вищому навчальному закладі, центральною проблемою музично-естетичного виховання студентів та потребує подальшого вивчення психологічних особливостей цього явища як педагогічного.

Розглядаючи основні історичні передумови становлення класичної сонатної форми, зауважимо, що необхідно окреслити місце та значення сольної клавірної сонати у жанровій ієрархії згаданої епохи, її жанрово-стильові витоки (поліфонічний цикл «прелюдія-фуга», танцювальна сюїта, партита), еволюцію музично-драматургічного розвитку.

Зазначена роль музики ранніх класиків І. Кунау, Д. Скарлатті, Ф.Е. Баха у розвитку жанру класичної клавірної сонати. Ці тенденції згодом викристалізувалися у творчості віденських класиків (Й. Гайдн, В.А. Моцарт,

Л. Бетховен), яка дотепер займає провідне місце у навчальній та виконавській діяльності сучасних піаністів.

Становлення і розвиток жанрової системи в західноєвропейській музиці другої половини XVIII століття нерозривно пов'язане з пріоритетною роллю сольної клавірної сонати як «репрезентанта» класичного інструменталізму. Протягом цього періоду сонатний жанр демонструє максимальну відкритість для індивідуальних експериментів (апробація нових засобів виразності, охоплення все більш різноманітного змісту), завдяки чому «... у творчості віденських класиків та інших композиторів зазначеного періоду формується нова концепція фортепіанної сонати як жанру сольного музикування, який по значущості забезпечення, масштабності форми і віртуозності викладу виходить на якісно інший щабель, наближаючись до концерту і симфонії» [93, с. 23].

Теоретичні передумови вивчення історії сонатної форми присутні у науково-теоретичних працях А. Алексєєва, Б. Асаф'єва, М. Арановського, Т. Ліванова, Л. Мазеля, В. Медушевського, М. Михайлова, Є. Назайкінського, О. Соколова, В. Цукермана та ін. Усі ці роботи складають значний науковий доробок. Але, водночас, питання, що характеризує еволюцію клавірної сонати протягом класичної епохи у ракурсі жанрових взаємодій, до сьогодні недостатньо розкриті. Цими міркуваннями визначається вибір теми і актуальність цього дослідження.

Згадаємо, що еволюція інструментальної музики в епоху бароко пройшла довгий шлях – від прикладного значення та впливу на її стиль вокально-поліфонічних жанрів в XVI столітті до створення власне інструментальних жанрів – симфонії, сонати, квартету та їх утвердження в XVIII столітті. Основними первнями розвитку нових інструментальних жанрів були, з одного боку, способи розвитку поліфонічної музики, з іншого – традиції гомофонно-гармонічного складу, властиві побутовим жанрам. Різноманіття жанрів інструментальної музики в XVI ст. (канцони, інструментальний мадригал, ричеркар) сприяло накопиченню в музичній практиці різних засобів художньої виразності. Поступово зароджувалися нові тенденції. Це, по-перше, втілення

все більш ємного музичного змісту, по-друге, розширення масштабів композиції. Важливим моментом у формуванні нових інструментальних жанрів було прагнення до переосмислення і синтезу колишніх жанрів, створення циклу з декількох контрастних частин. Ці тенденції яскраво виявилися у формуванні сонатно-симфонічного циклу в його жанрових різновидах (соната, тріо, квартет, симфонія, концерт). Витоки сонатно-симфонічного циклу різноманітні – це оперна увертюра, в основі якої контрастна зміна швидкого і повільного темпів розділів, поліфонічні цикли а саме : «прелюдія-фуга», танцювальна сюїта, партита.

Витоки клавірного мистецтва знаходяться у лютневій та органній музиці. Клавірна музика набуває самостійності в якості світського мистецтва, поступово витісняючи з домашнього музикування лютню.

Вперше власний стиль, характерний вигляд клавірної музики проступає в мистецтві англійських верджіналістів на межі XVI-XVII ст. (У. Берд, Дж. Булл, Т. Морлей, О. Гіббонс) та ін. У їх творчості клавірна музика представлена обробками і варіаціями народних пісень, танців і поліфонічних форм органної музики (фантазій, прелюдій). Інтонаційний вигляд музики англійських верджіналістів пов'язаний з народно-побутовою мелодикою.

Перші зразки циклічних клавірних сонат належать німецькому композитору І. Кунау (1660-1722). Його сонати схожі з італійськими тріо-сонатами і цікаві як цикли послідовного програмного змісту. Кількість частин в циклі різна, а їх зміст і композиційні функції залежать від програмного задуму.

Клавірна музика італійських композиторів теж виконувала особливу роль в підготовці класичної сонати – йшла робота над деталями в процесі формування сонатного алегро і, відповідно, викристалізовувалися образність сонатного тематизму. Так, сонати Б. Марчелло (1686-1739) є двочастинними циклами, де панує інструментальний стиль викладу, а тематичний матеріал ще не досить диференційований. Інші італійські композитори – Пешетті, Галуппі, Пагапеллі та інші просувалися до усвідомлення сенсу класичного розуміння циклу, поглиблюючи образний зміст частин і збагачуючи тематизм.

Але особливо слід відзначити роль Д. Скарлатті (1685-1757) у розвитку клавірної сонати. «Скарлатті невпинно прагнув у своїй клавірній музиці індивідуалізувати кожний з численних творів» [44, с. 288]. Він експериментував у жанрі сонати, що відбилося на різноманітних трактуваннях форми, її композиційних, тематичних, структурних особливостях. Стиль викладу переважно гомофонно-гармонічний, але застосовуються і поліфонічні прийоми – розвинені мелодійні лінії кожного голосу, імітації, канонічний виклад, складний контрапункт. Переважає мелодика інструментального типу, з рисами танцювальності. Дослідники відзначають ознаки різних іспанських танцювальних жанрів в його сонатах – хоти, фанданго, малаген'ї, рідше можна зустріти прообрази західноєвропейських сюїтних танців (аллеманди, жиги, гавоту).

Від народної іспанської музики Скарлатті також перейняв збільшені секунди, барвисту гармонійну мову. Індивідуальний вигляд кожної сонати залежить і від застосування певних технічних прийомів, які націлені підкреслити активний початок тематизму : це і трелі, і прийоми перехрещення рук, репетиції, різкі стрибки, зіставлення регістрів.

Так, форма сонат Скарлатті відрізняється гнучкістю, щоразу відповідаючи творчому задуму композитора, допускаючи вільне чергування образів. Його сонати одночастинні, написані або в простій двочастинній формі (характерній для сюїтних танців), або являють собою просте сонатне алегро. При виконанні його сонати прийнято з'єднувати попарно, що встановилося ще за життя композитора. У цьому виражається, «найважливіший естетичний принцип бароко – динамічна контрастність оповідання. Характерне для Скарлатті об'єднання в малі двочастинні цикли повільних і швидких сонат несе в собі ідею контрастного зіставлення настроїв » [105, с. 11].

Якщо взяти до прикладку Сонату G-dur (К 235), то можна помітити жанровий «діалог» сонатності та сюїтності, що реалізується на рівні композиційних взаємодій. Одночастинна (барочна сонатна) форма тут модифікується завдяки заміні розділу розробки на самостійний епізод. При

цьому спостерігається підкреслений контраст тематичного матеріалу, фактурного викладу і темпо-ритмічної організації. Експозиційний розділ можна співвіднести з жигною (розмір 3/8, швидкий темп, динамічна пульсація восьмих і шістнадцятих, імітаційні «перегукування» голосів), контрастує з «пасторальною інтермедією», що репрезентує характерні риси сициліани (6/8, неспішно розгорнена мелодійна лінія, опора на специфічні пунктирні ритми). У подальшому розвитку завдяки завершальному Allegro створюється наступний контраст, що вибудовує міні-цикл сюїтного типу.

Надалі, з середини XVIII століття в розвитку сонати зростає значення німецької клавірної школи, особливо композиторів-синів І. С. Баха.

Цінний внесок Карла Філіппа Емануеля Баха (1714-1788) у становлення жанру клавірної сонати сьогодні вважається загальноновизнаним. В цьому жанрі він «...був не просто одним з багатьох предтеч, а безпосереднім учителем віденських класиків, які добре знали його музику і захоплювалися нею» [38, с. 218].

Новаторство Ф. Е. Баха в області клавірної музики полягає в тому, що він вперше збагачує образний світ сонат драматичними, патетичними образами. Вони відрізняються динамічністю, піднесенням тоном і суб'єктивністю висловлювань. Ця риса згодом буде характерна для фортепіанних сонат Бетховена.

Стиль клавірних сонат Ф. Е. Баха спирається на різні витoki – це і традиції органної музики його батька, Й. Баха, що втілювалося в імпровізаційному складі його творів, і досягнення французьких клавесиністів, від яких він сприйняв галантний з багатою мелізматикою стиль.

Проаналізувавши Сонату F-dur можна сказати, що вона є передвісником класичної тричастинної сонати. Її «класичність» проявляється у функціях частин та їх тональному співвідношенні, особливостях тематизму і фактури. Тональне співвідношення частин можна визначити як тоніко-домінантне, а тематизм відрізняється інтонаційною рельєфністю, яскравою динамічною



окресленістю, у фактурі застосовуються прийоми, що стали типовими в сонатах Й. Гайдна і В. Моцарта («альбертієві» басы, рух по звуках тризвуку).

Доцільно розглянути окремі частини, що деталізують думку про динаміку розвитку старовинної клавірної сонати.

Перша частина *Allegro maestoso*. Образи цієї частини світлі, активні. У них яскраві, радісні первні, що втілюються через безперервний ритмічний рух. Частина написана в докласичній сонатній формі. До рис, які стали передумовою і згодом становлення принципів класичної сонатної форми, можна віднести особливості тонального розвитку : в розробці відбувається розвиток головної теми у паралельному мінорі, у репризі побічна тема розвивається в основній тональності, розробка і реприза об'єднані в один розділ. Друга частина – *Adagio*, *C-dur*. Аналогічно першій частині вона написана в двочастинній сонатній формі. Її образ ліричний, галантний, що втілюється через плавний танцювальний рух в розмірі 6/8. Мелодика близька до стилю французьких клавесиністів, насичена мелізами. Тематичний розвиток в цій частині відбувається за принципом драматичного розгортання – поступово розвивається мелодика, змінюються різноманітні фактурні прийоми – це і репетиції, і альбертієви басы, і елементи поліфонії (мелодизується бас). У третій частині – *Minuetto* – композитор повертається до основної тональності. Ця частина є зразком стилю барокко. У ній втілений витончений танцювальний образ. Фактура менуету є поліфонічною.

Тож ми бачимо, що в сонатах Ф.Е. Баха по-перше, окреслюються функції частин сонатного циклу : затверджується переважання динамічних образів в перших частинах, у других частинах – ліричних, жвавих – у третіх. По-друге, в його сонатах присутні фактурні особливості, що стали характерними для класичної сонати – рух по звуках тризвуку, альбертієві басы, широке застосування арпеджіо та гамоподібного типу мелодичного розвитку, намічається ряд закономірностей, які сприяють єдності частин у циклі згідно логіки тонального плану, розподіл драматургічних функцій частин циклу,

наявність загальної концепції, «наскрізної» ідеї. Всі ці ідеї згодом знайдуть своє відображення у творчості віденських класиків – Гайдна, Моцарта та Бетховена.

Отже, ми розглянули основні історичні передумови становлення класичної сонатної форми. Жанрові витoki були різноманітними. В їх основі лежать контрастна зміна швидких і повільних розділів, поліфонічні цикли, а саме : «прелюдія-фуга», танцювальна сюїта, партита, тріо-соната, що розвивалися у музичній творчості класиків раннього періоду (Ф. Кунау, Д. Скарлатті, К.Ф.Е. Бах) та остаточно кристалізувалися у творчості віденських класиків (Й. Гайдн, В.А. Моцарт, Л. Бетховен), які займали провідне місце у творчій діяльності піаністів, у тому числі сучасних виконавців.

Так, становлення стилю віденських класиків відбувалось протяго багатьох десятиліть. В ньому взяли участь і композитори (Ф. Кунау, Д. Скарлатті, К.Ф.Е.Бах), які лише започаткували окремі елементи музичної форми та жанру сонатного алегро. Долучились безпосередньо та опосередковано до створення стилю, який так блисуче був розвинений та доведений до досконалості представниками віденської класики – Л. Бетховеном, Й. Гайдном та В. Моцартом.

Вважаємо за доцільне також зупинитися на понятті «музичного змісту». Музичний зміст характеризує музику як вид мистецтва, тому має констатувати найбільш загальні закономірності. Ось як їх формулює А.Н. Сохор: «Зміст музики становлять художньо-інтонаційні образи, тобто зафіксовані в осмислених інтонаціях результати відображення, перетворення та естетичної оцінки об'єктивної реальності у свідомості музиканта (композитора, виконавця)» [90, с. 231].

Також свої визначення пропонують сучасні дослідники : А.Ю. Кудряшов – «...комплексна система взаємодій музично-семантичних родів, видів і типів знаків з їх як об'єктивно утвореними значеннями, так і заломленими в індивідуальній свідомості композитора суб'єктивно-конкретизованими смислами, які далі перетворюються в нові смисли в виконавській інтерпретації і слухацькому сприйнятті» [41, с. 37-38]. Підсумовуючи сказане, представимо

наступне розуміння музичного змісту – це втілена у звучанні духовна складова музики, народжена композитором за допомогою сформованих в ній об'єктивованих констант (жанрів, звуковисотних систем, форм тощо) та актуалізована музикантом-виконавцем і відтворена в сприйнятті слухачів. Упродовж цього розуміння зазначимо, що наше уявлення про класичну сонатну форму зводиться до її сприйняття (у т. ч. піаністами) змісту творів за допомогою сформованих в них об'єктивних музично-образних констант (гармонічних, темпо-ритмічних, звуко-висотних складових) та об'єктивованих піаністом у власному сприйнятті та виконанні й актуалізована слухачами.

Перед виконавцем постає важке та відповідальне завдання – відчувати крізь призму музичних знаків неповторну індивідуальність автора, розкрити її перед слухачами, дати їм зрозуміти і відчувати зміст твору, епоху написання або відтворену у його звучанні, спонукати до відповідного уявлення слухачами.

Для досягнення зазначеного піаністу-виконавцю доцільно оволодіти значною когнітивною компетентнісною базою : інтелектуальне сприйняття – тезаурус піаніста-виконавця, опанування цінностями фортепіанної музики та світової культури

Підсумовуючи, визначимо досліджуваний феномен, *когнітивно-емоційне сприйняття майбутнього викладача фортепіано, як процес усвідомленої індивідуальної інтелектуально-емоційної діяльності майбутнього викладача, в якій на основі інтересу, музично-стильового, асоціативно-образного виконавсько-інтерпретаційного музично-слухового досвіду забезпечується потреба опанування та відтворення кожним студентом власного варіанта прочитання фортепіанних творів віденських класиків, створення цілісного продукту сприйняття та його презентації в навчальній та просвітницько-виконавській практиці.*

Не дивлячись на відсутність у китайській культурі розвиненої, як в країнах Європи, культури побутового фортепіанного музикування, сьогодні популярність у Китаї фортепіано як інструмента для навчання, досягнення китайських піаністів у світовій конкурсній і концертній практиці і вчені, і

журналісти називають «фортепіанним бумом». Дійсно, до початку нашого століття фортепіанна освіта в Китаї досягла величезних масштабів – за останні двадцять років вона стала по-справжньому масовою.

Китайські піаністи сьогодні переконливо змагаються з представниками нещодавніх лідерів європейських національних виконавських шкіл, що мають блискучі історичні традиції. Музичну громадськість дивує високий рівень піанізму китайської молоді при відсутності серйозної фортепіанної історії. Багато хто відзначає сьогодні переважання технічної досконалості над глибиною і серйозністю інтерпретації академічного європейського репертуару. Це зумовлює необхідність під час навчання фортепіанному мистецтву китайськими студентами орієнтуватися на світові авторитети піанізму, на досягнення великих композиторів, наслідування високим авторитетам, інтерпретаціям саме європейської фортепіанної школи, що спонукає до вивчення саме фортепіанних творів віденських класиків.

Все це підтверджує доцільність виконавського аспекту – бажання китайських студентів виконувати, інтерпретувати, проявляти образне мислення у виконанні музики віденських класиків. Це проявляється у активному виконанні китайськими піаністами музики даної епохи під час участі у міжнародних конкурсах. Твори віденських класиків завжди присутні в програмах таких відомих китайських піаністів як Лю Ши Кунь, Хоу Юе, Лан Ланг та інших.

Для майстерного виконання музики віденських класиків китайські студенти мають оволодіти вмінням мислити категоріями, що були характерні для цієї доби. До основних компетенцій до виконання музики віденських класиків, зокрема сонат, ми відносимо: розуміння основних музичних ознак стилю; вміння точно розшифровувати нотний запис; стилістично відповідно до доби відтворювати динамічні, мілізматичні, темпові вказівки; вільно володіти технічними прийомами, що характерні для віденської класики; вміння точно відтворювати особливості драматичного розвитку творів.

Таким чином, підсумовуючи сказане, ми зазначили величезну роль музики віденських класиків у фортепіанному навчанні в тому числі китайських студентів, її художньо-педагогічну цінність для кращого розуміння та виконання музики доби класицизму.

## Висновки до першого розділу

У першому розділі було проаналізовано науково-теоретичну літературу з проблем дослідження, узагальнено теоретичні висновки науковців різних галузей знань стосовно когнітивно-емоційного сприйняття як наукової категорії, обґрунтовано в історичному, музично-стилістичному аспекті, виконавському контексті презентації класичної музики піаністами, розкрито роль музики віденських класиків у фортепіанному навчанні, у тому числі китайських піаністів. Цей матеріал уможливив зробити нам наступні висновки до першого розділу:

1. Відштовхуючись від наукової позиції стосовно музичного твору як відкритої художньо-образної системи, в якій музичний текст матеріалізується у сприйманні слухача, його особистісній інтерпретації, можна констатувати, що когнітивно-емоційне сприйняття будь-якого, у тому числі класичного музичного твору для фортепіано, дає можливість розширення й поглиблення зображеного музичного змісту у свідомості кожного слухача і, перш за все, виконавця – майбутнього викладача.

У роботі завдяки вивченню та аналізу наукової літератури констатовано, що питання засвоєння студентами – майбутніми викладачами, сонатної форми віденських класиків є важливими при науковій розробці проблеми сприйняття як форми пізнання музичного мистецтва. Емоційний аспект безпосереднього сприймання музичного твору та його сприйняття у результаті різних рівнів засвоєння, яке закладене у природі самої музики, враховується у всіх формах пізнання музичного мистецтва, у т.ч. сприйняття. До когнітивного компоненту когнітивно-емоційного сприйняття сонатної форми віденських класиків студентами – майбутніми викладачами фортепіано, можна віднести увесь спектр пізнання принципів сонатної форми, який «впізнається» у процесі сприймання твору як конструктивна логіка сонатної композиції. Практика сприйняття класичної сонатної форми майбутніми викладачами фортепіано підтверджує можливість розпізнавання на слух традиційного для естетики цього

історичного етапу розвитку сонатної композиції емоційного ряду конкретного стилю віденської композиторської школи.

2. З'ясовано, що перед виконавцем постає важке та відповідальне завдання – відчувати крізь призму музичних знаків неповторну індивідуальність композитора, автора музичних творів, розкрити її перед слухачами, дати їм зрозуміти і відчувати художньо-образний зміст фортепіанного твору, епоху написання або епоху, яка відтворена у його звучанні, спонукати до відповідного її уявлення слухачами.

Для досягнення зазначеного піаністу-виконавцю доцільно оволодіти значним когнітивним підґрунтям, до якого входить інтелектуальне сприйняття – історичний, музично-теоретичний тезаурус піаніста-виконавця, слухове опанування цінностями фортепіанної музики та світової музичної культури взагалі, теоретична ерудиція тощо.

3. Встановлено, що витoki клавiрного мистецтва знаходяться у лютневiй та органнiй музицi. Клавiрна музика набула самостiйностi в якостi свiтського мистецтва, поступово витiсняючи з домашнього музикування лютню. З удосконаленням фортепiано, як музичного iнструмента, з'являються передумови формування складнiшого композиторського, виконавського музичного стилю, який став предметом безпосереднього когнiтивного засвоєння, емоцiйного вiдтворення піанiстами в процесi фортепiанного навчання на їх виконання.

4. Встановлено, що у залежностi вiд генези музичного стилю, розрiзняють декiлька музичних стилiв, а саме : авторський стиль, який вiдрiзняється своєю унiкальностю; нацiональний стиль, що вiдображає легко впiзнаванi елементи нацiонального музичного стилю та вiдображає соцiокультурнi особливостi будь-якої нацiональної культури; iсторичний стиль, в якому знаходять втілення теоретичнi уявлення про фiлософiю мистецтва, свiтовiдчуття, естетику певного часу; суто музичний стиль, що виконує функцiї iсторико-культурної орієнтацiї, музично-теоретичнi ознаки тощо. Для нашого дослiдження важливим було встановити iсторичну та художню цiннiсть

класичного стилю, як основного для усвідомлення та формування когнітивно-емоційного його сприйняття майбутніми викладачами у процесі фортепіанного навчання.

5. Визначено, що у формуванні нових музично-інструментальних жанрів проявлялось прагнення композиторів та теоретиків до переосмислення і синтезу жанрів минулих часів, створення цілісних драматургічних форм, які склалися з декількох контрастних частин. Ці тенденції яскраво виявилися у формуванні сонатно-симфонічного циклу в його жанрових різновидах, таких як фортепіанні концерти, сонати, тріо, квартети. Для нашого дослідження відмічено формотворчу роль контрастної зміни різних формотворчих складових творів віденської класики, форми фортепіанних сонат (швидкого і повільного темпів розділів, контраст характерів головної та побічної партій, динамічних та темпових контрастів, драматургії розгортання музичної гармонії тощо).

6. Виходячи зі теоретичних висновків у розробці поняття ми пропонуємо своє розуміння обраного феномену і розглядаємо *когнітивно-емоційне сприйняття музичних творів віденської класики* у робочому формулюванні як *процесу усвідомленої індивідуальної інтелектуально-емоційної діяльності майбутнього викладача, в якій на основі інтересу, музично-стильового, асоціативно-образного виконавсько-інтерпретаційного музично-слухового досвіду забезпечується потреба опанування та відтворення кожним студентом власного варіанта прочитання фортепіанних творів віденських класиків, створення цілісного продукту сприйняття та його презентації в навчальній та просвітницько-виконавській практиці.*

7. У розділі приділено значну увагу розкриттю особливостей когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків під час фортепіанного навчання та їх концертного виконання, розкрито усвідомлення великого значення музики віденської фортепіанної школи для китайських студентів. Виявлено специфічні особливості фортепіанної музики віденських класиків для студентів, які навчаються в Україні, художньо-педагогічну



цінність цих шедеврів світової музичної культури для кращого їх розуміння, сприйняття та виконання ними музики доби класицизму.

Подальшому обґрунтуванню теоретичної моделі процесу формування когнітивно-емоційного сприйняття майбутніми фахівцями музики віденської класики присвячено наступний розділ дисертації.

## Література до першого розділу

Основні теоретичні висновки першого розділу були викладені у таких публікаціях, у тому числі авторських :

1. Аксельруд И.Э. Теоретико-практические основы художественного исполнения на фортепиано: учеб.-метод. пособие для студентов музыкально-педагогических факультетов высших педагогических учебных заведений. – Сумы: ИПП «Мрия-1», 1996. – 100 с.
2. Акча Є. Науково-педагогічна сутність стильового відчуття в учнів-піаністів старших класів музичних шкіл / Є. Акча, Н. Гуральник // Проблеми сучасної мистецької освіти : матеріали звітно-наук. конф. студ. факультету мистецтв НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. – Вип. 7. – С. 10-14.
3. Алексеев А. История фортепианного искусства: учебник. – Ч. I и II. – 2-е изд., доп. – М. : Музыка, 1988.
4. Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики : руководство по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XIX в.) : хрестоматия /А. Д. Алексеев. – К : Музична Україна, 1974. – 161 с.
5. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном образовании и просвещении / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
6. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс /Б. Асафьев. – Кн. 1, 2. Изд. 2-е. – Л. : Музыка, Ленингр. отд-е, 1971. – 378 с.
7. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека : избр. психол. труды / В.М. Бехтерев. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 416 с.
8. Білоус Петро. Співтворчість як мета художнього сприймання / Петро Білоус // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Вип.8. – Тернопіль: Астон, 2006. – С. 4-11.

9. Бобровский В. К вопросу о драматургии музыкальной формы / В. Бобровский // Теоретические проблемы музыкальных форм и жанров. – М. : Музыка, 1971. – С. 64.
10. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / автор-сост. Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону. : Дон, 2001. – 257 с.
11. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности / Л.П. Бочкарев. – М. : Институт психологи РАН, 1997. – 351 с.
12. Веккер Л. М. Психика и реальность : единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
13. Вёльфлин Г. Основные понятия истории искусств. Проблема эволюции стиля в новом искусстве [Текст] / Г. Вёльфлин. – СПб. : Мирфил, 1994. – XVIII+398 с. (426 с.).
14. Власов В. Г. Иллюстрированный художественный словарь / В. Г. Власов. – СПб. : Икар. 1993. – С. 25.
15. Воевідко Л.М. Методика використання українських виконавських традицій кінця ХІХ – початку ХХ сторіччя у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – 20 с.
16. Воробкевич Т.П. Методика викладання гри на фортепіано / Т.П. Воробкевич. – Львів : ЛДМА, 2001. – 244 с.
17. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2006. – 134 с.
18. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» : автореф. дис. ... доктора пед. наук / Гальперин Петр Яковлевич ; Моск. гос. ун-т. – 1965. – 44 с.
19. Гартман К. О. Стили [Текст] : в 2-х частях / К. О. Гартман. – М. : Искусство, 1998. – 302 с.

20. Гивенталь И. Музыкальная литература / И.Гивенталь, Л.Щукина-Гингольд // Вып. 2. – М. : Музыка, 1984. – 480 с.
21. Гинецинский В. И. Пропедевтический курс общей психологии : учеб. пособ. [Электронный ресурс] / В.И. Гинецинский. – СПб. : С.-Петербург ун-т, 1997. – Режим доступа : <http://litresp.ru/chitat/ru%D0%93/ginecinskij-v-i/propedevticheskij-kurs-obschej-psihologii>
22. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
23. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методол. поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.
24. Горбовец Л.О. Тенденции развития современного пианизма и фортепианное образование / Л.О. Горбовец // Инновации в современном музыкально-художественном образовании : материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2008. – С.164 – 168.
25. Горюхина Н. Эволюция сонатной формы / Н. Горюхина. – К.: «Музична Україна», 1973. – 309 с.
26. Гринчук Ирина. Проблемы музичного мислення : теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу й ейдосу / Ирина Гринчук, Олена Бурська. – Тернопіль : Вид-во «Підручники і посібники», 2008. – 222 с.
27. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія / Н. П. Гуральник. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 460 с.
28. Гуральник Н. П. Інтелектуально-творчий потенціал: науково-практична категорія в контексті фортепіанної школи / Н. П. Гуральник // Духавність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. Східноукраїнського нац. пед. ун-ту ім. В. Даля. – Луганськ, 2005. – Вип. 6 (12). – С. 27-38.
29. Гуральник Н. П. Історичні завоювання фортепіанної школи у контексті розвитку української музичної культури ХХ століття : аналіз

- періодизацій / Н. П. Гуральник // Історико-педагогічний альманах. К. : Міленіум, 2006. – № 1. – С. 12-17.
30. Гуружапов В. А. Художественные представления [Электронный ресурс] / В.А. Гуружапов. – Режим доступа к журн. : <http://www.prawo.in.ua/1r/vl-01922.html>.
31. Демченко А. И. История музыкознания : учебник. [Электронный ресурс] / А. И. Демченко. – Режим доступа : [http://www.sarcons.ru/tl\\_files/Publikacii/Demchenko/15%20Ist.muz-znanija1.pdf](http://www.sarcons.ru/tl_files/Publikacii/Demchenko/15%20Ist.muz-znanija1.pdf).
32. Дубравська Д. М. Основи психології : навч. посіб. / Д. М. Дубравська. – Львів : Світ, 2001. – 280 с.
33. Історія української музики. Том 2 / ред. кол. Тому : Т.П. Булат та ін. – К. : Наукова думка, 1989. – 461 с.
34. Каган М. Музыка в мире искусств / М. Каган.– Санкт-Петербург : Изд-во «Ут», 1996. – 232 с.
35. Казанцева Л. П. Основы теории музыкального содержания. – Астрахань : ГП АО ИПК «Волга», 2009. – 368 с.
36. Каныгин Ю. М. Введение в социальную когнитологию / Ю. М. Каныгин, Ю. И. Яковенко. – К. : Наукова думка, 1992. – 307 с.
37. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах : навч. посіб. – К. : Освіта України. – 2009. – 415 с.
38. Кириллина Л. В. Классический стиль в музыке XVIII – начала XIX века; [Исслед.]. Ч. II : Музыкальный язык и принципы музыкальной композиции / Л. В. Кириллина. – М. : Композитор, 2007. – 224 с.
39. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
40. Критская Е.Д. Методы интонационно-стилевого постижения музыки / Е. Д. Критская // Теория и методика музыкального образования детей : науч.-метод. пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. – М. : Флинта : Наука, 1998. – С. 108-140.

41. Кудряшов А.Ю. Теория музыкального содержания / Кудряшов А. Ю. – СПб. : Лань. Планета музыки, 2006. – 432 с.
42. Кулюткин Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1971. – 112 с.
43. Кучерявий І.Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : навч. посіб. / І.Т. Кучерявий, О.І. Клепиков. – К. : Вища школа, 2000. – 288 с.
44. Ливанова Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 года : Учебник в 2-х т. : Т.2. XVIII век. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Музыка, 1982. – 696 с.
45. Личность : внутренний мир и саморегуляция : идеи, концепции, взгляды. – СПб. : Лань, 1996. – 285 с.
46. Ліберман Ф. К вопросу о недоразумениях в області фортепіанної педагогіки / Ф. Ліберман. – Рус. муз. газета. – 1912. – № 45. – С. – 915-919; 945-950.
47. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М. : Смысл, 1991. – 524 с.
48. Лук А. Психология творчества / А. Лук. – М. : Наука, 1974. – 212 с.
49. Луков Вл. А. Драма (драматургия) [Электронный ресурс] / Вл. А. Луков // Электронная энциклопедия : «Мир Шекспира» / под. ред. Н.В. Захарова, Б.Н. Гайдина. – М. : 1986 : Режим доступа : <http://www.world-shake.ru/ru/Encyclopaedia/4095.htm>
50. Лю Кешуан. Теоретична сутність поняття «образно-стильові відчуття» майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання / Лю Кешуан / Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць.– К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – Вип. 20 (25). – 342 с. – С. 104–108.

51. Мазель Л. О коммуникативной (в частности, формообразовательной) стороне музыкальных средств / Л. Мазель // Вопросы анализа музыки. – М. : Сов. композитор, 1978. – С. 75 – 93.
52. Мазель Л. Стрoение музыкальных произведений: учеб. пособие. -2-е изд., доп. и перераб. – М. : Музыка, 1979 – С. 428-430.
53. Мизерная Е. Австрийская музыка // Музыкальная энциклопедия /Е.Мизерная, К.Розеншильд. – М. : Сов. энциклопедия, Т.І, 1973.
54. Меднікова Г.С. Українська і зарубіжна культура ХХ століття : навчальний посібник / Г.С. Меднікова. – Київ : Знання, 2002. – 214 с.
55. Медушевский В. О музыкальных универсалиях. – В кн. : С.С. Скребков. Статьи и воспоминания. – М. : Музыка, 1979.
56. Мельник Т. Образність як психологічна категорія [Електронний ресурс] /Т Мельник. – Режим доступу : [http://www.ukrlife.org/main/minerva/obrazno\\_psyhol.doc](http://www.ukrlife.org/main/minerva/obrazno_psyhol.doc)
57. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание: учебн. пособ. по спецкурсу «Основы психологии личности» /Вольф Соломонович Мерлин. – Пермь, 1990. – 107 с.
58. Михайличенко О. В. Нариси з історії музично-естетичного виховання молоді в Україні (друга половина ХІХ ст.) / О. В. Михайличенко. – К. : Видав. центр КДЛУ, 1999 – 238 с.
59. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства : сб. ст. / Я. И. Мильштейн. – М. : Сов. композитор, 1983. – 266 с.
60. Міліч Б. Є. Про формування і вдосконалення викладацької майстерності педагогів-піаністів / Б. Є. Міліч. – К. : Музична Україна, 1971. – 62 с.
61. Моляко В. О. Проблеми функціонування творчого сприймання в умовах надлишку інформації різної модальності та значимості / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2013. – Т. ХІІ. Психологія творчості. – Вип. 16. – С. 7-19.

62. Музыкальный профессиональный слух пианиста и его развитие : метод. разработка по курсу «Теория пианизма» / сост. А. К. Мазур. – Одесса : Одес. гос. консерватория им. А. Неждановой, 1979. – 64 с.
63. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 367 с.
64. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. В. Назайкинский. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
65. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – М. : Гос. муз. изд-во, 1958. – 319 с.
66. Новий словник іншомовних слів /Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І Хом'як, А. А. Дем'янюк / ред. Л. І. Шевченко. – К. АРІЙ, 2008. – 672 с.
67. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М.М. Ткач.– К. : Знання України, 2004. – 264 с. – С. 6-216.
68. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В.Д. Остроменский. – К. : Музична Україна, 1975. – 199 с.
69. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : навч. посіб. – К. : Освіта України. – 2008. – 272 с.
70. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
71. Педагогічна майстерність : підручник / ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
72. Педагогічний словник [/ ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
73. Петрушин В.И. Музыкальная психология : учеб. пособ. для студ. и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
74. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 566 с.



75. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В.О. Моляко, І.М Біла, Н.А. Ваганова [та ін.]; за ред.В.О. Моляко. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 145 с.
76. Психология личности : словарь-справочник / ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – С. 92.
77. Радкіна В. Аналіз художнього твору як засіб професійної підготовки майбутніх учителів / Валентина Радкіна // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Вип.8. – Тернопіль : Астон, 2006. – С. 163 – 169.
78. Раппопорт С. Х. От художника к зрителю. Проблемы художественного творчества / С.Х. Раппопорт. – М. : Советский художник, 1978. – 237 с.
79. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
80. Рубинштейн А.Г. Лекции по истории фортепианной литературы. /Ред. И коммент. С.Л. Гинзбурга. – М. : Музыка, 1974. – 110 с. Илл., нот.
81. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с. ; Т. 2. – 416 с.
82. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 360 с.
83. Савчук Ігор. Нові тенденції в українському фортепіанному виконавстві зламу ХХ–ХХІ століть у дзеркалі сучасної композиторської творчості / Ігор Савчук // Сучасне мистецтво : наук. зб. / Ін-т проблем сучасного мистец. НАМ України ; редкол. : В. Д. Сидоренко (голова), А. О. Пучков (заст. голови), О. О. Авраменко та ін. – К. : Фенікс, 2012. – Вип. VIII. – С. 285–288.
84. Салиев А.А. Человеческая психология и искусство / А.А. Салиев. – Фрунзе : Киргизстан, 1980. – 306 с.
85. Самопроекування особистості у дискурсивному просторі : монографія [Електронний ресурс] /Н.В. Чепелева, М.Л. Смульсон, О.В. Зазимко,

- С.Ю. Гуцол [та ін.]; за ред. Н. Чепелевої.– К. : Педагогічна думка, 2016.– 232 с.  
– Режим доступу :  
<http://lib.iitta.gov.ua/704560/>
86. Сериков В. В. Личностный поход в образовании : концепция и технология : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994.– 149 с.
87. Скребков С. С. Художественные принципы музыкальных стилей / С. С. Скребков. – М. : Музыка, 1973. – С.20.
88. Слемнев М. А. Горизонты когнитивной психологии / М. А. Слемнев // Хрестоматия. – Минск : МГУ, 2014. – 291 с.
89. Соллертинский И. Исторические типы симфонической драматургии / И. Соллертинский // Соллертинский И.И. Исторические этюды. – Л. : 1963.
90. Сохор А.Н. Музыка // Музыкальная энциклопедия. – М. : БСЭ, 1976. : Т. 3. – 731 с. – С. 231.
91. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду / За ред. Чепелевої Н.В. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 255 с.
92. Социологический энциклопедический словарь / ред. Г. В. Осипова. – М. : Наука, 1998. – 356 с.
93. Стуколкина С. М. Соната для клавира и фортепиано в творчестве композиторов Австрии второй половины XVIII – начала XIX веков; автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. искусствоведения. – М. : РАМ им. Гнесиных, 2002. – 23 с.
94. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П. Андрущенко. – К.: Вища школа, 2003. – С. 156-289.
95. Тань Сяю. Історичні передумови становлення класичної сонатної форми та її сприйняття піаністами / Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць /Тань Сяю. – Хмельницький : ФОП Стрихар А.М., 2017. – Вип. 6. – С.72-77.
96. Тань Сяю. Роль музики віденських класиків у фортепіанному навчанні та виконавській діяльності китайських піаністів / Теоретичні питання культури,

освіти та виховання : зб. наук. праць. Вип. 54 / Заг. ред. проф. Матвієнко О.В., укладач – доц. Кудіна В.В. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2016. –131 с. – 124-128.

