

УДК 784+781.62

DOI <https://doi.org/10.32782/facs-2025-4-21>**Тетяна САМАЯ**

кандидат мистецтвознавства, доцент, заслужена артистка України, професор кафедри естрадного співу, Київська муніципальна академія естрадного та циркового мистецтва, вул. Жилинська, 88, м. Київ, Україна, 01032

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1429-2951>

**Бібліографічний опис статті:** Самая, Т. (2025). «Дитячість» методів музично-ритмічної практики в пошуках методологічної глибини. *Fine Art and Culture Studies*, 4, 173–179, doi: <https://doi.org/10.32782/facs-2025-4-21>

## «ДИТЯЧИСТЬ» МЕТОДІВ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ПОШУКАХ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ГЛИБИНИ

**Метою статті** є комплексне осмислення епістемологічних і методологічних засад, які формують уявлення про ритм у практиці музичної освіти, а також аналіз глибинних рівнів музичного мислення. **Методологія дослідження** базується на міждисциплінарному підході, що охоплює філософію часу, когнітивні науки, педагогіку, музичну феноменологію та дослідження відомих методичних систем (Е. Жак-Далькроз, З. Кодай, К. Орф, С. Судзукі, Е. Гордон та ін.). Для аналізу застосовано критико-аналітичні та герменевтичні методи, спрямовані на виявлення онтологічних основ ритмічного мислення. **Наукова новизна** полягає в переосмисленні категорії ритму як феномену внутрішнього, пульсуючого часу, нерозривно пов'язаного з тілесним, інтонаційно-смісловим та естетичним досвідом. Запропоновано концепцію «ритмології» як альтернативу редукціоністським підходам, поширеним у дитячій музичній педагогіці. У **висновках** акцентується необхідність відмови від спрощених та уможлиднених методик, що прикриваються «доступністю для дітей», на користь постметодологічного типу мислення. За такого підходу педагог не обмежується жорсткими рамками системи, а, спираючись на критично осмислені знання, гнучко поєднує елементи різних методик. У роботі розглядається методологічна криза в галузі викладання музичної ритміки, викликана редукцією ритму до зовнішніх лічильних структур, імітації звучання та схематизованих графічних образів. Наголошується, що подібний підхід не розкриває справжню художню, часову та інтонаційну природу ритмічного явища, перетворюючи музичне навчання на механічне відтворення, відірване від психологічного переживання ритму-часу як смислової категорії. Стаття спрямована на виявлення когнітивних і філософських передумов, що визначають способи сприйняття, інтерпретації та викладання теорії ритму як невід'ємної складової музичного досвіду. Особливу увагу приділено педагогічним стратегіям, які здатні коригувати концептуальні викривлення або сприяти формуванню справжнього відчуття часу й інтонаційної чутливості. Ритм має освоюватися не через механічний підрахунок чи відтворення нотографічних схем, а як живе переживання часу – плинного, інтонаційно насиченого й естетично організованого музичного руху.

**Ключові слова:** музичне мистецтво, ритміка, ритмологія, ритмоінтонація, методика викладання, когнітивне сприйняття, феноменологія ритму.

**Tetiana SAMAYA**

PhD in Arts, Associate Professor, Honored Artist of Ukraine, Professor at the Variety Singing Department, Kyiv Municipal Academy of Circus and Performing Arts, 88 Zhylianska St, Kyiv, Ukraine, 01032

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1429-2951>

**To cite this article:** Samaya, T. (2025). «Dytiachist» metodiv muzychno-rytmichnoi praktyky v poshukakh metodolohichnoi hlybyny [«Childishness» of musical-rhythmic practice methods in search of methodological depth]. *Fine Art and Culture Studies*, 4, 173–179, doi: <https://doi.org/10.32782/facs-2025-4-21>

## «CHILDISHNESS» OF MUSICAL-RHYTHMIC PRACTICE METHODS IN SEARCH OF METHODOLOGICAL DEPTH

**The aim of this article** is a comprehensive reflection on the epistemological and methodological foundations shaping the concept of rhythm in music education practice, as well as an analysis of the deeper levels of musical thinking. **The research methodology** is based on an interdisciplinary approach encompassing the philosophy of time, cognitive

