

УДК 374.091.33:780.616.432

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.16.186-191

СУЩЕНКО Оксана Степанівна –

аспірантка Українського державного університету

імені Михайла Драгоманова кафедри фортепіанного

виконавства та педагогіки мистецтва

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-6442-7890>

e-mail: oksana2107s@ukr.net

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

СУЩЕНКО Оксана Степанівна. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлюються етапи формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання. Розглянуто три основні етапи методики: естетично-спрямовувальний, аксіологічно-моделюючий та художньо-рефлексивний, кожен із яких забезпечує розвиток емоційно-естетичної чутливості, пізнавально-оцінних компетенцій та художньо-виконавської майстерності учнів-підлітків. Обґрунтовано педагогічні умови та застосування різнопланових методів: емоційного переживання, художньо-естетичної ідентифікації образу твору, вербалізації емоційної реакції, евристичної дискусії, моделювання виконавської інтерпретації, концертної діяльності.

Ключові слова: етапи, методи формування художньо-естетичного досвіду, підлітки, фортепіанне навчання.

SUSCHCHENKO Oksana Stepanivna. STAGES OF FORMATION OF ADOLESCENTS' ARTISTIC AND AESTHETIC EXPERIENCE IN THE PROCESS OF PIANO TRAINING

The article highlights the stages of the formation of the artistic and aesthetic experience of adolescents in the process of piano training. The first stage of the methodology is considered – aesthetic and guiding, which introduces the pedagogical condition of actualizing the emotional and aesthetic impressions and feelings of adolescents in the process of perceiving musical works. A person-centered approach and a hedonistic approach are implemented. The methods used are emotional experience, artistic and aesthetic identification of the image of the work, verbalization of emotional reaction, emotional and aesthetic empathy practice, attribution of the «emotional score» of a piano work, and artistic connotation.

The second stage of the methodology – axiological-modeling – involves the introduction of a pedagogical condition for involving adolescents in cognitive and evaluative activity in the process of artistic and aesthetic comprehension of the content of musical works. At this stage, an axiological approach and methods are introduced: verbalization of the aesthetic structure artistic image, heuristic conversation, artistic and aesthetic analysis, associations, evaluation of the harmony of artistic content and form, intonation aesthetic dialogues and heuristic discussion on the issue of aesthetic evaluation of piano works.

The third stage of the methodology – artistic-reflective – involves the implementation of a pedagogical condition of encouraging adolescents to realize the artistic and aesthetic essence of works in their own interpretation. At this stage, reflective and activity approaches and methods are actualized: artistic and interpretative activity, creation of «situations of success», polyversity of the rehearsal process, modeling of the performing interpretation of a work, implementation of a piano performing project, reflections on performing activities, concert practice.

Keywords: stages, methods of forming artistic and aesthetic experience, teenagers, piano training.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному освітньому просторі, що зазнає системних трансформацій під впливом модернізаційних, глобалізацій-

них та інформатизаційних процесів, особливої науково-практичної значущості набувають питання методичної організації музично-естетичного виховання. Її сутність полягає у

розробленні та впровадженні цілісної методичної системи, орієнтованої на інтеграцію традиційних художніх цінностей та інноваційних педагогічних технологій, що виконує функцію провідного інструмента формування художньо-естетичного досвіду підлітків.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вагомий внесок у розробку методики та методичних підходів щодо фортепіанного навчання здійснили Т. Воробкевич, Т. Гризоголазова, Л. Заря, А. Корженевський, Т. Ляшенко; методичної компетентності – О. Заходякін, Н. Цюлюпа; виконавських навичок – Вей Сімін, В. Смородський; розвиток рухової пам'яті – В. Гусак; навичок читання нотного тексту – Т. Гризоголазова, Н. Лисіна, В. Тітович тощо.

Проаналізовані дослідження виявили відсутність належної уваги до проблеми формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання, зокрема до методичних засад означеного процесу.

Мета статті – висвітлення етапів формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика формування художньо-естетичного досвіду підлітків в ході фортепіанної підготовки базувалась на трьох етапах, педагогічних умовах та методах.