97. Тань Сяю. Стилевідповідний підхід до процесу сприймання музичних творів віденських класиків майбутніми вчителями у процесі фортепіанного навчання // Наукові записки /Ред.кол. В.Ф.Черкасов, В.В. Радул, Н.С.Савченко та ін. – Вип. 143. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2016. – 298 с. – С. 208-211.

98. Тараева Г. Б. Историко-стилевая ориентация курса анализа музыкальных произведений / Г. Б. Тараева // Преподавание музыкально-теоретических дисциплин в историко-стилевом аспекте : сб. тр. /Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных : ГМПИ им. Гнесиных. – Вып. 120. – С. 16-29.

99. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей : научн. издание / Б. М. Теплов. – М. ; Л. : Изд. Академия Пед. Наук РСФСР, 1947. – 332 с.

100. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. Часть первая. Музыкальное произведение как феномен / В. Н. Холопова. – М., 1990. – 138 с.

101. Хохлов Ю. Венская классическая школа // Музыкальная энциклопедия. Т. I. -М. : Советская энциклопедия, 1973.

102. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917–1938) /Ж. И. Хурсина. – К. : Музична Україна, 1990. – 134 с.

103. Чернова Т. Ю. Драматургия в инструментальной музыке. – М. : Музыка, 1984. – 144 с., нот.

104. Чинаев В. П. Исполнительские стили в контексте художественной культуры XVIII-XX веков (На примере фортепианного исполнительского искусства) : автореф. дис. ... доктора искусствоведения : спец. 17.00.02 / В. П Чинаев. – Москва, 1995. – 45 с.

105. Чинаев В.П. «Картина мира» барокко и некоторые стилиевые аспекты клавирных сонат Скарлатти // «Проблемы стиля и интерпретации музыки барокко» : научн. труды Московской гос. консерватории им. П.И. Чайковского / В.П. Чинаев. – М. : МГК, 2001. – С. 4-18.

106. Шановский В.К. Диалектика сущностных сил человека (опыт комплексного подхода) / В. К. Шановский. – К. Муз. Україна, 1985. – 171 с.
107. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: Педагогика, 1975. – 197с.
108. Шип С. Музична форма від звуку до стилю. Навчальний посібник / Сергій Шип. – К. : «Заповіт», 1998. – 367 с.
109. Шульгіна В. Д. Нариси з історії української музичної культури : джерелознавчий пошук : монографія] / В. Д. Шульгіна. – К. : Вид-во ДАКККіМ, 2007.– 276 с.
110. Юцевич Ю. Є. Музыка. Словник-довідник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с., 77 нот. прикладів.
111. Яворский Б. Л. Воспоминания, статьи, письма : в 2 т. / Б. Л. Яворський; под общ. ред. Д. Шостаковича. – М. : Музыка, 1964. – Т.1. – 670 с.
112. Matthey T. Musical Interpretation / Matthey Tobias. – London: Joseph Williams, Limited, 1912. – 34 p.
113. Perl A. Who's Who of Pianists / A. Perl // Piano journal. – London, 1996. – Vol. 17, № 51. – P. 5-11.
114. 曾少颐.论高职院校钢琴教育的困境与出路/佳木斯教育学院学报 – 2011. – 年12期. – 107页. Цзэн Шаои. Сознательное и бессознательное в фортепианном профессиональном фортепианном обучении / Цзэн Шаои // Вестник / Цзя Мусь педагогический колледж. – 2011. – № 12 – С. 107.

## **РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-ЕМОЦІЙНОГО СПРИЙНЯТТЯ СТУДЕНТАМИ МУЗИЧНОЇ КЛАСИЧНОЇ ФОРМИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ**

Визначаючи компонентну будову ми виходили із теоретичних положень щодо змісту провідної категорії, яку було визначено у першому розділі.

У розділі представлено компонентну структуру когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів майбутніми фахівцями у процесі фортепіанного навчання, до якої віднесено такі взаємопов'язані складові : мотиваційно-спрямований, аксіологічний, інтелектуально-емоційний та самостійно-результативний компоненти; запропоновані відповідні наукові підходи, принципи та адекватні педагогічні умови процесу формування означеного феномена.

### **2.1. Компонентна будова когнітивно-емоційного сприйняття творів віденської класики майбутніми викладачами**

Використання системно-структурного метода дозволило розробити компонентну структуру досліджуваного феномена, в яку увійшли взаємопов'язані *мотиваційно-спрямований, аксіологічний, інтелектуально-емоційний та самостійно-результативний* компоненти.

Розглядаючи поняття «когнітивно-емоційне сприйняття творів віденської класики майбутніми викладачами» доцільно умовно виокремити змістові складові компонентної будови, що безпосередньо впливатимуть на подальший процес їх формування. З'ясувавши сутність означеного феномена як науково-теоретичного поняття, розглянемо процесуальність його створення піаністом в умовах фортепіанного навчання.

*Мотиваційно-спрямований* компонент розглядається як творчий процес. Для психології – творча мотивація пошуку є однією з центральних, оскільки її

розробка «важлива для вірного трактування корінних питань формування людей науки, техніки та *мистецтва* (курсів наш. – Т.С.)...» [51, с. 567].

Мотивація психологами поділена на зовнішню та внутрішню. «Зовнішня» мотивація – це зазвичай розуміється як та, що виходить не зі предметно-історичного контекста творчої діяльності, не від запиту та інтересів логіки її розвитку, що трансформується в задумах та спонуках окремого дослідника-творця, а від інших форм його ціннісної орієнтації. Ці форми (жадоба слави та визнання, високі соціальні позиції, матеріальні переваги) можуть стати для нього найзначнішими, ховатись в глибині суті його особистості, але зовнішні для розвитку самої науки або мистецтва. Ці рушійні сили важливі для такої особи, але є зовнішніми, оскільки сама творча діяльність стає лише засобом досягнення мети.

Одним з важливих мотивів фахової діяльності кожного майбутнього викладача також стає її морально-психологічний аспект, усвідомлення соціальної значущості своїх спрямувань, почуття обов'язку перед спільнотою (у нашому випадку студентів), потребою наукових досягнень не лише у сфері теоретичного досвіду, а й у практичній музично-педагогічній діяльності. Тобто, гуманна спрямованість результатів своєї праці.

До внутрішніх мотивів фахової діяльності відносяться інтелектуальні та естетичні почуття та емоції, які виникають у самому музично-творчому процесі. Допитливість, подив, почуття нового, впевненість у правильності обраного шляху, сумніви при наявності невдач, почуття гумору, самоіронії – є прикладом інтелектуальних педагогічних почуттів. Академік В.А. Енгельгагдт справедливо припускав, що не вчений віддає своє життя науці, а наука слугувала задоволенню його потреби у творчих спрямуваннях, до яких ми відносимо музичну діяльність. Вчені (Н. Семенов, Л. Соболев) відмічають, що головне, без чого навіть найвищий професіоналізм не призводить до успіху, це здібність радіти найменшій удачі, кожній розгаданій загадці. З часів Платона почуття подиву («таємничості») вважається могутнім мотивом всіх пізнавальних процесів. А. Ейнштейн висловлював думку, що «Найпрекрасніше

та глибинніше переживання, що випадали на долю людини, – це відчуття таємничості» [Цит. подана за : 51, с. 569]. Яскраво виражені відчуття таємничості лежать в основі всіх «найглибинніших тенденцій у науці та мистецтві»... «Творчість включає не лише пізнання, а й красу, естетичну насолоду самим процесом та результатом творчої діяльності... Краса науки, як і мистецтва, визначається відчуттям розміреності та взаємозв'язку частин, що створюють ціле, та відображають гармонію оточуючої дійсності» [51, с. 569]. Естетичні мотиви найкраще спрямовуються на творчу діяльність, якщо навчитись впливати на них. Саме тому незамінну роль можуть зіграти закріплення та розвиток зв'язків вчених із світом мистецтва. Видатний математик П. Александров відмічав, що «у його розвитку як вченого у молоді роки велику роль зіграла музика. Саме у ті моменти, коли він повертався із концерту, відчував якийсь особливо гарний стан, до нього приходили цінні думки» [Цит. подана за : 51, с. 569].

Єдність мотиваційного спрямування проявляється у самому факті існування та розвитку природної схильності людини до творчості, в потребі у самовираженні, до засобів підвищення спрямованості мотивації на створення умов самореалізації індивідуальних когнітивно-емоційних можливостей кожного майбутнього викладача, а також утілення результатів відповідного пошуку в практику.

Мотиваційно-спрямований компонент розкриває спрямованість музичних інтересів майбутніх викладачів фортепіано, активізує їх власний інтелектуальний та емоційний потенціал та досвід; мотивує та спрямовує до творів віденської класики для їх вивчення та виконання; допомагає організувати трансформацію музично-образних уявлень піаніста в логічну інтонаційно-драматургічну цілістність складної класичної музичної форми.

Для розкриття змісту нашого феномену доцільно оволодіти такими методами, які б уможливили ефективне функціонування цього компоненту завдяки умінням знаходити напрями мотивів, адекватних почуттєво-емоційній сфері музичного образу творів віденських класиків; поширювати власний

асоціативно-образний тезаурус фортепіанних творів класичної форми для творчого застосування; оперувати різними драматургічними типами та музичними драматургічними формами творів тощо.

*Аксіологічний компонент* розглядається нами в контексті усвідомлення історичної та культурної цінності музики віденських класиків, її вічні естетичні цінності для людства, суспільства, а в його межах – студентства, молоді, яка навчається. Ми подаємо аксіологічний компонент з позицій ціннісного погляду на пізнання художнього образу, який сприймається певною категорією піаністів як найбільш ціннісний для нього; набуття досвіду сприймання та інтерпретації логіки твору саме цього стилістичного спрямування; цінність (аксіологію) інтенційності виконавського пізнання відтворюваних у майбутньому класичних сонат, а також аксіології асоціативного сприйняття, що завжди присутнє у процесі слухомислення музикантів.

В. Радкіна, на основі наукових досліджень і педагогічної практики виховання, стверджує, що найбільш ефективним методом пізнання мистецтва, виправданим «природним характером людського мислення, є вивчення художнього твору, перш за все, через розуміння художнього образу», який виконує такі функції (пізнавальна, комунікативна, естетична, виховна), що наближають його до педагогічного процесу [58, с. 163–169]. Виходячи з настанови про художній образ як основну категорією мистецтва і метод відображення, науковець визначає головне завдання освіти. Воно полягає у безперервному розвитку здатності особистості сприймати художній образ (у тому числі музичний), відтворювати його у своїй творчій діяльності. Набуття досвіду осмислення музичних образів, їх усвідомлення, вербальне й музично-виконавське розкриття їх змісту вимагає від студента розвиненості спектру розумових дій, системної художньо-професійної підготовки [там само].

Музично-аналітична діяльність студентів, спрямована на пізнання мікроструктур музичної фактури, форми твору або творчості композиторів у цілому, «словника епохи» сприяє створенню у свідомості своєрідного образного запасу, який створено стилістичним напрямком віденських класиків.



Загальна логіка музичної композиції міститься у кожному музичному творі та уявляє собою чергування початку (вступ і експозиція), розвитку (продовження, перетворення, розробка, епізод), завершення (реприза, кода). «Реалізація даних логічних функцій і побудова відповідних композиційних розділів засновується на темах-образах, на їхніх зв'язках і розвиткові» [68, с. 197]. Набуття досвіду сприймання та інтерпретації логіки твору є узагальненням – драматургічним аналізом, за рахунок чого відбувається формування образно-драматургічних орієнтирів у студентів-музикантів педагогічного профілю в процесі музично-аналітичної діяльності, сприяючих удосконаленню сприйняття музичних творів віденської класики.

Л. Горбовець констатує, що роль інтелектуального начала у передачі музичного твору сьогодні привертає до себе пильну увагу, оскільки грати, покладаючись тільки на інтуїцію, сьогодні не можна. «І не тому тільки, що авторський текст твору будь-якої епохи... завжди вимагає попереднього осмислення, але ще й тому, що сучасні композиції вимагають серйозної аналітичної роботи. Раціоналізм в осягненні музичного твору, який має бути інтерпретований, робить все більш «об'ємною» виконавську концепцію, збагачуючи її новими смислами, допомагає прояснити стилістичні аспекти інтерпретації» [18, с. 165].

Розглядаючи питання інтенційності виконавського пізнання, слід звернути увагу на його спрямованість до об'єктивних закономірностей музичного мовлення та формотворення. Невипадково сучасні теорії музично-виконавського мислення апелюють до ритмо-інтонаційних законів становлення музичної форми через ритмо-інтонаційне розгортання музичної думки. Так, І. Грінчук, О. Бурська вважають, що ладогармонічні закономірності не тільки конкретизують якість інтонацій, але й детермінують організацію їх руху у музичному часі, виступаючи важливою умовою виконавського формотворення [20]. Це підтверджує теорія ладового ритму (Б. Яворський), розвинена до визначальної у розв'язанні питань музичного часу і часової, ритмо-інтонаційної форми музичних смислових побудов (В. Цукерман); ідеї про володіння

виконавцем механізмом «подвійного часу» (В. Григор'єв) – реальне акустичне звучання та ідеальна концентрація звукового матеріалу в «скомпресованому коді» (М. Бехтерєв), «кристалізації музики» (Б. Асаф'єв), про площинність як синтезуючу властивість музичного мистецтва (С. Фейнберг), виконавську волю до форми і формотворчу волю (К. Мартинсен), внутрішній час виконавця (Й. Сігетті) [20].

Відомо, що асоціативність є важливою особливістю музично-виконавського мислення, оскільки асоціації завжди присутні у процесі слухомислення й, відповідно, формуванні сприйняття віденської класики. Асоціативний ряд закріплюється у свідомості людини в систему, яка збагачує мовленнєвий прошарок музичного мислення. Асоціації ідей (А. Швейцер), бачення ліній, образів чи подій народжуються усіма почуттями та уявленнями людини. «Суто слухове сприймання виразної інтонації невід'ємне від цілого комплексу рухових, пластичних; м'язових, чуттєвих, дихальних та інших уявлень. Цей феномен пов'язують з багатовимірністю, синкретичністю інформації про життєву реальність, яку у згорнутому вигляді несе в собі музична інтонація» [20].

Асоціативні комплекси (за Г. Ержемським) впливають на внутрішнє моделювання виконавського процесу, прогнозують його стадії: творення художнього образу (художньо-естетичні, естетико-емоційні уявлення), конкретизація цього образу у звуковій тканині (звукопросторові, тембрально-кольорові уявлення), вростання його у виконавсько-технологічну модель, в якій випереджувальне чуття поєднується з аналогічними уявленнями рухів, а «уявлення музично-ігрових дій музиканта, на думку М. Давидова, «обростають» асоціаціями, природа яких суто виконавська» [26].

Розробляючи дидактичну проблему підбору репертуару в класі фортепіано В. Ананьїна наголошує на важливості музичного матеріалу, що підібраний за принципом поступового ускладнення фактурних формул. Це створює умови для розвитку музичного мислення студента. «Мелодія, гармонія, лад, ритм – завжди виражені в певних фактурних формулах музичної лексики

(в мотивах, акордах, фігураціях, голосах, пластах тощо). У фактурних формулах виконавець бачить чергування відомих ігрових рухів: стрибки, тремоло, лавини акордів і октав, пасажні лінії пробуджують в його свідомості не тільки слухові, а й пластичні уявлення» [3, с. 195].

Наявність асоціативного компоненту музичного мислення детермінує його особливості, активуючи й суб'єктивний життєвий досвід виконавця. На думку М. Давидова, - «Його функціонування здійснюється на межі свідомого і несвідомого, керованого та інтуїтивного. З'являючись на рівні інтуїції, асоціації закріплюються у свідомості у зв'язку із певним конкретним уявленням. Через вичерпування з глибин пам'яті повного комплексу асоціацій, пов'язаних з цим уявленням, свідомість може викликати його у досить яскравій і чіткій формі» [26].

Для розкриття змісту нашого феномену доцільно оволодіти такими методами, які б уможливили ефективне функціонування цього компоненту завдяки вмінням усвідомлювати цінність музики віденських класиків в історичному та культурному контексті; пізнавати найбільш ціннісний для нього художній образ; набувати досвіду сприймання та інтерпретації логіки стилістичного спрямування твору; відтворювати результати інтенційності (спрямованість пізнання) виконавського пізнання у виконанні класичних сонат; усвідомлення аксіології асоціативного сприйняття, присутнього у процесі слухомислення піаністів.

**Інтелектуально-емоційний компонент** представлений нами завдяки необхідності збагачення художньо-мистецького тезаурусу; як такий, що створює необхідну базу для виникнення різноманітних образних уявлень, творчого їх опрацювання й трансформації у конкретні музично-звукові співставлення у складній драматургічній будові класичних творів для фортепіано тощо. Цей компонент за своїм змістовим наповненням вбачається нам найбільш наукоємним з огляду на обрану проблему, когнітивно-емоційного сприйняття музичної віденської класики майбутніми викладачами фортепіано. З цих причин означений компонент потребує більш широкого висвітлення.

До когнітивної складової інтелектуально-емоційного компонента студентами-майбутніми викладачами та виконавцями сонатної форми віденських класиків можна віднести увесь спектр пізнання принципів сонатної форми, який «пізнається» слухачем у процесі сприймання твору як конструктивна логіка сонатної композиції. Сонатна форма є найскладнішим типом музичної композиції. «В її будові використовуються майже всі вже відомі нам принципи: зіставлення, репризне повторення, симетричне перетворення, продовження, розробка, іноді також – варіювання, рефреноподібне повторення тощо. Самий лише перелік формотворчих принципів свідчить про складність і насиченість музично-драматургічного розвитку в сонатній композиції» [80, с. 290]. Втілення цих принципів вимагає двочастинної й найчастіше тричастинної побудови композиції сонатної форми. Першу частину (експозицію) утворює зіставлення головної та побічної партій, другу частину (розробку), або другу і третю (репризу) частини – розвиток й повторення тем експозиції, засноване на транспонуванні побічної партії в основну тональність [80, с. 291].

Для теоретичного узагальнення цього поняття з'ясуємо сутність інтелектуальної складової, проаналізуємо ступінь дослідженості та застосування його в педагогічній теорії та практиці й розкриємо його дефініційну доречність у контексті навчання гри на фортепіано.

Сучасна наука використовує декілька десятків визначень поняття „інтелект” [37, с. 57], в розробці якого брали участь С. Гончаренко [16; 17], Ю. Канигін [30], О. Клепиков [37], Ж. Піаже [54], Ю. Яковенко [30] та інші. Інтелект визначений наукою як здатність до мислення, особливо до його вищих теоретичних рівнів, а інтелектуалізація – збільшення питомої ваги розумових функцій людини, підвищення її кваліфікаційного та культурно-освітнього рівня.

З позиції теорії психологічної науки, як нагадують І. Кучерявий та О. Клепиков інтелект є психічною адаптацією до нових умов, „гнучка і водночас структурна рівновага поведінки... Як найбільш досконала з психологічних

адаптацій, інтелект служить... найефективнішим засобом у взаємодіях суб'єкта з навколишнім світом" [37, с. 58].

З довідкової літератури дізнаємось, що інтелектуальні вміння є цілісною сукупністю функцій, проявів діяльності високоорганізованої матерії – людського мозку; мислення, емоцій, волі, фантазії та ін., яка спрямована на пізнання і перетворення природи, суспільства і власної особистості. До інтелектуальних умінь відносяться: спостережливість, аналіз, синтез, порівняння, аналогія, узагальнення, вміння переборювати труднощі при розв'язанні пізнавально-наукових проблем, здивування, сумнів, радість відкриття тощо. Інтелектуальні вміння, на думку автора, формуються в процесі життєдіяльності особистості [53, с. 230].

Аналізуючи сутність інтелектуальних можливостей особистості доцільно звернути наукову увагу на концепцію Ю.Канигіна, згідно з якою в структурі складного феномену – розуму – важливу роль відіграють інтелектуальні та надінтелектуальні аспекти. Інтелект визначається автором як одна із складових частин складної комплексної системи, такої як розум; здатність робити вибір у новій, нестандартній ситуації і уможлиблюється завдяки вмінням *сприймати, утримувати знання* (курсив наш. – Т.С.), обробляти нову інформацію, генерувати її і використовувати в конкретних рішеннях [30].

Звертаючись до змістової когнітивної сутності поняття, зауважимо, що знання, підняття – від латинського *cognitio* – пов'язано зі свідомістю, мисленням. Орієнтуючись на американську психологічну теорію, з якою кожна людина отримує можливість сприйняття світу через призму створеної нею пізнавальної системи [51, с. 304].

Ми погоджуємось з тими дослідниками, які під інтелектуальним потенціалом особистості розуміють конкретного носія, тобто суб'єкта на рівні його власної індивідуальної свідомості [38], здатного до самореалізації.

В. Шановський, розкриваючи універсальний спосіб реалізації потенційних сутнісних сил особи, їх структуру, включає у їх склад здібності

людини... почуттєві, комунікативні, *емоційні* (курсив наш. – Т.С.), вольові, інтелектуальні, інші [79, с. 4].

Всебічний та гармонійний розвиток особистості (І. Кучерявий, О. Клепиков) „визначається сукупністю усіх суспільних відносин; творче свідоме ставлення до праці розкриває сутнісні потенції конкретної людини. Щодо поняття – інтелектуальний потенціал, то він передає, на думку авторів, соціально-психологічні можливості особи, „відображає такі явища, як здібності, *знання*, (курсив наш. – Т.С. ). До структури інтелектуального потенціалу належать духовні цінності, ідеали, переконання, орієнтації, *інтереси особи*” (курсив наш. – Т.С.) [37, с. 40-41].

Українські вчені визначають інтелектуальний потенціал як „особистісні досягнення в розвитку логічного мислення, що характеризуються неповторністю, унікальністю творчого обдарування і творчої дії людини” та інтелектуальний потенціал є самоактуалізацією, самоствердженням особистості в процесі виконання різноманітних операцій логічного мислення, розв’язання завдань за допомогою абстракцій, використання раніше набутого досвіду для розв’язання нових завдань, пристосування до нових ситуацій [53, с. 230].

З огляду на зазначене, можна стверджувати, що важливим для нашого дослідження є трактування логіки як основи організації навчального процесу та результату застосування логічних прийомів мислення до аналізу та природи опанування музичною теорією, різних фортепіанних технік, а також як послідовність побажань і правил стосовно розгортання змісту музичного твору засобами музичної виразності або, що особливо важливо для нашого дослідження, застосування, проектування навіть власної емоційної драматургії виконуваних музичних творів, які вивчаються студентами, та емоційного ставлення до самопізнання (рефлексії), самооцінки, що є відправними позиціями самозростання особи на шляху до можливості сміливого застосування набутих умінь самоорганізації у самостійній навчальній та виконавській діяльності.

*Інтелектуально-емоційний* компонент нами свідомо застосовується із бінарно-змістовою характерністю, оскільки його обидві складові розкривають особливості пізнання та можливості емоційного на них відгуку, переживання суб'єктом реального буття, відношення отриманих знань до самої реальності, умови валідності (реальності) цих знань. Доцільно згадати думку Б. Теплова про те, що лише тоді знання стають дійсно знаннями особистості, якщо вони емоційно пережиті. Цей підхід розкриває модальність, тобто шлях логічного мислення, осмислення дій кожним підлітком, емоційно збагачує усвідомленість мотивації самоорганізації на шляху до власного саморозвитку, поширення інтелектуально-емоційного досвіду у процесі музичного самовдосконалення, у ньому виявляється і обсяг музичних знань, зміст відповідних фортепіанних технік та їх емоційне художнє відтворення.

Інтелект суб'єкта проявляється у відносно стійких індивідуальних особливостях його пізнання, які розкриваються у використаних кожним музикантом пізнавальних стратегій. Когнітивний підхід забезпечується виявленням сукупності власних установок щодо пізнання. На відміну від низки концепцій щодо формального аспекту індивідуальних відмінностей, ми погоджуємося з теоретичними висновками про те, що установки стосовно пізнання обов'язково містять зміст мотивів, аксіологічних орієнтирів особистості, які по своїй суті і стають визначальними стосовно власних установок на унікальну навчально-виконавську музичну діяльність. Необхідність самовизначення набуває особливого сенсу у сучасних процесах існування відкритого міжнародного суспільства, оскільки яскраво виявляється ефект множинності навчальної діяльності та комунікації. Це особливо актуально в сучасних умовах дії Інтернет мережі, відкритого суспільства, що надає додаткових можливостей стосовно отримання когнітивної інформації та виявлення емоційних відчуттів. Особливого статусу міжнародний досвід набуває а умовах навчання міжнародних студентів в інших країнах.

Ми свідомо звертаємо увагу на інтелектуальну активність музиканта, піаніста, яка іноді непомітно, але обов'язково виявляється у логіці

структурування музичного матеріалу фортепіанних творів, розгортанні драматургії музичного твору, способах музичного стильового мислення студента, модальності сприйняття музичної інформації.

Серед низки конкретних умінь цього комплексу музикантів ми назвемо такі уміння : знаходити нову інформацію про виконавців і планування своїх способів відповідно до обраного еталону піаніста; емоційно виражених реакцій на незнайомі музичні фортепіанні твори з урахуванням попереднього слухацького та виконавського досвіду; чуттєвого адекватного прояву власних образно-емоційних реакцій на характер виконуваних фортепіанних творів; здобуття знань в Інтернет мережі.

Ми звертаємо увагу на логіку сполучення двох проявів людського потенціалу в діалектичному взаємозв'язку – „інтелектуальні почуття”, спільній позиції їх дефініційного статусу, що наводить М. Ярмаченко за І.Зязюном у педагогічному словнику. Він розкриває його як „психофізіологічні переживання людини (позитивні і негативні), зумовлені сферою людського інтелекту. Це естетичні почуття прекрасного і піднесеного, потворного і низького, трагічного і комічного, викликані співвідношенням об'єкта сприймання й інтелектуального потенціалу особистості” [53, с. 231]. У своєму Українському педагогічному словнику С. Гончаренко визначає „інтелектуальні почуття” як такі, що виникають у процесі пізнавальної діяльності людини й нею зумовлені”. До них належать здивування, сумнів або ті, що викликають задоволення від вдалого розв'язання мисленевих завдань, розчарування при невдачі. „Характерною особливістю інтелектуальних почуттів є те, що вони виникають під час самої інтелектуальної діяльності” до того ж „сприяють формуванню стійких пізнавальних інтересів”, які позитивно впливають на розвиток інтелектуальних почуттів [17].

У формуванні світосприйняття, а відтак і пізнавального інтересу, значну роль відіграє емоційна сфера особистості, адже емоції – особливі психологічні стани, пов'язані з інстинктами, потребами, прагненнями, мотивами, що відображаються у формі тимчасового переживання (радості, суму, задоволення



тощо). Будь-які значимі явища та життєві ситуації, що впливають на людину, у свою чергу, впливають і на емоційну сферу. Важливу роль відіграють емоції і в творчій діяльності. Вони можуть бути абсолютно різними: емоції суму, скорботи, люті, співчуття, жаху, ніжності, піднесення, радості тощо.

Відомо, що структура емоційної сфери містить два поняття: емотивність і емоційну реактивність [57, с. 92].

Під емотивністю психологи розуміють запас емоційних можливостей, наявних у психіці людини. Емотивність – це своєрідна скарбниця емоцій, що характеризується глибиною і обсягом емоційних можливостей. За рівнями емоційного реагування емотивність буває: високою (відповідно, з великою емоційною енергією); середньою; зниженою (психіка із збідненою емоційною енергією, з обмеженим запасом емоційних можливостей). Емотивність є характеристикою внутрішнього стану емоційної сфери й із зовнішнім проявом емоцій емотивність не пов'язана. Зовнішні прояви емоційної сфери мають інше визначення – емоційна реактивність. Вона є характеристикою зовнішніх проявів емоційної сфери, слугує основною характеристикою емоційної сфери, яка спостерігається при зустрічі людини зі зовнішнім світом. Емоційна реактивність також має свої рівні: підвищений, середній та знижений (вибіркова реактивність) [57, с. 92].

Важливою характеристикою емоційної сфери є стійкість емоційних реакцій. Емоційно стійкі реакції при виникненні тривають довго, забарвлюють сприйняття, мислення, і як наслідок, поведінку. На відміну від них, емоційно нестійкі (лабільні) реакції виникнувши, зникають настільки швидко, що не встигають впливати ні на що, згасаючи одразу після виникнення [57, с. 67].

У свою чергу С. Раппопорт стверджував, що рівень активності або реакції людини на життя визначають емоційну реактивність та її характер. Автор наголошував на тому, що під впливом емоційної реактивності складається система цінностей особистості. Сформована система цінностей діє на настанови, життєву мету, мотиви діяльності, ідеали особистості [59]. Відомо, що емоції впливають на пам'ять, мислення і уяву людини. У зв'язку з цим

С. Раппопорт зазначав, що цілісно-образні процеси художньої свідомості створюють художні уявлення і емоції на основі механізмів пам'яті, уяви, інтуїції, а накопичений досвід сприяє удосконаленню необхідних механізмів пам'яті, інтуїції та уяви [59].

Емоційна реактивність особистості створює відповідні умови для поглиблення навичок співставлення, порівняння матеріалу, підбору репертуару для встановлення зв'язків між музичними явищами, а також впливає на активність отримання інформації та виконавської діяльності.

Як було з'ясовано, психіка здатна пов'язувати продукти у тісні ланцюги, а збуджуючи одну ланку, викликати усі інші, у цьому полягає здатність до уявлення. Науковці пояснюють, що сприйняття може викликати у людини уявлення, емоції, поняття. В свою чергу, уявлення, емоція, поняття викликають інші емоції та поняття, якщо свого часу вони були пов'язані психікою в асоціативний ланцюг. До цього підключаються інші сенсорні системи.

Наприклад, слухове сприйняття може викликати не лише слухові, а й зорові, тактильні уявлення. Якщо сприйняття твору викликає переживання, – це емоційна асоціація; викликає уявлення про будь-який предмет – предметна асоціація; а у випадку поєднання емоції та уявлення, виникає предметно-емоційна асоціація. На основі попередніх визначень автори виокремлюють ознаки художніх емоцій: емоції – носії соціального змісту; емоції «розумні»; негативні емоції, що піднімаючись до художнього рівня, впливають позитивно; емоції, які є узагальненим досвідом взаємин людини та дійсності; емоції, що не існують поза певною системою; емоції, які стають «будівельним матеріалом» для мистецької думки. Так, процес сприйняття, пізнання, виконання будь-яких музичних творів, безсумнівно, супроводжується емоціями та емоційними реакціями.

Підсумовуючи, зазначимо, що інтелектуально-емоційний компонент у процесі формування когнітивно-емоційного сприйняття піаністами творів віденської кластики розкриває бінарну сутність неподільності розумової, знанневої та емоційної реакції студента на фортепіанні твори вказаного стиля,

сприяють поглибленню інтелектуальних можливостей логічного мислення, співставлення та порівняння елементів драматургії творів віденської класики та їх цілісних будов, критичного аналізу; підбору репертуару для встановлення зв'язків між музичними ящиками; спрямовує та стимулює когнітивну та емоційну активність під час отримання інформації та виконання на фортепіано музики віденських класиків.

Для розкриття змісту нашого феномена доцільно володіти методами, які б уможливили ефективне функціонування цього компонента завдяки можливості самостійно критично мислити, фантазувати на предмет інтепретації драматургічних елементів класичних творів, накопичувати приклади інтуїтивно виникаючої адекватної емоційної реакції на прослухані та проаналізовані фортепіанні музичні твори віденських класиків, складання цілісних драматургічних уявлень та їх практичне відтворення при виконанні; комбінування фортепіанних творів у власному виконанні за різними принципами (контрасту, схожості, зростання або згасання емоційної напруги, ін.); уміння розрізняти музичні форми творів віденських класиків за драматургічними принципами.

**Самостійно-результативний компонент** характеризується засобом самоаналізу особливостей результатів власної навчально-виконавської практики. Відштовхуючись від знання про музичне мистецтво, кожному піаністу необхідно демонструвати рівні власних досягнень, цілеспрямованість у самостійній роботі, спроектовану та врегульовану самим студентом власну навчальну та музично-виконавську діяльність.

Ефективність реального результату самостійної роботи студента безпосередньо залежить від його конструктивних можливостей та забезпечується кваліфікованою роботою з інформацією; передбаченням та плануванням загальних та конкретних (проміжних) цілей та розвитку педагогічних ситуацій; будуванням прогностичних шляхів розгортання педагогічних явищ; розробкою варіантів рішень педагогічних проблем; добір

навчального матеріалу для опанування творів віденської класики, який відповідає змісту навчання.

Застосування змісту цього компонента пов'язано з розкриттям практичних методів, особливість яких виявляється в уміннях майбутнього викладача створювати свої прийоми успішного опанування фортепіанних творів віденської класики та інших форм та стилів; знаходити методи розгортання майбутнього результату, а саме: виконуваного класичного твору, від задуму, мети до кінцевого результату, тобто такі прийоми, які здатні представити майбутнього викладача фортепіано суб'єктом навчальної діяльності та забезпечити у всій повноті методикою подолання рецептурного (вузько виконавського, репродуктивного) виду педагогічної та виконавської поведінки; самостійне планування виконавського проекту та практичної презентації фортепіанних творів віденських класиків (на академічних виступах, екзаменах, творчих звітах тощо); орієнтовне створення стилістично відповідних, класичних творів або жанрово відповідних, сонатних форм, моделей драматургії опановуваних фортепіанних творів.

У музично-виконавській діяльності все частіше зустрічаються думки щодо необхідності виключно творчого характеру діяльності для отримання найдійного результату, застосування імпровізації у роботі викладача, мистецької ерудиції, застосовувати на практиці отримані знання з теорії, гармонії, поліфонії, теоретичних висновків з музикознавства, ін., проявляти ерудицію та сміливість у самостійному прийнятті важливих рішень. Це все більше уможлиблюється в сучасних умовах навчання молоді, умовах довіри студентам в обранні ними саморегулятивних рішень у навчанні, в орієнтації у потоках інформації, у тому числі музичної.

Важливим елементом у цьому теоретичному напрямку стає сам процес розвитку та формування саморегулятивної особи піаніста, що в деяких характеристиках розкривається як самостановлення і в індивідуально-особистісному сенсі. Ці сутнісні ознаки самоорганізації мають безпосереднє відображення у практичній діяльності музиканта, особливо навчальній роботі.

Функціонально цей компонент співвідноситься із змістом конкретних методик (у т.ч. фортепіанних), оскільки постійно збільшується технологізація навчального процесу не лише за рахунок появи нових інформаційних технологій, а й за рахунок інноваційного розвитку соціальних систем. Тобто на перший план висувається розуміння освіти як створення людського образу в певних історичних умовах. У змісті навчання зменшується інформаційно-змістова частка, а збільшується стимулююча, самостійно результативна доля.

Ускладнення освітнього процесу музичного навчання вимагає від студента музиканта підвищення ступеня усвідомлення дій, з'являється все природніше тяжіння до рефлексії щодо процесу та результатів власних методів саморегуляції та підготовки до їх стійкого функціонування. Інакше кажучи, втрачаються риси спонтанності поведінки, а все більше укріплюються «суб'єктно-авторська позиція» (В. Серіков) [64] носіїв навчальної та виконавської діяльності.

На підставі викладеного, можна зробити висновок про динамічний характер формування конітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики на основі пізнання художніх образів, інтонаційного смислу творів студентами-музикантами педагогічного профілю в процесі музично-аналітичної діяльності, засвоєння творів музичного мистецтва, драматургії творів кожним піаністом, що відображено у його структурі.

## **2.2. Теоретична модель формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків**

Наукові підходи вивчення досліджуваного феномена структуруються з урахуванням змісту когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків, функціонування відповідних процесів під час фортепіанного навчання. Тому, ми зупиняємось на *гносеологічному, культурологічному, музикознавчому, психолого-педагогічному та емоційно-рефлексивному* наукових підходах. Розглянемо їх детальніше.

В інтерпретації понять, дотичних до категорії когнітивно-емоційного сприйняття, певний інтерес викликає позиція, зафіксована у *гносеологічному* підході до проблеми природи художніх уявлень. Вона діалогізує з наведеним поняттям й розкриває картину подальшого поняттєвого продукування. Так, пізнання змісту стосовно музичного сприйняття передбачає комплекс усіляких ідей про сутність і призначення мистецтва у більш узагальненому сенсі, аніж інтерпретація та оцінювання конкретних творів [24]. Наведене визначення поняття не ідентифікується зі спорідненим із ним поняттям естетичних уявлень, пов'язаних з оцінкою будь-яких об'єктів і явищ дійсності за законами краси. Конкретизуючи поняття щодо окремого виду мистецтва, зокрема, музики, використовується термін «загальні музичні уявлення», зважаючи на інтегрування відношення людини та музичного мистецтва до «художньої картини світу» як граничного узагальнення уявлень людей про мистецтво й художню діяльність [там само]. Зазначимо, що опанування художньою картиною світу базується на пізнанні її образів, які є живою «клітиною» мистецтва, матеріалізацією творчого процесу, представленого в етапах від образно-сислового задуму музичного твору до втілення у знакових структурах. На підставі викладеного, можна стверджувати, що поняття когнітивно-емоційне сприйняття фортепіанних творів віденських класиків є конкретизацією поняття «художні уявлення», яка детермінована специфікою образно-драматургічної константи музичного (фортепіанного) твору визначеного стилю.