*sciences, pedagogy, musical phenomenology, and studies of renowned methodological systems (Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki, Edwin Gordon, among others). Critical-analytical and hermeneutic methods are applied to reveal the ontological basis of rhythmic thinking. The scientific novelty lies in rethinking rhythm as a phenomenon of internal, pulsating time, inseparably linked with bodily, intonational-semantic, and aesthetic experience. The concept of “rhythmology” is proposed as an alternative to reductionist approaches common in children’s music pedagogy. The conclusions highlight the need to abandon simplified and abstract methods, often justified by “child accessibility,” in favor of a post-methodological mode of thinking. In this approach, the teacher is not confined by rigid system boundaries but flexibly integrates elements of various methods based on critically reflected knowledge. The study addresses a methodological crisis in the field of teaching musical rhythmic, caused by the reduction of rhythm to external counting structures, sound imitation, and schematic graphic representations. It emphasizes that such an approach fails to reveal the true artistic, temporal, and intonational nature of the rhythmic phenomenon, turning music education into mechanical reproduction detached from the psychological experience of rhythm-time as a meaningful category. The article aims to identify the cognitive and philosophical premises that define the perception, interpretation, and teaching of rhythm theory as an integral part of musical experience. Special attention is given to pedagogical strategies that can correct conceptual distortions or foster the development of a genuine sense of time and intonational sensitivity. Rhythm should be mastered not through mechanical counting or reproduction of notation patterns, but as a living experience of time – fluid, intonationally rich, and aesthetically organized musical movement.*

**Key words:** musical art, rhythmic, rhythmology, rhythm-intonation, teaching methodology, cognitive perception, phenomenology of rhythm.

**Актуальність проблеми.** Сучасні підходи до вивчення музичної ритміки часто страждають на методологічну нечіткість або лапідарну стриманість, що в будь-якому випадку не формує образного уявлення про її естетичну сутність. Ритм, будучи одним із глибинних пластів музичного мислення та виразності, у педагогічній і виконавській практиці здебільшого зводиться до елементарного вимірювання тривалостей, відтворення метричних схем, рухових тренувань або механічних вправ, що редукуються до тривіальних імітацій ритмічних моделей засобами силабічних слоганів. Внаслідок цього ритм відчувається від інтонаційної логіки, від тієї енергії, що поєднує звук із рухом, формою та змістом. Втрачається його образно-сміслова сутність: ритм як носій внутрішньої напруги, дихання форми, інтонаційної драматургії. Замість живого відчуття пульсу учень опановує зовнішні контури його звучання – кількісні, формалізовані, але не пов’язані зі сприйняттям музично-естетичної чуттєвості, жесту, фрази, імпульсу. Так виникає ілюзія «володіння ритмом», яка не торкається його художньої сутності як часу, наповненого змістом, почуттям, рухом.

Коли дослідницька свідомість ще не мала у своєму розпорядженні достатньо розвинутого поняттєвого апарату, здатного охопити всю складність і багатшаровість феномену ритму, багато філософськи значущих питань, пов’язаних з ритмом, залишалися на рівні інтуїтивних здогадок, фрагментарних спостережень або емпірично неформалізованих практик. В умовах цієї методологічної невизначеності

постає Е. Жака-Далькроза постає як яскравий приклад творчого прагнення до інтеграції, де оптимізм щодо «відкриття» універсального способу розвитку ритмічних здібностей сам по собі виявляється зануреним у ту ж когнітивну та педагогічну нестійкість, у якій він і формувався. Його евристика (Jaques-Dalcroze, 1920) не змогла подолати фундаментальну теоретичну хиткість уявлень про природу ритму. Зокрема, М.-Л. Юнтунен – ліцензована викладачка ритміки за системою Е. Жака-Далькроза, пропонує розглядати його підхід не як жорстко структуровану методику, а як філософію або педагогічну установку, що ґрунтується на втіленому (тілесному) знанні й музичному мисленні. У підготовці професійних музикантів, на думку дослідниці, особливо важливо, щоб викладачі не сліпо дотримувалися усталених схем, а критично осмислювали власні дії, адаптуючи практики до конкретних освітніх ситуацій (Juntunen, 2019).

**Аналіз досліджень та публікацій.** Сучасна музична педагогіка в аспекті ритму дедалі частіше вдається до формули «це для дітей» як до універсального виправдання методичного спрощення. Під гаслом доступності відбувається редукція музичного мислення до примітивної моторики, складів-імітацій та схематизованих репродуктивних повторень, які підміняють сутнісне освоєння ритму його поверховим копіюванням. Навіть визнані системи, такі як орфівська «елементарна музика» (Orff, 1960), мовленнєва ритміка З. Кодая (Kodaly, 1974) або імітаційно-репродуктивний метод С. Судзукі (Suzuki, 1969), часом трактуються

лише як ігрові форми, а не як ступені переходу до глибшого музичного мислення. Їхній початковий потенціал – живий, музично-пластичний, часто редукується до рівня ремісничих навичок.