На першому етапі – естетично-спрямувальному, була впроваджена перша педагогічна умова – актуалізація емоційно-естетичних вражень та почуттів підлітків у процесі сприймання музичних творів. Метою етапу визначено активізацію емоційних вражень, емоційно-естетичної захопленості, задоволення та емпатійного співпереживання підлітків в контексті фортепіанного навчання. Означений етап був спрямований на:

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

На даному етапі було реалізовано особистісно-орієнтований підхід, що спрямовував освітній процес до особистості підлітка, а також гедоністичний підхід, який дозволив акцентувати увагу на отриманні задоволення, радості, естетичних почуттів у процесі сприймання музичних творів. Зазначені підходи конкретизовані принципом художньо-естетичної детермінації музично-виконавського процесу, спрямованого на актуалізацію емоційних вражень, емпатії та принципом

емоційно-естетичного осмислення змісту та естетичних цінностей музичних творів, у межах якого стимулюються емоційно-естетичні враження, емпатія та естетичні оцінки підлітків [5, с. 86].

Найбільш доцільними на цьому етапі були методи: емоційного переживання, художньо-естетичної ідентифікації образу твору, вербалізації емоційної реакції, емоційно-естетичний емпатійний практикум, атрибуція «емоційної партитури» фортепіанного твору, художньої конотації.

Метод емоційного переживання спрямовував учнів на усвідомлення власних емоційних реакцій і висловлення вражень від музичних творів у контексті естетичного почуття. Перед прослуховуванням викладач створював позитивну емоційну атмосферу, проводячи бесіду про твір, автора і використовуючи засоби музичної виразності (мелодію, гармонію, динаміку, ритм, тембр тощо) для пробудження відповідних емоційних почуттів та асоціацій.

В ході впровадження даного методу учні опрацьовували твори: «Маскарада» (XVII ст.), Сонатина О. Іванька, «Повільний танок» С. Франка, «Прелюдія» С. Геллера та «Токата» Ю. Нібеля, після чого письмово фіксували та обговорювали емоційні враження, відзначаючи мелодійну виразність, експресію акомпанементу й художню образність твору.

Метод вербалізації емоційної реакції спонукав підлітків на усвідомлене вираження почуттів під час сприйняття музики, використання словника емоційно-образних характеристик (за О. Ростовським) [3], добір асоціацій з іншими видами мистецтва. Опрацювання творів (зокрема «Гавот» Г. Персела, «Український танок» В. Барвінського, «Елегія» Ф. Якименка, «Джазовий етюд» Е. Шулгоф) включало фіксацію вражень й визначення естетичної цінності кожного з них. Метод сприяв формуванню емоційно-естетичного сприйняття, переживанню позитивних емоцій, відтворенню музичних образів в уяві, усвідомленню естетичної краси твору, розвитку асоціативного мислення й естетичного оцінювання музики.

Впровадження методу художньо-естетичної ідентифікації образу твору було спрямоване на формування у підлітків здатності до глибокого усвідомлення художнього образу та його емоційно-смыслового наповнення, що сприяло процесам персоніфікації та ідентифікації з художнім змістом твору.

Він передбачав: слухове занурення в естетичну красу образу, виявлення асоціативних художніх та позахудожніх зв'язків;

візуалізацію художнього образу; зосередження на почуттях, що резонують з особистісними естетичними переживаннями; захоплення естетичними ознаками звучання, красою композиційної форми (артикуляцією, тембровою палітрою, виконавським фразуванням, динамікою тощо). У процесі впровадження даного методу було опрацьовано твори: «Гуцулята» О. Спіліоти, Ноктюрн Е. Гріга, «Тарантела» О. Яковчука, «Український етюд» Д. Щириці.

Атрибуція «емоційної партитури» фортепіанного твору містила декодування емоційної сутності твору через усвідомлення авторських ремарок, інтонації, зміни гармонії, ритму, фактури, динаміки тощо та осмислення його як системи естетичних почуттів. Вона передбачала вміння: зосереджувати багаторазове програвання (прослуховування) на особистісних емоційних реакціях; розподіляти музичний твір за емоційно-смаковими розділами; трансформувати власну емоційну партитуру у виконавські дії (обирати артикуляційні прийоми, темп, характер інтонування, темброву якість, відповідний емоції. Опрацювання творів («Менует» М. Шнайдер-Тарнавського, «Танець вітру» Т. Браун, «Колискова» Ф. Надененка, «Органна прелюдія» Й. С. Баха) сприяло розвитку означених вмінь.