Видається необхідним розглянути питання формування означеного феномена студентів-піаністів педагогічного профілю й з урахуванням досвіду постмодерної *культурологічної* методології, зокрема у контексті сучасної парадигми фортепіанного виконавства. Висхідною позицією дискурсу І.Савчука з приводу феномену останньої є думка, що «в сучасній соціокультурній ситуації написання музики та спроба її виконавської, теоретичної або музично-історичної інтерпретації є певним структуролістським знаком або феноменом тлумачення культурних текстів, які відображають

своєрідний часо-стиль культури на кшталт автор–текст–інтерпретація–ретрансляція–слухач» [63, с. 285]. Відтак, концептуальними ознаками сучасного фортепіанного мистецтва стає підсилена, порівняно з минулими періодами, взаємодія композитора та виконавця на стильовому рівні (розглянуто у розд.1), домінування принципу множинності виконавського втілення авторської ідеї твору, розширення виразових можливостей інструменту на рівні виконавського процесу, інтенсивне переосмислення системи виразових засобів, що повинно враховуватись при педагогічному керівництві процесом формування когнітивно-емоційного сприйняття музичного твору віденської класики в студентів-піаністів педагогічного профілю.

З метою подальшої наукової розробки когнітивно-емоційного сприйняття класичних творів, як предмету дослідження, на наш погляд, важливо звернутись до досвіду мистецтвознавчого, *музикознавчого підходу*. Так, при створенні, сприйманні, виконавській інтерпретації образу (системи образів) музичного твору найважливішою складовою виступає його змістова ієрархія. Саме через пізнання образно-драматургічного змісту через активізацію інтелектуально-чуттєвої сфери у свідомості реципієнта накопичується масив музично-образних асоціативних виконавських уявлень.

Поняття змістової ієрархії музичного твору (В.Холопова) є системним, а визначені його складові охоплюють граничні для усього музичного мистецтва рівні – змісту музики у цілому та одиничного сприймання музичного твору. Цю ієрархію утворюють: зміст музики в цілому, зміст ідей історичної епохи, зміст ідей національної художньої школи, жанровий зміст, зміст композиторського стилю; зміст музичної форми, музичної драматургії; індивідуальний задум твору, його художня ідея; інтерпретація музичного твору: виконавська, композиторська, музикознавча; зміст музичного твору у сприйманні слухачем [75, с. 9]. Формування у студента, який навчається на фортепіано, когнітивно-емоційного сприйняття повинно спиратись на фіксацію у кожному музичному образі твору усіх зазначених рівнів змістової ієрархії. Зазначимо, що

наповнення кожного з рівнів необхідною інформацією є віддзеркаленням історично мінливої еволюції музичного мистецтва. Але представлений алгоритм рівнів змісту музичного твору (від загального до одиничного) є методично зручним для професійної підготовки студентів-піаністів, активізації їх інтелектуальної та пізнавальної спроможності та усвідомленого сприйняття.

Наше першочергове завдання є виявлення теоретико-методологічних засад проблеми формування образно-драматургічних уявлень як складової художньо-образного мислення студентів-піаністів педагогічного профілю.

Формування когнітивно-емоційного сприйняття безпосередньо пов'язане з чуттєво-емоційною сферою музичної свідомості особистості, що дозволяє декларувати *психолого-педагогічний* підхід до дослідження даного явища як визначальний. Відомо, що «мислення, як психічний процес, саме по собі становить єдність емоційного та інтелектуального» [37, с. 288].

Однією зі складових досліджуваного феномена, як музичної одиниці пізнання, є, безперечно, образність. Т. Мельник, розглядаючи її в психологічному аспекті, наголошує, що образ, як суб'єктивний феномен свідомості людини, виникає в результаті предметно-практичної, сенсорно-перцептивної, мисленнєвої діяльності. Він є цілісним відображенням дійсності, в якому фіксуються перцептивні категорії (простір, рух, колір, форма, фактура тощо), а також чуттєвою формою ідеалізації просторової організації та часової динаміки, (суб'єктивна картина світу, його фрагментів, що включає суб'єкта та інших людей, просторове оточення і часову послідовність подій) [43]. Таке бачення образності кореспондується зі змістом нашого феномену стосовно процесу формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у майбутніх викладачів під час фортепіанного навчання.

В основі образного мислення людини як вищої абстрактної форми пізнання об'єктивної дійсності лежать асоціації. Образне мислення значно розширює пізнавальні можливості особистості у процесі оперування образами



різного ступеня узагальненості. Без образного мислення неможливе музичне сприйняття. Його важливою характеристикою виступає здатність реципієнта «увійти» в систему музичного мислення автора (адекватність сприйняття) і виробити своє ставлення до мистецького явища (прояв власної індивідуальності), що створює необхідні умови для розуміння мистецтва.

Виконання музичного твору, і це доведено теорією і практикою, є творчим процесом, який надає можливість музиканту-виконавцю самовиразитись, самоактуалізувати свої здібності, творчу уяву, асоціативні образи, тобто створити власний виконавський продукт як результат своєї діяльності. Оволодіваючи закономірностями художньої творчості, переосмислюючи «головну думку» і «головне почуття» (М. Каган), виконавець намагається в художньо-виразній формі донести власне розуміння образного змісту музичного твору певного стилістичного спрямування, його перевтілення у власній інтерпретації. Робота над найбільш досконалим вираженням власної виконавської інтерпретації сприяє розкриттю творчої індивідуальності виконавця, формує його образно-драматургічне мислення як музиканта-інтерпретатора. У ракурсі нашого дослідження майбутній викладач має демонструвати інтерпретаційні уміння в процесі створення музично-образної драматургії творів віденських класиків, ідеї яких задумані композиторами (Й.Гайдн, В.Моцарт, Л.Бетховен), створює, використовуючи спеціальні уміння, власну інтелектуально-емоційну драматургію та презентує її у власному виконанні на фортепіано.

На думку О.Бурської, «процес виконавського осягнення музики охоплює всі рівні складної системи музично-виконавського мислення від інтонаційно-звукових та технологічних до художньо-образних, позамузичних, взаємозв'язок і взаємне живлення яких у формі різнопланових за змістом асоціативних комплексів становить його сутність» [13, с. 8]. Науковець вибудовує тривимірну структуру музично-виконавського мислення, визначає його як інтегративний духовний феномен, функціонуючий у синкретичній єдності художньо-концептуального, музично-феноменологічного та виконавсько-

технологічного компонентів. Наголошуючи на художньо-творчому, інтелектуально керованому характері виконання твору, дослідниця визначає музично-виконавське мислення як «усвідомлене оперування художньо-звуковими уявленнями, іманентними інтонаційно-композиційним та фактурно-клавійатурним ментальним моделям музики у процесі її осягнення та виконання» [13, с. 8]. Отже, когнітивно-емоційне сприйняття музичних творів студента-піаніста, спроектовані в межах даної концепції до інтеграції між композиторським задумом і виконавським втіленням твору, є системоутворювальним чинником музично-виконавського мислення.

Так, образно-музичне мислення, образно-драматургічні інтерпретації фортепіанного твору складають підґрунтя формування власних умінь створення музично-образної драматургії твору та відтворення цих інтелектуально-емоційних проєктів на публіці під час виконавської діяльності.

О. Бурська зазначає, що здійснений нею огляд філософських підходів, дотичних до проблеми музичного пізнання, виявляє його творчий характер, в якому міститься й глибинна проєкція думки до формування сприйняття музиканта. Так, виконавське «пізнання через творчість» визначає ейдетичність музичної інтонації, здатність музиканта осягнути об'єкт пізнання як єдність його змістових і виражальних компонентів, де *цілісність* (курсив наш. – Т. С.) детермінує особливості і характер взаємодії її складових. Заглиблення до змістової сутності музичного об'єкта пов'язується із актом розумового споглядання як особливим творчим станом, в якому процеси мислення зливаються з уявою виконавця і стають тотожними музичному змісту твору. Отже, у такий спосіб здійснюється розумове заглиблення у континуум музичного буття, здатне керувати думкою відповідно до об'єктивних закономірностей свого часового протікання [13, с. 8].

**Емоційно-рефлексивний** підхід розглядається нами у змістовій єності сутностей, оскільки особистісний підхід у музичній освіті займає місце провідного, базового. Він покликаний сприяти розвитку конкретної творчої індивідуальності, її музичних здібностей та психологічних властивостей, які

можуть ефективно спрацьовувати, в основному, в індивідуальній формі навчання, створюючи умови для особистісного змушнення. Ми спираємось на думку, що рефлексивний підхід до самопізнання індивідуальністю самої себе з урахуванням власних емоційних реакцій – це коли він окреслюється необхідністю активної діяльності у навчальному процесі. З боку студента активність проявляється в напрузі розумової діяльності, емоційного ставлення до виконуваного твору і до музичного навчання в цілому. Завдяки високому передбачуваному результату цей підхід відбувається через подолання високого рівня складності (у відношенні до репертуару, виконання художніх завдань, технічних вимог). У зрілому віці студентів їх активність реалізується в міжособистісному спілкуванні з педагогом. Так у змістовій єдності цей підхід складає підґрунтя для формування когнітивно-емоційного сприйняття творів віденських класиків у майбутніх викладачів у процес фортепіанного навчання.

Розглянуті нами гносеологічний, культурологічний, музикознавчий, психолого-педагогічний і емоційно-рефлексивний підходи щодо дослідження проблеми формування когнітивно-емоційного сприйняття творів віденських класиків у майбутніх викладачів свідчать про міждисциплінарний характер цього феномена, що вимагає поліметодологічного комплексу ідей для подальшої розробки порушеної нами проблеми.

У роботі обґрунтовано низку **принципів**, які безпосередньо впливали на ефективність формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у майбутніх викладачів під час фортепіанного навчання, серед них: принципи *стилістичної зацікавленості, музично-слухової активності, індивідуалізації та творчої самостійності* у презентації своїх досягнень.

Обґрунтовуючи принципові засади формування досліджуваного феномена в майбутніх викладачів, звернемося до розуміння принципів у працях педагогів-музикантів [Г. Падалка [49; 50], О. Рудницька [61], Н. Гуральник [23] та інші].

Обґрунтування принципів засад теорії музичної освіти спирається на методологію їх сутності, які розглядаються науково-методичним базисом розвитку теорії будь-якої педагогічної галузі, музичної освіти, фортепіанної школи. Удосконалення форм, осучаснення змісту музичного навчання актуалізують постійний перегляд принципів позицій у контексті розвитку проблем загальної педагогіки.

Принципові позиції, як нормативні вимоги, було вперше запроваджено в кінці 30-х років (1936), одна з них віддзеркалювала панівну ідеологію виховання [61, с. 91–92]. Так було покладено початок принципового підходу до вирішення педагогічних задач.

Спираючись на положення теорії загальної педагогіки, дослідники в галузі музичної педагогіки [23; 50; 61] доклали певних зусиль для створення відповідних науково-теоретичних підвалин успішного функціонування системи музичного навчання і виховання у відповідних підрозділах ВПШ.

Принцип визначається як керівна ідея, основне правило, вимога до діяльності, поведінки [51, с. 462]. Але, принципи, незважаючи на вірогідний характер педагогічної діяльності, не є варіативними, тому, на відміну від правил та вимог, принципи за своїм визначенням не можуть варіюватися, оскільки „вони є універсальним регулятором, що витікає з об’єктивних закономірностей, які довільно не змінюються” [32, с. 78]). Варіативними є лише форми втілення принципу в життя, а не зміст та механізми, на дію яких він вказує, інакше, принцип не існуватиме як такий [там само].

Тобто, принцип – це поняття вищого рівня узагальнення, тому не є лише правилом чи вимогою, які можуть варіюватись навіть у ході одного заняття. Наведемо приклад музично-педагогічного принципу індивідуалізації музичного навчання. Якщо провідний принцип у музично-інструментальному навчанні буде діяти лише по відношенню до частини студентів, він втрачає свій сенс та регулятивну функцію. Як основні у педагогічній діяльності, що забезпечують збереження її професійного рівня, виокремлюються принципи відповідності педагогічній діяльності уявленням про людину (людиновідповідність),

культуру (культуровідповідність), норми (нормовідповідність) та особистісні педагогічні позиції [32, с. 79].

З огляду на музичну освіту, екстраполяцію теоретичних узагальнень на фортепіанну школу принцип людиновідповідності означає відповідність будь-яких музично-освітніх дій до особистісних якостей та музичних здібностей людини, її унікальної природи. Тобто, діяльність педагога спрямована на розвиток музичних інтересів та потреб учня. Вона (людиновідповідність) залишається педагогічною доки відповідає цінностям, що пов'язані з музичним розвитком учня та міжособистісних відносин; музично-педагогічна діяльність вимагає дотримання антропологічних, соціогенетичних та інших закономірностей музично-естетичного становлення особистості, пізнання та музично-педагогічної комунікації; педагогічні дії мають співвідноситись із можливостями конкретних суб'єктів виховної та освітньої музичної взаємодії. В різних випадках (орієнтуючись на актуальні граничні можливості особистості – розвиваюче навчання, акмеологічні межі; винайдення та відкриття потенційних інтелектуально-творчих можливостей студента або лише консультації в музично-виконавському самовизначенні тощо) мова буде йти про людину як відправний суб'єкт педагогічної дії. Використання принципу людиновідповідності дозволяє утримувати та відтворювати в умовах варіативності істинно педагогічний сенс будь-якої педагогічної активності в різних парадигмальних вимірах, освітніх ситуаціях (науково-методична співдружність, управління навчально-музичною діяльністю, музично-виконавська співтворчість тощо) [23, с. 125-126].

Принцип культуровідповідності має відповідати культурі музично-професійної діяльності; культура стає своєрідною проекцією діяльності людини як цілеспрямованої активності суб'єкта [28]. На діяльності педагога (співтворця із студентом навчально-виховної взаємодії) відбиваються певні культурні контексти, в яких він сам формувався як діяч. Належність суб'єкта до відповідної культури є передумовою адекватності педагогічних дій до відповідної культури (наприклад, не виключено, що погляди та дії, сформовані

в спеціальному музичному вищому навчальному закладі та інституті мистецтв у системі педагогічної освіти суттєво відрізнятимуться від спеціально-музичного). Відмінність може пройти повз сенсів та цілей діяльності або ставлення до своєї праці, але обов'язково проявиться у виборі змісту педагогічної (музично-педагогічної) взаємодії, способах, стилі подання, критеріях оцінки тощо. Тобто, одна й та сама за змістом діяльність може виконуватись на різній культурній основі [32, с. 81].

З позицій формування майбутнього викладача фортепіано, включення педагогічної діяльності або виконавської практики фахівця у контекст певної культури забезпечує надійність критеріїв оцінки продуктивності та правильності дій, культура поєднує музиканта з педагогами-колегами, історично-віртуальною або наявною співдружністю музикантів, які утворюють інституційну єдність (наприклад, фортепіанна школа), що мають якості цілісності. В межах такої музично-педагогічної співдружності зберігається наступність діяльності, „формується історична пам'ять професії”, тобто «історична пам'ять традиції наслідування ідей лідерів фортепіанної школи. У такий спосіб підтримується культурна сумісна діяльність, накопичується досвід загального музично-педагогічного досвіду, яким можна поділитись з вихованцями, які продовжуватимуть у власній діяльності певні педагогічні, музично-творчі ідеї та надбання своїх наставників або цілих шкіл» [23, с. 126-127].

Принцип нормовідповідності відбиває соціальну, професійну або особистісну необхідність збереження педагогічної діяльності в етичних межах. Наприклад, у фортепіанному навчанні це є система традицій педагогічних взаємовідносин у музичному закладі, методичні позиції окремого музиканта-педагога або підпорядкованість його художньо-музичним запитам. «Принцип спрацьовує і в регламенті організації музично-освітнього процесу, який може здійснюватись за індивідуальним планом конкретного педагога, окремого викладача фортепіано, відповідно до його або колективних музично-естетичних потреб, вподобань, інтересів тощо» [23, с. 127].

О. Рудницькою ряд принципів сформульовано з позицій нового педагогічного мислення, а саме : - „довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі”; - „урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії”; - „залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій”; - „емоційної насиченості навчально-виховного процесу” (на нашу думку, доцільніше акцентувати увагу на позитивному емоційному фоні, особливо якщо він насичений); - „спонукання до творчого самовираження” [61].

Принципи формування професійних засад підготовки майбутнього викладача фортепіано мають свою специфіку. Доцільнішими з них, на думку Г. Падалка, є такі: а) цілісний підхід в єдності трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного та піаністичного розвитку фахівців; б) принцип викладення змісту програми, її структурної побудови шляхом розподілу навчального матеріалу за специфічними різновидами діяльності (на відміну від традиційного жанрово-стильового підходу), в якому акцентується увага на педагогічній спрямованості підготовки з музичного інструмента, що відкриває можливості для професійного удосконалення фахівців [49]. Такий підхід до визначення музично-педагогічних принципів має безпосереднє спрямування в контексті нашого дослідження стосовно формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики в майбутніх викладачів у процесі фортепіанного навчання.

До принципів музичної освіти О. Михайличенко, наприклад, відносить :

- доступність музичного навчання і виховання кожному, „незалежно від статі, національності та віросповідання”;
- рівність умов кожної людини до „повної реалізації музичних здібностей, всебічного розвитку”;
- гуманізм, „пріоритетність в музичній освіті загальнолюдських духовних цінностей” [45];
- зв'язок з національною та світовою художньою культурою;
- „взаємозв'язок з досвідом музичної освіти інших країн”;
- демократичність – „вільність форм організації, методів, засобів музичного виховання і навчання”;
- науковість, що організовується на передових науково-теоретичних і практично-виконавських

досягненнях музичної педагогіки; - ступеневість і безперервність; - креативність – «створення умов для музичної творчості» [45].

Сучасна музична педагогіка не замикається в одній, «рецептурній» системі, яка повторює шлях, притаманний старій школі «вчу, як мене вчили». В розробці теорії навчання та освіти, творчо переосмислений багатовіковий педагогічний досвід, створені певні позиції для успішного опанування необхідною інформацією учнями та їх розвитку. Тобто, є система традиційних у теорії загальної педагогіки принципів – усвідомленого засвоєння знань учнями, систематичного і послідовного навчання, міцності засвоєння знань, доступності навчання, наочності, індивідуального підходу, принцип активності. Два останніх мають особливе значення в музичній освіті.

Сучасній освіті притаманна принципова єдність свідомого й емоційного, художнього і технічного. Надамо деякі характеристики цих принципів щодо їх розвитку в теорії музичної педагогіки. Принципи єдності: а) свідомого та емоційного, що обумовлюється специфікою музичного мистецтва та особливостями його сприйняття, зокрема когнітивно-емоційного, формування якого відбувається в процесі усвідомлення емоційних вражень, що викликаються музичним мистецтвом; б) художнього і технічного, який базується на тому, що художнє виразне виконання твору, у нашому випадку, віденських класиків, вимагає відповідних навичок і вмінь, оволодіння ними є засобом досягнення цієї мети, але за умов розвитку творчої ініціативи студента.

Розвиток теорії музичної педагогіки забезпечується наступними принципами: - педагогічної відповідності поставленій меті, що забезпечує завершеність виконання кожним учнем запланованої програми, доступність викладу, осягнення форми, робить художнім виконання доступної програми та професійне зростання в процесі опанування складних творів паралельно; - наскрізного діагностування та прогнозування завдяки постійному моніторингу індивідуального розвитку кожного з урахуванням можливих змін; - структурної варіативності, що передбачає рухомість внутрішньої структури заняття, варіювання різними доцільними засобами, оскільки педагогічне мистецтво



полягає не лише у дотриманні проектної схеми заняття, а й у здатності вирішувати непередбачувані педагогічні ситуації, які виникають у процесі навчання. Ефективність результату забезпечується взаємообумовленістю всіх принципів [22, с. 131].

Таким чином, на підставі наукового узагальнення усталених теоретичних позицій визначено принципові педагогічні засади музичної освіти, які спираються на комплексний підхід до визначальних положень у педагогіці та забезпечують обґрунтованість педагогічних дій, сприяють ефективному функціонуванню методико-технологічного компонента фортепіанного навчання. Принципові педагогічні засади характеризуються зв'язком окремих компонентів навчально-виховного процесу і є актуальними для загальної і музичної освіти завдяки : а) усвідомленню контекстності їх розвитку в системі загальної педагогіки; б) методологічному аналізу та узагальненню відповідної інформації; в) єдності інтелектуального та емоційного компонентів у засвоєнні навчального матеріалу; г) професійному спрямуванню, яке забезпечує єдність фахової і педагогічної підготовки студентів; д) ряду специфічних принципових позицій набуття фортепіанної вправності [22, с. 265-275].

На підставі вивчення спеціальної літератури, досвіду наукових досліджень та практики становлення особистості майбутнього викладача ми пропонуємо свої *специфічні принципи : стилістичної зацікавленості, музично-слухової активності, індивідуалізації, творчої самостійності.*

Принцип *стилістичної зацікавленості*, ми визначаємо як стилевідповідний орієнтир, головний принцип у процесі когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми вчителями в процесі фортепіанного навчання.

Для когнітивно-емоційного сприйняття, оцінювання та відтворення музичних творів віденських класиків в умовах навчального процесу інститутів та факультетів мистецтв проблема стилевідповідного музичного навчання – одна з тих, що визначає способи упорядкованого, систематизованого підходу до розвитку мистецької культури взагалі та фортепіанного навчання зокрема.

Цей принцип спрямовує студентів пошукувати відповідність когнітивно-емоційного сприйняття прочитаних композиторських творів, відповідних конкретному музичному стилю, віденських класиків, під час їх опанування й



Рис.2.1. Схема науково-методичних засад теоретичної моделі формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики майбутніми викладачами-піаністами

й виконавської інтерпретації.

Принцип *музично-слухової активності* забезпечує специфічно-музичний процес слухової рефлексії під час сприйняття музики віденських класиків під час фортепіанного навчання; створення адекватних музично-драматургічних варіантів виконання класичних фортепіанних творів Й. Гайдна, В. Моцарта та Д. Бетховена.

Принцип *індивідуалізації*, що розкривається як індивідуально-презентативний, що об'єднує принцип індивідуалізації та творчої презентації, за яким кожний майбутній викладач фортепіано має презентувати власний індивідуально-неповторний варіант когнітивно-емоційного сприйняття музичного твору віденських класиків, музично-образної драматургії виконуваного фортепіанного твору.

Принцип *творчої самостійності* розкриває всі набуті досягнення майбутніх фахівців під час логічного та емоційного сприйняття творів віденської класики та виконання цих творів у власній практичній діяльності. Ми керувались думкою, що творча самостійність викладача є аксіоматичним поняттям, оскільки без творчого підходу, творчих задатків, творчої активності кожної особистості сприйняття будь-яких фортепіанних творів унеможлиблюється.

У дисертації визначено основні **функції** когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики, серед яких визначено – **культуротворчу** (полілоговість музичного мистецтва), яка забезпечує сприйняття самобутності музичних творів будь-яких історико-стильових спрямувань; **пізнавальну**, що забезпечує усвідомлене розуміння, пошук та винайдення власної інтерпретаційної ідеї виконуваних творів композиторів, представників віденської школи; **рефлексивну активність**, яка уможливлює активне самопізнання в процесі формування означеного феномена, його застосування в навчанні;

**аксіологічну**, що забезпечує кожному піаністу музично-стильовий інтерес, яка розкриває постійний та стійкі інтереси майбутнього викладача до опанування музичних творів саме віденської класики;

**виконавсько-інтерпретаційну**, яка проявляється у точному прочитанні композиторського задуму разом із адекватним виконавським стилем, який не замінює самотність класичних сонатних форм, презентації створеної творчої концептуальної та емоційної драматургії виконуваних на фортепіано творів;

**методичну**, яка розкривається у спеціальній фаховій музично-теоретичній навчальній підготовці, збагаченні інтелектуального та емоційного просвітницького та комунікативного досвіду.

Для успішного формування у майбутніх викладачів когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у процесі фортепіанного навчання були застосовані такі **педагогічні умови**, в яких ефективно використовувались представлені методи.

Для успішного здійснення формування у майбутніх викладачів когнітивно-емоційного сприйняття музики віденських класиків у процесі фортепіанного навчання були визначені **педагогічні умови**, в яких ефективно використовувались пропонувані методи.

Перша педагогічна умова – *сприяння отриманню додаткової інформації щодо образно-стильових змістових особливостей творів віденських класиків* - забезпечує розширення сфери емоційних вражень студента від прослуховування сольних та ансамблевих інструментальних класичних творів і передбачає застосування **методів**: збагачення інтерпретаційного персонального виконавського тезаурусу (технічні засоби, концертне «живе» виконання); створення проєктів емоційної драматургії виконуваних фортепіанних творів віденських класиків; створення музичного накопичувача (на електронних носіях) творів класичних форм.

Друга педагогічна умова – *створення педагогічних ситуацій для активізації індивідуальної інтелектуальної та емоційної творчості студентів* –

передбачає пошук нових асоціативних вражень, набуття досвіду аналізу нових музичних форм тощо і реалізується застосовування **методів**: вивчення досвіду застосованих образних асоціацій у методичній літературі; аналіз драматургічної цілісності розвитку образно-емоційного змісту класичних форм (сонати, алегро, адажіо, варіації та ін.); індивідуальне розкодування гармонічних конструкцій у контексті образно-стильових уявлень класичних музичних форм; привнесення в образні уявлення оркестрово-інструментальних темброво-акустичних асоціацій.

Третя педагогічна умова – *стимулювання усвідомлення генезису розкодування нотного матеріалу фортепіанних творів віденських класиків* – забезпечує набуття досвіду візуального розпізнавання фактури фортепіанних творів від ранніх зразків до пізнього часу їх написання, вивчення нотних редакцій тощо і реалізується за використання **методів**: співставлення нотного відображення фортепіанних класичних творів (від її зародження); стимулювання уявного звучання у виконанні на різних клавішних інструментах; надання варіантів образного прочитання одного й того самого класичного твору у презентації на фортепіано різними виконавцями.

Четверта педагогічна умова – *здійснення діалогічного обговорення студентами стильової специфіки фортепіанних творів віденських класиків* – забезпечує висловлювання власної думки студентів щодо стильових характеристик творів, що вивчаються, розкриття та обговорення з педагогом характерних ознак класичного стилю в конкретних елементах цих творів і створюється функціонуванням **методів**: вербальний опис драматургії конкретного класичного фортепіанного твору; розкриття елементів стильових особливостей класичних творів; аналіз варіантів інтерпретації різними піаністами та власного виконання одного фортепіанного твору.

На рисунку 2.1. представлено схему теоретичної моделі формування конітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики майбутніми викладачами-піаністами, яка об'єднує представлені наукові підходи, принципи, функції, структурні компоненти та педагогічні умови.

### 2.3. Визначення критеріїв та змісту рівневих характеристик формування досліджуваного феномена

Критерії сформованості конітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики майбутніми викладачами-піаністами, ми визначали на основі теоретичного аналізу сутності ключового поняття, поетапного процесу його створення як складного феномена та змістових характеристик його компонентів (мотиваційно-спрямований, аксіологічний, інтелектуально-емоційний, самостійно-результативний).

Ми виходили зі сутності поняття критерій (від грец. *kriterion* – засіб для судження), який представляємо як мірило визначення оцінюваного феномена, за допомогою якого відбуваються процеси оцінювання, типізація, класифікація [48, с. 248]. Діагностуючи педагогічні явища, ми вивчали, виміряли й характеризували, на наш погляд, об'єктивні ознаки щодо формування відповідних умінь у майбутніх викладачів. Визначаючи критерії щодо їх формування у студентів, діагностування ефективності цього процесу, ми керувалися загальнонауковими принципами аналізу педагогічних явищ, які передбачають послідовність і системність музично-освітнього процесу, спеціальних принципів стосовно музично-педагогічних явищ, а також визначених специфічних принципів.

Так, за об'єктивну основу сформованості компонентів конітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання були взяті розроблені нами критерії.

У процесі дослідження розроблено *критеріальний апарат* для оцінки сформованості когнітивно-емоційного сприйняття творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання. Кожному із критеріїв відповідали підпорядковані їм показники.

- *Активність прояву мотиваційно-спрямованої потреби* передбачає виявлення бажання або небажання майбутніх викладачів-піаністів проявляти та

розкривати свій творчий потенціал під час фортепіанного навчання, активізувати власну стильову спрямованість при намаганні створювати музично-образну драматургію творів віденської класики.

Означений критерій вимірятиметься такими показниками :

- міра бажання набуття досвіду сприйняття класичних творів;
- міра націленості на самостійність у пошуку необхідного інформаційного ресурсу.

- *Усвідомлення цінності означених складових застосовуваних принципів* вимірятиметься усвідомленим і засвоєним студентами обсягом теоретичного матеріалу, адекватністю його змісту відповідним психолого-педагогічним поняттям стосовно сприйняття музичних образів, їх відповідність композиторському задуму; вмінням утримувати драматургічну цілісність у процесі виконання фортепіанних творів віденських класиків.

Означений критерій вимірятиметься такими показниками :

- міра адекватності застосованих виконавських засобів у самостійному створенні музично-образної драматургії класичних творів;
- міра музично-слухової цілісності виконуваних фортепіанних класичних творів.

- *Результативність набуття мисленнєвого та емоційного досвіду* передбачав виявлення стійкого інтересу до аналітичної діяльності, розкриття логіки інтелектуальної роботи, інтуїтивне та спроектоване емоційне відчуття цілісності музичної класичної форми, створення емоційної драматургії виконуваних музичних творів віденської класики.

Означений критерій вимірятиметься такими показниками :

- логіка побудови та кількість зафіксованих прикладів аналітичної самостійної роботи з класичними творами;
- якість зафіксованих зразків і емоційна адекватність теоретично створених проектів виконуваних музичних творів.

- *Здатність до самостійного стилевідповідного розкодування творів віденських класиків* виявляв здатність майбутніх викладачів до

грамотного прочитання та прояву адекватної інтерпретаційності в процесі створення драматургічних варіантів фортепіанних творів віденської класики, процес становлення відповідних умінь у майбутніх викладачів.

Означений критерій вимірятиметься такими показниками :

- міра творчої самостійності у теоретичному створенні проектів класичних фортепіанних творів;
- якість виконавської стилістичної довершеності створених варіантів виконання фортепіанних творів.

Розроблені критерії та їх показники покладено в основу визначення змістових характеристик досягнення очікуваних результатів за трьома **рівнями: репродуктивний, конструктивний та творчий.**

Означені критерії визначення рівнів сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання є важливим інструментом педагогічної діагностики досліджуваного феномена.

Як підтверджено логікою нашого дослідження, методологічною, теоретичною основою розробки критеріїв для діагностики мала бути визначена наявність основних структурних частин та функціонування відповідних умінь.

Для визначення ефективності формування досліджуваного феномена виділено три рівні: високий (творчий), середній (конструктивний) і низький (репродуктивний) з відповідними якісними характеристиками.

**Високий – творчий** – рівень характеризується: виявленням стійкої спрямованості мотивів й зацікавленості в активному набутті когнітивно-емоційного сприйняття з різних інформаційних джерел; фіксацією результатів інтелектуальних дій, творчих надбань у відповідних таблицях; студенти демонструють значну кількість прикладів аналізу творів віденських класиків, надають якісні й цікаві приклади музично-образних варіантів складних сонатних форм не лише фортепіанних творів, а й камерних сонат, симфонічних творів; демонструють готовність до конструювання уявних і зреалізованих у виконавській практиці перед слухацькою аудиторією музично-виконавських



досягнень; досягненням довершеності форми власних музично-образних проєктів, насичених деталізованими характеристиками, адекватними ставленим, іншим принципам створення музично-образної драматургії творів композиторів віденської школи та демонструють логіку побудови логічної цілісності форми та емоційно-виправданої драматургії виконуваних фортепіанних класичних творів.



Рис. 2.2. Критеріальний апарат аналізу сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у майбутніх викладачів.

Для **середнього – конструктивного** – рівня характерними є: виявлення спрямованості мотивів й деякої зацікавленості в набутті когнітивно-емоційного сприйняття з різних інформаційних джерел; студенти цього рівня фіксують

результати своєї інтелектуальної діяльності у відповідних таблицях; демонструють значну кількість прикладів аналізу різних фортепіанних творів віденської класики, надають приклади музично-образних варіантів нескладних сонатних форм, у переважній більшості фортепіанних музичних творів композиторів віденської школи; демонструють здатність до конструювання уявних образів музичних творів віденської класики та реалізують їх під час залікової сесії; досягають помітних результатів у будові музичної форми власних образно-драматургічних проектів сонат композиторів віденської школи, що проявляються у достатній кількості деталей, які адекватні стилю та іншим показникам створення музично-образної драматургії фортепіанного твору, демонструють доволі чітку побудову логічного цілого форми та емоційного супроводу виконуваних фортепіанних класичних творів.

**Низькому – репродуктивному –** рівню характерні: виявлення деякої спрямованості мотивів й незначної, іноді випадкової зацікавленості в набутті когнітивно-емоційного сприйняття творів зі запропонованих інформаційних джерел; студенти цього рівня частіше за вимогою педагогів й експериментатора фіксують результати своєї інтелектуальної діяльності у відповідних таблицях; на запит викладача демонструють невелику кількість прикладів аналізу фортепіанних творів віденської класики, надають приклади музично-образних варіантів простих музичних форм, зарідко нескладних сонатних форм фортепіанних творів; демонструють конструювання образів музичних творів за вимогою експериментатора і реалізують їх на практиці тільки під час залікової сесії; досягають деяких результатів у побудові музичної форми власних образно-драматургічних проектів творів віденської класики разом із педагогом на занятті з фортепіано, що проявляються у незначній кількості деталей, адекватних стилю, іншим показникам створення музично-образної драматургії, відпрацьовують під керівництвом педагога цілісність виконуваних фортепіанних творів.

Педагогічні умови сприяють ефективному прояву основних методів. Так, **перша педагогічна умова** – *сприяння отриманню додаткової інформації щодо*

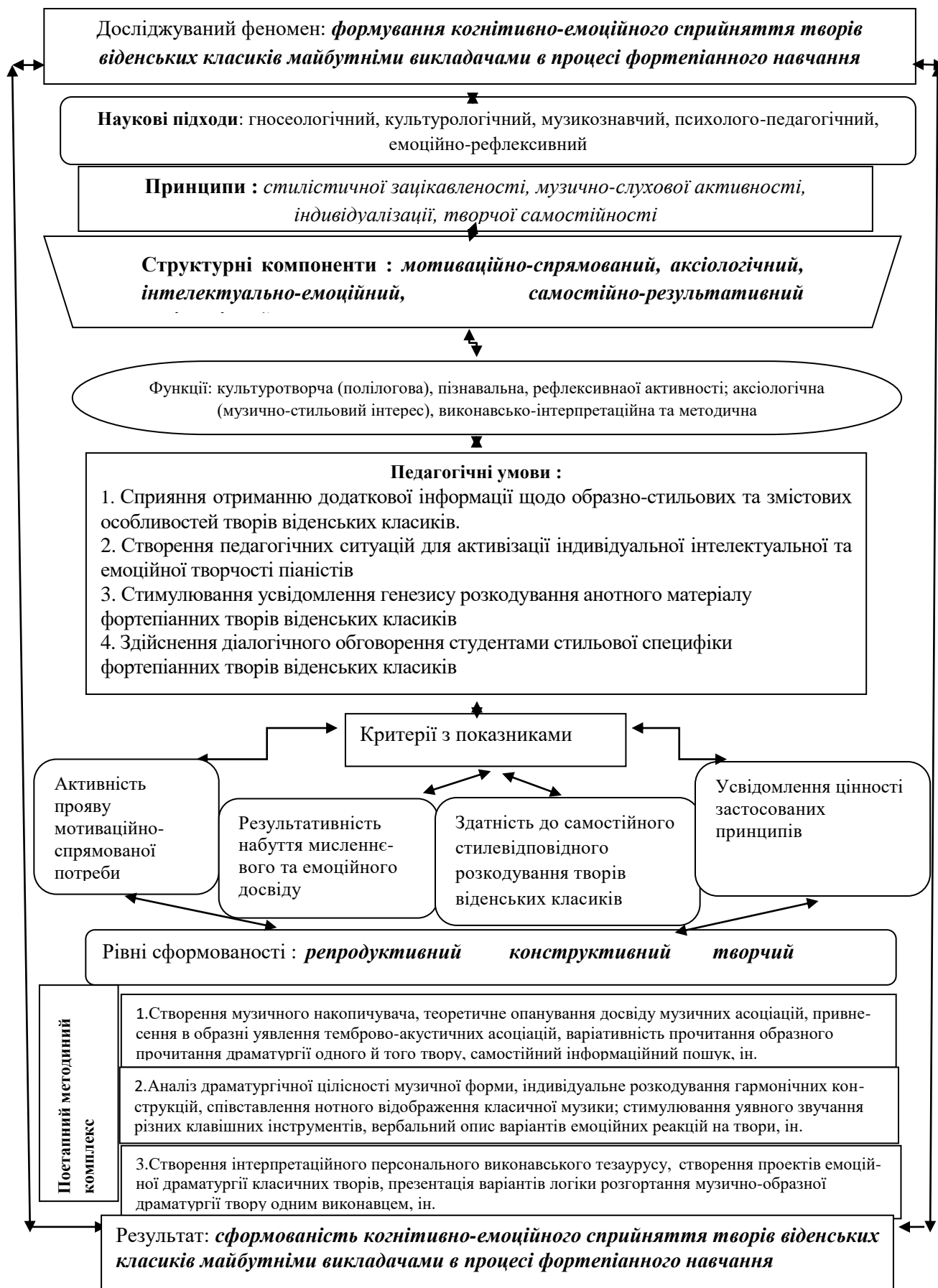


Рис.2.3. Теоретична модель формування когнітивно-емоційного сприйняття творів віденської класики майбутніми викладачами фортепіано

*образно-стильових змістових особливостей творів віденських класиків* сприяє використанню наступних **методів** : збагачення інтерпретаційного персоналізованого виконавського тезаурусу (технічного й концертно-виконавського зі звуком «наживо»); створення проєктів власної когнітивно-значущої та емоційної драматургії виконуваних фортепіанних творів віденської класики; створення музичного накопичувача (на електронних носіях) сонатних форм для сприйняття за досліджуванним класичним стилем.