Музичне виховання дитини потребує не примітивної «дитячості», а програмної й відкритої моделі музичного виховання, адаптованої за формою, а не за змістом. Дитина – не об'єкт педагогічних компромісів, а суб'єкт музичного становлення. Методика Е. Гордона (Gordon, 2013) – одна з небагатьох, де ритм розглядається як когнітивне переживання, а не просто слухо-моторне наслідування. Його теорія аудіації пропонує вихід за межі «наївної ритміки» до внутрішнього чуття ритмічної логіки. У цьому вся контексті «дитячість» поступається розвиткові здатності розуміти часові структури.

Методика В. Брайніна (Brainin, 2004), попри свою популярність у педагогічній практиці, страждає від однобічності – зосередженості на мовленнєвих моделях і побутових ритмічних зворотах, не пов'язаних із смисловим ритмоінтонаційним змістом. У подібних практиках бракує діалогу з сутністю ритму як з формою пульсуючого мислення, диханням та простором інтонації.

Музична педагогіка майбутнього не може ґрунтуватися на «зручних» методах, створених винятково задля технічного тренування. Вона повинна сприймати ритм як часову структуру, як художнє, фізіологічне та культурне переживання. Не «наївна ритміка» з її умовною доступністю, а ритмологія як основа музичного мислення має замінити вікову звичку підміняти глибину –спрощенням, масштабом – поверхневістю.

У цьому контексті доречно згадати висловлювання філософа й педагога Дж. Дьюї, який зазначав «філософія освіти <...> може стати такою ж догматичною, як і традиційна освіта, проти якої вона спрямована. Будь-яка теорія чи система практик стає догматичною, якщо вона не ґрунтується на критичному осмисленні власних засадничих принципів» (Dewey, 1938, с. 22).

**Метою статті** є виявлення епістемологічних і методологічних засад редукціоністських уявлень про ритм у музично-ритмічній педагогіці, а також осмислення природи часовості як глибинного, інтонаційно та естетично насиченого виміру музичного досвіду.

### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Сучасна музична освіта, особливо на початковому та середньому рівнях, демонструє надзвичайну насиченість авторськими підходами й методичним плюралізмом самих педагогів. «Системи» Е. Жака-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, С. Судзукі, Е. Гордона, В. Брайніна та інших постають не просто як дидактичні інструменти, а як цілісні світи, замкнені у власній логіці, аксіоматиці і термінології, нерідко побудовані на неологізмах. Кожна з цих систем формує свою унікальну «методологію музичного мислення», що претендує на універсальність й ефективність, але на практиці занурює педагога в постійне перемикавання між «ритмічними мовами» та прикладною філософією.

Постає низка закономірних питань: чи не опиняємося ми в методологічній пастці, занурюючись у нескінченні дебати щодо переваг того чи іншого методу, тоді як пізнавальне завдання зводиться до значно простішої й прагматичнішої дії – освоєння та відтворення конкретного ритмічного патерна, музичного жесту, слухового мотиву? Хіба не призводить це до ситуації, подібної до серії карикатурних образів Херлуфа Бідструпа, де одне й те саме явище зображене під різними кутами зору – і в цьому розмаїтті тлумачень втрачається сама суть? Де ми, зачаровані риторичною витонченістю, філософськими передумовами методологій та переконливістю результатів їх апробацій, втрачаємо живе відчуття музичного часу, ритму як досвіду, а не як концепту елементарного пізнання музичного часу?

Методологічне розмаїття породжує ще одну проблему – підміну мети засобами. Коли опанування методу стає самоціллю, а не засобом досягнення музики, виникає ризик інтелектуального і практичного розпорошення. Особливо це помітно в ритмічній педагогіці, де кожен автор намагається передати суть ритму через власні образи, вправи, графіки та схеми, ускладнюючи тим самим сприйняття для учня, який частіше не має ані метапозиційної зрілості, ані філософської підготовки. Та й самі педагоги рідко володіють такими компетенціями. Виникає парадокс: чим більше ми методологічно ускладнюємо шлях до розуміння ритму, тим далі відходимо від його первинного тілесно-аудіального переживання.