Метод художньої конотації був націлений на «поглиблення зв'язків між сприйняттям і розумінням життєвих та художніх емоцій щодо їхнього взаємопроникнення, яке спрямовується на подолання певної «відірваності» розуміння емоційно-образного наповнення художніх інтонацій та прояву модальностей життєвих емоцій, що обумовлено особистісним емоційним і життєвим досвідом» [1, с. 175]. Метод передбачав формування в підлітків здатності адекватно реагувати на художні емоції, співвідносити їх із життєвим досвідом та трансформувати у емоційно-естетичну емпатію. У процесі слухання музики опрацьовувались твори: «Забутий вальс», Полонез Ф. Шопена; Вальс В. Іванцова; «Дилія» тв. 62 Ш. С. Бові-Лісберг.

Емоційно-естетичний емпатійний практикум передбачав розвиток умінь глибокого відчуття, співпереживання та досягнення художньо-образної сутності музичного твору у контексті особистісних емоцій підлітків. Він інтегрував завдання: емпатійного слухання, виявлення емоційного відгуку на музику; діалогу з музичним твором у формі відповіді (мотив, фраза) та її візуалізації у формі кольорової ілюстрації, зображення емоційної

«партитури»; обміном думками з викладачем у контексті нових для учня емоційно-естетичних відчуттів. У межах практикуму були задіяні твори: «Буревісник» Г. Без'язичного, «Поетична картинка» Е. Гріга, «Останні спогади» Ф. Бехра, «Гумореска» В. Барвінського.

Отже, на естетично-спрямованому етапі методики у підлітків сформувалася та зросла емоційно-естетична й емоційно-образна сфери, актуалізувався процес естетичного зумовлення емоційно-емпатійних проявів і почуттів у процесі сприйняття музичних творів.

На другому – аксіологічно-моделюючому етапі була впроваджена друга педагогічна умова – залучення підлітків до пізнавально-оцінної діяльності у процесі художньо-естетичного осягнення змісту музичних творів. Даний етап було спрямовано на наступні напрями формування художньо-естетичного досвіду підлітків:

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

На цьому етапі ми впроваджували аксіологічний підхід, спрямований на активізацію осмислення учнями художніх вражень і залучення їх до аналізу музичного твору й оцінювання його естетичної цінності. Запровадження аксіологічного підходу відбувалось з дотриманням принципу діалогової взаємодії й художньо-педагогічного спілкування педагога та учня, що сприяло активному аналізу твору, осмисленню художніх вражень учнів і обміну думками щодо естетичного наповнення його інтерпретації.

На аксіологічно-моделюючому етапі провідну роль відігравали методи: вербалізації естетичної структури художнього образу, диференціації естетичних категорій в музичних образах фортепіанної спадщини, евристичної бесіди, художнього-естетичного аналізу музичного твору, моделювання вербальної інтерпретації твору, асоціацій, проблемно-пошуковий, оцінювання гармонії художнього змісту і форми, інтонаційних естетичних діалогів, евристична дискусія з питання естетичної оцінки художньої сутності фортепіанних творів.

Метод вербалізації естетичної структури художнього образу був націлений на виявлення уявлень підлітків про органічну цілісну взаємодію складових частин музичної форми, що відображає художньо-естетичну реальність у часово-просторовій динаміці, де інтегруються авторський задум, образ-знак та образ-сприймання, які створюють динамічний

образ-процес із безперервним перетіканням одного елементу в інший [2, с. 153]. Для впровадження методу були використані твори: «Фонтани Цвінгера» В. Купрєвича; «Спогади» Я. Сібеліуса; «Вальс нічних ельфів» С. Нікітіна; «Маленьке скерцо» Ф. Якіменка.

Метод евристичної бесіди дозволяв стимулювати пізнання й усвідомлення змісту і форми музичного твору, що є ключовими для осмислення художності, яка продукує у формі. Опрацьовувались твори: «Сонатина», «Іскри» Л. Шітте; «Замріяна дзига» О. Ільницької; «Віденський вальс» Н. Лагодюк.