**Друга педагогічна умова** – *створення педагогічних ситуацій для активізації індивідуальної інтелектуальної та емоційної творчості піаністів* пов'язана з використанням наступних **методів** : віднайдення у науковій і методичній літературі нової теоретичної, музичної та музично-виконавської інформації; аналіз драматургічної цілісності художньо-образного розгортання музичної форми сонатного allegro (з розробкою та без розробки); індивідуальне розкодування кожним майбутнім фахівцем музично-гармонічних конструкцій у контексті сприйняття образно-драматургічних будов сонатної форми; привнесення в образні уявлення музично-акустичних оркестрово-інструментальних асоціацій.

**Третя педагогічна умова** – *стимулювання усвідомлення генезису розкодування нотного матеріалу фортепіанних творів віденських класиків* – реалізується за використання наступних **методів**: співставлення нотного зображення творів сонатної форми (від часу їх зародження у історичному аспекті), власного розкодування їх та у редакторському прочитанні авторських вказівок та ремарок; стимулювання уявного звучання фортепіанних творів у виконанні на різних клавішних інструментах; надання різних варіантів образного прочитання та індивідуального сприйняття одного й того самого музичного твору у виконанні на фортепіано різними піаністами.

**Четверта педагогічна умова** – *здійснення діалогічного обговорення студентами стильової специфіки фортепіанних творів віденських класиків* – забезпечується функціонуванням наступних **методів**: вербального опису варіантів когнітивно-емоційного сприйняття різними студентами – майбутніми

фахівцями, художньо-образної драматургії конкретного фортепіанного твору віденської класики; надання різних варіантів образно-драматургічного сприйняття фортепіанних творів у діалогічному одговоренні піаністами та у власному виконанні одного й того самого фортепіанного твору композиторів віденської класики перед слухацькою аудиторією.

## Висновки до другого розділу

Подальша розробка обраної проблеми дисертаційного дослідження у другому розділі, розв'язання поставлених задач дозволили нам зробити наступні висновки.

1. Використання системно-структурного метода, урахування обраних наукових напрямів, визначення відповідних принципів дозволило розробити компонентну структуру досліджуваного феномена, когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів, у яку увійшли взаємопов'язані **мотиваційно-спрямований, аксіологічний, інтелектуально-емоційний та самостійно-результативний** компоненти.

Доведено, що **мотиваційно-спрямований компонент** розкриває спрямованість музичних інтересів майбутніх викладачів фортепіано, активізує їх власний інтелектуальний та емоційний потенціал і досвід, збагачує стильовий тезаурус при відборі фортепіанних творів віденської класики для виконання, організовує трансформацію музично-образних уявлень у логічну інтонаційно-драматургічну цілісність.

Стосовно **аксіологічного компонента** зазначимо, що його розкриття сприяє усвідомленню загальнокультурної цінності музики віденських класиків, розкриває стилістичні особливості драматургії фортепіанних творів та інтонаційно-образного змісту, музичної форми, інше в музиці віденських класиків, розкриває доцільні педагогічні умови для досягнення поставленої мети щодо опанування музичних творів віденської школи у піаністичній практиці.

**Інтелектуально-емоційний компонент** розкриває бінарну сутність єдності розумової та емоційної реакцій студента на фортепіанні твори означеного стиля, створює відповідні умови для поглиблення інтелектуальних навичок співставлення, порівняння матеріалу, підбору репертуару для встановлення зв'язків між різними музичними явищами; стимулює емоційно-

чуттєву активність під час отримання інформації та виконання фортепіанної музики віденських класиків.

**Самостійно-результативний компонент** розкриває інтерес до змісту конкретних методик сприйняття музики віденських класиків (психолого-педагогічних, спеціально фортепіанних) в умовах інновацій розвитку сучасного навчального процесу; відображає саморегуляцію інтелектуально-емоційної діяльності за рахунок зменшення навчально-інформаційної частини та збільшення самостійного відбору та інтерпретаційно-регулятивної долі; активізує рефлексію відносно процесу та результатів використання методів саморегуляції з вивчення та виконання фортепіанної музики віденських класиків.

2. У процесі моделювання методики формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики в майбутніх викладачів в процесі фортепіанного навчання було встановлено наукові підходи щодо вивчення досліджуваного феномена з урахуванням його змісту та функціонування і як результату цього формування. Тому, ми зупинились на гносеологічному, культурологічному, музикознавчому, психолого-педагогічному та емоційно-рефлексивному наукових підходах.

На підставі вивчення та аналізу спеціальної літератури, досвіду наукових досліджень і практики становлення особистості викладача ми пропонуємо такі адекватні нашій темі принципові положення: **стилістичної зацікавленості, музично-слухової активності, індивідуалізації, творчої самостійності**. Принцип стилістичної зацікавленості дозволяє усвідомити музично-культурне значення стилістичного спрямування класичної музики для фортепіанних творів, їх художньої та виконавсько-технічної аксіології; принцип музично-слухової активності дозволяє спрямувати навчання до відпрацювання активних слухових навичок піаніста; індивідуалізації – розкриває потенціал та способи досягнення найвищої мети кожним майбутнім викладачем фортепіано; принцип творчої самостійності спрямовано на активізацію творчої самостійності

кожного студента в навчальній та самостійній виконавській діяльності у виконанні творів віденської класики.

3. Для успішного формування в студентів умінь створення музично-образної драматургії фортепіанних творів були виявлені такі **педагогічні умови**, в яких ефективно використовувались представлені методи створення формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики та відповідних компетентностей. Ми зупинились на чотирьох основних **педагогічних умовах**.

Перша педагогічна умова – *сприяння отриманню додаткової інформації щодо образно-стильових змістових особливостей творів віденських класиків* - забезпечує розширення сфери емоційних вражень студента від прослуховування сольних та ансамблевих інструментальних класичних творів і передбачає застосування **методів**: збагачення інтерпретаційного персонального виконавського тезаурусу (технічні засоби, концертне «живе» виконання); створення проектів емоційної драматургії виконуваних фортепіанних творів віденських класиків; створення музичного накопичувача (на електронних носіях) творів класичних форм.

Друга педагогічна умова – *створення педагогічних ситуацій для активізації індивідуальної інтелектуальної та емоційної творчості студентів* – передбачає пошук нових асоціативних вражень, набуття досвіду аналізу нових музичних форм тощо і реалізується застосування **методів**: вивчення досвіду застосованих образних асоціацій у методичній літературі; аналіз драматургічної цілісності розвитку образно-емоційного змісту класичних форм; індивідуальне розкодування гармонічних конструкцій у контексті образно-стильових уявлень класичних музичних форм; привнесення в образні уявлення оркестрово-інструментальних темброво-акустичних асоціацій.

Третя педагогічна умова – *стимулювання усвідомлення генезису розкодування нотного матеріалу фортепіанних творів віденських класиків* – забезпечує набуття досвіду візуального розпізнавання фактури фортепіанних творів від ранніх зразків, вивчення нотних редакцій і реалізується за використання



**методів:** співставлення нотного відображення фортепіанних класичних творів (від її зародження); стимулювання уявного звучання у виконанні на різних клавішних інструментах; надання варіантів образного прочитання одного й того самого класичного твору у презентації на фортепіано різними виконавцями.

Четверта педагогічна умова – здійснення діалогічного обговорення студентами стильової специфіки фортепіанних творів віденських класиків – забезпечує висловлювання власної думки студентів щодо стильових характеристик творів, що вивчаються, розкриття та обговорення з педагогом характерних ознак класичного стилю в конкретних елементах цих творів і створюється функціонуванням **методів:** вербальний опис драматургії конкретного класичного фортепіанного твору; розкриття елементів стильових особливостей класичних творів; аналіз варіантів інтерпретації різними піаністами та власного виконання одного фортепіанного твору.

За об'єктивну основу вимірювання результатів сформованості компонентів когнітивно-емоційного сприйняття музики віденських класиків майбутніми викладачами були взяті розроблені критерії. У процесі дослідження розроблено **критеріальний апарат** теоретичної моделі формування когнітивно-емоційного сприйняття творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання, а саме: *активність прояву мотиваційно-спрямованої потреби* (показники: міра бажання набуття досвіду сприйняття класичних творів; міра націленості на самостійність у пошуку необхідного інформаційного ресурсу); *усвідомлення цінності застосованих принципів* (показники: міра адекватності застосованих виконавських засобів у самостійному створенні музично-образної драматургії класичних творів; міра музично-слухової цілісності виконуваних фортепіанних класичних творів); *результативність набуття мисленнєвого та емоційного досвіду* (показники: логіка побудови та кількість зафіксованих прикладів аналітичної самостійної роботи з класичними творами; якість зафіксованих зразків і емоційна адекватність теоретично створених проектів виконуваних музичних творів); *здатність до самостійного стилевідповідного розкодування творів віденських*

*класиків* (показники: міра творчої самостійності у теоретичному створенні проектів класичних фортепіанних творів; якість стилістичної довершеності створених варіантів виконання фортепіанних творів).

Розроблені критерії та їх показники дозволили визначити змістові характеристики досягнення результатів за трьома **рівнями: репродуктивний, конструктивний та творчий.**

Теоретичне моделювання дало підстави для практичного формування означеного феномена та подальшої перевірки отриманих результатів.

## Література до другого розділу

Основні теоретичні висновки другого розділу були викладені у таких публікаціях, у тому числі авторських :

1. Аксельруд И.Э. Теоретико-практические основы художественного исполнения на фортепиано: учеб.-методич. пособие для студентов музыкально-педагогических факультетов высших педагогических учебных заведений. – Сумы, 1996. – 100 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
3. Ананьина В. Н. Дидактические проблемы подбора репертуара в классе фортепиано / В. Н. Ананьина // Инновации в современном музыкально-художественном образовании : материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2008. – С.193–198.
4. Асафьев Б. Избранные труды : в 7-ми т. / Борис Асафьев – М. : Изд-во Академии наук, 1952. – Т. 1. – 398 с.
5. Афанас'єв Ю. Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. – Львів, 1990. – 160 с. – С. 12-76.
6. Баєв Б.Ф. Психологія навчання: посіб. – К. Наукова думка, 1972 (соавтор).
7. Бай Бінь. Фортепіанне виконавство майбутнього вчителя музики як професійно-практична підготовка фахівця / Бай Бінь // Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 20-річчю Незалежності України / Львів. наук.-практ. центр проф.-техн. освіти. – Львів, 2011. – С. 254-255.
8. Беклемішев Г. М. Психо-фізичні основи сучасної фортепіанної техніки / Г. М. Беклемішев // Радянська музика. – 1939. – № 4. – С. 35-50.
9. Беркман Т. Л. Методика обучения игре на фортепиано / Т. Л. Беркман. – М. : Просвещение, 1977. – 102 с.

10. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : наук.-практ. засади : навч.- метод. посіб. – 344 с.
11. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / автор-сост. Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону. : Дон, 2001. – 257 с. – ISBN 5-9392-0133-4.
12. Бондар В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
13. Бурська О. П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичного виховання» / О. П. Бурська. – К., 2005. – 19 с.
14. Буцяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. : 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / Буцяк Вікторія Іванівна; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 21 с.
15. Галушка В. Н. Современные подходы к формированию музыкально-исполнительской техники в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Галушка Вадим Николаевич. – М., 2006. – 154 с.
16. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методол. поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
18. Горбовец Л. О. Тенденции развития современного пианизма и фортепианное образование / Л. О. Горбовец // Инновации в современном музыкально-художественном образовании : материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2008. – С.164 – 168.

19. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – М. : NB Магистр, 1993. – 191 с.
20. Гринчук Ірина. Проблеми музичного мислення : теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу й ейдосу / Ірина Гринчук, Олена Бурська. – Тернопіль : Видавництво «Підручники і посібники», 2008. – 222 с.
21. Гузій Н.В. Педагогічна творчість у структурі професіоналізму учителя-вихователя-викладача //педагогічна творчість:методологія, теорія технології: [монографія]/В.П. Андрущенко, С.О.Сисоєва, Н.В. Гузій та ін. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с.
22. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія / Н. П. Гуральник.– К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.– 460 с.
23. Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання: навч.-метод. посіб. для вищих освітніх закладів / Н. П. Гуральник. – Київ : вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 276 с.
24. Гуружапов В.А. Художественные представления [Электронный ресурс] / В.А. Гуружапов. – Режим доступа к журналу : <http://www.prawo.in.ua/1r/vl-01922.html>
25. Гэ Дэ Юуй. Теория обучения фортепианной игре / Гэ Дэ Юуй, Чжу Гун И. // Народная музыка. – Пекин. – 1989. – №1. – С. 3-8.
26. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : навч. посіб. / М. Давидов. – К.: Музична Україна, 1997. – 240 с.
27. Дуднік Н. Ю. Структурування системи умінь професійної самоорганізації майбутнього вчителя / Н. Ю. Дуднік // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. Криворіз. держ. пед. ун-ту. – Кривий Ріг, 2009. – С. 99-105.
28. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган.– Спб. : Петрополис, 1996 – 416 с.
29. Казанцева Л. П. Основы теории музыкального содержания. – Астрахань : ГП АО ИПК «Волга», 2009. – 368 с.

30. Каныгин Ю. М. Введение в социальную когнитологию / Ю. М. Каныгин, Ю. И. Яковенко. – К. : Наукова думка, 1992. – 307 с.
31. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д., 1996. – 509 с.
32. Колесникова И. А. Педагогическая практика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 256 с.
33. Корній Лідія. Історія української музики / Лідія Корній. – Частина перша. – Київ-Харків-Нью-Йорк : Видавництво : М. П. Коць, 1996. – 314 с.
34. Корній Лідія. Історія української музики / Лідія Корній. – Частина друга. – Київ-Харків-Нью-Йорк : Видавництво М. П. Коць, 1998. – 386 с.
35. Котляревская Елена. Интерпретирование как специфическая форма творческой деятельности / Елена Котляревская // Київське музикознавство : зб. стат. – Вип.1. – К., 1998. – С.167-176.
36. Культурологічний словник / За ред. В. І. Рожка, О. В. Антонюка. – К., 2011. – 463 с. – С. 288.
37. Кучерявий І.Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навч. посіб. / І.Т. Кучерявий, О.І. Клепиков. – К. : Вища школа, 2000. – 288 с.
38. Личность : внутренний мир и саморегуляция : идеи, концепции, взгляды. – СПб.,1996. – 285 с.
39. Лоу Вэй. Украинская фортепианная музыка в контексте творческих устремлений китайских пианистов [Электронный ресурс] / Лоу Вэй. – Режим доступа : <http://intkonf.org>.
40. Лю Кешуан. Образно-драматургическое представление как элемент музыкально-исполнительского мышления пианиста /Modern Science – Moderni veda / Liu Keshuangm / Praha. – Ceska republika, Nemerov. – 2017. – № 1 . – С. 62-67.
41. Мазель Л. О мелодике /Л. Мазель. – М. : Музыка, 1952. – С. 270-280.

42. Медушевский В. О музыкальных универсалиях / В. Медушевский // С. С. Скребков. Статьи и воспоминания. – М. : Музыка, 1979.
43. Мельник Т. Образність як психологічна категорія [Електронний ресурс] / Т. Мельник. – Режим доступу до журн. : [http://www.ukrlife.org/main/minerva/obrazno\\_psyhol.doc](http://www.ukrlife.org/main/minerva/obrazno_psyhol.doc)
44. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства : сб. ст. / Я. И. Мильштейн. – М. : Сов. композитор, 1983. – 266 с.
45. Михайличенко О. В. Основы загальної та музичної педагогіки : теорія та історія : навч. посіб. для студ. муз. спеціальностей / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с. – С. 120–122.
46. Михайличенко О. В. Нариси з історії музично-естетичного виховання молоді в Україні (друга половина XIX ст.) / О. В. Михайличенко – К. : Видав.центр КДЛУ, 1999 – 238 с. – С. 74.
47. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 688 с.
48. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 7000 слов / С. И. Ожегов. – 23-е изд., испр. – М. : Рус. язык, 1992. – 915 с.
49. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
50. Падалка Г. М. Професійно-ціннісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти / Г. М. Падалка. – К., 1999. – 29 с.
51. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
52. Педагогічна майстерність : підручник / ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
53. Педагогічний словник [ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
54. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 566 с.

55. Письменна Наталія. Активізація мислення студента-піаніста як основна умова оптимізації підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс] / Наталія Письменна. – Режим доступу до журн. : [http://www.library.udpu.org.ua/library.../visnuk\\_3.pdf](http://www.library.udpu.org.ua/library.../visnuk_3.pdf)
56. Полатайко О.М. Компоненти художньо-образного мислення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін у процесі вербальної педагогічної інтерпретації художніх творів / О. М. Полатайко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка. – 2013. – Вип. 22. – С. 146-150.
57. Психология личности : Словарь-справочник / ред. П. П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – С. 92.
58. Радкіна Валентина. Аналіз художнього твору як засіб професійної підготовки майбутніх учителів / Валентина Радкіна // Гуманітарний вісник Держ. вищого навч. закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Вип. 8. –Тернопіль: Астон, 2006. – С. 163–169.
59. Раппопорт С. Х. От художника к зрителю. Проблемы художественного творчества / С. Х. Раппопорт. – М. : Советский художник, 1978. – 237 с.
60. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. для студ. вузів та викл. муз.-пед. фак. / Олександр Якович Ростовський. – К. : Вид-во ІЗМН, 1997. – 248 с.
61. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : навч. кн. Богдан, 2005. – 360 с. – С. 91–92.
62. Рудницька С. Ю. Проблема самопроекування особистості: психолого-герменевтичний підхід / С.Ю. Рудницька // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2017. –№ 5 (60). – С. 5–10.
63. Савчук Ігор. Нові тенденції в українському фортепіанному виконавстві зламу ХХ–ХХІ століть у дзеркалі сучасної композиторської творчості / Ігор Савчук // Сучасне мистецтво : наук. зб. / Ін-т проблем сучасного мистец.



- НАМ України ; редкол. : В. Д. Сидоренко (голова), А. О. Пучков (заст. голови), О. О. Авраменко та ін. — К. : Фенікс, 2012. — Вип. VIII. — С. 285 - 288.
64. Сериков В. В. Личностный поход в образовании : концепция и технология : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994.– 149 с.
65. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
66. Славин А.В. Наглядный образ в системе познания / А. В. Славин. – М. : Политиздат, 1971. – 270 с.
67. Слемнев М. А. Горизонты когнитивной психологии / Слемнев М. А. // Хрестоматия.– Минск : МГУ, 2014. – 291 с.
68. Скребков С. С. Художественные принципы музыкальных стилів / С. С. Скребков– М. : Музыка, 1973. – С.20.
69. Сюй Бо. Китайские пианисты на рубеже XX-XXI веков : исполнит. достижения и система обучения [Электронный ресурс] / Сюй Бо. – Режим доступа :[http://www.rostcons.ru/almanac/2011\\_1/3/suibo.pdf](http://www.rostcons.ru/almanac/2011_1/3/suibo.pdf).
70. Tan Siyao. Integration Processes in the Piano Teaching : I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, Київ 20-23 березня 2017 року.– Киев: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017.– С. 131-135.
71. Тань Сяяо. Бінарна сутність логічної та емоційної складових сприйняття фортепіанних творів віденської класики // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали та тези II Міжнар. конф. молодих учених та студентів, Одеса, 6-7-жовтня 2016 року, Т.1. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2016.– 220 с. – С. 167-169.
72. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Б.Теплов. – М.; Л. : АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
73. Тлумачний словник-мінімум української мови / укл. Л.О. Ващенко, О. М. Єфімов. – К. : Довіра, 2001. – 535 с.
74. Ухтомский А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский.– СПб. : Питер, 2002.– 448 с.

75. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. Часть первая. Музыкальное произведение как феномен / В.Н. Холопова.– М., 1990.– 138 с.
76. Цивинская Н. П. Проблемы высшего музыкального образования в разработках Б. Л. Яворского / Н.П. Цивинская / Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования : Межвуз. сб. тр. МПИ им. Гнесиных. – М., 1979. – Вып. 43. – С. 170-199.
77. Чернова Т. Ю. Драматургия в инструментальной музыке / Т. Ю. Чернова. – М. : Музыка, 1984. – 144 с., нот.
78. Чувственное познание / Георгиев Ф.И., Дубовский В.И., Коршунов А.М. и др. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1965. – 236 с.].
79. Шановский В.К. Диалектика сущностных сил человека (опыт комплексного подхода) / В. К. Шановский. – К. : Муз. Україна, 1985. – 171 с.
80. Шип С. Музична форма від звуку до стилю : навч. пос. / Сергій Шип. – К. : «Заповіт», 1998. – 367 с.
81. Юник Д.Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : [монографія] / Дмитро Григорович Юник. – К.: ДАКККиМ, 2009. – 338, [2] с.
82. Яворский Б. Л. Воспоминания, статьи, письма : в 2 т. / Б. Л. Яворский; общ. ред. Д. Шостаковича. – М. : Музыка, 1964. – 1 т. – 670 с.
83. Busoni F. Von der Einheit der Musik / F. Busoni. – Berlin : Max Hesses, 1922. – 386 S.
84. Liszt F. Gesammelte Schriften / F. Liszt ; hrsg. von L. Ramann. – Leipzig : Breitkopf & Härtel, 1881. – Bd. 2. – S.
85. 林振刚《钢琴演奏的科学性》钢琴艺术，2008第一期。 林 Чженьган. Наука фортепианной игры / Лин Чженьган // Фортепианное искусство. – Пекин. – 2008. – № 1. – С. 15-18.
86. 魏廷格.从中国钢琴曲看传统音乐与当代音乐创作关系》 - 载于《中国音乐学》北京出版社，1987年第。 –3期.–第79页。 魏 廷гэ.

Взаимоотношение традиционного и современного музыкальных направлений в китайской фортепианной музыке / Вей Тингэ // Китайская музыка. – Пекин. – 1987. – № 3. – С. 79.

### **РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-ЕМОЦІЙНОГО СПРИЙНЯТТЯ ТВОРІВ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ**

У розділі представлено відомості про здійснення діагностичних заходів з формування когнітивно-емоційного сприйняття майбутніми викладачами, хід формувального експерименту та подана перевірка кількісних та якісних показників результату експерименту.

#### **3.1. Діагностика стану проблеми**

Головна мета, визначена у Концепції національного виховання студентської молоді – «забезпечення високого рівня професіональності та вихованості молоді людини, сприяння розвитку індивідуальних здібностей, таланту та самореалізації» [11]. Спираючись на усвідомлення теоретичних положень та власні педагогічні спостереження під час проведення експерименту, вирішуючи поставлені задачі, було проведено діагностику стану досліджуваного процесу з метою визначення вихідного рівня сформованості когнітивно-емоційного сприйняття творів віденської класики майбутніми викладачами в процесі фортеп'яного навчання.

Для вирішення поставлених задач дослідження відбувалось оцінювання наявного рівня сформованості структурних компонентів та відповідних умінь когнітивно-емоційного сприйняття творів вієнської класики майбутніми викладачами, що мало практичне значення для подальшого професійного зростання особистості фахівця. Для цього застосовувались розроблені критерії оцінки та їх показники, за допомогою яких визначались діагностичні характеристики відповідних трьох рівнів (репродуктивний, конструктивний і творчий).

Відповідно до логіки й окреслених завдань діагностичну програму нашого експериментального дослідження було спрямовано на вивчення наявного стану сформованості означеного феномена для виявлення : - бажання або його відсутність у майбутніх викладачів проявляти свій творчий потенціал під час фортепіанного навчання, активізувати власну уяву при сприйнятті музично-образної драматургії творів віденської класики; - сформованості стійкого інтересу до аналітичної діяльності; - розкриття логіки інтелектуальної роботи, інтуїтивного та спроектованого емоційного відчуття цілісності музичної сонатної форми, створення емоційної драматургії виконуваних творів; - здатності до самостійності у творчому процесі створення драматургічних варіантів фортепіанних творів у процесі становлення відповідних умінь у майбутніх викладачів; - усвідомленості та засвоєння студентами теоретичного матеріалу, адекватності його змісту відповідним психолого-педагогічним поняттям стосовно сприйняття стилістики музичних образів, їх відповідності авторському композиторському задуму, вміння утримувати драматургічну цілісність у процесі виконання фортепіанних творів.

Констатувальний (діагностичний) етап експерименту було проведено за програмою, яка враховувала природні умови процесу професійної підготовки студентів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, студентів ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського» та Київського університету імені Бориса Грінченка.

Констатувальний (діагностичний) етап експерименту було проведено за програмою, яка враховувала природні умови процесу професійної підготовки студентів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, студентів ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», Київський університет імені Бориса Грінченка та Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Відповідно до завдань експерименту діагностичні заходи відбувались та були зафіксовані у 2015 р. Всього в експерименті взяло участь 332 особи, з них 303 студенти вищих педагогічних навчальних закладів та 29 педагогів університетів України.

До складу експериментальних груп, які брали участь у експерименті на діагностичному етапі, увійшли студенти з урахуванням індивідуальної (індивідуальні заняття з фортепіано) та групової (заняття з методики фортепіанного навчання та теорії музики) форм навчання.

Діагностичний етап експерименту передбачав аналіз наявного стану сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики фортепіанних творів у студентів магістратури 5-6 курсів на початку експериментального дослідження. У ході цього етапу експерименту застосовано методи опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), тестування, вивчення продуктів навчальної та виконавської діяльності студентів магістратури ЗВО (закладів вищої освіти), аналіз навчальної та звітної документації. Це дозволило отримати необхідну інформацію, на основі якої було зроблено висновок про існуючий стан сформованості означеного феномена досліджуваного контингенту студентів.

Діагностичний етап експерименту було проведено в *два етапи*.

Мета *першого етапу* діагностичного експерименту нашого дослідження – визначення реального стану сформованості у студентів когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики фортепіанних творів (2015 рік, студенти магістратури 5-6 курсів, перший семестр).

На *другому етапі* діагностовано реальний стан сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики фортепіанних творів у студентів магістратури 5-6 курсів (2015 рік, на початку другого семестру) за системою оцінювання згідно розроблених критеріїв, здійснено обробку результатів, отриманих під час експериментального дослідження, виявлено рівні сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики фортепіанних творів, створено

експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи для здійснення формувального експерименту.

Грунтуючись на висновках відповідної науково-методичної літератури, ми використали трирівневі параметри, за допомогою яких проводили діагностування. Оскільки кожен з трьох означених рівнів відповідає в основному певній стадії процесу формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики, то низький рівень можна вважати *репродуктивним*, середній – *конструктивним*, а високий – *творчим*.

Розроблену в такий спосіб трирівневу шкалу показників за кожним із визначених критеріїв оцінювання рівня сформованості вмій створення музично-образної драматургії творів було зведено в оцінні таблиці.

Зважаючи на зрозумілу неможливість обмеження чіткими рамками виміру прояву нашого феномена, його індивідуально-особистісний характер, ми використовували такі методи діагностики, як спостереження (безпосереднє, включене, відкрите, дискретне); індивідуальні опитування та прослуховування виконуваних творів; анкетування; тестування; інтерв'ю; бесіди (колективні та індивідуальні); колективне обговорення в діалозі студентів та викладачів, у яких відбувався обмін думками на теми, що були пов'язані з предметом дослідження; вивчення результатів і продуктів навчально-виконавського процесу під час навчання студентів.

Експериментальна робота проводилася за принципом особистісної зацікавленості її учасників, вмотивованої спрямованості на сприйняття класичних творів віденської класики, базувалася на відповідній мотивації суб'єктів педагогічного процесу, орієнтуючись на визначену мету.

Оскільки до завдань діагностичного етапу експерименту входило виявлення рівнів сформованості компонентних складових когнітивно-емоційного сприйняття музичних фортепіанних творів віденської класики, що відбувалося на основі розроблених нами критеріїв, для їх визначення використано діагностичні методики В. Беспалько в дослідженнях Н. Клушиної [10], які були адаптовані до нашого дослідження.

В умовах навчально-виховного процесу спостереження й опитування проводилось під час індивідуальних і колективних занять, репетицій, публічних виступів, в індивідуальних бесідах, під час індивідуальних практичних занять з фортепіано, в ході консультацій, виконання студентами самостійних навчально-виховних завдань. Використання різноманітних методів дало можливість отримати й розглянути експериментальні відомості у різних аспектах, компенсуючи недоліки одних засобів дослідження позитивними якостями інших, з урахуванням усієї сукупності отриманого фактичного матеріалу.

Питання анкет були нами розроблені на основі поєднання загально-педагогічних і музично-педагогічних принципів навчання, що базувались на теоретичних розробках Н. Гуральник, О. Олексюк, М. Фіцули [6; 20; 30].

У роботі було використано результати власного педагогічного досвіду та спостережень за навчальною й творчою виконавською діяльністю студентів.

Мета анкетування: виявити стан відношення студентів до сформованості в них когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики під час фортепіанного навчання, які мають застосовувати свої здобутки у самостійній роботі, визначити їхню обізнаність щодо власних образно-уявних можливостей і відповідної фортепіанної підготовки.

Загальну кількість балів ми вираховували за такою схемою :

0-3 бали : характеризували низький рівень;

4-6 балів : відповідали середньому рівню;

7-9 балів : характеризували високий рівень.

Застосування методу анкетування дозволило нам отримати розгорнуту картину стану реальної сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики у майбутніх викладачів; детальніше проаналізувати та оцінити рівень сформованості їхніх мотиваційних спрямувань у навчанні.

Спеціально розроблені й запропоновані студентам анкети, що були складені на основі зазначених методик, було адаптовано, доповнено згідно завдань нашого дослідження (Додатки А). Анкети, які зорієнтовані на



визначення рівня сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики відповідно до її структурної будови, мають конкретну мету, що співвідноситься із компонентним комплексом відповідних умінь стосовно досліджуваного феномена та логікою розгортання експерименту.

Питання анкет упорядковано методом ускладнення, вибудовуються поступово від самооцінювання власного мистецького кругозору, особистісних якостей і ставлень до усвідомлення необхідності персонального фахового зростання. За рівнем складності питання, які потребують розгорнутих відповідей суб'єктивного характеру (питання переважно відкритого типу), було розташовано із дотриманням їх чергування з питаннями тестового характеру (закритого й напівзакритого типів).

Відповідно до означених нами чотирьох структурних компонентів, усі отримані емпіричні відомості ми розподілили на чотири блоки. Такий розподіл дав можливість через ці компоненти визначити у майбутніх викладачів рівень сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики під час фортепіанного навчання.

Для діагностування сформованості *мотиваційно-спрямованого компонента* було застосовано критерій – **активність прояву мотиваційно-спрямованої потреби**, який вимірювався через *а) міру бажання набуття досвіду сприйняття класичних творів та б) міру націленості на самостійність у пошуку необхідного інформаційного ресурсу.*

Результати діагностики рівнів сформованості мотиваційно-спрямованого компонента когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики ми отримали, аналізуючи відповіді на запитання анкет.

Питання – «Яке значення для Вас має спілкування з музичним мистецтвом?» – спонукало респондентів визначити власний ступінь розвиненості мотивації до образного сприйняття мистецтва, його творчої інтерпретації. На підставі аналізу відповідей було встановлено, що серед респондентів немає жодного байдужого до мистецтва, при цьому тільки один з

опитаних наважився дати відповідь («не уявляю життя без цього»). Решта респондентів дали такі відповіді : «відчуваю потребу» – 45 % осіб; «викликає потребу» – 55 % осіб. Ці результати, з одного боку, свідчать про доволі зацікавлене ставлення опитаних до мистецтва, до збагачення їх мистецького кругозору, а з іншого – про нерозкритий потенціал і неповну розвиненість мотивації студентів до творчого пізнання, образного сприйняття музики, самостійного пошуку інформаційних ресурсів для спілкування з цікавою музичною творчістю віденських класиків.

Серед мотивів творчої діяльності студенти поставили на перше місце – захоплення процесом занять 28 %; на друге – підвищення рівня професійної підготовки 26 %; на третє – прагнення до творчої самореалізації 15 %; на четверте – пізнання власних композиційних та аналітичних можливостей і здібностей 13 %; на п'яте – розширення інтелектуального та емоційного досвіду 11 (%); на останнє місце – обізнаність у теорії й технологіях умінь самостійного створення творчих проектів : уявних та практичних 7 %. Недостатня кількість респондентів, яких можна віднести до високого й середнього рівня за показником відповідного критерію, вимагає подальшої роботи педагогів і самих студентів у цьому напрямі.

Результати діагностики рівнів сформованості мотиваційно-спрямованого компонента, окрім анкетування та проведення бесід, отримувалися також на основі тестування (методика В. Касимова-В. Петрушина) [23, с. 387-392].

Виконуючи завдання тестів за адаптованою до нашого дослідження методикою В. Касимова-В. Петрушина на виявлення ставлення до виконавської й педагогічної діяльності [там само], респонденти повинні були дати відповідь «так» або «ні» на кожне із 30 тверджень. Під час обробки даних один бал виставлявся за кожен збіг відповіді з тією, що міститься у ключі до тексту. Кількість набраних респондентами балів від 10 до 14 відповідала низькому рівню, від 15 до 20 – середньому, від 21 до 30 – високому. Тож, за результатами тестування на констатувальному етапі було виявлено : на високому рівні ставлення до фахової діяльності знаходяться 32,8 % респондентів, на

середньому – відповідно 33,3 %, на низькому – 33,9 % осіб. Зважаючи на характер запитань тестів, отримані результати свідчать про доволі вмотивоване ставлення респондентів до того чи іншого виду фахової діяльності, про необхідність подальшого вдосконалення їхніх виконавських, мистецьких, професійно-педагогічних компетенцій.

У дещо іншому ракурсі було розглянуто результати рівнів сформованості *мотиваційно-спрямованого компонента*, котрий вимірювався через другий показник критерію оцінювання, метою якого було визначення ступеня спрямованості на пошук інформації щодо традицій образно-драматургічного відтворення музичних творів віденської класики у виконанні піаністами. Відповіді на питання – «Назвіть фортепіанні твори композиторів вітчизняної та інших світових фортепіанних шкіл, які Вас зацікавили й найбільше Вам подобаються» та – «Які з відомих Вам фортепіанних творів справили на Вас найбільше враження або викликали катарсичні переживання?» – змусили респондентів ретроспективно згадувати емоційно пережиті ними миті залучення їх до прекрасного у мистецтві. Серед названих студентами творів зустрічаються твори всесвітньо відомих композиторів Л. Бетховена, М. Лисенка, Б. Лятошинського, С. Рахманінова, П. Чайковського, Ф. Шопена та інших.

Перелік композиторів свідчить про здатність респондентів до глибоких емоційно-почуттєвих переживань; потребу у знаннях вітчизняної та світової музики, які необхідно вивчати; необхідність поширення потреб у сприйнятті музичних образів і захоплень; поширенні свого музично-інформаційного ресурсу. Здійснене у такий спосіб опитування дозволило виявити наявність певного досвіду сприйняття класичних творів під час опанування фортепіанної музики у 25 % осіб. Занепокоєння викликав факт, що у 39,4 % респондентів або не сформоване когнітивно-емоційне сприйняття класичних творів, або вони зазнають значних ускладнень у такій діяльності. 35,7 % опитаних формально поставилися до необхідності відповіді на питання і довели свою обмеженість у практиці сприйняття виконуваних творів віденської класики на фортепіано і підтвердили необхідність подальшої роботи над їх формуванням.