Звісно, йдеться не про відмову від авторських

підходів як таких. Кожен із них робить важливий внесок – чи то телеологічна спрямованість у С. Судзукі, аудіативність у Е. Гордона, кінетичне осмислення у Е. Жака-Далькроза, модальна слухова дисципліна у З. Кодая, чи ритмічне самовираження за К. Орфом. Справжня педагогічна зрілість полягає не в сліпому слідуванні системі як догмі, а здатності критично інтегрувати її елементи, а іноді й окремі сегменти у живу практику навчання, виходячи з конкретного учня, конкретного завдання й конкретного музичного матеріалу, будь то загальна мистецька освіта чи усвідомлений професійний шлях становлення музиканта.

Замість постійного пошуку універсальної методики, музична педагогіка майбутнього має рухатися в напрямі постметодологічного мислення – здатного розрізняти, синтезувати, адаптувати, але не абсолютизувати жодну систему. Особливо це стосується викладання ритміки, де живе відтворення – тілесне, слухове, експресивне – часто виявляється ефективнішим за будь-які схематичні конструкції, якщо воно спирається на внутрішню музичну усвідомленість, а не лише на зовнішню методичну коректність.

Разом із необхідністю перегляду застарілих уявлень про ритм та підходи до його вивчення важливо розуміти, що кардинальна зміна системи сприйняття не може відбутися миттєво. Було б помилкою вважати, що запровадження нової термінології або заміна концептуального контексту одразу призведе до зміни розуміння вже сформованих стильових напрямів у музиці. Історично усталені форми музичного мислення та ритмічної організації й надалі визначають як наше усвідомлення, так і методи аналізу.

Нечіткість і непослідовність концептуального мислення в музично-ритмічній педагогіці, відсутність міцного міждисциплінарного зв'язку між філософією часу, психофізіологією сприйняття, когнітивною наукою та естетикою, а також тенденція до підміни живого, чуттєвого досвіду абстрактною теоретичною категоризацією – усе це загострює методологічну кризу в розумінні ритму як феномену. Такі підстави породжують викривлення як у теоретичних моделях, так і в педагогічних практиках, де ритміка часто редукується до зовнішньо очевидного, формального явища, позбавленого внутрішньої складності та онтологічної динаміки.

У навчальному процесі це призводить до того, що ритм подається учням як дещо стабільне, відчужене від суб'єкта сприйняття, самоочевидне й підлягає простому засвоєнню. Проте за своєю сутністю ритміка не зводиться ані до метричної регулярності, ані до алгоритмічної заданості. Вона є процесуальною, плинною формою внутрішнього часу, що коріниться в аудіальному сприйнятті, тілесній координації, інтонаційно-смысловому моделюванні та переживанні художнього образу. Справжня ритмічна свідомість не піддається суворій формалізації: вона формується в умовах свободи, художньої невизначеності, тілесно-чуттєвого залучення та естетичної співналаштованості суб'єкта з музичною тканиною.

Методологічно зріле осмислення ритміки відкриває шлях до глибшого розуміння музичного часу, у якому ритм постає не як функція зовнішнього виміру, а як форма пульсуючого, інтонаційно оформленого буття. Він тісно пов'язаний із цілісним становленням музичності – здатності до естетичного сприйняття, вираження і співтворчості.

Такий підхід дозволяє усвідомити, що традиційне трактування ритму як простої метричної сітки чи рахунку не відображає його справжньої природи. Ритм – це глибинне переживання часу, у якому поєднуються моторика, дихання, внутрішня мова, очікування, пам'ять та антиципація. Це аудіальний і кінестетичний простір, де формується музична свідомість, а не просто нейтральна структура для аналізу. Ритм слід розглядати не як зовнішній об'єкт, а як живий модус суб'єктивності, що переживається в кожному акті музичного втілення. Виникає потреба не лише в корекції методичних стратегій, а й у радикальному переосмисленні самих цілей музичної освіти: не в передачі навичок виконання за заданою часовою сіткою, а в розвитку здатності до внутрішнього ритмічного самостереження, моделювання та усвідомленого відчуття часу як живого й динамічного контенту музичної форми.

Проблема вивчення музичного ритму виходить за межі суто методологічного або виконавського завдання: як ми усвідомлюємо час у музиці, якими засобами конструємо його досвід і наскільки освітні практики здатні враховувати цей багатовимірний та глибоко суб'єктивний вимір музичного буття.

