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

УДК 378.637.036:78

На правах рукопису

**ПОЛАТАЙКО Олена Михайлівна**

# ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА

13.00.02 - теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук.
Науковий керівник – Щолокова Ольга Пилипівна
доктор педагогічних наук, професор.

Київ - 2010

**ЗМІСТ**

**ВСТУП** _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 3

**РОЗДІЛ І**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

1.1.Категорія ”художньо-образне мислення” у філософській, психолого-педагогічній та мистецтвознавчій думці_ _ _ _ _ _ _ _ 12

1.2. Художньо-педагогічна інтерпретація твору мистецтва як умова формування художньо-образного мислення _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 39

1.3. Сутність та структура художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики _ __ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 59

Висновки до першого розділу_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 82

**РОЗДІЛ ІІ**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА**

2.1. Стан сформованості художньо-образного мислення майбутніх учителів музики _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 86

2.2. Організаційно-методичне забезпечення процесу формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музики _ _ _ _ _ 119

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи _ _ _ _ 152

Висновки до другого розділу _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 190

**ВИСНОВКИ** _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 194

**ДОДАТКИ** _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 198

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ 230

# ВСТУП

Модернізація сучасної освіти у загальноосвітніх закладах на засадах гуманістично-культурологічного підходу вимагає здійснення підготовки педагогічних кадрів у контексті особистісного розвитку. Згідно з цим положенням важливим завданням вищої музично-педагогічної освіти стає оволодіння студентом емоційно-інтелектуальним досвідом спілкування з художніми цінностями, уміннями вирішувати творчі завдання.

Завдяки мисленню людина здатна проникати у сутність явищ, виділяючи в них суперечливі елементи та тенденції. Адже мислення нероздільно пов’язане з чуттєвим пізнанням, яке є основним інформатором про навколишній світ. Разом з відчуттям і сприйняттям, мислення є ланкою єдиного ланцюга - пізнання.

Процес сприйняття і пізнання мистецтва вимагає від студента складних розумових операцій, які відігріють значну роль у фаховій підготовці учителя-музиканта, активної розумової діяльності, розвиненої уяви, емоційної сприйнятливості, осмислення твору в цілому, здатності до співвіднесення художніх творів з дійсністю і власним внутрішнім світом. Надзвичайно важливим є суто особистісний характер сприйняття твору мистецтва, зіткнення якого з внутрішнім світом студента призводить до свідомого самопізнання, стає джерелом формування ціннісних художніх орієнтирів.

Взаємозв'язок почуттів з поняттями, судженнями, висновками дає можливість студенту сприйняти сутність явищ, що розкриваються митцем в образній системі його творів. Тому таким важливим є формування і розвиток художньо-образного мислення як самостійної, повноцінної форми пізнання та одного з видів духовного пізнання світу людиною. Вищою його ланкою є діяльність відтворюючої уяви, здатність до асоціативного мислення, до співвіднесення художнього образу з об'єктивною дійсністю, особистими спостереженнями та з власним внутрішнім світом.

Здатність людини мислити художніми образами органічно втілюється у процесі інтерпретації творів мистецтва. Така специфічна форма художнього

мислення характеризується перетворюючою спрямованістю мистецького образу у педагогічну площину та є надзвичайно цікавим і невід'ємним процесом підготовки вчителя музики. Це актуалізує проблеми формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музики як атрибута їхньої особистісної художньої культури та умови фахової компетентності у подальшій педагогічній діяльності.

Методологічні засади вивчення феномена „художньо-образного мислення" та його дефініційні характеристики розкриваються у працях таких науковців: А.Андрєєв [3], Н.Антонець [5], Ю.Афанасьєв [9], В.Біблер[17], М.Бонфельд [25], О.Брушлінський [27-29], І.Галінська [41], П.Гальперін [42], І.Герасимова [46], Л.Григоровська [53], Л.Гурова [56], Л.Дись [59], М.Каган [71], О.Лілов [93], Б.Малютин [100], А.Моїсеєв [105], Є.Назайкінский [108], Р.Нємов [111], Д.Овсяніко-Куліковський [113], О.Олексюк [115], Г.Падалка [116;117], О.Потебня [123], Пешикова Л.В. [118], Л.Предтеченська [124], В.Ражніков [129], Л.Рапацька [130], С.Раппопорт [132;134], О.Рудницька [142;143], Л.Столович [155], Б.Теплов [158], О.Шевнюк [170], К.Шудря [173], О.Щолокова [174], І.Хімік [165], М.Ярошевський [179]. Значним доробком у розв'язанні цієї проблеми стали дисертаційні дослідження В.Авдєєва [1], В.Аганисьян [2], Н.Батюк [10], О.Бурської [31], Н.Мозгальової [104], О.Сайгушкиної [144], В.Силантьєвої [146], О.Соколової [153], О.Піхтар [120], О.Поліщук [121], Л.Яковенко [178].