Таблиця 3.1

## Рівні сформованості мотиваційно-спрямованого компонента

Показники критерію	Рівні	%
Міра бажання набуття досвіду сприйняття класичних творів	<b>В</b>	22,8
	<b>С</b>	43,2
	<b>Н</b>	34,0
Міра націленості на самостійність у пошуку необхідного інформаційного ресурсу	<b>В</b>	27,1
	<b>С</b>	35,6
	<b>Н</b>	37,3
Узагальнені відомості	<b>В</b>	25,0
	<b>С</b>	39,4
	<b>Н</b>	35,7

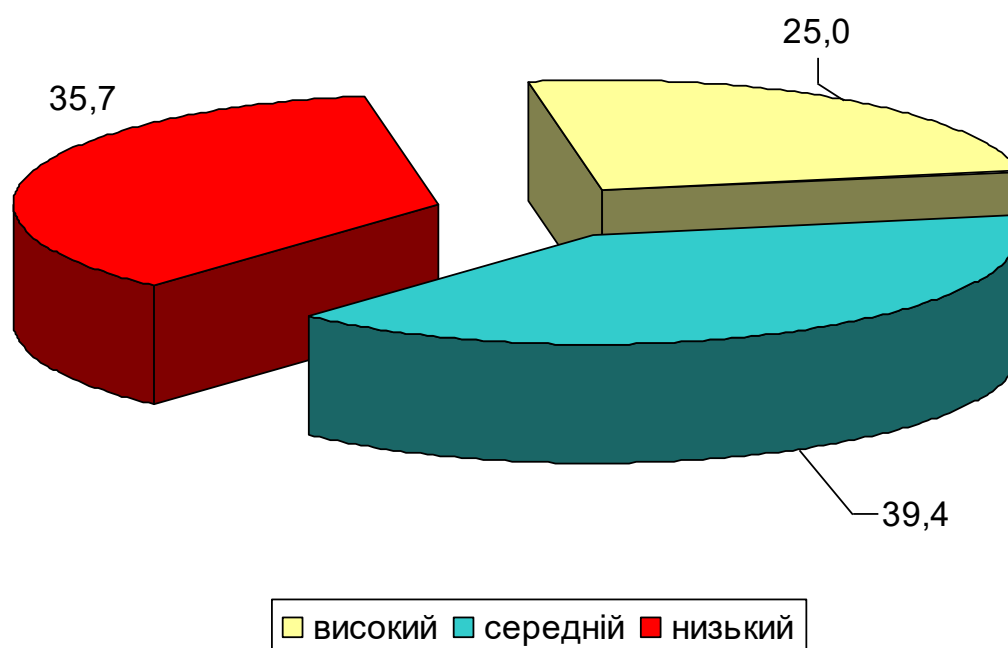


Рис. 3.1. Рівні сформованості мотиваційно-спрямованого компонента  
(діагностичний етап)

Для діагностування сформованості аксіологічного компонента було застосовано критерій – усвідомлення цінності застосованих принципів, який

вимірювався через а) міру адекватності застосованих виконавських засобів у самостійному створенні музично-образної драматургії класичних сонат та б) міру музично-слухової цілісності виконуваних фортепіанних класичних творів.

Цей критерій уможливив оцінку комплексу ціннісних принципових позицій, які розкривають весь спектр необхідних характеристик (стилістичну зацікавленість, розуміння активізації музично-слухової активності, розкриття індивідуалізації в отриманні результатів сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музики віденських класиків майбутніми викладачами та творче розкриття здобутків кожного майбутнього фахівця, які він має творчо презентувати у власній виконавській діяльності).

Таблиця 3.2

#### Рівні сформованості аксіологічного компонента

Показники критерію	Рівні	%
Міру адекватності застосованих виконавських засобів у самостійному створенні музично-образної драматургії класичних сонат	<b>В</b>	5,9
	<b>С</b>	38,9
	<b>Н</b>	55,2
Міра музично-слухової цілісності виконаних фортепіанних класичних творів	<b>В</b>	5,0
	<b>С</b>	35,0
	<b>Н</b>	60,0
<b>Узагальнені відомості</b>	<b>В</b>	5,5
	<b>С</b>	37,0
	<b>Н</b>	57,6

Аналіз результатів довів, що 57,6 % респондентів не змогли проявити цінністе становлення до самостійного створення музично-образної драматургії класичних сонат, 37 % респондентів не завжди здатні цілісно сприйняти класичний твір; та лише 5,5 % майбутніх викладачів змогли проявити застосовані принципові позиції щодо самостійного створення музично-образної драматургії класичних творів та продемонструвати музично-слухову цілісність

виконаних фортепіанних творів. (Розходження у 0,1 % суми узагальнених відомостей пояснюється необхідністю заокруглити тисячні при підрахунках).

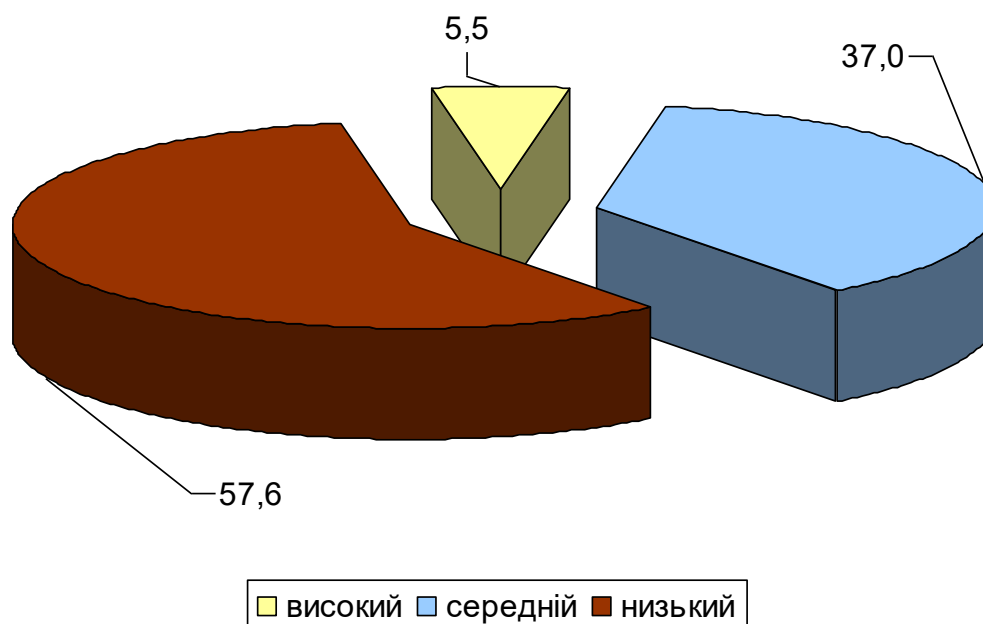


Рис.3.2. Рівні сформованості аксіологічного компонента

Для діагностування сформованості *інтелектуально-емоційного компонента* було застосовано критерій – **результативність набуття мисленнєвого та емоційного досвіду**, який вимірювався через *а) логіку побудови та кількість зафіксованих прикладів аналітичної самостійної роботи з класичними творами й б) якість зафіксованих зразків і емоційна адекватність теоретично створених проєктів виконуваних музичних творів.*

З огляду на предмет нашого дослідження результативними є відповіді на питання щодо обсягу знання та чуттєво-емоційного відгуку на шедеври світової відомої віденської школи. У своїх відповідях 36,5 %, які зовсім не відповідали на запитання або дали непереконливу відповідь, виявили низький рівень мистецько-професійних знань. Але інша частина опитаних виявила обізнаність у цьому питанні, проявила різновекторну орієнтацію щодо розуміння змісту образно-стильового складу творів і чуттєво-емоційної реакції на невідомі, які були відсутні у слуховому досвіді респондентів, фортепіанні твори віденської класики (20,6 % та 42,9 % відповідно високий та середній рівні).

Серед названих ними видатних композиторів мали місце Й. Гайдн, В. Моцарт, Л. Бетховен.

За результатами відповідей на питання анкети, спрямованої на визначення наявності логіки сприйняття цілісності будови творів, музично-професійних знань, напрямів самостійної зорієнтованості й розвиненості емоційно-почуттєвої сфери респондентів, рівень існуючого кругозору та результативності мислення було оцінено за фактами безпосереднього спілкування студентів зі мистецтвом, зокрема, сприйняття ними його різних прикладів.

Незважаючи на те, що лише частота спілкування з музичним мистецтвом, на нашу думку, не може дати повної картини рівня мистецьких знань, когнітивної результативності мислення та емоційної активності студентів, результати вимірювання за цими параметрами свідчать про наявність і спрямованість потреб і можливостей студентів до спілкування зі складною за змістом та формобудовою музикою віденської класики, особливо творчістю Л. Бетховена, з метою розширення та поглиблення їх музично-мистецького кругозору й підвищення рівня сприйняття класичної музики.

Питання анкети стосувалися визначення обсягу знань у музично-мистецькій галузі. Наприклад, питання – «Визначте, будь-ласка, Ваше ставлення до різних жанрів музично-виконавського мистецтва» – дало можливість перевірити розвиненість культурно-історичного, музикознавчого кругозору на основі визначення ставлення респондентів до різних жанрів художньо-виконавського мистецтва. Завдяки цим відповідям ми отримали можливість констатувати обізнаність студентів у жанровій палітрі виконавського мистецтва, що свідчило не лише про небайдужість до нього, а й про певний рівень розвиненості музичного кругозору.

Аналіз відповідей на питання – «Назвіть кількість музичних творів із зрозумілою Вам їх будовою, прослуханих Вами протягом семестру» – дав такі результати. Більшість респондентів цікавляться музичною культурою. З усіх опитаних студентів 36,5 % осіб дуже рідко (двічі за семестр) бувають на концертах у філармонії та уявно проектують свій емоційний стан з виконавцем;

42,9 % студентів щомісяця відвідують концерти класичної, сучасної музики, конкурсів тощо, уявно створюючи свої власні проекти; 20,6 % осіб приділяє більше уваги концертам естрадної музики, не набагато більше – концертів, які наближені до профілю їхньої майбутньої професії та фіксують своє когнітивно-емоційне сприйняття цих творів.

Опосередковане відношення до визначення цілісності психолого-педагогічних, мистецько-професійних знань, самостійність їх отримання (за першим показником) мають також питання анкети, котрі спрямовані на визначення особистісного ставлення до творчої концертно-виконавської діяльності. Вибір респондентами варіантів відповідей на ці питання та проявлені й використовувані ними знання дозволили зробити висновок про необхідність подальшого розширення логіки сприйняття музичних форм, музичного, естетичного досвіду студентів у ході навчально-освітнього процесу та шляхом активної самоосвіти в галузі оволодіння фортепіанного репертуару. Відомості цього компонента були внесені до відповідних оціночних карт.

Таблиця 3.3

### Рівні сформованості інтелектуально-емоційного компонента

Показники критерію	Рівні	%
Логіка побудови та кількість зафіксованих прикладів аналітичної самостійної роботи з класичними творами	<b>В</b>	22,1
	<b>С</b>	44,9
	<b>Н</b>	33
Якість зконструйованих і зафіксованих зразків й емоційна адекватність теоретично створених проектів виконуваних музичних творів	<b>В</b>	19,1
	<b>С</b>	40,9
	<b>Н</b>	40
<b>Узагальнені відомості</b>	<b>В</b>	20,6
	<b>С</b>	42,9
	<b>Н</b>	36,5

Перелік названих творів розгорнутих форм свідчить про небайдужість респондентів до музичного мистецтва і здатність їх до глибоких емоційно-



почуттєвих переживань. Вони усвідомлюють необхідність розуміння великої кількості у т. ч. фортепіанних творів, з якими необхідно самостійно знайомитися, вміння критично оцінювати почуте та розглянуте уявно по нотах, погоджуються з необхідністю поширення мистецьких потреб та захоплень, які будуть перенесені в самостійну роботу викладача фортепіано.

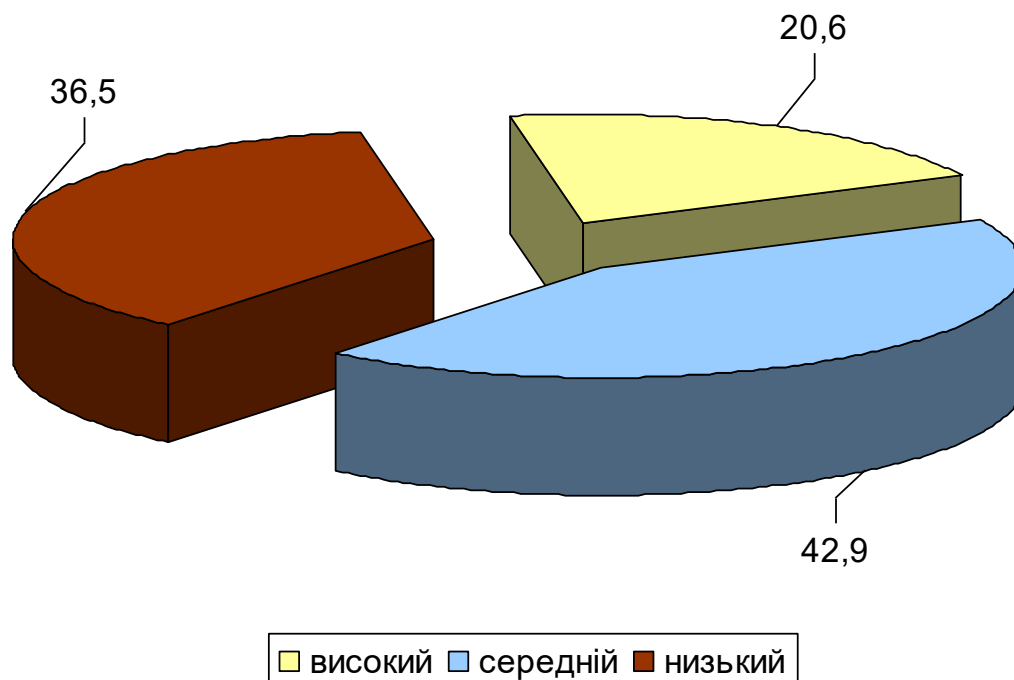


Рис. 3.3. Рівні сформованості інтелектуально-емоційного компонента (діагностичний етап)

З метою докладнішого з'ясування сформованості інтелектуально-емоційного компонента, оскільки цей компонент має провідну роль у досягненні мети дослідження, було запропоновано додатковий елемент діагностики стосовно конітивно-емоційного сприйняття майбутніми викладачами музичних творів віденської класики, самооцінка рівня власних можливостей та досягнень студентів. Це було здійснено шляхом аналізу результатів проведення модульного експертного контролю з навчально-виконавської діяльності, виконання запланованої програми на фортепіано та відповідей на питання колоквіуму. Відповідаючи на питання: «Визначити рівень власних репертуарних знань з фортепіанного навчання», респонденти мали самостійно оцінити їх з

музично-виконавського мистецтва. Унаслідок самооцінювання ми отримали такі результати. З досліджуваної групи респондентів власний когнітивний рівень (знання) оцінили як високий тільки 8,6 % осіб від загальної кількості опитаних; як середній оцінили власний рівень знань 38,1 % осіб; як низький 53,3 % осіб. Ці відомості щодо самооцінки студентів засвідчували про доволі критичну самооцінку та про можливу перспективу подальшого їх фахового самовдосконалення.

Суб'єктивний висновок кожного студента було перевірено за допомогою вивчення результатів проведення модульного контролю з навчально-виконавської діяльності, виконання запланованої програми на фортепіано у частині виконання творів віденської класики. Виконавські дисципліни свідчать про надані студентам за навчальним планом вищої педагогічної школи широкі можливості для достатньо різнобічного розвитку культурно-історичного, стилістичного репертуарного фортепіанного кругозору. Аналіз отриманих студентами оціночних балів під час контрольного зрізу знань і умінь із фортепіанного навчання дав додаткові проміжні результати.

Оцінювання знань було здійснено за Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS – European Credit Transfer System). Знання студентів, які отримали оцінку «А» (90-100 балів), що відповідає оцінці «відмінно», ми відносили до високого рівня. Оцінки «В2 (80-89 балів) та «С» (75-79 балів), які відповідають оцінці «добре» – до середнього рівня. Отримані студентами оцінки «D» (64-74 балів), «Е» (40-63 балів), «FX» (20-39 балів) та «F» (0-19 балів) – «задовільно» та «незадовільно» (загалом від 0 до 64 балів) – до низького рівня.

Таким чином, ми з'ясували, що у відсотковому відношенні більше половини студентів-респондентів 53,3% мають низький рівень, понад третини контингенту (38,1%) – середній рівень, і тільки 8,6 % студентів отримали бали, які відповідають високому рівню власного оцінювання.

Визначена розбіжність у респондентів, які досягли високого рівня наявності сформованості когнітивно-емоційного сприйняття, становить – 2%.

Стосовно середнього рівня, у респондентів розбіжність дорівнює +3,1 %. За низьким рівнем : розбіжність дорівнює +1,4 %. Отримані відомості про адекватність самооцінки студентами рівня сформованості означеного феномена свідчать про необхідність подальшої ретельної роботи з його підвищення.

Для діагностування сформованості *самостійно-результативного компонента* було застосовано критерій – **здатність до самостійного стилевідповідного розкодування творів віденських класиків**, який вимірювався через *а) міру творчої самостійності у теоретичному створенні проектів класичних фортепіанних творів та б) якість стилістичної довершеності створених варіантів виконання фортепіанних творів.*

Так, першому показнику відповідає зміст питань анкети щодо ціннісно-орієнтаційних пріоритетів у характері фортепіанних творів віденських класиків і стосовно особистісних пріоритетів піаністично опанованих творів, результатів логіки їх побудови та порівняння з думкою викладача.

Було надано завдання схарактеризувати один із улюблених фортепіанних творів респондентів з огляду на логіку його побудови – аналітичного та описово-творчого характеру, що спонукало респондентів висловити власні судження й вимагало глибоких аналітичних роздумів, заснованих на особистісній значущості обраного твору у світовій скарбниці шедеврів фортепіанних творів віденської класики та відповідність ступеня сформованості аналітичних умінь респондента. Спроби дати відповідні характеристики виявлялися не досить вдалимими й непереконливими, засвідчивши необхідність подальшої внутрішньої аналітично-рефлексивної роботи над власними інтелектуальними та естетичними відчуттями та потребами й уміннями.

Сформованість самостійно-результативного компонента щодо якості зафіксованих проектів емоційної драматургії фортепіанних творів ми вимірювали шляхом аналізу усних відповідей на питання анкет, у яких йшлося про власні вподобання через сприйняття та особистісне ставлення до різних фортепіанних творів, їх жанрово-стильових особливостей, через визначення пріоритетів респондентів під час їхньої участі у виконавській діяльності.

Завдяки відповідям, ми отримали можливість оцінити рівень надання студентами переваги тому чи іншому музичному жанру, стилю, визначити за рангом і порівняти ці рівні студентів майбутніх контрольної та експериментальної груп. Зауважимо, що сумарна кількість відсоткового відношення не може дорівнювати 100 %, оскільки один і той самий респондент міг надавати відповіді на багато запитань. Оцінкою «дуже подобається» було відзначено класичні сонати віденських класиків 98,1%, сонатно-симфонічні твори 80%, вокально-хорові 57,1% осіб, музично-інструментальні (не фортепіанні) 33,3% респондентів.

Оцінка «майже не подобається»: класичні сонати віденських класиків 20,1%, сонатно-симфонічні твори 45%, вокально-хорові 33,8% осіб, музично-інструментальні (не фортепіанні) 76,3% респондентів. Зауважимо, що сума відсоткового відношення не може дорівнювати 100 %, оскільки один і той самий респондент міг надавати відповіді на багато запитань. За сумою показників цього критерію ми отримали такі відомості щодо рівнів сформованості *самостійно-результативного* компонента (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

#### Рівні сформованості самостійно-результативного компонентом

Показники критерію	Рівні	%
Міру творчої самостійності у теоретичному створенні проектів класичних фортепіанних творів	<b>В</b>	6,9
	<b>С</b>	34
	<b>Н</b>	59,1
Якість стилістичної довершеності створених варіантів виконання фортепіанних творів.	<b>В</b>	8,9
	<b>С</b>	38
	<b>Н</b>	53,1
<b>Узагальнені відомості</b>	<b>В</b>	7,9
	<b>С</b>	36
	<b>Н</b>	56,1

Узагальнені відомості (у відсотковому обчисленні) щодо рівнів

сформованості самостійно-результативного компонента студентів за матеріалами діагностики відображено на діаграмі (рис. 3.4).

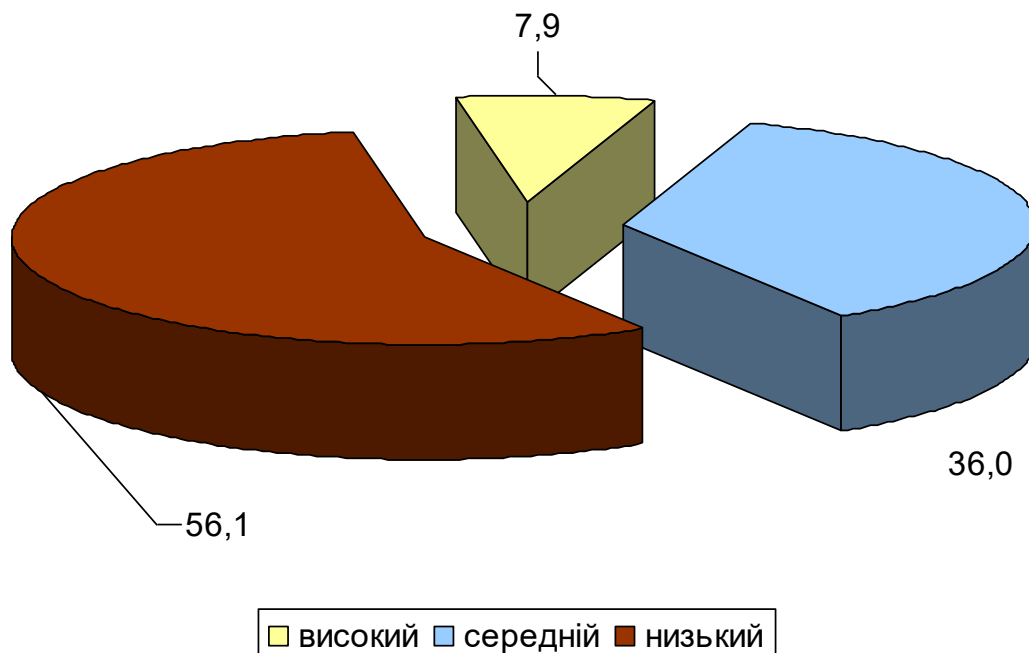


Рис. 3.4. Рівні сформованості самостійно-результативного компонента (діагностичний етап)

Результати діагностики свідчать про переважання низького рівня за першим показником критерію, що склало більше половини респондентів – 59,1 %, на середньому рівні опинилось 34 % осіб, на високому рівні – лише 6,9 % студентів. Стосовно другого показника критерію зауважимо, що на низькому рівні опинились 53,1 %; на середньому – 38 % осіб; на високому рівні – 8,9 %. Ці результати доводять наявність невисоких показників констатувального етапу перед проведенням формувального експерименту, що підтверджує необхідність застосування розробленої методики для проведення експериментальної роботи. Унаслідок проведення констатувального етапу нашого експерименту низький рівень, *репродуктивний*, було виявлено у 46,5 % респондентів; середній, *конструктивний*, – у 38,8 % респондентів; високий, *творчий*, – у 14,7 % осіб. Зведені дані про загальні відомості рівнів сформованості структурних

компонентів (діагностичний етап експерименту за середніми показниками) у студентів зафіксовані та представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Загальні відомості рівнів сформованості структурних компонентів  
(діагностичний етап експерименту за середніми показниками)**

<b>Структурні компоненти</b>	<b>Рівні</b>	<b>%</b>
Мотиваційно-спрямований	<b>В</b>	25,0
	<b>С</b>	39,4
	<b>Н</b>	35,7
Аксіологічний	<b>В</b>	5,5
	<b>С</b>	37,0
	<b>Н</b>	57,6
Інтелектуально-емоційний	<b>В</b>	20,6
	<b>С</b>	42,9
	<b>Н</b>	36,5
Самостійно-результативний	<b>В</b>	7,9
	<b>С</b>	36,0
	<b>Н</b>	56,1
Узагальнені відомості	<b>В</b>	14,7
	<b>С</b>	38,8
	<b>Н</b>	46,5

Загальні відомості (у відсотковому обчисленні) за середніми показниками щодо рівнів сформованості структурних компонентів означеного феномену (констатувальний експеримент) відображено на діаграмі.

Наочне зображення отриманих результатів, узагальнені відомості (у відсотковому обчисленні) щодо сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики у майбутніх викладачів (діагностичний етап експерименту) відображено на рисунку 3.5.

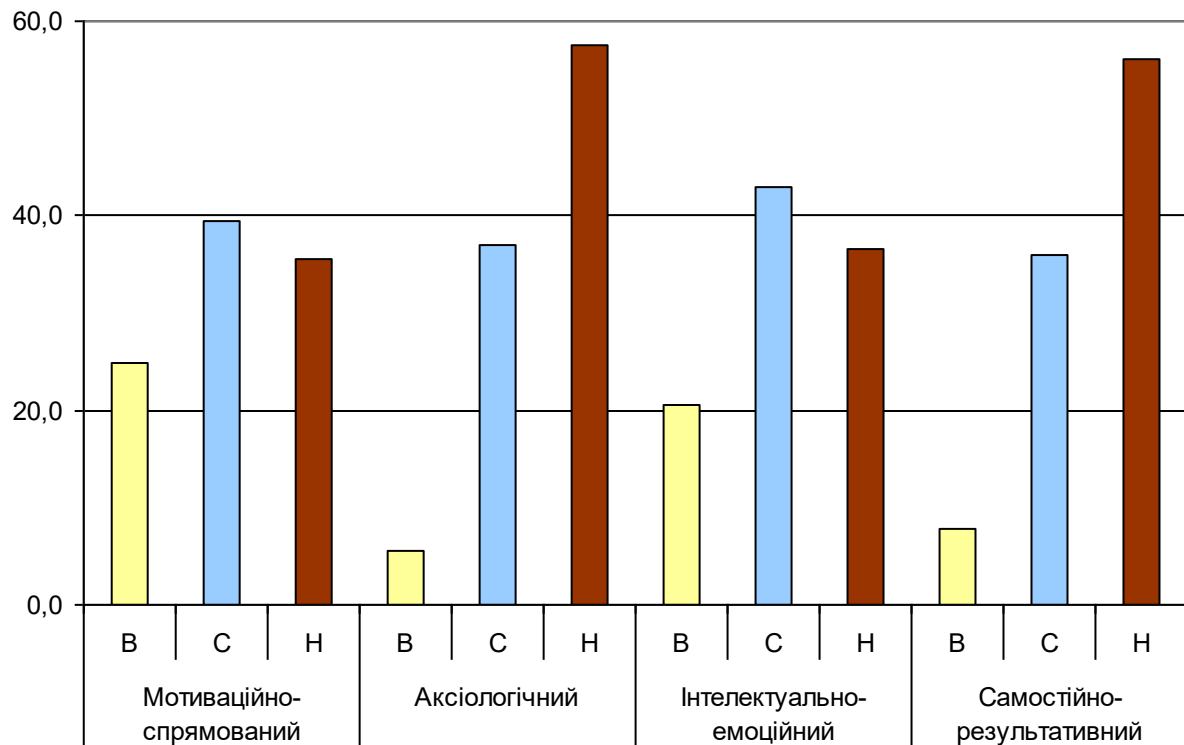


Рис. 3.5. Рівні сформованості досліджуваного феномена (діагностичний етап експерименту).

Значної уваги потребує також і проблема врахування індивідуальних відмінностей у розвитку музикальності майбутніх викладачів фортепіано. Власний педагогічний досвід дозволяє стверджувати, що індивідуальні відмінності є однією з типових ознак.

Ретельне дослідження цієї проблеми дало можливість виявити низку причин недостатнього рівня сформованості означеного феномена та узагальнити їх таким чином:

1. Відмінності у музичних задатках – специфічних особливостях структури слухових центрів мозку, що обумовлюють характер розвитку музично-слухових здібностей, музично-образних уявлень студентів та їх музичного сприйняття.

2. Відмінності індивідуально-психічних якостей особистості (темперамент, характер, темпи просування у здобутті необхідного навчального та виконавського досвіду).

3. Власний досвід студентів, їх особисто зафіксована у пам'яті інформація, котра впливала на індивідуальні якості студента, самобутні можливості, інтелектуально-емоційні та творчо-виконавські досягнення.

4. Характер досвіду попереднього музичного навчання (сприятливі або несприятливі умови формування можливості музичного сприйняття класичних творів).

На основі узагальнення результатів даного етапу дослідження зроблено висновки, що кожен майбутній викладач розвивається індивідуальними шляхами. Це обумовлено складною системою об'єктивних і суб'єктивних причин, оскільки на різних етапах музичного розвитку можливе виявлення різних ознак музичних потреб, спрямувань, стабільність яких теж неоднакова.

Ці ознаки виявляються у різних взаємозв'язках і взаємовідношеннях, де вичерпавши себе, вони закладають основу для нових, складніших і досконаліших якостей. Кількісні та якісні відмінності одних фахових ознак, виникнення на їх основі нових, більш складних, є загальною закономірністю процесу становлення студентів у фортепіанному навчанні. Указані проблеми є опосередкованими впливовими факторами.

Отже, на основі результатів, отриманих на констатувальному етапі дослідження під час вивчення наявного стану сформованості означеного феномена майбутніми викладачами, зроблено такі висновки:

1) формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики відбувається зазвичай стихійно і тому є мало результативним. Жоден із респондентів не має чітко наміченої програми або плану, має незначний досвід самовдосконалення, глибокої потреби до інтелектуально-емоційної діяльності в галузі сприйняття музичного мистецтва;

2) практично всі студенти, котрі відчувають труднощі, мають незначний досвід самостійно-регулятивної роботи у навчальній і концертно-виконавській діяльності, а також недостатньо розвинене спрямування мотивації, прояву відповідних можливостей;

3) переважна більшість респондентів віддає перевагу нескладним



музичним творам і часто зорієнтована на споживання зразків масової музичної культури. При цьому значна частина обраних ними зразків масової музичної культури, яка не спонукає до серйозних роздумів щодо образного змісту музики, збудження інтелектуально-емоційного збагачення свого сприйняття, музично-аналітичних умінь.

У зв'язку з цим вважаємо, що для виконання поставленого перед майбутніми викладачами завдання підготовки себе до майбутньої фахової діяльності вкрай необхідним є виховання професійних якостей, підвищення усвідомлення цілісності драматургічних структур музичних творів віденської класики; самоорганізації на шляху отримання необхідної професійної музичної інформації; активізації інтелектуальної та емоційної ініціативності у аналітичній і творчій роботі; використання варіативності форм і методів фортепіанного навчання; активного удосконалення виконавської майстерності у відтворенні власних музично-образних драматургічних проектів фортепіанних творів, які є шедеврами класичної музики.

Враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності наших респондентів, необхідно визначити, що виявлений рівень сформованості в них когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики є недостатнім, що свідчить про необхідність пошуків додаткових, більш ефективних методів і форм роботи зі студентами – майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання, що сприяло б підвищенню їх професійного рівня.

### **3.2. Поетапне застосування експериментальної методики**

Поетапна методика формування когнітивно-емоційного сприйняття містить обов'язковим елементом мисленнєві операції, дії, що пов'язані зі стилістичними особливостями опанування музичних творів, зокрема музики віденської класики.

Дослідниця питання аналізу художнього твору як засобу професійної підготовки майбутніх фахівців В.Радкіна розробила алгоритми аналізу творів

різних видів мистецтв, зокрема, музики. Робота над музичним твором, на її думку, на першому етапі аналізу має на меті загальне ознайомлення студентів з творчістю композитора, виявлення його місця в сучасному мистецтві та особливостей його творчості. Це вимагає від студента визначення основних дат життя композитора, створення характеристики його творчості, історії написання твору, що вивчається. Метою другого етапу аналізу є ознайомлення студентів із логікою розкриття сюжету твору та полегшення розуміння музики, що вимагає визначення й тлумачення змісту музичного твору, його драматургії, уявного сюжету. Третій етап аналізу передбачає навчання студентів визначенню естетичної цінності, краси твору через досвід переживання, висловлення та аргументацію власної оцінки музики, що сприяє розвитку їхніх музичних здібностей у процесі слухання музичного твору в аудіо або відеозапису. На четвертому етапі студенти навчаються виявляти особливості засобів виразності, домінантні для образної системи твору, під час виконання завдань, пов'язаних з поясненням назви, характеру музики, її настрою тощо. На п'ятому, заключному етапі з метою розвитку естетичного сприйняття, асоціативних здібностей, фантазії, здібностей до синтезу та аналізу вербалізуються креативні роздуми щодо зв'язку художніх образів у творі [26, с. 166]. Отже, когнітивно-емоційна складова присутня на всіх етапах пізнання музичного твору.

Одним з найважливіших професійних якостей майбутнього викладача-піаніста є стильова грамотність, яка ґрунтується на умінні точно відтворювати інформацію, зашифровану в нотному тексті. Важливо, щоб майбутній викладач (виконавець, концертмейстер), вносячи в музику щось своє, точно передав задум автора.

У сонатах віденських класиків, що особливо важливо для нашого дослідження, сформувалася впорядкованість циклічної форми і структурного членування кожної з частин, гнучке використання принципу інтонаційно-тематичних зв'язків, витонченість ритміки і невичерпна винахідливість в процесах варіювання, пріоритетна драматургічна роль контрасту на всіх рівнях

композиції, що потребує від піаніста значних професійних умінь, а саме розумінням стилістики, володіння виражальними засобами, що відповідають добі класицизму. Говорячи про стильову грамотність ми маємо на увазі методичні заходи, які базуються:

- на формуванні і розвитку знань, умінь, навичок, що дозволяють студенту адекватно сприймати і трактувати авторський задум;

- накопиченні емпіричного матеріалу (знань, набутих в процесі безпосередніх спостережень, переживань, вражень, практичних дій, таких, як сценічний, виконавський досвід, досвід слухового сприйняття музики, віденських класиків у т.ч.);

- поглибленні теоретичних уявлень про природу стилів, їх ієрархію і характерні особливості.

Основою методу *стильового підходу* в системі музично-педагогічної освіти є розуміння китайськими студентами різних музичних стилів з подальшим застосуванням цих знань для грамотної інтерпретації музичного твору.

Одним з основних методів стильового підходу є метод співвіднесення історико-стильового контексту. За допомогою цього методу студент набуває базовий інформативний рівень щодо досліджуваного явища, будь то ціла епоха, стиль одного композитора або окремо взятий твір. Метод співвіднесення історико-стильового контексту ґрунтується на зверненні до різних напрямів мистецтва даної епохи (музика, література, живопис). Комплексне ознайомлення з різними видами мистецтв класицизму, дає змогу, наприклад, китайському студенту краще зрозуміти європейську культуру в цілому та виділити основні художні ознаки доби. Отримана інформація повинна допомогти студенту правильно інтерпретувати авторський текст, враховуючи доступні на той момент часу прийоми музичної мови.

Наступний метод *порівняльної стильової характеристики* доцільно використовувати на практиці, включаючи характерні п'єси в програму навчання студентів. Він може здійснюватися за принципом контрастних

зіставлень або зіставлень за подібністю і зв'язуватися зі завданнями педагогічного процесу. Так, в залежності від умов і цілей заняття, педагога виявляючи закономірності музичної мови, формоутворення, гармонійних оборотів, фактури і т. д. У межах цього методу педагог може познайомити студента з новим для нього музичним стилем, аналізуючи разом з ним стильову систему, виявляючи її генезис і визначаючи її специфіку.

При вивченні фортепіанної музики віденських класиків доцільно звернути увагу студента на будову сонатної форми, на особливості мелізматика, на нюансування (наприклад, досить стримана у Гайдна, потужна у Бетховена, тонка і філігранна у Моцарта), на «інструментальну приналежність» (ранні сонати Гайдна більшою мірою дівертісментного і партітного характеру, орієнтовані для клавесина, пізні сонати – для фортепіано, в той час як сонати Бетховена орієнтовані на звучання симфонічного оркестру); особливості періодів творчості (раннє у Гайдна несе відбиток галантного стилю (рококо), творчість Моцарта знаменує зеніт класичної школи, в той час як пізніше у Бетховена передуює «Бурі і натиску»). Для виконання фортепіанних сонат, що стилістично буде відповідати добі, студент повинен вміти самостійно аналізувати характерні особливості творів (форма сонат, їх будова, драматургія, яскраво контрастне зіставлення тим, фактура, загальна тимчасова тривалість, характерні ритмоформули тощо).

За допомогою *статистичного* методу можна проаналізувати твори будь-яких напрямків, шкіл, композиторів і спробувати виявити в відібраному матеріалі закономірності в ладі, гармонії, мелодиці, фактурі, формі тощо.

Аналізуючи як всю творчість будь-якого композитора, так і окремі його розділи (зокрема фортепіанний), розширюючи і поглиблюючи аналіз, ми додаємо в уже готову систему все нових представників, охоплюючи статистикою цілу школу. Студент повинен накопичувати досвід виконання музики різних композиторів віденської класичної школи.

Можна сказати, що, використовуючи методи стильового підходу, студент під керівництвом педагога не тільки вивчає музичний текст (нотний текст

твору, авторські вказівки, що стосуються характеру виконання, в тому числі і словесні), але і знайомиться з додатковим матеріалом, сприймаючи все те, що сприяє адекватно інтерпретувати отриману інформацію: відомості про автора, відповідно школі, епосу, етносу. Цей комплекс знань допомагає йому «прожити» твір, наділити його особистісним ставленням і сенсом, а також сприяє розвитку загальної і професійної ерудиції.