Сучасна практика музичного виховання, особливо на ранніх етапах дитячого розвитку, нерідко страждає через відсутність системної теоретичної опори. При розробці програм музичної когнітивістики чи методик раннього музичного навчання, педагоги та методисти здебільшого орієнтуються на фізичні та психофізіологічні обмеження дитини: її витривалість, рівень зосередженості, когнітивну зрілість. Такий підхід, хоч і виправданий з погляду вікової психології, проте не завжди дозволяє повністю розкрити потенціал музичного виховання як багаторівневої когнітивної та культурної практики.

Поблажливість щодо нестійкості дитячої уваги або обмеженості моторних навичок може спричиняти надмірну адаптацію освітнього процесу, внаслідок чого дорослий учасник виховної взаємодії часто втрачає ініціативу, підлаштовуючись під стихійну волю дитини. Це нівелює педагогічну доцільність, зводить навчання до сукупності спонтанних реакцій і знижує рівень мислення до позиції вихованця, не піднімаючи дитину до вищого ступеня усвідомленого сприйняття. Саме тому принципово важливим є чітке розмежування двох ключових напрямів музичного виховання, які відрізняються за своєю природою, цілями та засобами реалізації.

Перший напрям – «когнітивно-пізнавальний» – спрямований на формування у дитини музичного мислення, що передбачає розвиток понятійних структур, сприйняття складних звукових патернів, раннє знайомство з формальною стороною музичної мови і, в перспективі, з професійною музичною підготовкою. Саме в цьому контексті музична когнітивістика стає невід’ємним інструментом освіти, поєднуючи нейронаукові уявлення про сприйняття музики з педагогічною практикою (Artikay, 2022; Levitin, 2006; Zioga, 2024).

Другий напрямок – «естетико-соціальний» – розглядає музику як універсальний медіум культурного, емоційного та терапевтичного впливу. Тут музика виступає не як інструмент професійної підготовки, а як форма естетичного виховання, що формує чуттєво-емоційну реакцію, координацію, увагу, а також сприяє соціалізації (Dalcroze, 1920; Dewey, 1938; Orff, 1960; Suzuki, 1969; Small, 1998; Gordon, 2013). Таке використання музичного матеріалу не вимагає

специфічних когнітивних зусиль, проте відіграє значну роль у загальному розвитку дитини.

Стратегічне завдання сучасного музичного виховання – не протиставляти ці дві підходи, натомість розробити науково обґрунтовану й методологічно виважену модель, де обидва напрями будуть інтегровані, а навчання враховує не лише вікові особливості, але й потенціал розвитку музичного мислення як такого. Лише за таких умов музичне виховання перестане бути стихійною практикою компромісів і стане справжнім формотворчим чинником у розвитку особистості.

**Висновки.** Таким чином, дослідницький аналіз свідчить, що вітчизняне викладання музичної ритміки досі перебуває в стані методологічної кризи. Домінують або надмірна редукція ритму через елементарні лічильні схеми, імітацію та деструктивну репродуктивність, або перевантаження методичним різноманіттям, яке часто не пов’язане з істинною музичною сутністю. Подібна ситуація знижує ефективність навчання і спотворює розуміння ритму як багатошарового феномену, що поєднує в собі фізіологічні, когнітивні, естетичні та онтологічні складові.

Головна проблема полягає не в нестачі методик, а у відсутності інтегративного підходу, здатного об’єднати найкращі педагогічні, психологічні та філософські здобутки в єдине поле музичного мислення. Переважає прагнення універсалізувати окремі методи, перетворюючи їх на замкнені «методологічні світи», або спрощувати заради доступності, втрачаючи складність і художність ритму. Через це учні отримують або спрощений «дитячий» досвід, або надмірно методологізовані форми, відірвані від чуттєвого сприйняття. Ключове завдання музичної освіти – розвиток внутрішнього слухового та часово-просторового самоспостереження, що на сьогодні залишається поза зоною методичної уваги. Ритм слід викладати не як формальну структуру, а як тілесно-естетичне переживання часу та його драматургії в музиці. Для розвитку музичного мислення необхідно відмовитися від «методичного популізму» окремих методик на користь феноменологічно обґрунтованого підходу, де теорія ритму – це мистецтво налаштування сприйняття, а не як дисципліна відтворення патернів. Це можливо

лише на основі міждисциплінарних зв'язків – філософії часу, когнітивних наук, теорії ритмоінтонації, психофізіології сприймання. Так формується педагогічна парадигма, у якій ритм – не об'єкт дресури, а форма художнього становлення суб'єкта.