Метод диференціації естетичних категорій в музичних образах фортепіанної спадщини полягав у тому, що підлітки самостійно укладали добірку з музичних творів для проведення аудіодиктанту серед однолітків. При цьому їм ставилось завдання здійснити внутрішнє упорядкування обраних творів так, щоб у них відображалися щонайменше три різні естетичні категорії, серед яких: піднесене, прекрасне, потворне, елегійне, меланхолійне трагічне, комічне та інші [2]. Застосування методу супроводжувалося попередньою бесідою, у ході якої уточнювалися зміст, особливості та прояви естетичних категорій у музичних творах. Виконання завдань сприяло розвитку здатності учнів до усвідомленого осмислення власних художньо-естетичних вражень, умінь трансформувати емоційний відгук у свідомі переживання та міркування щодо емоційної наповненості й краси музичного твору.

Метод художнього-естетичного аналізу музичного твору був орієнтований на виявлення художньо-образного змісту, стильової специфіки та естетичної концептуальності музичного твору. Він передбачав пізнавально-пошукову активність у емоційно-образній, ціннісній та історико-культурній сферах; умінь підлітків аналізувати образно-змістову суть музичного твору й засоби його виразності у взаємозв'язку форми та змісту, емоційного, інтонаційно-виражального й жанрово-стильового аспектів. Цілісний художньо-естетичний аналіз охоплював: первинне емоційне враження від твору; визначення жанрово-стильової основи та історико-культурного контексту; аналіз музичних засобів виразності; виявлення та розкриття характеру образів та їх драматургічного розвитку. У ході реалізації методу здійснювався аналіз наступних творів: «Рондо» Й. Гуммеля, «Танець» М. Дремлюги, «Пісня без слів» Д. Січинського, «Прелюд» С. Жданова.

Метод асоціацій застосовувався для формування навичок особистісного сприйняття та осмислення музичного твору, активізації образних і емоційних зв'язків різного типу (візуальні, емоційні, рухово-тілесні, літературно-образні, культурно-національні асоціації), що сприяли індивідуалізації та креативності процесу інтерпретації; він передбачав обговорення особистісних відчуттів і спогадів про твір, пошук образних аналогій, перенесення асоціативних вражень у виконавську практику (фразування, артикуляцію, динаміку тощо) та подальшу рефлексію щодо ролі асоціацій у підвищенні якості виконання. Для практичного опрацювання були задіяні твори «Рондо» Т. Куллака, «Тінь замріяного Шопена» Р. Хана, «Елегія» М. Дремлюги та «Інтермеццо» Ю. Нібель, що сприяло урізноманітненню й індивідуалізації виконавської інтерпретації.

Проблемно-пошуковий метод застосовувався для класифікації підлітками фортепіанного репертуару за естетично-емоційним змістом. Критеріями відбору музичного матеріалу було врахування естетично забарвлених образів та стильове розмаїття.

Метод моделювання вербальної інтерпретації твору передбачав уміння створювати еквівалент музичного тексту, у якому за допомогою словесних засобів розкривається його емоційно-образна сутність, драматургія, композиційна логіка, особливості інтонаційного розвитку й тематичного розгортання, а також засоби музичної виразності, характерні для стилістики даного твору. Для виконання практичних завдань були задіяні твори: Етюд А. Йєнсена; Мазурка О. Лигуза; Фуга (e-moll) Ю. Юцевича; «Сарабанда» Ф. Надєнєнка.

Евристична дискусія з питання естетичної оцінки художньої сутності фортепіанних творів була орієнтована на пошук смислів і суджень щодо художньо-образного змісту в естетичному контексті, що сприяло формуванню вмінь естетичного оцінювання музичного звучання.

Метод інтонаційних естетичних діалогів полягав у спеціально організованій взаємодії підлітків із викладачем, спрямованій на осмислення інтонаційної природи музики як виразника естетико-емоційної сутності музичного твору та особливостей її виконавського втілення в естетичному аспекті. Під час розв'язання завдань учні виокремлювали найбільш емоційно виразні інтонації, співвідносили із асоціаціями, висловлювали судження щодо їхньої художньої цінності як носіїв художнього смислу та

репродукували інтонації на інструменті з урахуванням виявленого естетичного наповнення. Виконання завдань сприяло формуванню здатності до естетичної оцінки художньої сутності музичних творів. Для практичного опрацювання використовувалися твори: «Відважний олов'яний солдатик та щур» Г. Класена; «Дзвони» С. Стенпневського; «Буря» Й. Л. Кребса; «Перший сніг» С. Нікітіна.