Все вище сказане свідчить, про актуальність опанування фортепіанних творів композиторів віденської школи. Ця якість визначається поєднанням трьох складових: 1) усвідомленням клавірно-фортепіанної творчості віденських класиків; 2) дослідженням жанрових типів фортепіанної сонати в залежності від естетичної спрямованості та призначення її для камерного або концертного виконання; 3) вивченням стилістичних ознак фортепіанної фактури, якою вона постає на різних етапах свого розвитку в епоху віденської класики.

Необхідно зауважити, що не дивлячись на відсутність у китайській культурі розвиненої, як в країнах Європи, культури побутового фортепіанного музикування, сьогодні популярність у Китаї фортепіано як інструмента для навчання, досягнення китайських піаністів у світовій конкурсній і концертній практиці і вчені, і журналісти відмічають їх розквіт. Дійсно, до початку нашого століття фортепіанна освіта в Китаї досягла величезних масштабів – за останні двадцять років вона стала по-справжньому масовою.

Китайські піаністи сьогодні переконливо змагаються з представниками нещодавніх лідерів національних виконавських шкіл, що мають блискучі історичні традиції. Музичну громадськість дивує високий рівень піанізму китайської молоді при відсутності серйозної фортепіанної історії. Багато хто відзначає сьогодні переважання технічної досконалості над глибиною і серйозністю інтерпретації академічного європейського репертуару. Це зумовлює необхідність під час навчання фортепіано, мистецтву китайськими студентами орієнтуватися на світові авторитети піанізму, на досягнення великих композиторів, наслідування високим авторитетам, інтерпретаціям саме

європейської фортепіанної школи, що спонукає до вивчення саме фортепіанних творів віденських класиків.

Все це підтверджує доцільність виконавського аспекту – бажання китайських студентів виконувати, інтерпретувати, проявляти образне мислення у виконанні музики віденських класиків. Це проявляється у активному виконанні китайськими піаністами музики даної епохи під час участі у міжнародних конкурсах. Твори віденських класиків, відомі сонати Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена, завжди присутні в програмах відомих китайських піаністів.

Для майстерного виконання музики віденських класиків китайські студенти мають оволодіти вмінням мислити категоріями, що були характерні для цієї доби. До основних компетенцій до виконання музики віденських класиків, зокрема сонат, ми відносимо: розуміння основних музичних ознак стилю; вміння точно розшифровувати нотний запис; стилістично відповідно до доби відтворювати динамічні відтінки, темпові вказівки; вільно володіти різними технічними прийомами, що характерні для віденської класики; вміння точно відтворювати особливості драматичного розгортання сюжету твору.

Таким чином, підсумовуючи сказане, ми зазначили величезну роль музики віденських класиків у фортепіанному навчанні китайських студентів, її художньо-педагогічну цінність для кращого розуміння та виконання ними музики доби класицизму.

Поетапна методика формування когнітивно-емоційного сприйняття творів віденської класики майбутніми викладачами здійснювалася протягом двох років навчання у педагогічному університеті. Ефективність поетапної методики забезпечувалась за рахунок поглиблення та ускладнення всіх елементів навчальних дій (практичних і теоретичних) на протязі формувального експерименту.

Формувальний етап експерименту проходив на протязі 2015-2017 навчальних років у природних умовах фахової підготовки студентів ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені

К. Д. Ушинського»; НПУ імені М. П. Драгоманова та окремі теоретичні розробки та методичні рекомендації з формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків застосовувались у навчальному процесі студентів Київського університету імені Бориса Грінченка, що дало можливість ефективніше перевірити різноманітні форми й методи роботи з підвищення рівня сформованості структурних компонентів когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами під час фортепіанного навчання.

До формувального експерименту було залучено студентів, які навчались гри на фортепіано на індивідуальних заняттях, в курсах теорії та історії музики, методики фортепіанного навчання. Експериментальну групу утворили 36 студентів НПУ імені М.П. Драгоманова, контрольну групу – 35 студентів ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Результати досягнень експериментальної групи наприкінці формувального експерименту було порівняно з результатами навчання студентів контрольної групи.

**Перший етап** експерименту тривав протягом одного семестру (2015-2016 н.р.) та здійснювався зі студентами п'ятого курсу й розвивався за такими напрямками:

- спрямування мотивація студентів до когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків; усвідомлення аксіологічної сутності розвитку уявного мислення для майбутнього викладача та учнів, встановлення відповідних пріоритетів;

- поширення знань з музично-інструментального (фортепіанного соло, камерного) мистецтва, розширення музичного репертуару за рахунок поповнення власних інформаційних здобутків стосовно творів віденських класиків;

- поширення художньо-музичних знань (історичних і теоретичних відомостей про світове фортепіанне мистецтво);

- рефлексія власних можливостей стосовно когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків, поглиблення зацікавленості студентів щодо підвищення власного рівня з фортепіанного навчання (якість слухового контролю, інтонування, педалізація, темброво-акустична фантазія тощо, адекватних класичному стилю).

Принципами організації формувального експерименту були : а) міжпредметні зв'язки, що реалізовувалися у синтезі знань, умінь і навичок, набутих у процесі вивчення різних навчальних дисциплін при вирішенні поставлених завдань, їх актуалізація, розширення й поглиблення; б) комплексне вирішення завдань з усіх виокремлених компонентів когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків, що практично проявлялося у специфічному доборі виконуваного матеріалу, визначенні мети, яка концентрувала й активізувала творчу та когнітивну діяльність студентів; в) індивідуальна робота, яка проявлялась у врахуванні творчих і піаністичних здібностей, інтересів студентів з класичної музики, рівня сформованості в них загальної музичної ерудованості, доборі програм конкретного стилю фортепіанних творів віденських класиків для їх опанування на індивідуальних заняттях.

На цьому етапі застосовані такі форми роботи – індивідуальні заняття, індивідуальні бесіди, окремі теоретичні заняття, самостійний особистісний пошук у вивченні класичних творів кожним студентом.

На першому етапі було обрано пріоритетними дві складові компонентної бдови : *мотиваційно-спрямований, аксіологічний* та *інтелектуально-емоційний*. З метою спрямування мотивації стосовно аксіології когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у студентів та його формування, набуття відповідної компетентності застосовано **педагогічну умову** зі *сприяння отриманню додаткової інформації щодо образно-стильових змістових особливостей творів віденських класиків*. Для виконання відповідних завдань було використано **методи**: збагачення інтерпретаційного персонального виконавського тезаурусу (технічні засоби та концертне



виконавство зі «живим» звуком); створення варіантів емоційної драматургії виконуваних фортепіанних творів віденської класики; створення музичного накопичувача (на електронних носіях) сонатних форм класичного стилю, письмове нотування історичних відомостей про досягнення видатних піаністів, виконання ними класичних творів; пропедевтичне ознайомлення з фортепіанною спадщиною класичних творів засобом перегляду спеціальних Інтернет програм з конкурсів, фестивалів, ін.; складання словників термінів, теоретичних понять з теорії та методики фортепіанного навчання.

Стосовно застосування другої **педагогічної умови**, *створення педагогічних ситуацій для активізації індивідуальної інтелектуальної та емоційної творчості піаністів*, то вона стимулювала формування **інтелектуально-емоційного** компоненту з використанням **методів**: вивчення досвіду використовуваних образно-стилістичних асоціацій у науковій і методичній літературі; аналіз драматургічної цілісності образного розвитку форми сонатного allegro (з розробкою та без розробки); індивідуальне розкодування гармонічних конструкцій у контексті образно-драматургічного сприйняття творів віденської класики; привнесення в образні уявлення для сприйняття оркестрово-інструментальних темброво-акустичних асоціацій; створення індивідуальних репертуарних списків фортепіанної музики віденських класиків, ін.; створення коротких нотатків та інтерв'ю однокласників щодо їх потреб у пропедевтичному використанні власних творчих уявлень про образно-стилістичний зміст виконуваних класичних творів.

Застосування представлених методів сприяло набуттю усвідомленої спрямованої вмотивованості щодо формування власної фортепіанної досконалості; спонукало студентів до підвищення свого загальномузичного тезаурусу; сприяло виявленню потреби у творчій виконавській діяльності та розкриттю глибокого емоційно-чуттєвого образного змісту шедеврів фортепіанної культури класичного стилю; сприяло ознайомленню з кращими зразками фортепіанної композиторської класики та творчістю видатних

піаністів світу стосовно виконання віденської класики; прояву інтересу до власної творчої мисленнєвої діяльності, розвитку своїх музично-драматургічних уявлень і відповідної рефлексії стосовно класичного стилю.

У ході експерименту було запропоновано такі завдання: занотувати елементи когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики, які зберігала музична пам'ять, що виникли при прослуховуванні класичної музики у концерному виконанні піаністів. Наступне – порівняти структуру малих та розгорнутих музичних сонатних форм фортепіанних творів (старовинні сонати, музичні твори Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена).

Виконання цих завдань сприяло формуванню мотиваційно-спрямованого компоненту та аксіологічного компонентів.

Наступне завдання: згадати власний асоціативний емоційно-чуттєвий ряд творів віденської класики, які вивчались протягом років навчання в університеті. Наступне завдання: зробити гармонічний аналіз всіх виконуваних фортепіанних творів віденської класики.

Ці завдання мали позитивний вплив на формування інтелектуально-емоційного компоненту. Їх виконання фіксувалось у відповідних оцінних картах (за п'ятибальною системою).

**Другий етап** тривав протягом другого семестру п'ятого курсу і розвивався за такими напрямками:

- збереження мотиваційної спрямованості стосовно формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики;

- поглиблення інтелектуально-емоційного досвіду з фортепіанного мистецтва (світу), поглиблення музичного репертуару за рахунок поповнення власного репертуару з виконуваних творів досліджуваного стилю або з ознайомлення з фортепіанною музикою віденських класиків;

- поглиблення когнітивно-аналітичних умінь з пізнання класичної музики (за рахунок відомостей про жанрово-стилістичні особливості фортепіанної класичної музики, формотворчих особливостей драматургії цих творів);

- критичне осмислення власних надбань стосовно формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків, поглиблення зацікавленості у розвитку музично-творчої уяви стосовно цього стилю, набуття умінь створювати свої проекти драматургії класичних творів (структура тембрових змін, аналіз логіки архітектонічної будови творів сонатної форми, їх емоційно-інтерпретаційні варіанти, сюжетно-тематичний розвиток тощо).

Метою другого етапу формувального експерименту стало впровадження розроблених педагогічних умов, використання на практиці ефективних форм і методів формування когнітивно-емоційного сприйняття класичних творів у процесі фортепіанного навчання.

Формувальний експеримент цього етапу будувався на аксіологічних засадах, заохочення студентів до самостійної роботи з фортепіанного самовдосконалення, творчого аналітично-мисленнєвого самозбагачення, опори на позитивні емоційно-почуттєві реакції, всебічний розвиток природних задатків і здібностей студентів.

Програма другого етапу формувального експерименту передбачала два періоди процесу формування в студентів умінь виокремлених складових компонентної будови, яка була у кожний конкретний період провідною. Пріоритет кожного з періодів надавався продовженню приділення спеціальної уваги *інтелектуально-емоційній* та *аксіологічній* складовій компонентної будови.

З метою закріплення умінь стосовно *інтелектуально-емоційного* компонента застосовувалась друга **педагогічна умова**, *створення педагогічних ситуацій для активізації індивідуальної інтелектуальної та емоційної творчості піаністів*, яка стала ефективною для продовження формування цього компонента. Для цього використовувались **методи** : збагачення власного досвіду музично-образних стилістичних асоціацій при аналізі фортепіанних творів віденської класики, які виконують однокурсники та прослуханих на відкритих концертах; аналіз образно-драматургічної цілісності класичних

музичних форм; рефлексія власних можливостей щодо розкодування драматургічних конструкцій запропонованих фортепіанних творів віденської класики з урахуванням гармонії та сюжетних ліній у контексті набутого власного досвіду когнітивно-емоційного сприйняття класичних творів; продовження привнесення в образні стилістичні уявлення оркестрово-інструментальних темброво-акустичних асоціацій; створення зафіксованих матеріалів (схеми, записи, драматургічні проекти тощо) стосовно набуття умінь використання власних творчо-стилістичних уявлень про образний зміст виконуваних класичних творів для подальшого відтворення їх у виконавській діяльності.

Застосування представлених методів сприяло : усвідомленій спрямованій вмотивованості на формування власної фортепіанної стилістичної досконалості; спонукало студентів до виявлення потреби у застосуванні набутих можливостей когнітивно-емоційного сприйняття у творчій виконавській діяльності.

У ході експерименту на другому етапі було запропоновано такі завдання. Перше завдання: проінтерв'ювати своїх однокурсників стосовно створення ними пропедевтичних музично-образних драматургічних проектів відповідного стилю класичних творів, що вивчаються. Наступне – створити оркестрово-тембровий музично-образний проект сонат Л. Бетховена № 1 (1 ч.) та В. Моцарта № 8 (1 ч.). Цими завданнями ми продовжували впливати на формування інтелектуально-емоційного та аксіологічного компонента.

Наступне завдання: створити музично-образний варіант експозиції сонати Л. Бетховена № 5 (1 ч.) з урахуванням гармонічної та сюжетної ліній за запропонованою схемою. Четверте завдання: створити музично-образний проект однієї сонати (однієї частини) композитора віденської школи з фортепіанної програми свого однокурсника. Ці завдання сприяли формуванню аксіологічного компонента. Їх виконання фіксувалось у відповідних оцінних картах (за п'яти бальною системою).

**Третій етап** тривав протягом першого семестру останнього курсу і розвивався за такими напрямками :

- збереження спрямування мотивації стосовно формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків;

- закріплення інтелектуально-емоційного компоненту за рахунок створення музично-драматургічних проектів класичних творів зі власних фортепіанних навчальних індивідуальних програм;

- розширення спектру аналітично-когнітивних умінь з пізнання музично-образної драматургії фортепіанних творів віденської класики;

- активізація творчої самостійності майбутніх викладачів фортепіано; усвідомлення необхідності саморегуляції навчально-творчих процесів стосовно формування когнітивно-емоційного сприйняття класичних творів; заохочування ініціативності студентів у розвитку власної музично-творчої уяви, набуття умінь конструювати драматургічні проекти виконуваних класичних творів.

Формувальний експеримент цього підетапу будувався на засадах зацікавленості у прояві творчої ініціативи, заохочення студентів до самостійної роботи з вивчення та аналізу фортепіанних творів віденської класики, саморегуляції, критичного мислення.

Програма третього етапу формувального експерименту передбачала організацію та практичне здійснення закріплення набутих умінь стосовно всіх визначених компонентів. На останньому, третьому, етапі пріоритетним було визначено *самостійно-результативний* компонент. Застосовувалась індивідуальна форма занять, колективний аналіз та обговорення драматургічних проектів класичних фортепіанних творів, відвідування концертів з музично-інструментальної музики; проведення спільних публічних заходів (тематичних, святкових концертів тощо), самостійне музикування студентів, фестиваль-конкурс, консультації, сольні демонстрації, самостійна робота, виконання фортепіанних творів віденської класики на уроках музичного мистецтва в школі.

З метою створення ефективних педагогічних умов була застосована четверта педагогічна умова з числа визначених нами: *здійснення діалогічного обговорення студентами стильової специфіки фортепіанних творів віденських класиків*. У цей період формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики було використано функціонування таких **методів** : вербальний опис (усний та письмовий) варіантів образно-стилістичної драматургії класичного фортепіанного твору; надання різних варіантів образно-драматургічних уявлень піаністів у власному виконанні одного й того ж фортепіанного твору перед слухацькою аудиторією; винайдення більш адекватного стилістично-образного драматургічного проекту сонатної форми (у динамічно-гармонічній, темпо-ритмічній складовій, ін.) класичних творів у різному виконанні студентами; викладення власної позиції стосовно застосування розроблених музично-стилістичних варіантів драматургії класичних творів у самостійній педагогічній практиці.

Зазначимо, що виокремлення періодів процесу формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики майбутніми викладачами означає неможливість значних відхилень від них за певних умов, вони були орієнтиром в організації даного процесу, зокрема, у виборі методів, форм, засобів і в конкретизації мети і завдань нашого дослідження.

Цим ми стимулювали музично-стилістичну допитливість студентів, прагнення знайомитися з класичною музичною літературою для розширення тезаурусу та досвіду спілкування з вічним мистецтвом віденської класики.

Під час експериментальної роботи викладачі та експерти спостерігали за темпами просування студентів до наміченої мети, ступенем розвиненості інтелекту, когнітивно-емоційного досвіду студента, його загально-музичної та музично-стильової ерудиції. Ці педагогічні спостереження за формуванням відповідних умінь та якостей мали суттєвий вплив під час індивідуальних занять з фортепіано, на загальний розвиток особистості.

Використання у навчальній роботі музики кращих зарубіжних композиторів минулого, якими історично визнані віденські класики (Гайдн,

Моцарт, Бетховен), сприяло формуванню фортепіанної досконалості майбутніх викладачів. Зростання їхнього музичного розвитку поступово розширювало межі опанованого репертуару.

Процес формування когнітивно-стилістичного сприйняття музичних творів віденської класики кожним студентом здійснювався у надзвичайно складній і досконалій «творчій лабораторії», яким є клас з фортепіано. В ній відбувалася своєрідна трансформація життєвих впливів і переклад їх на мову музичного мистецтва. Створення музичних образів, що мали бути самоскеровані свідомістю та інтуїцією студента під час фортепіанного навчання, представляло напружену виконавську діяльність.

Студентам під час формуючого експерименту пропонувалось опановувати всім спектром умінь стосовно когнітивно-емоційного сприйняття за умов пильної уваги з боку викладачів, свідомо переносити власну увагу з теоретично визначеного на практичні аспекти формувальної роботи, намагаючись безперервно виконувати завдання з подальшого самовдосконалення.

Слід відмітити, що іноді потреби студента долучитись до класичних творів перевищували їх можливості (за складністю репертуару, тому буває завишена самооцінка своїх інтелектуальних можливостей). З огляду на це, ми зобов'язували педагогів, які брали участь в експерименті, підбирати навчальний репертуар, творчі завдання, щоб кожне нове завдання ставило перед майбутнім викладачем такі нові труднощі, що завжди відповідали б його загальним музичним піаністично-технічним досягненням. Наявність таких поступово ускладнених труднощів породжувало прагнення студентів до їх подолання, спонукало до активності і, таким чином, стимулювало їхні потреби у музичному сприйнятті. У формувальному експерименті ми використовували загальний дидактичний принцип руху від простого і доступного до більш складного, від знайомого, звичного – до незнайомого. Застосовувались також інтуїтивні прояви майбутніми викладачами під час виконання педагогічних завдань.

Здобутки формувальної роботи перевірялись під час педагогічної практики у ході виконання музичних творів віденської класики, фрагментів творів класичного стилю різних жанрів (і спеціально написаних для фортепіанних) на цьому інструменті. Викладачі на заняттях з фортепіано обговорювали методичні проблеми, заохочували своїх вихованців, а також школярів педагогічним процесом, робили їх активними і свідомими учасниками занят з музичного мистецтва. Вони привчали аналізувати недоліки, пояснюючи їх причини, показували шляхи виправлення цих вад тощо. Зазначені дії сприяли розвитку педагогічного мислення, викликали інтерес до викладацької діяльності.

У ході третього етапу експериментальної роботи були застосовані відповідні завдання. Перше завдання полягало у наданні звіту про прослухану в концерті («живий звук») або в Інтернет мережі фортепіанну сонату (всі частини) класичного стилю з визначенням образно-драматургічного сенсу сюжетної лінії, гармонічної будови, образних характеристик, темпових відносин між частинами. Наступним завданням було створити музично-образний проект будь-якої частини класичної сонати з навчального репертуару з описанням драматургічного сенсу основного тематичного матеріалу.

Третє завдання стосувалось визначення стилістичної та драматургічної значущість структурної цілісності будь-якої сонати В. Моцарта (наприклад Соната № 5) та Л. Бетховена (наприклад Соната № 6). Описати сюжетні фабули музичних образів та указати їх драматургічні зміни. Наступне завдання: визначити по нотах характерні ознаки сонатної форми (без виконання, уявно) будь-якої сонати Скарлатті, Клементі, Гайдна, Моцарта, Бетховена за наданою схемою: мелодика, контрастність тем, фактура, гармонія, педалізація).

Завдання цього етапу були спрямовані на формування та закріплення самостійно-результативного компонента. Їх виконання фіксувалось у відповідних оцінних картах.

Виконання всіх запропонованих завдань оцінювалось за п'ятибальною шкалою. На вищій рівень потрапляли студенти, які отримували від 20 до 17



балів за виконання всіх чотирьох завдань етапу, на середній – від 16 до 13 б., на низький – від 12 до 9 балів.

Таким чином, підсумовуючи сказане, можна зробити висновок, що ефективне розв'язання проблеми формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами залежить від застосування схарактеризованих педагогічних умов. До педагогічних умов, що сприяють продуктивності процесу формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами належать ті обставини, які сприяли розвитку творчої активності, реалізації креативного підходу до розв'язання існуючих проблем фортепіанної стилістичної підготовки студентів, активізації їхнього особистісного потенціалу та забезпечення позиції активних суб'єктів діяльності.

Застосовані на кожному етапі формувальної роботи методи, визначені педагогічні умови мали узагальнюючий характер. Але у процесі висвітлення їхнього змісту вони доповнювалися адекватними ситуаціями, конкретизуючи представлені педагогічні умови окремими навчальними та виконавськими епізодами часткового характеру.

Поетапна методика як цілісне явище сприяла позитивному зростанню вправності майбутніх викладачів по всіх виокремлених компонентах формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами.

### **3.3. Результати впровадження дослідно-експериментальної роботи**

Одним із пріоритетних напрямків роботи у вирішенні проблеми формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами є набуття інтелектуально-емоційного досвіду як основної індивідуально-творчої характеристики студента. Процес формування всіх складових структурного компонентного комплексу обраного

феномена ми здійснювали у різних видах навчальної та виконавської музично-педагогічної діяльності.

Зазначимо, що збагачення змісту навчання студентів як майбутніх викладачів відбувалося шляхом організації творчого середовища, ініціативності студентів до власної творчої діяльності, варіативності форм і методів навчання. Підводячи підсумки, укажемо на деякі якісні зрушення у процесі формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами під час фортепіанного навчання.

Відмітимо, що зростання впливу виконавського досвіду на процес музично--творчої діяльності ми досягли через заохочення студентів до активної участі у аналітичній, дослідницькій, творчо-виконавській діяльності; шляхом інтенсифікації інформаційно-пояснювальної та конструктивно-аналітичної роботи з образним змістом музичних творів віденської класики на рівні безпосередньої діалогової взаємодії педагогів із студентами під час індивідуальних занять; переконанням студентів у необхідності самовдосконалення; наслідування ними позитивного прикладу видатних всесвітньо відомих піаністів тощо.

У формувальному експерименті було зреалізовано педагогічні умови, що дозволили студентам не лише збагатити власні отримані знання, відповідні уміння, які були здобуті у процесі навчання, але й творчо використовувати їх для підвищення рівня своєї майстерності у навчально-виховному процесі в університеті та у період педагогічної практики, для безперервного самовдосконалення.

У основу аналізу результативності дослідно-експериментальної роботи було покладено розроблені нами критерії оцінювання сформованості основного компонентного комплексу когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами (розділ 2); рівні (низький – репродуктивний, середній – конструктивний і високий – творчий) сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами.

Отримані результати формувального експерименту дозволили зафіксувати, згідно з визначеними критеріями, підвищення студентами рівня сформованості основного компонентного комплексу когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами: мотиваційно-спрямованого, аксіологічного, інтелектуально-емоційного, та самостійно-результативного й дозволяють визначити загальний рівень досягнень студентів через узагальнення кількісних і якісних показників. Вважаємо, що від рівня розвиненості у кожного студента зазначених вище досягнень залежить переконливість їх самостійних фахових дій. Адже, чим ширший стилістичний тезаурус, багатші музично-асоціативні зв'язки, тим цікавішим стає змістовий смисл твору, яскравішим і ціліснішим виконавське втілення музичного задуму.

Результативність дослідно-експериментального впровадження педагогічних умов ми визначали за допомогою підсумкового зрізу, який було проведено в експериментальній і контрольній групах (ЕГ та КГ) студентів.

Основне завдання підсумкового етапу експериментальної роботи полягало у виявленні динаміки рівнів сформованості основного компонентного комплексу когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в експериментальній і контрольній групах після завершення формувального експерименту та у порівнянні результатів констатувального і формувального експериментів.

З метою отримання підсумкової інформації про досягнутий рівень було проведено тестування, виконання поставлених експериментальних задач, експертне оцінювання рівня досягнень, вивчення експертних висновків; проаналізовано продукти навчально-творчої, виконавської та просвітницької діяльності, а також відеопродукцію студентів ВЗО (публічних виступів і проведених заходів у середній школі під час педагогічної практики).

Порівняльно-зіставний аналіз результатів експериментальної методики формувального етапу з відомостями, отриманими на констатувальному етапі роботи, було здійснено на основі використаних методик відповідно до кожного

з розроблених критеріїв.

Загальний результат за першим критерієм *мотиваційно-спрямованого компонента* – *активність прояву мотиваційно-спрямованої потреби першим показником* – показує зростання динаміки позитивного результату, в експериментальній групі (ЕГ) : з 61,1% за матеріалами констатувального експерименту (зокрема 27,8% високого рівня) до 97,2%, за матеріалами формувального експерименту (з них високий рівень – 72,2%). Стосовно загальних відомостей щодо низького рівня в експериментальній групі (ЕГ) виявлено зміни з 38,9% до 2,8%. У контрольній групі (КГ) спостерігалася динаміка росту позитивного результату з 57,1% (із них високий рівень – 25,7%) до 71,4 % (високого рівня – 37,1%); динаміку зменшення низького рівня у КГ – з 42,9% до 28,6%, що складає 14,3 %.

Динаміку процесу формування *мотиваційно-спрямованого компонента* за *другим показником* – *міра націленості на самостійність у пошуку необхідного інформаційного ресурсу*, в експериментальній групі (ЕГ) відображено в таких результатах : зростання високого й середнього рівнів відповідно від 25,% та від 27,8% за матеріалами констатувального етапу до 69,4% та до 22,2% після проведення формувального; зменшення кількості осіб з низьким рівнем від 42,2% на констатувальному етапі до 8,3% за результатами формувального. У контрольній групі (КГ) відповідно : зростання високого рівня – від 28,6% до 31,4%, середнього – від 25,7% до 31,4% та зменшення низького – від 45,7% до 37,1%, тобто результати значно нижчі, ніж в експериментальній групі.

Для узагальнення отриманих результатів по двох показниках рівнів сформованості мотиваційно-спрямованого компонента було створено відповідну таблицю даних (таблиця 3.6), з якої наочно видно, що у результаті експериментальної роботи було досягнуто високих практичних змін. Так, у ЕГ за середніми показниками на високому рівні опинилось 70,8 % студентів проти 26,4% студентів на етапі констатувального експерименту; на середньому рівні опинилось після формувального етапу експерименту відповідно – 23,6 %

студентів проти 30,6 % на констатувальному етапі експерименту; а на низькому рівні – з 43 % студентів на констатувальному етапі кількість студентів зменшилась після формувального експерименту до 5,6 % осіб.

Таблиця 3.6

**Динаміка зростання рівнів сформованості мотиваційно-спрямованого компонента**

Показники критерію	Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		Осіб 35		Осіб 36		Осіб 35		Осіб 36	
		К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%
Міра бажання набуття досвіду сприйняття класичних творів	<b>В</b>	9	25,7	10	27,8	13	37,1	26	72,2
	<b>С</b>	11	31,4	12	33,3	12	34,3	9	25
	<b>Н</b>	15	42,9	14	38,9	10	28,6	1	2,8
Міра націленості на самостійність у пошуку необхідного інформаційного ресурсу	<b>В</b>	10	28,6	9	25	11	31,4	25	69,4
	<b>С</b>	9	25,7	10	27,8	11	31,4	8	22,2
	<b>Н</b>	16	45,7	17	47,2	13	37,1	3	8,3
Узагальнені відомості	<b>В</b>	10	27,2	9	26,4	12	34,3	25	70,8
	<b>С</b>	10	28,6	11	30,6	12	32,9	8	23,6
	<b>Н</b>	15	44,2	16	43	11	32,8	3	5,6

На основі проведеного порівняльно-зіставного аналізу було виведено узагальнені результати за першим і другим показниками критерію першого компонента оцінювання рівня сформованості досліджуваного феномена, які відображають ступінь сформованості мотиваційно-спрямованого компонента.

Отримані узагальнені кількісні відомості оформлено у вигляді діаграми (рис. 3.6). Наочні результати діаграми свідчать про зростання сумарних показників високого й середнього рівнів сформованості цього компонента, що стало можливим, перш за все, внаслідок впровадження розроблених нами педагогічних умов і проведеної цілеспрямованої роботи з організації підготовки викладачів; розвитку ініціативності студентів до власного когнітивно-емоційного сприйняття; варіативності форм і методів фортепіанного навчання під час активного удосконалення їх виконавської майстерності шляхом залучення до процесу творчої концертної виконавської діяльності.

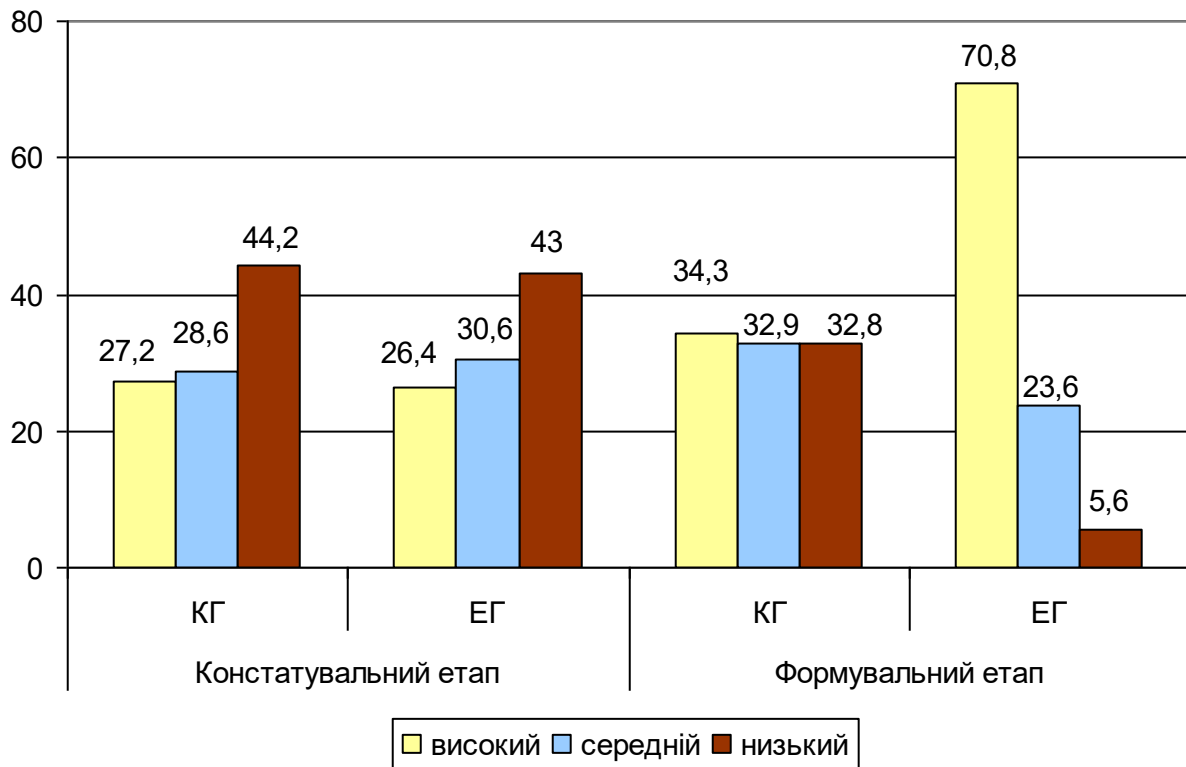


Рис. 3.6. Стан сформованості мотиваційно-спрямованого компонента

За показниками мотиваційно-спрямованого компонента переважно на формування стійкої мотивації до формування когнітивно-емоційного сприйняття, підсумкове діагностування дало позитивні результати.

Узагальнюючи результати формування **аксіологічного** компонента, **усвідомлення цінності застосованих принципів** отримані дані щодо першого показника – *міри адекватності застосованих виконавських засобів у створенні музично-образної драматургії класичних сонат* – констатуємо, що вони загалом є позитивними. Переважна більшість студентів експериментальної групи (ЕГ) віддає перевагу самостійному слуханню та вивченню академічної класичної музики, жанрам камерної сонати, симфонії, тобто спостерігається аксіологічне зміщення смаків з другосортних зразків фортепіанних творів і взагалі зразків музичної культури на шедеври класичної музики.

Динаміку процесу формування в експериментальній групі (ЕГ) за першим показником цього критерію можемо спостерігати таку: зростання високого й зміни середнього рівнів відбулись відповідно від 5,6% студентів та від 36,1% осіб за матеріалами констатувального етапу до 63,9% студентів та до 30,6% осіб

після проведення формувального; зменшення кількості осіб з низьким рівнем від 58,3% респондентів на констатувальному етапі до 5,6% респондентів за результатами формувального експерименту. У контрольній групі (КГ) відбулись такі зміни, відповідно : зростання високого рівня – від 5,7% студентів до 20% студентів, середнього – від 37,1% кількості студентів до 48,6% їх кількості та зменшення низького рівня від 58,3% респондентів до 31,4% їх кількості. Зміни в контрольній групі (КГ) менш значні порівняно з експериментальною (ЕГ) групою.

Динаміку процесу формування за другим показником цього критерію – *міра музично-слухової цілісності виконуваних класичних творів* – відображено в таких результатах: зростання високого й середнього рівнів досліджуваних експериментальної групи (ЕГ) відбулось відповідно: високого – від 5,6% кількості досліджуваних за матеріалами констатувального етапу до 61,1% досліджуваних та показники середнього рівня; 33,3% студентів залишились на тому ж рівні за рахунок значних позитивних змін на низькому рівні після проведення формувального експерименту; зменшення кількості осіб з низьким рівнем від 61,1% студентів на констатувальному етапі до 5,6% студентів за результатами формувального експерименту.

У контрольній групі (КГ) відповідно відбулось зростання високого рівня – від 5,7% студентів до 17,1% їх кількості; зростання кількості респондентів, які опинились на середньому рівні відбулось від 34,3% осіб до 45,7% осіб та зменшення кількості студентів, які опинились на низькому рівні відбулось від 60% осіб до 37,1% їх кількості. Зміни в контрольній (КГ), як бачимо, є менш значними порівняно з експериментальною групою (ЕГ).

Середні показники цього компонента були такими: на високому рівні кількість студентів у експериментальній групі (ЕГ) змінилась на 56,9 %, а в контрольній групі (КГ) зміни відбулись на 12,9 %. На середньому рівні відбулись такі зміни: у ЕГ зміни відбулись на 2,7 % у бік зменшення кількості осіб після формувального експерименту, у той час як у КГ кількість студентів збільшилась на 11, % студентів.

На низькому рівні відбулись значні зміни у експериментальній групі (ЕГ) порівняно з контрольною (КГ) таким чином: в ЕГ зменшилось число студентів на 54,2 % проти зменшення кількості осіб у КГ на 24,4 % студентів, що значно менше, ніж в ЕГ.

Таблиця 3.7

## Динаміка зростання рівнів аксіологічного компонента

Показники критерію	Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		Осіб 35		Осіб 36		Осіб 35		Осіб 36	
		К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%
Міра адекватності застосованих виконавських засобів у створенні музично-образної драматургії класичних сонат	<b>В</b>	2	5,7	2	5,6	7	20	23	63,9
	<b>С</b>	13	37,1	13	36,1	17	48,6	11	30,6
	<b>Н</b>	20	57,1	21	58,3	11	31,4	2	5,6
Міра музично-слухової цілісності виконуваних класичних творів	<b>В</b>	2	5,7	2	5,6	6	17,1	22	61,1
	<b>С</b>	12	34,3	12	33,3	16	45,7	12	33,3
	<b>Н</b>	21	60	22	61,1	13	37,1	2	5,6
Узагальнені відомості	<b>В</b>	2	5,7	2	5,6	7	18,6	22	62,5
	<b>С</b>	12	35,7	12	34,7	17	47,2	11	32
	<b>Н</b>	21	58,6	22	59,7	11	34,2	3	5,5

За результатами аналізу матеріалів констатувального та підсумкового зрізів було проаналізовано зіставно-порівняльні дані відповідних карт оцінки рівня переваг з того чи іншого змісту вимірювання ефективності запропонованої методики когнітивно-емоційного сприйняття класичних творів серед студентів контрольної та експериментальної груп.

Отже, узагальнені результати підсумкового діагностування за показниками критеріїв оцінювання сформованості аксіологічного компонента когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків виглядають так (рис. 3.7).