У такому підході відпадає потреба в пошуку «універсальної методики», натомість ключовою стає педагогічна компетентність, що полягає в умінні критично інтегрувати елементи різних шкіл і напрямів, орієнтуючись не на сліпу вірність системі, а на актуальні завдання та індивідуальні особливості кожного учня. Саме це є ознакою методологічної зрілості – здатності бачити за методами музику, за схемами – форму, за рахунком – пульс, за завданнями – думку, за повторенням – інтонацію.

Саме тому вектор розвитку музичної освіти має зміститися від «методів для дітей» до тих, що розкривають в дитині її власну музичність як здатність відчувати, мислити та діяти в художньо організованому часі. «Дитячість» тут перестає бути виправданням для спрощення і перетворюється на ресурс глибини. Без цього педагогіка ритму ризикує залишитись у просторі ілюзій, замінюючи живе музичне сприйняття функціональною адаптацією, а музичне виховання – імітацією. Музичний ритм у своїй справжній сутності, не формула, не модель і не вправа, а переживання часу, його напруження, сенсу та перетворюючої сили. Саме цей досвід має стати ядром ритмічної педагогіки майбутнього – відкритої, усвідомленої, феноменологічно точної та глибоко гуманітарної.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Artikhtay, G. Cognitive neuroscience and music education: Relationships and interactions. *Journal of Music and Neuroscience*, 2022. 10 (1). Pp. 45–60.
2. Brainin, V. The main principle of mastering rhythm in the proposed system URL: [https://brainin.org/Method/Musical\\_Thinking\\_Alternative\\_discipline\\_EN.htm](https://brainin.org/Method/Musical_Thinking_Alternative_discipline_EN.htm) (дата звернення: 22.07.2025).
3. Dewey, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938. 91 p.
4. Gordon, E. *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA, 2013. 216 p.
5. Jaques-Dalcroze, É. *Le Rythme, la musique et l'éducation*. Paris: Fischbacher, 1920. 234 p. [In French].
6. Juntunen, M.-L. Dalcroze Eurhythmics – a method, an approach, a pedagogy, or a philosophy? *Le Rythme*, 2019. Pp. 49–59.
7. Kodaly, Z. *Foundations of music education*. Boosey & Hawkes, 1974. 98 p.
8. Levitin, D. *This Is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession*. Dutton, 2006. 336 p.
9. Orff, C. *Orff-Schulwerk: Music for Children – Teacher's Manual*. Tutzing: Hans Schneider Verlag, 1960. URL: <https://pdfcoffee.com/orff-schulwerk-pdf-free.html> (дата обрання: 01.08.2025).
10. Small, C. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press, 1998. 240 p.
11. Suzuki, S. *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Alfred Music, 1969. 112 p.
12. Zioga, S. Memory, attention and creativity as cognitive processes in musical performance. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 2024. 86(2). Pp. 234–250.

#### REFERENCES:

1. Artikhtay, G. (2022). Cognitive neuroscience and music education: Relationships and interactions. *Journal of Music and Neuroscience*, 10 (1), 45–60 [In English].
2. Brainin, V. (2004). The main principle of mastering rhythm in the proposed system. Retrieved from: [https://brainin.org/Method/Musical\\_Thinking\\_Alternative\\_discipline\\_EN](https://brainin.org/Method/Musical_Thinking_Alternative_discipline_EN) [In English].
3. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan. 91 p. [In English].
4. Gordon, E. (2013). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA. 216 p. [In English].
5. Jaques-Dalcroze, É. (1920). *Le Rythme, la musique et l'éducation*. Paris: Fischbacher. 234 p. [In French].
6. Juntunen, M.-L. (2019). Dalcroze Eurhythmics – a method, an approach, a pedagogy, or a philosophy? *Le Rythme*, 49–59. [In English].
7. Kodaly, Z. (1974). *Foundations of music education*. Boosey & Hawkes. 98 p. [In English].
8. Levitin, D. (2006). *This Is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession*. Dutton. 336 p. [In English].
9. Orff, C. (1960). *Orff-Schulwerk: Music for Children – Teacher's Manual*. Tutzing: Hans Schneider Verlag. Retrieved from: <https://pdfcoffee.com/orff-schulwerk-pdf-free.html> [In English].
10. Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press. 240 p. [In English].

11. Suzuki, S. (1969). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Alfred Music. 112 p. [In English].
12. Zioga, S. (2024). Memory, attention and creativity as cognitive processes in musical performance. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 86 (2), 234–250. [In English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 05.08.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.08.2025

Дата публікації: 07.11.2025