Від так, на другому етапі методики у підлітків сформувалися пізнавально-оцінні компетенції, удосконалилося осмислення власних художньо-естетичних вражень, активізувалася пізнавально-пошукова діяльність і практика естетичної оцінки художнього змісту музичних творів.

На третьому – художньо-рефлексивному етапі була домінантною третя педагогічна умова – спонукання підлітків до реалізації художньо-естетичної сутності творів у власній інтерпретації [5, с. 83–84]. Етап був спрямований на активізацію:

- виконавсько-інтерпретаційних навичок підлітків-піаністів;
- актуалізацію процесів усвідомлення та самоаналізу власної виконавської діяльності.

На художньо-рефлексивному етапі було актуалізовано рефлексивний і діяльнісний підходи. Рефлексивний підхід орієнтував учня-піаніста на емоційно насичену інтерпретацію, глибше розуміння музичних образів та розвиток умінь самоаналізу, самооцінки й творчого самовдосконалення. Діяльнісний – сприяв активності й самореалізації підлітка у виконавському процесі, забезпечуючи розвиток мотивації, інтерпретаційної самостійності та рефлексивного самоконтролю. Запровадження підходів конкретизувалося у принципі орієнтації на художньо-естетичне самовираження, що поєднував особистісну рефлексію, креативність і глибину естетичних оцінок, втілених у гармонійності особистісної інтерпретації.

Оптимальними на цьому етапі виявилися методи: художньо-інтерпретаційний, створення «ситуацій успіху», поліверсійності репетиційного процесу, моделювання виконавської інтерпретації твору, фортепіанного виконавського проекту, рефлексії виконавської діяльності, концертної діяльності.

Художньо-інтерпретаційний метод спрямовувався на розкриття естетичної сутності музичного твору крізь призму його образно-емоційного змісту. Реалізація методу охоплювала системну роботу над параметрами художньої виразності виконання – інтонаційною чіткістю, артикуляційною

диференційованістю, ритмічною організованістю, динамічною гнучкістю, фактурною насиченістю тощо. Водночас метод передбачав здійснення підлітком творчого діалогу з музичним твором, інтеграцію формотворчих характеристик із їх емоційним переживанням та персоналізацію інтерпретації як способу індивідуального самовираження. Метод реалізовано на прикладі творів С. Баневича «Кай та Герда», Т. Дахніл «Білка», Г. Ейслера «Чакона, А. Красотова Прелюдія.

Метод створення «ситуацій успіху» спрямований на формування внутрішньої мотивації, позитивного емоційного ставлення до навчання та відчуття впевненості у власних виконавських можливостях. Як зазначає О. Олексюк, «заохочуючи дітей, учитель створює ситуацію успіху, а переживання радості сприяє підняттю емоційного тону та появи впевненості під час виконання» [3, с. 121].

Метод поліверсійності репетиційного процесу полягав у багатоплановому опрацюванні музичного матеріалу в період його засвоєння та підготовки до концертного виконання. Його застосування було спрямоване на розвиток виразної виконавської манери, активізацію сценічної енергії, харизматичності та емоційно-художньої виразності інтонування. Реалізація методу здійснювалася під час роботи над такими творами: «Два різноманіття» П. Дессау, «Два рігодона» Ж.-Ф. Рамо, «Бугі-вугі» Г. Саська, «Чарівність» Ю. Весняка.

Метод моделювання виконавської інтерпретації твору передбачав свідоме створення та креативний пошук учнями-підлітками власного виконавського бачення твору, конструювання індивідуальної інтерпретаційної моделі на основі перебігу слухових, асоціативних та практично-вибіркових стадій опрацювання музичного тексту й подальшого визначення завершального варіанту виконавської інтерпретації. Практична реалізація методу здійснювалася під час опрацювання таких творів, як Етюд «Таємничий незнайомець» К. Черні, «В самотності» К. Рийзагера, «Гулянка відьом» Л. Шітте, Прелюдія Ф. Блуменфельда.

Метод фортепіанного виконавського проекту реалізовувався шляхом організації самостійного або ескізного опрацювання музичного твору підлітками з урахуванням особистих інтерпретаційних навичок, цілісного художнього аналізу та вмінь презентації художньо-естетичної сутності твору. У процесі реалізації опрацьовувалися твори: Концертний етюд «Веселі хроматизми» Л. Фу-

чаджі, Прелюдія «Осінь» Ф. Надененка, «Дві маленькі фуги» Г. Муффата та «Різдво» А. Роулі.