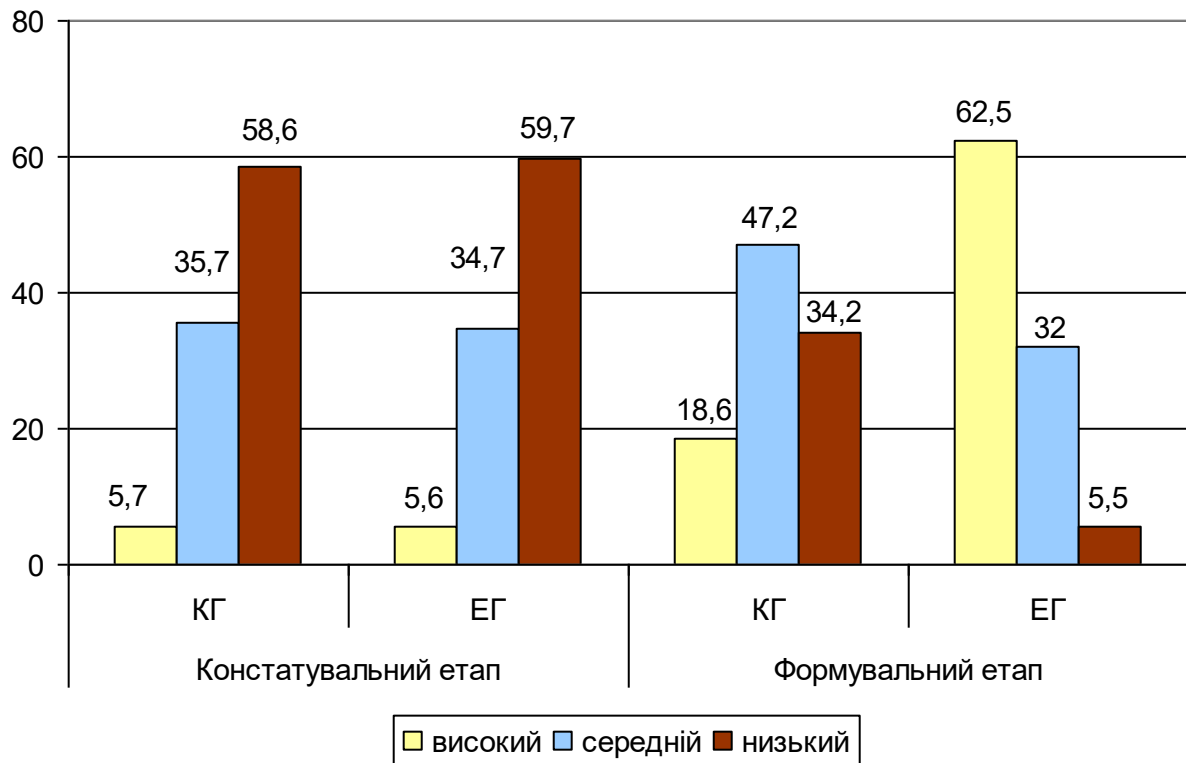


Рис. 3.7. Стан сформованості означеного феномена за аксіологічним компонентом

Одним із аспектів підсумкового етапу експериментального дослідження було повторне визначення адекватності самооцінки рівня сформованості в респондентів аксіологічного компонента і зіставлення результатів з матеріалами констатувального експерименту та підсумкового зрізу контрольної й експериментальної груп. Отримані відомості свідчать про значне зростання адекватності самооцінки респондентів, зростання ціннісного погляду на опанування творів віденської класики, що додатково підтверджує ефективність проведеної нами експериментальної роботи.

Загальний результат за критерієм – *результативність набуття мисленнєвого та емоційного досвіду* другого, **інтелектуально-емоційного** компонента виявив загалом за середніми показниками зростання динаміки високого рівня (у відсотковому вираженні) в експериментальній групі (ЕГ): з 20,8%, за матеріалами констатувального експерименту, до 73,6%, за

матеріалами формувального експерименту. У контрольній групі (КГ) відповідно з 20% до 32,9% осіб.

Відомості, що отримані за окремими показниками : а) логіка побудови та кількість зафіксованих прикладів аналітичної самостійної роботи з класичними творами; б) якість зафіксованих зразків і емоційна адекватність теоретично створених проектів виконуваних музичних творів – відображено в таблиці 3.8.

Наведені результати в таблиці 3.8 свідчать про помітне зростання кількості досліджуваних осіб, рівень сформованості інтелектуально-емоційного сприйняття музичних творів за обома показниками можна оцінювати як високий.

Відсоткове зростання кількості осіб у контрольній групі (КГ) є не таким помітним і його наявність можна пояснити результатом звичайного здобуття вищої освіти. Більш показовими є результати, отримані в експериментальній групі (ЕГ), які виявилися значно вищими, ніж у (КГ) за обома показниками.

Таблиця 3.8

**Динаміка зростання рівнів сформованості інтелектуально-емоційного компонента**

Показники критерію	Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		Осіб 35		Осіб 36		Осіб 35		Осіб 36	
		К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%
Логіка побудови та кількість зафіксованих прикладів аналітичної самостійної роботи з класичними творами	<b>В</b>	7	20	8	22,2	12	34,3	28	77,8
	<b>С</b>	15	42,9	16	44,4	17	48,6	7	19,4
	<b>Н</b>	13	37,1	12	33,3	6	17,1	1	2,8
Якість зафіксованих зразків і емоційна адекватність теоретично створених проектів виконуваних музичних творів	<b>В</b>	7	20	7	19,4	11	31,4	25	69,4
	<b>С</b>	15	42,9	15	41,7	16	45,7	9	25
	<b>Н</b>	13	37,1	14	38,9	8	22,9	2	5,6
Узагальнені відомості	<b>В</b>	7	20	7	20,8	12	32,9	26	73,6
	<b>С</b>	15	42,9	15	43,1	17	47,2	8	22,2
	<b>Н</b>	13	37,1	14	36,1	6	19,9	2	4,2

Так, кількість осіб в експериментальній групі (ЕГ), які досягли високого рівня за першим показником цього критерію, зростає з 22,2%, за матеріалами констатувального експерименту, до 77,8%, за матеріалами формувального експерименту. Зростання у контрольній групі значно менше і складає зростання з 20% до 34,3%.

Динаміка позитивного результату, тобто загальної кількості студентів з високим і середнім рівнями за першим показником цього критерію в експериментальній групі (ЕГ) значно зростає після проведення формувального експерименту. Визначено її зростання з 66,6% (зокрема високий рівень – 22,2%) до 97,2% (з них високий – 77,8%). Водночас контрольна група (КГ) показала динаміку тільки з 62,9 % (зокрема високий рівень – 20%) до 82,9% (з них високий – 34,3%).

Змінилися й загальні відомості щодо низького рівня за першим показником. Результатом проведення формувального експерименту стало зменшення кількості осіб з низьким рівнем у експериментальній групі (ЕГ): з 33,3 % до 2,8%, тоді як у контрольній групі (КГ) відбулись такі зміни: з 37,1% до 17,1 % студентів.

Звернемось до результатів за другим показником інтелектуально-емоційного компоненту в обох групах. Так, у експериментальній групі (ЕГ) студентів відбулись такі зміни. Динаміка позитивного результату, загальної кількості студентів з високим і середнім рівнями за другим показником цього критерію в експериментальній групі (ЕГ) значно зростає після проведення формувального експерименту. Визначено її зростання з 61,1 % до 94,4 % проти таких результатів контрольної групи (КГ) – позитивні дані в ній складають 62,9 % студентства, а після закінчення навчання позитивні дані склали 77,1 % осіб.

Стосовно низького рівня сформованості інтелектуально-емоційного компонента відмітимо, що результат, який отримано у експериментальній групі (ЕГ) значно вищий ніж у контрольній та складає зміни з 38,9 % до 5,6 %, тоді як у КГ він складає з 37,1% до 22,9 % студентів. Стан сформованості

інтелектуально-емоційного компонента відображено на рисунку 3.8 на відповідній діаграмі.

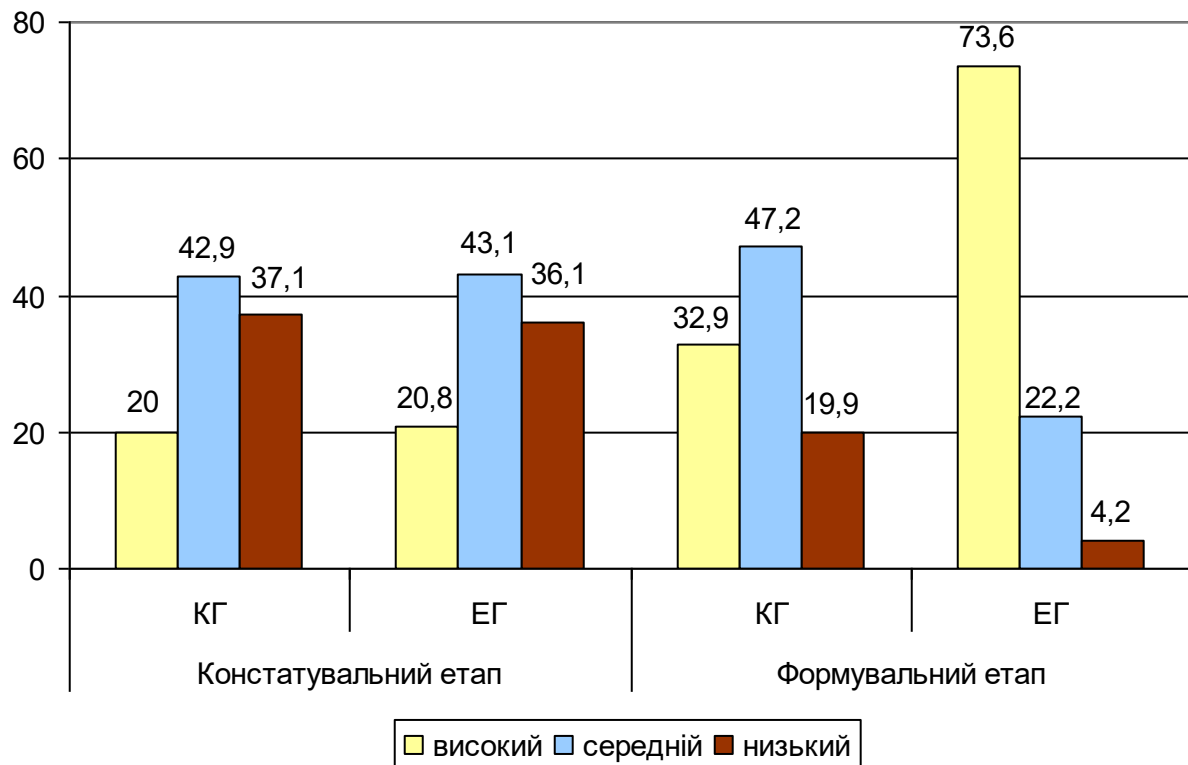


Рис. 3.8. Стан сформованості інтелектуально-емоційного компонента

Динаміку процесу формування **самостійно-результативного** компонента за **критерієм** *здатність до самостійного стилевідповідного розкодування творів віденських класиків* з показниками : а) *міра творчої самостійності у теоретичному створенні проектів класичних фортепіанних творів* та б) *якість стилістичної довершеності створених варіантів виконання фортепіанних творів*.

Порівняно з матеріалами констатувального експерименту за цим критерієм **самостійно-результативного** компонента після проведення формувального експерименту було зафіксовано результати підвищення рівня його сформованості: кількість учасників експериментальної групи (ЕГ), які досягли високого рівня, за середніми показниками збільшилася з 7 % до 65,3 %, зменшилася кількість осіб середнього рівня – з 36,1 % до 27,8%, що в сумі високого та середнього показників після проведення експерименту становить

Таблиця 3.9

Динаміка зростання рівнів сформованості за **самостійно-результативним**  
КОМПОНЕНТОМ

Показники критерію	Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		Осіб 35		Осіб 36		Осіб 35		Осіб 36	
		К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%
Міра творчої самостійності у теоретичному створенні проектів класичних фортепіанних творів	<b>В</b>	2	5,7	2	5,6	7	20	23	63,9
	<b>С</b>	12	34,3	12	33,3	14	40	10	27,8
	<b>Н</b>	21	60	22	61,1	14	40	3	8,3
Якість стилістичної довершеності створених варіантів виконання фортепіанних творів	<b>В</b>	3	8,6	3	8,3	8	22,9	24	66,7
	<b>С</b>	13	37,1	14	38,9	16	45,7	10	27,8
	<b>Н</b>	19	54,3	19	52,8	11	31,4	2	5,6
Узагальнені відомості	<b>В</b>	3	7,2	2	7	8	21,5	23	65,3
	<b>С</b>	12	35,7	13	36,1	15	42,9	10	27,8
	<b>Н</b>	20	57,1	21	56,9	12	35,6	3	6,9

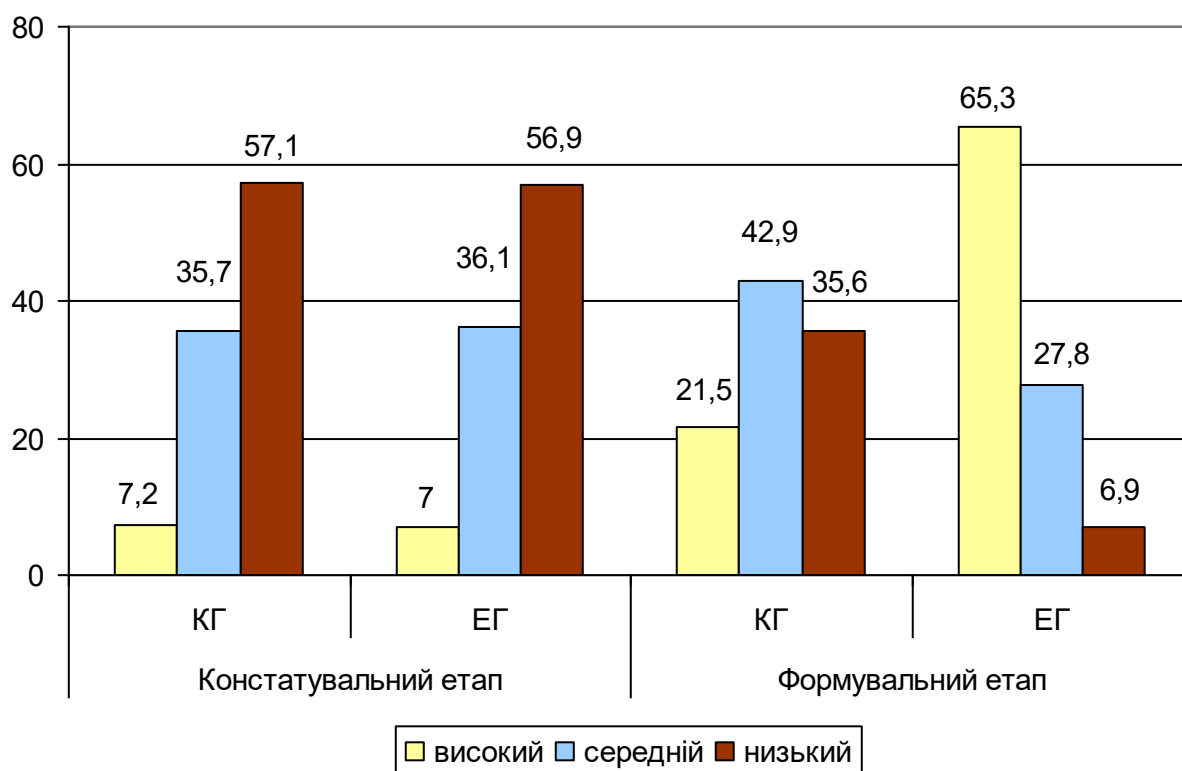


Рис. 3.9. Стан сформованості самостійно-результативного компонента

93,1% – позитивний результат; відповідно негативний результат, тобто кількість учасників з низьким рівнем, було значно знижено у експериментальній групі (ЕГ) – з 56,9 % до 6,9%. Ці відомості видно з таблиці 3.9.

Узагальнюючим засобом впливу на формування структурних компонентів стало впровадження у процес фахової підготовки майбутніх викладачів розроблених нами та впроваджених під час формувального експерименту педагогічних умов, серед яких найбільш адекватними ми визначили другу та четверту педагогічні умови: *створення педагогічних ситуацій для активізації індивідуальної інтелектуальної та емоційної творчості піаністів та здійснення діалогічного обговорення студентами стильової специфіки фортепіанних творів віденської класики.*

Для більшої наочності дані результатів сформованості самостійно-результативного компоненту до і після експерименту за двома показниками відповідного критерію оцінки – *здатність до самостійного стилевідповідного розкодування творів віденських класиків* – було відображено на діаграмі, рисунок 3.9.

Отримані результати свідчать про достатньо високу ефективність упроваджених педагогічних умов і відповідного методичного комплексу щодо підвищення рівня сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики майбутніми викладачами під час фортепіанного навчання.

Для порівняння розподілів студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп за рівнями сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики майбутніми викладачами під час фортепіанного навчання ми використовували статистичний критерій Пірсона  $\chi^2$ , який дозволив зіставити два емпіричні розподіли та зробити висновок про те, чи узгоджуються вони (ці емпіричні розподіли) між собою. Результати розрахунків за критерієм Пірсона  $\chi^2$  зведено у таблицю 3.10.

Таблиця 3.10

**Порівняння розподілів контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості компонентного комплексу на констатувальному етапі та підсумковому зрізі за критерієм Пірсона  $\chi^2$**

	<b>Емпіричне значення критерію Пірсона <math>\chi^2</math> при порівнянні КГ і ЕГ (констатувальний зріз)</b>	<b>Емпіричне значення критерію Пірсона <math>\chi^2</math> при порівнянні КГ і ЕГ (підсумковий зріз)</b>
<b>I компонент</b>	0,118448	9,926881
<b>II компонент</b>	0,009173	13,60438
<b>III компонент</b>	0,022957	10,38587
<b>IV компонент</b>	0,250355	13,64669
<b>Узагальнені результати</b>	0,025921	16,852

Аналіз розрахунків дозволяє констатувати на початку експерименту незначну розбіжність між розподілами контрольних та експериментальних груп за всіма показниками й компонентами (емпіричне значення критерію Пірсона  $\chi^2$  не перевищує критичне значення 5,98 (рівень статистичної значущості 0,05)). Після експерименту, навпаки, спостерігаємо значну розбіжність між розподілами контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості усіх показників і компонентів (емпіричне значення критерію Пірсона  $\chi^2$  перевищує критичне значення 5,99 (рівень статистичної значущості 0,05)).

Отже, загальні відомості у відсотковому відношенні до кількості учасників експерименту, наведені нами, дають вагомі підстави вважати динаміку сформованості структурних компонентів когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами загалом позитивною, а результати залучення студентів до процесу творчої навчальної та концертно-виконавської діяльності – задовільними. Адже згідно з

отриманими загальними результатами за всіма компонентами кількість осіб з високим рівнем зростає в експериментальній групі (ЕГ) з 15% до 68%, із середнім рівнем відбулись такі зміни: кількість студентів зменшилась з 36,2% до 26,4% за рахунок переходу значної кількості осіб на високий рівень. Відповідно зростання спостерігалось і у контрольній групі (КГ), але менш значне: високий рівень змінився з 15,2% до 26,8%, середній рівень – з 36,1% до 42,6%. Отже, загальний позитивний результат в експериментальній групі (ЕГ) підвищився від 51,2% (на констатувальному етапі) до 94,4%, тобто майже на 43,2%, тоді як той самий результат у контрольній групі (КГ) зріс лише на 18,1% і дорівнює 69,4%.

Спостерігається відповідне зменшення негативного результату в експериментальній групі (ЕГ) більш ніж у вісім разів – з 48,8% до 5,6%. У контрольній групі (КГ) також відбулося зменшення кількості осіб з низьким рівнем, але воно було незначне – від 48,7% до 30,6%, тобто на 18,1%.

Таблиця 3.11

**Динаміка зростання рівнів сформованості структурних компонентів  
означеного феномена (констатувальний і формувальний зрізи. %)**

Компоненти	Рівні	Констатувальний експеримент		Після проведення формувального експерименту (підсумковий зріз)	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-спрямований	<b>В</b>	27,2	26,4	34,3	70,8
	<b>С</b>	28,6	30,6	32,9	23,6
	<b>Н</b>	44,2	43	32,8	5,6
Аксіологічний	<b>В</b>	5,7	5,6	18,6	62,5
	<b>С</b>	35,7	34,7	47,2	32
	<b>Н</b>	58,6	59,7	34,2	5,5
Інтелектуально-емоційний	<b>В</b>	20	20,8	32,9	73,6
	<b>С</b>	42,9	43,1	47,2	22,2
	<b>Н</b>	37,1	36,1	19,9	4,2
Самостійно-результативний	<b>В</b>	7,2	7	21,5	65,3
	<b>С</b>	35,7	36,1	42,9	27,8
	<b>Н</b>	57,1	56,9	35,6	6,9



Узагальнені відомості щодо рівнів сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання представлені в таблиці 3.11 (за узагальненими відомостями).

Наведені в таблиці остаточні відомості щодо динаміки зростання рівнів сформованості основних структурних компонентів означеного феномена (табл. 3.11) дає можливість наочно переконатися в ефективності й результативності проведеної експериментальної роботи.

У таблиці 3.12 представлено узагальнені відомості стосовно рівнів сформованості компонентного комплексу досліджуваного феномена як результат порівняльного аналізу констатувального етапу та підсумкового зрізу після проведення формувального експерименту.

Таблиця 3.12

**Узагальнені відомості щодо рівнів сформованості структурних компонентів (порівняльно-зіставний аналіз констатувального експерименту й підсумкового зрізу після проведення формувального експерименту за всіма компонентами). %**

Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Після проведення формувального експерименту (підсумковий зріз)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	15,2	15,0	26,8	68
Середній	36,1	36,2	42,6	26,4
Низький	48,7	48,8	30,6	5,6

Так, підсумуємо, що в результаті співставлення отриманих даних зазначимо, що в експериментальній групі (ЕГ) кількість осіб на високому рівні збільшилась на 53 %. Зменшення кількості магістрів на середньому рівні на 9,8 % пов'язано з переходом групи осіб з середнього рівня на високий. На низькому рівні зменшення кількості осіб на 43,2 % пояснюється переходом

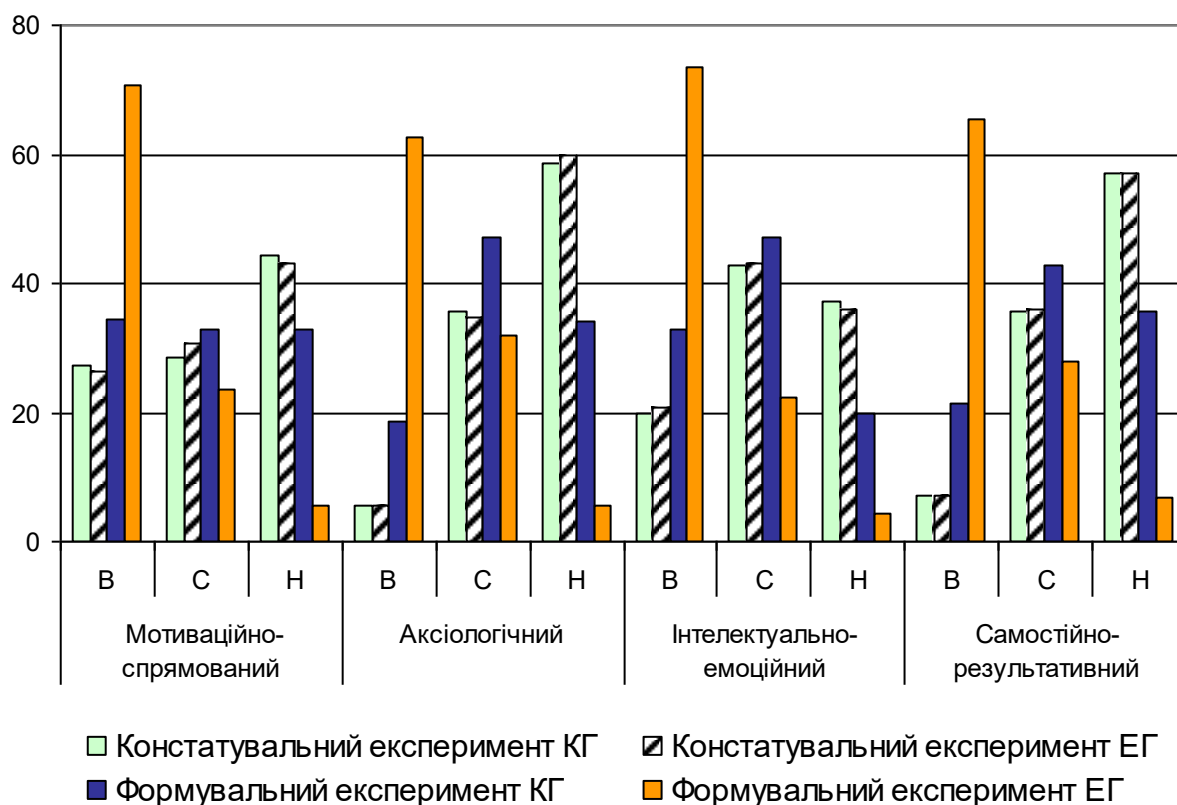


Рис. 3.10. Порівняльна діаграма результатів формувального експерименту.

значної групи магістрів на середній та високий рівні у результаті ефективності запропонованої методики.

Результатів формувального експерименту представлено на відповідній діаграмі. Рис.3.10.

Отже, підсумовуючи зазначимо, що аналіз результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи дозволяє дійти висновку про можливість і доцільність упровадження в процес фахової підготовки запропонованої нами методики формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у майбутніх викладачів у процесі фортепіанного навчання для їх майбутнього особистісного й фахового зростання.

Відмітимо, що не всі компоненти зазначеного феномена у процесі формування однаково удосконалювались. Інтелектуально-емоційний компонент сформувався найкраще. Ми це пояснюємо тим, що для нашого дослідження це був той компонент, який притягував найбільшу увагу, оскільки був

безпосередньо спрямований на досягнення поставленої мети.

Трохи менше, але також успішно сформувався мотиваційно-спрямований компонент, що ствердило наші сподівання на усвідомлену діяльність студентів під час формування когнітивно-емоційного сприйняття ними музичних творів віденської класики.

Самостійно-результативний компонент сформовано доволі успішно, що розкриває високий потенціал студентів у здійсненні ними самостійних дій та запевняє у можливості успішного здійснення ними всіх необхідних дій стосовно майбутньої практичної діяльності як викладачів фортепіанного мистецтва зі своїми учнями.

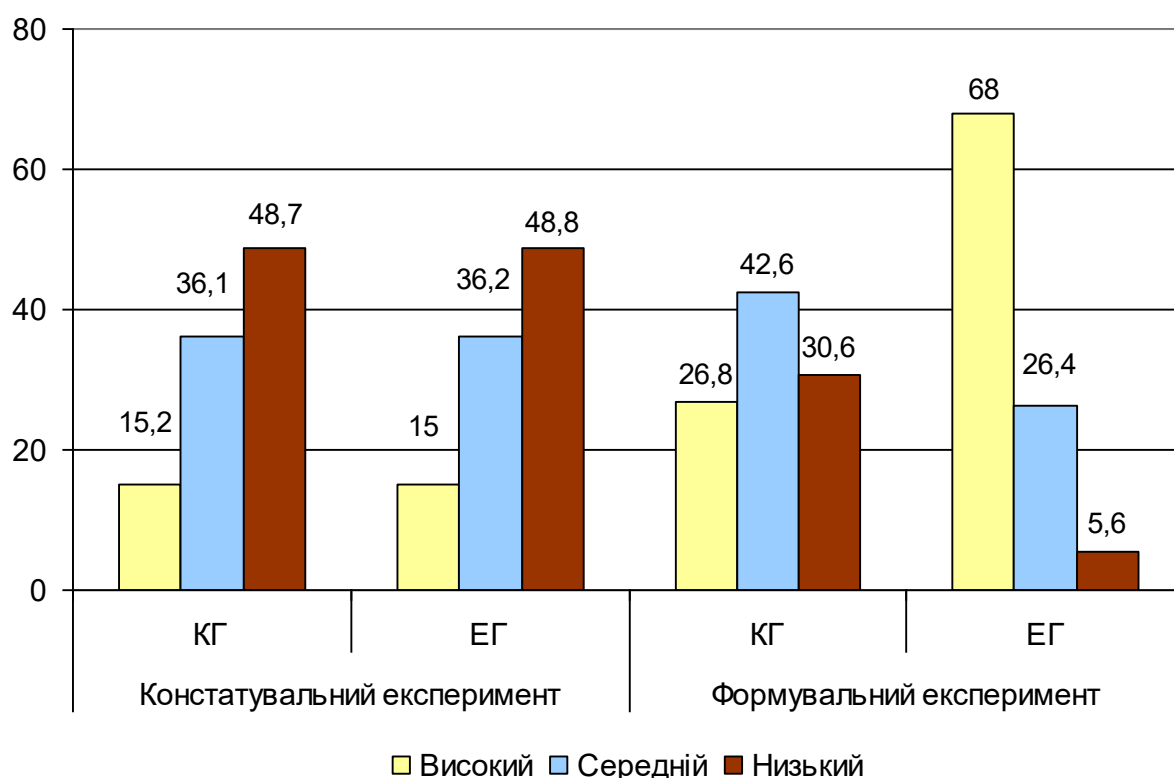


Рис. 3.11. Порівняльна діаграма загальних результатів експерименту з формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання.

Майже на рівні самостійно-результативного компоненту сформовано й аксіологічний. Студенти достатньо усвідомлюють цінність своєї майбутньої діяльності та необхідності довершеного сприйняття класичних творів.

З метою перевірки стійкості отриманих результатів педагогічного експерименту через 2 місяці після завершення основної частини формувального етапу був проведений контрольний зріз за усіма компонентами та виявлені аналогічні до попередніх, представлених у попередній таблиці, результати.

Таблиця 3.13

**Узагальнені відомості щодо рівнів сформованості структурних компонентів (порівняльно-зіставний аналіз констатувального експерименту й контрольного зрізу після проведення формувального експерименту за всіма компонентами). %**

Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Після проведення формувального експерименту (контрольний зріз)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	15,2	15,0	27,3	67,2
Середній	36,1	36,2	42,2	27,1
Низький	48,7	48,8	30,5	5,7

## Висновки до третього розділу

Подальша розробка проблеми дисертації, обґрунтування та впровадження визначених педагогічних умов, застосування комплексу розроблених методів та засодів, удосконалення форм роботи, інших складових елементів формувальної діяльності, розв'язання поставлених задач дозволили зробити наступні висновки:

1. Діагностичний етап експериментальної роботи засвідчив таке:

- формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання відбувається зазвичай стихійно і тому був мало результативним, відсутні чітко намічені програми відповідної педагогічної діяльності, досвід навчального самовдосконалення майбутніх викладачів, не виявлено глибокої зацікавленості та інтересу до інтелектуально-емоційного сприйняття в галузі музичного мистецтва;

- студенти, які відчують труднощі у формуванні когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики, не мають необхідного досвіду їх набуття, а також мають недостатньо розвинену творчу мотивацію та сформовані відповідні уміння та навички навчально-виховної та виконавської діяльності;

- більшість респондентів віддає перевагу стихійному відтворенню музичних творів віденської класики, зорієнтована на готові поради педагога. Зазначене спрямувало подальшу дослідницьку діяльність на розробку методики ефективної підготовки майбутніх викладачів під час фортепіанного навчання, винайдення сприятливих теоретико-методичних засад щодо формування когнітивно-емоційного сприйняття ними класичних музичних творів.

2. Оптимально організований процес впровадження поетапної методики фахової підготовки студентів передбачав спеціальне керівництво процесом впровадження запропонованих педагогічних умов, інших методичних засад формування означеного феномена (особливо на репродуктивному рівні);

застосування комплексу спеціальних засобів та методів, що сприяло підвищенню рівня усвідомленості, мотиваційної спрямованості, аксіологічної готовності до сприйняття фортепіанних творів класичного стилю, у визначенні значущості інтелектуально-емоційної активності у формуванні компонентів означеного феномена в майбутніх викладачів та наступної самостійно-результативної педагогічної практики.

3. Для розподілу студентів за отриманими результатами формувальної роботи було визначено три рівні сформованості когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики майбутніми викладачами у процесі фортепіанного навчання: низький – *репродуктивний*, середній – *конструктивний* і високий – *творчий*.

Поетапна реалізація розробленої методики протягом формувального експерименту, аналіз та узагальнення його результатів дозволили зробити висновок про їх достатню значимість. Зафіксовано реальний стан сформованості досліджуваного феномена у результаті діагностичного етапу, що уможливило визначення комплексу ефективних методів, засобів, форм, які склали основу методичного забезпечення формувального експерименту.

На першому етапі було застосовано наступні методи: створення музичного накопичувача творів віденської класики (фортепіанні сонати, концерти, камерні ансамблі, інше в аудіо- та відеозапису, Інтернет ресурсі); критичного аналізу свого музично-асоціативного досвіду; привнесення та збагачення власних темброво-акустичних асоціацій; редакторське та творче прочитання (розкодування) авторського тексту; варіативність образного прочитання одного і того самого класичного твору; самостійного інформаційного пошуку, інші.

На другому етапі було застосовано наступні методи: аналізу драматургічної цілістності музичної форми класичних творів; самостійного розкодування гармонічних співзвуч класичних сонат, що виконуються або аналізуються; співставлення нотного відображення класичних творів (доскласичних сонат, сонат та малих сонатних форм без розробки віденської

класики: аллегро, анданте, рондо, інші); активізації слухових уявлень звучання різних клавішних інструментів; вербального відображення та розкриття варіантів драматургії класичних творів, інше.

На третьому етапі було застосовано такі методи: збагачення персонального інтерпретаційного персонального виконавського тезаурусу, досвіду за допомогою самозвукозапису, створення проектів емоційної драматургії виконуваних класичних творів; порівняльного аналізу фактурних особливостей класичних сонат Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена; презентація варіантів логіки розгортання музично-образної драматургії виконуваних творів, інші.

Отримані якісні та кількісні показники дали змогу з'ясувати ефективність запропонованої методики та зафіксувати різницю між сформованими компонентами у експериментальній та контрольній групах.

4. Дослідження, проведені на діагностичному етапі експерименту, виявили у студентів за визначеними критеріями та показниками низький рівень сформованості основних структурних компонентів когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики – 48,8 % респондентів ЕГ та 48,7 % КГ; на середньому рівні – 36,2 % ЕГ та 36,1% студентів КГ – узагальнені відомості за чотирма компонентами. Переважання низького й середнього рівнів сформованості структурних компонентів когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики майбутніми викладачами зумовило необхідність пошуку шляхів її підвищення в процесі фахової підготовки. Це підтвердило необхідність реалізації розробленої теоретичної моделі формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання.

5. З метою формування основних компонентів когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики розроблено та впроваджено в процес фахової підготовки визначені *педагогічні умови*, які сприяли ефективності формувальної діяльності майбутніх викладачів під час експериментальної роботи в ході занять з фортепіанного навчання.

6. Запровадження поетапної авторської методики формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденської класики, яке містило три взаємопов'язані етапи, що реалізовувалась у природних умовах навчального процесу в педагогічних університетах України (та частково Китаю) на протязі двох навчальних років з 2015 по 2017 роки, підтвердило її ефективність та доцільність застосування в фаховій підготовці майбутніх викладачів у процесі фортепіанного навчання.

7. Унаслідок упровадження в процес фахової підготовки майбутніх учителів музики розробленої авторської методики засвідчено :

- позитивну динаміку сформованості в студентів експериментальної групи стійкого спрямування мотивації стосовно музично-педагогічної діяльності, інтересу до пізнання шедеврів класичного фортепіанного мистецтва, емоційної вмотивованості щодо відчуття драматургічної цілісності їх форми: з 26,4 % осіб до 70,8 % осіб на високому рівні та зменшення кількості осіб на низькому рівні з 43 % до 5,6%;

- позитивну динаміку щодо активізації аксіологічної зацікавленості у створенні виконавських проектів, потребу в обізнаності та досвідченості у теорії й технологіях опанування музичних шедеврів віденської класики під час фортепіанного навчання продемонстрували студенти експериментальної групи таким чином: з 5,6 % осіб до 62,5 студентів % на високому рівні та зменшення кількості осіб на низькому рівні з 59,7 % майбутніх викладачів до 5,5 % досліджуваних.

- позитивну динаміку сформованості інтелектуально-емоційного компонента щодо здобуття та адекватної оцінки накопиченого музично-інтелектуального досвіду, інше продемонстрували студенти експериментальної групи так: з 20,8 % студентів на високому рівні відбулось збільшення їх до 73,6 % осіб та зменшення їх кількості на низькому рівні з 36,1 % студентів до 4,2 % майбутніх викладачів;

- позитивну динаміку щодо сформованості самостійно-реультативного компонента, постійного самостійного пошуку та саморегуляції у створенні



власних драматургічних проектів фортепіанних творів віденської класики відтворили такі результати учасників експериментальної групи: зростання показників продемонстрували з 7 % до 65,3 % студентів на високому рівні й зменшення кількості осіб на низькому рівні з 56,9 % до 6,9 %.

### Література до третього розділу

Основні теоретичні висновки третього розділу були викладені у таких публікаціях, у тому числі авторських:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Бородин Б.Б. Л. Годовский: «пианист пианистов» и его «этюды этюдов» [Електронний ресурс] / Б.Б. Бородин // Альманах «Портфолио». – Режим доступу: <http://www.port-folio.org/2010/part27.html>
3. Гольденвейзер А. Б. Тридцать две сонаты Бетховена / А.Б. Гольденвейзер. – М.: Музыка, 1966. – 288 с.
4. Горюнова Л. В. Воспитание музыкального вкуса и развитие музыкального восприятия у школьников / Л.В. Горюнова // Музыкальное воспитание в школе: сб. ст. / сост. О. Апраксина. – М., 1975. – Вып. 10. – С. 10-13.
5. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре [Електронний ресурс] / Й. Гофман. – Режим доступу: <http://www.stroygroup.ru/index.html>
6. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти: монографія / Н.П. Гуральник. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 460 с.
7. Доніна Р. Л. Особливості роботи в класі спеціалізованого фортепіано: навч. посіб. / Р.Л. Доніна. – Донецьк: Донецька держ. музична академія ім. С. С. Прокоф'єва, 2008. – 162 с.
8. Згурська Н. М. Розвиток дійового слухового самоконтролю студентів в процесі інтерпретаторської діяльності / Н.М. Згурська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 83-88.

9. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (клавикорд, клавесин, фортепіано) XIV-XVIII ст. / Н. Кашкадамова. – Тернопіль: АСТОН, 1998. – 300 с.
10. Клушина Н. Диагностические исследования качеств эстетической культуры [Електронний ресурс] / Н. Клушина, Е. Скорикова. – Режим доступу : <http://science.ncstu.ru/conf/past>].
11. Концепція національного виховання студентської молоді: додаток до рішення колегії МОН України від 25.06.2009 р. Протокол № 7/2-4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2231>
12. Корыхалова Н. П. Музыкально-исполнительские термины / Н. П. Корыхалова. – СПб. : Композитор, 2003. – 271 с.
13. Кравченко Т. П. У класі фортепіано (нотатки педагога) / Т. П. Кравченко // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства: зб. ст. / ред. та упоряд. А.Й. Корженевського. – К. : Музична Україна, 1981. – С. 3-116.
14. Крауфорд К. Методика умственной работы [Електронний ресурс] / К. Крауфорд ; пер. с англ. Е. Гурьянов.– М. : Работник просвещения, 1929.– 196 с. – Режим доступу: <http://www.ozon.ru/context/detail/id/35152555/>
15. Кузьмина О. В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени / О. В. Кузьмина // Психологические исследования. – 2011. – № 6 (20). – С. 12-15.
16. Лю Кешуан. Формування образно-драматургічних уявлень у студентів педагогічного профілю в процесі музично-аналітичної діяльності // Лю Кешуан // Наукові записки: ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Серія : Педагогічні науки. — Кировоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2016. – Вип. 143.– С. 184–187.
17. Мозгальова Н.Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: монографія / Н.Г. Мозгальова. – Вінниця: «Меркьюрі-поділля», 2011. – 488 с.

18. Музыкальный профессиональный слух пианиста и его развитие: метод. разработка по курсу «Теория пианизма» / сост. А. К. Мазур. – Одесса: Одес. гос. консерватория им. А. Неждановой, 1979. – 64 с.
19. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. В. Назайкинский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
20. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі: посіб. / О.М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. – 123 с.
21. Моляко В.О. Організація творчого сприймання на різних вікових рівнях: метод. рекомендації / В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.]; за ред. В.О. Моляко. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 57 с.
22. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія: монографія / В.Ф. Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
23. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособ. для студ. и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : Академический Проект, 2006.– 400 с. («Gaudeamus»).
24. Побережна Г. І. Загальна теорія музики : підручник / Г. І. Побережна, Т. В. Щериця. – К. : Вища школа, 2004. – 303 с.
25. Пойя Д. Математическое открытие [Электронный ресурс] / Джордж Пойя. – М. : 1976. – С. 289. – Режим доступа : [www.math.ru/history/people/Polya](http://www.math.ru/history/people/Polya)
26. Радкіна Валентина. Аналіз художнього твору як засіб професійної підготовки майбутніх учителів / Валентина Радкіна // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Вип. 8. – Тернопіль: Астон, 2006. – С. 163 – 169.
27. Ростовська І.О. Формування мотивації учіння гри на фортепіано: навч.-метод. посібник /І.О. Ростовська. – Ніжин : НДУ імені М. гоголя, 2015. – 159 с.

28. Савшинский С. Пианист и его работа / С. Савшинский. – М. : Классика-XXI, 2002. – 244 с.
29. Тань Сяю. Роль музики віденських класиків у фортепіанному навчанні та виконавській діяльності китайських піаністів / Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. Вип. 54 / Заг. ред. проф. Матвієнко О.В., укладач – доц. Кудіна В.В. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2016. –131 с. – 124-128.
30. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – Вид. 2, випр., доп. – К. : Академвидав, 2006. – 560 с.
31. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / Г. М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
32. Шукайло В. Ф. Педалізація у професійній підготовці піаніста: навч. посіб. / В.Ф. Шукайло. – Х.: Факт, 2004. – 160 с.
33. Щербініна О. М. Реалізація індивідуального підходу в умовах фортепіанного навчання [Електронний ресурс] / О. М. Щербініна. – Режим доступу :  
[http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vkmu/2010\\_1/Tsherbinina.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkmu/2010_1/Tsherbinina.pdf)
34. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : [монографія] /О.П. Щолокова. – К.: ВІПОЛ, 1996.– 172 с.
35. Mackinon L. Musical Secrets / Mackinon L. – London: Oxford, 1936. – 142 p.
36. Matthey T. Musical Interpretation / Matthey Tobias. – London : Joseph Williams, Limited, 1912. – 34 p.
37. Perl A. Who's Who of Pianists / A. Perl // Piano journal. – London, 1996. – Vol. 17, № 51. – P. 5-11.
38. 林振刚《钢琴演奏的科学性》钢琴艺术，2008第一期。 林 Чженьган. Наука фортепианной игры / Лин Чженьган // Фортепианное искусство. – Пекин. – 2008. – № 1. – С. 15-18.

39. 曾少颐.论高职院校钢琴教育的困境与出路/佳木斯教育学院学报

2011.-年12期. -107页. Цзэн Шаои. Сознательное и бессознательное в фортепианном профессиональном фортепианном обучении / Цзэн Шаои // Вестник / Цзя Мусь педагогический колледж. – 2011. – № 12 – С. 107.

40. 萨日娜.琴演奏技术与音乐表现//来源：《内蒙古艺术》2010年第01期作者

: 萨日娜. Сай Лин. Фортепианная техника и музыка / Сай Лин // Искусство

Внутренней Монголии [Электронный ресурс]. – 2010. – № 1. – Режим доступа:

<http://wuxizazhi.cnki.net/Article/LMYS201001010.html>

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики формування досліджуваного феномена у студентів вищих музично-педагогічних закладів освіти. Результати експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави зробити такі **висновки**:

1. Аналіз теоретичних джерел та педагогічної практики довів важливість і актуальність дослідження проблеми когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання, оскільки здатність мислити художніми образами формується в процесі мистецької діяльності людини. Когнітивно-емоційне сприйняття музики віденських класиків конкретизовано як продукт індивідуальної інтелектуально-емоційної творчої діяльності майбутнього викладача, в якій на основі музично-стильового, асоціативно-образного та виконавсько-інтерпретаційного досвіду музично-слухового сприйняття фортепіанних творів забезпечується можливість відтворення та презентації власних варіантів їх прочитання.

Авторське тлумачення змісту поняття «когнітивно-емоційне сприйняття фортепіанних творів» представлено як *процес усвідомленої індивідуальної інтелектуально-емоційної діяльності майбутнього викладача, в якій на основі інтересу, музично-стильового, асоціативно-образного виконавсько-інтерпретаційного музично-слухового досвіду забезпечується потреба опанування та відтворення власного варіанта прочитання фортепіанних творів віденських класиків, створення цілісного продукту сприйняття та його презентації у навчальній та просвітницько-виконавській практиці.*

2. Визначено компонентну структуру досліджуваного феномена, в яку увійшли взаємопов'язані *мотиваційно-спрямований, аксіологічний, інтелектуально-емоційний, самостійно-результативний* компоненти.

Доведено, що *мотиваційно-спрямований компонент* розкриває спрямованість музичних інтересів майбутніх викладачів фортепіано, характеризує їх власний інтелектуальний і емоційний потенціал та досвід, стильовий тезаурус при відборі творів віденської класики для виконання, організовує трансформацію музично-образних уявлень у логічну інтонаційно-драматургічну цілісність.

*Аксіологічний компонент* узагальнює усвідомлення культурної цінності музики віденських класиків, розуміння студентами стилістичних особливостей, драматургії, інтонаційно-образного змісту, музичної форми музики віденських класиків, розкриває особистісну значущість досягнення поставленої мети щодо їх опанування у піаністичній практиці.

*Інтелектуально-емоційний компонент* розкриває бінарну сутність єдності розумової та емоційної реакції студента на фортепіанні твори означеного стилю, сприяє поглибленню інтелектуальних навичок співставлення, порівняння матеріалу, підбору репертуару для встановлення зв'язків між музичними явищами; стимулює емоційну активність під час отримання інформації та виконання музики віденських класиків.

*Самостійно-результативний компонент* розкриває інтерес студентів до змісту конкретних методик сприйняття музики віденських класиків (психолого-педагогічних, спеціально фортепіанних) в умовах інновацій розвитку сучасного навчального процесу; відображає рівень саморегуляції інтелектуально-емоційної діяльності за рахунок зменшення навчально-інформаційної частини та збільшення самостійного відбору інтерпретаційно-регулятивної дії; активізує рефлексію процесу і результату використання методів саморегуляції у вивченні й виконанні фортепіанної музики віденських класиків.

Структура досліджуваного феномена розроблена на основі гносеологічного, культурологічного, музикознавчого, психолого-педагогічного,



емоційно-рефлексивного **наукових підходах**, а також низці **принципів** : *стилістичної зацікавленості, музично-слухової активності, індивідуалізації, творчої самостійності.*

Основними **функціями** когнітивно-емоційного сприйняття визначено – культуротворчу (полілогова), пізнавальну, рефлексивної активності; аксіологічну (музично-стильовий інтерес); виконавсько-інтерпретаційну та методичну.

3. У дисертації розроблено теоретичну **модель** формування досліджуваного феномена та експериментально перевірено її ефективність. Модель формування когнітивно-емоційного сприйняття творів віденських класиків у майбутніх викладачів у процесі фортепіанного навчання розроблена на основі виокремлених *наукових підходів та принципів*, охоплює *педагогічні умови, методи* педагогічної роботи та *критеріальний апарат* оцінювання результатів діагностики досліджуваного феномена.

Для успішного здійснення формування у майбутніх викладачів когнітивно-емоційного сприйняття музики віденських класиків у процесі фортепіанного навчання були визначені **педагогічні умови**, в яких ефективно використовувались пропоновані **методи**.

Педагогічні умови сприяють ефективному прояву основних методів. Так, **перша педагогічна умова** – *сприяння отриманню додаткової інформації щодо образно-стильових та змістових особливостей творів віденських класиків* сприяє використанню **методів** : збагачення інтерпретаційного персоналізованого виконавського тезаурусу (технічного й концертно-виконавського зі звуком «наживо»); створення проектів власної когнітивно-значущої та емоційної драматургії виконуваних фортепіанних творів віденської класики; створення музичного накопичувача (на електронних носіях) сонатних форм для сприйняття за досліджуваним класичним стилем.

**Друга педагогічна умова** – *створення педагогічних ситуацій для активізації індивідуальної інтелектуальної та емоційної творчості піаністів* пов'язана з використанням **методів** : віднайдення у науковій і методичній

літературі нової інформації; аналіз драматургічної цілісності образного розгортання форми сонатного allegro (з розробкою та без розробки); індивідуальне розкодування гармонічних конструкцій у контексті сприйняття образно-драматургічних будов сонатної форми; привнесення в образні уявлення музично-акустичних оркестрово-інструментальних асоціацій.

**Третя педагогічна умова** – *стимулювання усвідомлення генезису розкодування нотного матеріалу фортепіанних творів віденських класиків* – реалізується за використання **методів**: співставлення нотного зображення творів сонатної форми (від її зародження); стимулювання уявного звучання у виконанні на різних клавішних інструментах; надання різних варіантів образного прочитання та індивідуального сприйняття одного й того самого твору у виконанні різними піаністами.

**Четверта педагогічна умова** – *здійснення діалогічного обговорення студентами стильової специфіки фортепіанних творів віденських класиків* – забезпечується функціонуванням **методів**: вербального опису варіантів образної драматургії конкретного фортепіанного твору віденської класики; надання різних варіантів образно-драматургічного сприйняття піаністів у власному виконанні одного й того самого фортепіанного твору композиторів віденської класики уперед слухацькою аудиторією.

У процесі дослідження розроблено **критеріальний апарат** теоретичної моделі формування когнітивно-емоційного сприйняття творів віденських класиків майбутніми викладачами в процесі фортепіанного навчання, а саме: *активність прояву мотиваційно-спрямованої потреби* (показники: міра бажання набуття досвіду сприйняття класичних творів; міра націленості на самостійність у пошуку необхідного інформаційного ресурсу); *усвідомлення цінності означених складових застосовуваних принципів* (показники: міра адекватності застосованих виконавських засобів у самостійному створенні музично-образної драматургії класичних сонат; міра музично-слухової цілісності виконуваних фортепіанних класичних творів); *результативність набуття мисленнєвого та емоційного досвіду* (показники: логіка побудови та

кількість зафіксованих прикладів аналітичної самостійної роботи з класичними творами; якість зконструйованих і зафіксованих зразків й емоційна адекватність теоретично створених проектів виконуваних музичних творів); *здатність до самостійного стилевідповідного розкодування творів віденських класиків* (показники: міра творчої самостійності у теоретичному створенні проектів класичних фортепіанних творів; якість виконавської стилістичної довершеності створених варіантів музичних фортепіанних творів).

4. Зафіксовано та підтверджено отримані дані методами математичної статистики.

Експериментально перевірено ефективність запропонованої методики формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами у процесі фортепіанного навчання. Застосування розроблених критеріїв та їх показників дозволило визначити змістові характеристики досягнення результатів за **трьома рівнями**: творчим (високим), конструктивним (середнім) та репродуктивним (низьким).

Підсумовано, що в результаті співставлення отриманих даних в експериментальній групі (ЕГ) кількість осіб на високому рівні збільшилась на 53 %. Зменшення кількості майбутніх фахівців на середньому рівні на 9,8 % пов'язано з переходом групи осіб з середнього рівня на високий. На низькому рівні зменшення кількості осіб на 43,2 % пояснюється переходом їх з низького на високий та середній рівні.

5. Отримані результати, які зафіксовано в ході експерименту, підтверджено методами математичної статистики. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дозволив дійти висновку про можливість і доцільність упровадження в процес фахової підготовки запропонованої методики формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків у майбутніх викладачів у процесі фортепіанного навчання для їх майбутнього особистісного й фахового зростання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем формування когнітивно-емоційного сприйняття музичних творів віденських класиків майбутніми викладачами у процесі фортепіанного навчання. Подальшого вивчення та наукового обґрунтування потребує питання доцільності застосування методики сприйняття фортепіанних творів інших стилів, які мали б спиратися на отриманий у попередні роки навчання досвід навчальної та практичної фахової діяльності.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Анкета 1

Мета – визначити цілісність мистецьких знань, наявність мотиваційного спрямування на когнітивно-емоційне сприйняття творів віденської класики респондентів.

1. Які стилі музичного мистецтва Вам найбільше подобаються: класика, романтика, поліфонія, імпресіонізм? *(підкресліть)*.
2. Яке значення для Вас має спілкування з класичною музикою? *(оберіть варіант відповіді)*: а) не уявляю життя без цього; б) відчуваю потребу; в) викликає інтерес; г) мені байдуже; д) інше \_\_\_\_\_
3. Як регулярно Ви спілкуєтесь із музичним мистецтвом? *(оберіть один варіант відповіді)*: а) щодня; б) щотижня; в) щомісяця; г) один – два рази на рік; д) ін.
4. Назвіть кількість музичних заходів, відвіданих Вами протягом семестру, де звучала класична музика:
  - а) концертів філармонії \_\_\_\_\_
  - б) академічних концертів у вищій школі \_\_\_\_\_
  - в) концерти окремих педагогів \_\_\_\_\_
5. Назвіть ті з відвіданих Вами концертів фортепіанної музики, які справили на Вас найбільше враження? \_\_\_\_\_
6. Назвіть фортепіанні твори композиторів віденської школи, які Вас зацікавили й найбільше Вам подобаються: \_\_\_\_\_
7. Спробуйте охарактеризувати один з Ваших улюблених класичних творів з огляду на його емоційну яскравість: \_\_\_\_\_
8. Твори якого композитора, або виконавця піаніста викликають у Вас почуття насолоди? *(назвіть твори, прізвища авторів)* \_\_\_\_\_
9. Визначте Ваше ставлення до різних жанрів творів віденської класики, виконаних на фортепіано, за 5-бальною шкалою: „дуже подобається” – 4 бали;

„подобається” – 3 бали; „майже не подобається” – 2 бали; „мені байдуже” – 1 бал; „не подобається” – 0 балів:

Музично-виконавські жанри	Оцінка				
	Дуже подобається	Подобається	Майже не подобається	Мені байдуже	Не подобається
Фортепіанний концерт					
Камерний ансамбль					
Фортепіанний ансамбль					
Фортепіано соло					

10. Назвіть композиторів віденської фортепіанної школи та твори, які потенційно можна використати для складання свого проекту виконання на фортепіано (соло, ансамбль) \_\_\_\_\_

11. Назвіть прослухані музичні твори із зрозумілим Вам змістом для когнітивно-емоційного сприйняття \_\_\_\_\_

12. Визначте рівень власних репертуарних знань стосовно творів віденських класиків за шкалою: 2 – високий; 1 – середній; 0 – низький бали,

- знання фактурних і стилістичних особливостей \_\_\_\_\_

- знання теорії, історії фортепіанного мистецтва \_\_\_\_\_

- знання виконавського мистецтва \_\_\_\_\_

13. Визначте рівень власних орієнтирів щодо когнітивно-емоційного сприйняття : аналітичних \_\_\_\_\_

- складання чуттєво-емоційних проєктів \_\_\_\_\_

- конструктивних \_\_\_\_\_

- розкодування гармонічної структури \_\_\_\_\_

- розкодування стилістичного формотворення \_\_\_\_\_

- самостійного драматургічного творення \_\_\_\_\_

**Дякуємо за відповіді!**

## Анкета № 2

**Мета** – визначити особисте ставлення студента до творчої виконавської, зокрема концертної фортепіанної діяльності.

1. Якому виду виконавської діяльності Ви віддаєте перевагу: сольному виконавству, камерно-інструментальній ансамблевій грі, грі у фортепіанному ансамблю (*обране підкреслити*).

2. Наскільки подобається Вам відчувати себе виконавцем, грати на роялі перед публікою? (*оберіть один варіант відповіді*)

а) відчуваю потребу; б) подобається; в) не подобається; г) мені байдуже;

д) відчуваю негативні емоції: страх сцени, роздратування.

3. Де Ви почуваетесь комфортно під час публічного виступу (*оберіть один варіант відповіді*): а) у навчальній аудиторії; б) на сцені концертної зали; в) на екзаменаційних випробуваннях; г) на педагогічній практиці в класі перед учнями.

4. Чи берете Ви участь у творчій концертній виконавській діяльності (*потрібне підкреслити*)? 1) так; 2) ні.

5. Чим для Вас є творча концертна виконавська діяльність: а) засіб самореалізації, самовираження; б) життєва, професійна потреба; в) відчуття радості творчого процесу й кінцевого результату; г) необхідність навчального процесу; д) зростання рівня загальної музичної культури; е) зростання рівня піаністичної культури; ж) інше \_\_\_\_\_

6. Чи може Ви відчути цілісність виконуваного фортепіанного твору віденської класики? \_\_\_\_\_

7. В чому, на Ваш погляд, проявляється драматургічний проект виконавця? \_\_\_\_\_

8. Задяки чому піаніст-виконавець успішніше реалізує свій виконавський задум? \_\_\_\_\_

**Дякуємо за відповіді!**

### Анкета 3

**Мета** – визначити ставлення респондентів до особистого рівня сформованості когнітивно-емоційного сприйняття творів віденської класики.

1. Чи вважаєте Ви себе людиною з високим рівнем сформованості когнітивно-емоційного сприйняття творів віденської коасики? (*оберіть один варіант відповіді*) а) безумовно; б) достатньою мірою; в) певною мірою; г) не вважаю \_\_\_\_\_
2. На Вашу думку, чи вважають Вас особою з перспективними можливостями щодо когнітивно-емоційного сприйняття творів віденської класики? а) так; б) можливо, так; в) можливо, ні; г) вагаюся з відповіддю; д) ні.
3. Чи вважаєте Ви необхідним (прийнятним) для себе когнітивно-емоційне самовдосконалення? 1) так; 2) ні. \_\_\_\_\_
4. Ви вважаєте когнітивно-емоційне самовдосконалення особистою справою або проблемою фахової підготовки? (*обране підкреслити*). \_\_\_\_\_
5. Чи свідомо Ви ставитеся до проблеми формування власного когнітивно-емоційного сприйняття творів віденської коасики? а) свідомо (усвідомлено); б) несвідомо; в) вагаюся відповіддю; так; ні. \_\_\_\_\_
6. Чи займаєтесь Ви фортепіанним самовдосконаленням? 1) так; 2) ні; 3) збираюся розпочати заняття; 4) полишив заняття. \_\_\_\_\_
7. Коли Ви вперше почали замислюватися про становлення когнітивно-емоційного сприйняття фортепіанних творів віденської класики? 1) У старших класах школи; 2) після закінчення школи; 3) в університеті (*підкресліть*).
8. Назвіть мотиви, що спонукають Вас до фортепіанного зростання з проблеми становлення когнітивно-емоційного сприйняття творів віденської коасики: а) пізнавальний інтерес; б) бажання стати хорошим виконавцем; в) вплив концертної творчості. \_\_\_\_\_
9. Назвіть інформаційне джерело (Інтернет, ЗМІ, концертне виконавство, ін.), що спонукало Вас до формування когнітивно-емоційного сприйняття творів віденської класики? \_\_\_\_\_
10. Якими методами Ви користуєтесь для удосконалення когнітивно-емоційного сприйняття творів віденської класики? \_\_\_\_\_
11. У якій допомозі педагогів Ви маєте потребу в процесі удосконалення когнітивно-емоційного сприйняття творів віденської класики? \_\_\_\_\_

Дякуємо за відповіді.



## Додаток Б

**Тест. Діагностика потреби в спілкуванні (за Ю. Орловим)**

Мета діагностики: визначити потребу піаністів у презентації творів віденської класики у власному виконанні перед слухацькою аудиторією.

*Будь ласка, дайте відповідь „так” або „ні” на наведені нижче твердження.*

1. Я отримую задоволення від участі в різноманітних урочистостях.
2. Я можу приглушити свої бажання, якщо вони суперечать бажанням моїх друзів.
3. Мені приємно виявляти прихильність до когось.
4. Я більше зосереджений на набутті впливу, ніж дружби.
5. Я відчуваю, що стосовно моїх друзів у мене більше прав, ніж обов'язків.
6. Коли я дізнаюся про успіхи свого друга, у мене чомусь погіршується настрій.
7. Щоб бути задоволеним собою, я повинен комусь у чомусь допомогти.
8. Мої турботи зникають, коли я опиняюся серед товаришів по роботі.
9. Мої товариші мені трохи набридли.
10. Коли я виконую роботу погано, присутність людей мене дратує.
11. Притиснутий до стіни, я говорю лише ту частину правди, яка, на мою думку, не шкодить моїм друзям чи знайомим.
12. У важкій ситуації я думаю не стільки про себе, скільки про близьку людину.
13. Неприємності в друзів викликають у мене такий стан, що я можу захворіти.
14. Мені приємно допомагати друзям, навіть якщо це завдасть мені значних клопотів.
15. З поваги до товариша я можу погодитися з його думкою, навіть якщо він неправий.
16. Мені більше подобаються пригодницькі оповідання, ніж оповідання про кохання.
17. Сцени насилля в кіно мені огидні.

18. У стані самотності відчуваю тривогу й напруженість більше, ніж коли я знаходжуся серед людей.
19. Я вважаю, що основною радістю в житті є спілкування.
20. Мені шкода покинутих собак і кішок.
21. Уважаю, що краще мати менше друзів, але більш близьких.
22. Я люблю бувати серед друзів.
23. Я довго переживаю сварки з близькими.
24. У мене більше близьких людей, ніж у багатьох інших.
25. У мені більший потяг до досягнень, ніж до дружби.
26. Я більше довіряю власним інтуїції та уяві в погляді на людей, ніж судженням про них інших людей.
27. Я надаю більшого значення матеріальному благополуччю та престижу, ніж радості спілкування з приємними мені людьми.
28. Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.
29. Стосовно мене люди часто невдячні.
30. Я люблю оповідання про безкорисливу дружбу й любов.
31. Заради друга я можу пожертвувати всім.
32. У дитинстві я входив до однієї „тісної” компанії.
33. Якби я був журналістом, мені подобалося б писати про дружбу.

---

**Обробка та інтерпретація результатів.** За кожну відповідь, що відповідає ключеві, нараховують один бал.

**Ключ:** Відповіді „так” на твердження 1, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 33.

Відповіді „ні” на твердження 3, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29.

**Визначають загальну суму балів.** Чим вища оцінка, тим більша потреба в спілкуванні.

## Додаток В

## Карти експертних оцінок та самооцінки

## Карта В. 1

## Карта самооцінки

Будь ласка, оцініть рівень власних виконавських умінь виконання творів віденської класики та професійних якостей за шкалою: 7 – 9 – ці вміння/якості яскраво виражені й властиві мені повною мірою (високий рівень); 4 – 6 – ці вміння/якості достатньо виражені в мене, але проявляються не завжди послідовно (середній рівень); 0 – 3 – ці вміння/якості в собі майже не відзначаю, або відзначаю дуже рідко, відчуваю їх недостатню сформованість або відсутність (низький рівень)

№	Показники, що характеризують уміння/якості	Рівні виявлення уміння/якостей		
		Високий	Середній	Низький
1.	Розвиненість музичного стильового слуху			
2.	Знання й розуміння психолого-педагогічних закономірностей впливу творчості класиків на загальний розвиток особи			
3.	Здатність інтегрувати здобуті знання в практичній виконавській діяльності			
4.	Сформованість мотивації до набуття когнітивно-емоційної спроможності			
5.	Націленість і пізнання традицій виконання творів віденської фортепіанної школи			
6.	Здатність до когнітивно-емоційного самовдосконалення			
7.	Знання музичного мистецтва віденської школи в обсязі програми фортепіанного навчання закладу вищої освіти			
8.	Наявність теоретичних знань, сформованість умінь та навичок створення музично-образних проектів фортепіанних творів віденських класиків			

*Продовження карти В.1*

9.	Вільне орієнтування у формах творів фортепіанного музичного мистецтва класичного стилю			
10.	Рівень набутих умінь створення чуттєво-емоційної драматургії фортепіанних творів віденської класики			
11.	Уміння технічно досконало й емоційно виразно виконувати фортепіанний твір			
12.	Вміння адекватно оцінити набутий власний досвід			

**Сума балів за кожним рівнем**

Підрахуйте, будь ласка, суму виставлених собі балів за кожним рівнем

**Дякуємо за співробітництво**

## Карта В. 2

**Карта експертної оцінки  
визначення рівня вмінь студента щодо виконання творів віденської  
класики**

(ПШБ, курс, інститут) за шкалою: **7 – 9** – уміння яскраво виражені; **4 – 6** – уміння наявні; **0 – 3** – уміння не сформовано

№	Показники, що характеризують уміння/якості	Рівні виявлення показників			
		Високий	Середній	Низький	Підсумок
1.	Розвиненість естетичного, мистецтвознавчого й музикознавчого кругозору				
2.	Знання й розуміння естетичних, психолого-педагогічних закономірностей впливу мистецтва на художньо-естетичний розвиток особистості				
3.	Здатність інтегрувати здобуті знання та набуті компетентності в практичній виконавській діяльності				
4.	Сформованість мотивації до художньо-естетичного спілкування з музичним класичним мистецтвом				
5.	Націленість на пізнання піаністичних традицій щодо вітчизняної та світової фортепіанних шкіл				
6.	Здатність до фортепіанного самовдосконалення				
7.	Знання світової та української традиції виконання творів віденської класики у обсязі програми вищого навчального закладу				
8.	Наявність теоретичних знань, сформованість умінь і навичок у виконанні класичної музики				
9.	Вільне орієнтування у різних жанрах фортепіанної музики класичного стилю				
10	Рівень набутих умінь когнітивно-емпційного сприйняття				
11	Уміння технічно досконало й емоційно-виразно виконувати фортепіанний твір				
12	Уміння адекватно оцінити набутий виконавський досвід				

## Продовження карти В.2

13	Здатність до втілення художньо-образного змісту фортепінних творів віденської класики				
14.	Досвід емоційно-чуттєве уявного „спілкування” з мистецтвом, художнім твором і спілкування зі слухацькою аудиторією				
15.	Здатність до творчої концертної просвітницької виконавської діяльності, її активність				
16	Володіння сукупністю методів та прийомів стосовно виконання класичних творів				
17	Інтерес та захопленість музично-виконавською діяльністю				
18	Знання технологій та методик фортеп'янного навчання				

## РЕПЕРТУАРНИЙ СПИСОК ТВОРІВ ВІДЕНСЬКОЇ КЛАСИКИ

(для викликання та сприйняття на слух)

### Концерти для фортепіано с оркестром

1. *Гайдн Й.* Концерти для фортепіано с оркестром (або ансамблем).
2. *Бетховен Л.* Концерти – 5 для фортепіано з оркестром.
3. *Моцарт В.* Концерти – 21 для фортепіано з оркестром (з них – d moll, A Dur, c moll, B Dur).
4. *Моцарт В.* Концерт для двох фортепіано.
5. *Моцарт В.* Концерт для трьох фортепіано.

### Сонати для фортепіано

1. *Гайдн Й.* Соната C Dur. Для фортепіано. – М.-Л., 1949.
2. *Гайдн Й.* Сонати. В 2-х т. – Т.1: №№ 1-22. – Т. 2: №№ 23-42. – М., 1946 (за вибором).
3. *Гайдн Й.* Соната. Ноб 37 D Dur.
4. *Бетховен Л.* Шість легких сонат для фортепіано / Ред. О.Б. Гольденвейзера. – М. : Музыка, 1953.
5. *Бетховен Л.* 32 Сонати для фортепіано / Ред. О. Б. Гольденвейзера. Ч. 1 №№ 1-15 (за вибором). – М. : Музыка, 1965.
6. *Бетховен Л.* 32 Сонати для фортепіано / Ред. О. Б. Гольденвейзера. Ч. 2. №№ 16-32 (за вибором). – М. : Музыка, 1967.
7. *Бетховен Л.* Соната ор.31 № 2 d moll.
8. *Моцарт В.* Шість маленьких сонатин (за вибором). – М.-Л., 1949.
9. *Моцарт В.* Сонати для фортепіано /ред. О.Б. Гольденвейзер. – М. : Музыка, 1964.
10. *Моцарт В.* Соната K457 c moll.

### Аллегро, Варіації, Рондо, ін.

11. *Гайдн Й.* Аллегро. A Dur. – М., 1960.
12. *Бетховен Л.* 32 варіації с moll.
13. *Бетховен Л.* 33 варіації на тему вальса Діабеллі.
14. *Бетховен Л.* Шість варіацій на тему з оп. Д. Паізіелло «Прекрасна мельничиха» / Фортепіано Ч. 1. Ред. Б. Міліча. – К., 1972.
15. *Бетховен Л.* Варіації. Т. 1. Ред. Ю. Яцевича. – М., 1961.
16. *Бетховен Л.* Вариации. Т.2. Ред. О.Б. Гольденвейзера. – М., 1961.
17. *Бетховен Л.* П'єси для фортепіано.
18. *Бетховен Л.* Рондо. Op. 51 № 2. / Альбом Бетховена. Вип. 2. – Будапешт, 1973.
19. *Моцарт В.* П'єси для фортепіано.

### Твори для камерних ансамблів

1. *Бетховен Л.* Сонати для скрипки та фортепіано – 10.
2. *Бетховен Л.* Сонат для віолончелі та фортепіано – 5.
3. *Бетховен Л.* фортепіанних тріо – 6.
4. *Моцарт В.* Сонати для скрипки та фортепіано – ок. 35
5. *Моцарт В.* Фортепіанні квінтети – 2.
6. *Моцарт В.* Фортепіанні квартети – 2.
7. *Моцарт В.* Фортепіанні тріо – 8.



## Інформаційний ресурс (додатковий)

1. <http://wenku.baidu.com/view/8703ab1aa300a6c30c229f77.html>. Методика фортепіанної освіти в університеті.
2. <http://www.tvkultura.ru/news.html?id=893008&cid=2> – Музика на телеканалі «Культура».
3. <http://www.jcarreras.com/jchome.htm>. Title Screen.
4. <http://www.guardian.co.uk/music/tomserviceblog/2012/mar/04/accompanist-s-unsung-heroes-music>. Title Screen.
5. <http://notes.tarakanov.net/> Нотна бібліотека.
6. <http://notes.tarakanov.net/p2.htm> Нотна бібліотека фортепіанного ансамблю.
7. <http://intkonf.org/lou-vey-ukrainskaya-fortepiannaya-muzyika-v-kontekste-tvorcheskih-ustremleniy-kitayskih-pianistov/>. Лоу Вэй. Украинская фортепианная музыка в контексте творческих устремлений китайских пианистов

## Додаток Ж



Сертифікати учасника конференцій



Сертифікат учасниці конференції



Сертифікати учасниці конференцій





**Виступ в Музичній академії**



**Виступ у концерті класичної музики**





**З педагогом**



**З любимым наставником**



**На згадку про зустрічі з Радою Лисенко**

**Список публікацій здобувача за темою дисертації та  
відомості про апробацію результатів дисертації**

**Список публікацій здобувача**

**Наукові праці,**

**в яких опубліковані основні наукові результати дисертації**

1. Тань Сяю. Стилевідповідний підхід до процесу сприймання музичних творів віденських класиків майбутніми вчителями у процесі фортепіанного навчання // Наукові записки /Ред.кол. В.Ф.Черкасов, В.В. Радул, Н.С.Савченко та ін.– Вип. 143. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2016. – 298 с. – С. 208-211.
2. Тань Сяю. Роль музики віденських класиків у фортепіанному навчанні та виконавській діяльності китайських піаністів / Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. Вип. 54 / Заг. ред. проф. Матвієнко О.В., укладач – доц. Кудіна В.В. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2016. –131 с. – 124-128.
3. Tan Siya. The new vision of integration processes in the piano class / Наукові записки. – Вип.155. – серія : Педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2017. – С. 208-231.
4. Тань Сяю. Історичні передумови становлення класичної сонатної форми та її сприйняття піаністами / Актуальні питання мистецької педагогіки: зб.наук.праць /Тань Сяю. – Хмельницький : ФОП Стрихар А.М., 2017. – Вип. 6. – С.72-77.
5. Тань Сяю. Когнітивно-емоційні аспекти сприймання студентами-майбутніми викладачами музики сонатної форми віденських класиків /Тань Сяю // Педагогічний дискурс : збірник наукових праць /Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Хмельницький, 2017. – Вип. 23. С. 152-161.
6. Тань Сяю. Стилевое восприятие студентами произведений венских



классиков в процессе фортепианного обучения / Vodem Science – Moderni veda / Тань Сяо. – Praha. – Ceska republika, Nemerros. – 2017. – № 1. – С. 85-91.

### **Наукові праці,**

#### **які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

7. Tan Siyao. Integration Processes in the Piano Teaching : I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, Київ 20-23 березня 2017 року.– Киев: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017.– С. 131-135.

8. Тань Сяо. Бінарна сутність логічної та емоційної складових сприйняття фортепіанних творів віденської класики // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали та тези II Міжнар. конф. молодих учених та студентів, Одеса, 6-7-жовтня 2016 року, Т.1. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2016.– 220 с. – С. 167-169.

## Відомості про апробацію результатів дослідження

1. VI Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015) – очна.
2. Міжнародна науково-практична конференція «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2016). – заочна;
3. Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічні умови розвитку педагогічної майстерності та професійного саморозвитку вчителів спеціалізованих навчальних закладів художньо-естетичного профілю» (Мала Білозерка, 2016). – заочна.
4. Міжвузівська студентська науково-практична конференція (За міжнародної участі) «Традиції та сучасність музично-педагогічної освіти» (Чернігів, 2017). – очна;
5. VII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017). – очна.
6. I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2017). – очна;
7. III Міжнародна науково-практична конференція Молодих вчених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2017 року). – заочна.