Метод рефлексії виконавської діяльності полягав у цілеспрямованому самоаналізі й самоконтролі з боку підлітків власного виконавського процесу, усвідомленні себе як активного учасника особистісного творчого розвитку, відповідальності за художньо-естетичний результат власних інтенцій, стимулюванні внутрішньої мотивації до саморозвитку.

Метод концертної діяльності ґрунтувався на залученні учнів до публічних виступів (академічні заліки, творчі вечори, фестивалі-конкурси), виконавської майстерності та художньо-естетичного самовираження. В ході впровадження методу опрацьовувались твори: «Танець метеликів» Л. Фучаджі, «Фонтан під дощем» В. Гіллока, «Ліричний настрій» С. Борткевич, «Аккерманська фортеця» М. Шуха.

На третьому етапі методики відбулося формування художньо-виконавської складової художньо-естетичного досвіду підлітків, зроста емоційна та художня виразність виконання, проявилися індивідуально-креативні особливості та художньо-рефлексивне осмислення власної музично-виконавської діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. В результаті, запропонована методика формування художньо-естетичного досвіду підлітків у процесі фортепіанного навчання завдяки обґрунтованим підходам, принципам, створеним педагогічним умовам та інтеграції різнопланових методів була націлена на розвиток емоційно-естетичного осягнення творів, пізнавально-оцінних компетенцій та художньо-естетичного самовираження учнів-підлітків в інтерпретаційній діяльності.

Перспективи подальших досліджень убачаються у: розширенні дії методики на інші вікові категорії; інтеграції цифрових технологій у процес художньо-естетичного розвитку; порівняльному аналізі ефективності методики в різних освітніх середовищах; міждисциплінарному вивченні феномена художньо-естетичного досвіду.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гао Юань. Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва : дис. ...д-ра філософ. за спеціальністю 014

Середня освіта (Музичне мистецтво). Одеса, 2020. 272 с.

2. Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Оніщенко, Д. Ю. Кучерюк; За заг. ред. Л. Т. Левчук. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища школа, 2006. 431 с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка. Навчальний посібник. Київ, 2006. 192 с.
4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 639 с.
5. Сущенко Оксана. Наукові підходи й принципи формування художньо-естетичного досвіду учнів підліткового віку у процесі фортепіанного навчання. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*. Вінниця, 2024. №3. С. 81–88.

REFERENCES

1. Hao, Yuan. (2020). *Metodyka rozvytku emotsiynoho intelektu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva*. [Methodology for the development of emotional intelligence of future teachers of musical art]. Odesa.
2. Levchuk, L. T., Panchenko, V. I., Onishchenko, O. I., Kucheriuk, D.Yu. *Estetyka: Pidruchnyk*. (2006). [Aesthetics: Textbook]. Kyiv.
3. Oleksiuk, O. M. (2006). *Muzychna pedahohika*. [Musical pedagogy]. Kyiv.
4. Rostovskyi, O.Ya. (2011). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity* [Theory and methodology of musical education]. Bohdan.
5. Sushchenko, Oksana. (2024). *Naukovi pidkhody y pryntsyipy formuvannia khudozhno-estetychnoho dosvidu uchniv pidlitkovoho viku u protsesi fortepiannoho navchannia*. [Scientific approaches and principles of forming artistic and aesthetic experience of adolescent students in the process of piano training]. Vinnytsia.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СУЩЕНКО Оксана Степанівна – спеціаліст вищої категорії, викладач –методист по класу фортепіано КДШМ ім. С. Турчака, завідувач кафедри клавішних музичних інструментів та теорії музики Мистецького ліцею «Зміна» Дніпровського району м. Києва.

Наукові інтереси: проблеми фортепіанного виконавства, професійна підготовка майбутніх фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SUSCHENKO Oksana Stepanivna – a specialist of the highest category, a teacher-methodologist in the piano class of the Kyiv Children's School of Arts named after S. Turchak, head of the department of keyboard musical instruments and music theory of the Art Lyceum «Zmina» of the Dniprovsky district of Kyiv.

Circle of scientific interests: problems of piano performance, professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2025 р.