Незважаючи на доволі об'ємний шар наукової на психолого-педагогічної літератури, проблему формування художньо-образного мислення не можна вважати остаточно вичерпаною. Аналіз навчально-виховного процесу підготовки вчителів музики, опрацювання теоретичних джерел з проблеми формування художньо-образного мислення та інтерпретації творів мистецтва дали змогу зробити висновок, що у педагогічній теорії та практиці спостерігається певна суперечність між:

– вимогами до сучасного вчителя музики, творчої особистості, спроможної не лише відтворити (виконати) музичний твір, а й

створити вербальну художньо-педагогічну інтерпретацію твору мистецтва у процесі педагогічної діяльності, і браком теоретичного і методичного матеріалу для формування художньо-образного мислення студентів;

– змістом професійної підготовки майбутніх учителів, який вимагає нових форм і методів роботи зі студентами, і застосуванням традиційних педагогічних технологій.

Враховуючи недостатньо повне висвітлення цієї проблематики у науковій та педагогічній теорії і практиці, темою дослідження обрано *„Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва”*.

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дослідження проведене в межах тематичного плану НДР кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури Інституту мистецтва НПУ імені М.П.Драгоманова за напрямком „Зміст, форми та методи фахової підготовки майбутніх учителів музики”. Автором розроблено зміст лекційних, семінарських і практичних занять з курсів „Історія художньої культури”, „Методика викладання художньої культури”, передбачених планом підготовки бакалавра, спеціаліста й магістра.

Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №3 від 07.11.2005р.) і узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 2 від 28.02.2006р.).

***Мета дослідження*** – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-методичну систему формування художньо-образного мислення студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі інтерпретації творів мистецтва.

*Об’єкт дослідження* – фахова підготовка майбутніх учителів музики у вищому педагогічному закладі.

*Предмет дослідження* – методичні засади формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва.

Відповідно до мети було визначено такі ***завдання*:**

- конкретизувати сутність поняття „художньо-образне мислення майбутнього вчителя музики", його зміст і структуру;
- обґрунтувати роль художньо-педагогічної інтерпретації у формуванні художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики;
- розробити й обґрунтувати критерії та показники рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів;
- підготувати методичні рекомендації щодо діагностики та формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва.

*Гіпотеза дослідження***.** Рівень сформованості художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики підвищиться, якщо:

- у процесі навчання орієнтувати студентів на гуманістичну парадигму художньої культури, використовувати комплекс методів і засобів систематизації та узагальнення поліхудожніх знань;
- поетапне формування художньо-образного мислення студентів відбуватиметься в умовах організаційно-методичної системи навчання на основі вербальної художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва;
- процес формування художньо-образного мислення носитиме цілеспрямований і неперервний характер та здійснюватиметься в умовах послідовно організованих трьох етапів – інформаційно-аналітичного, фахово-орієнтовного і творчо-самостійного.

**Методологічну та теоретичну основу** дослідження складають:

– філософські положення теорій мислення та пізнання (Ю.Валькман [32;33], С.Гогоцький, І.Зязюн [66;67], М.Козачинський, Г.Кониський [102], П.Любовський, Г.Сковорода [148], П.Симонов [147], Г.Фоллмер [163], П.Флоренський [162], Н.Ягодинцева [177]);

– психолого-педагогічні ідеї розвитку образного та художнього мислення (А.Андрєєв [3], Р.Арнхейм [8], М.Берхін [13;14], П.Блонський [19], Ю.Борєв [22], А.Васадзе [35], Л.Виготський [39], К.Горанов [50], Г.Єрмаш [61], Р.Інгарден [69], Л.Левчук, О.Онищенко [89], О.Леонтьєв [91;92], В.Медушевский [101], Б.Неменський [110], С.Раппопорт [131-134], П.Семенов [145], В.Роменець [139], С.Рубінштейн [141], О.Тихомиров [159], В.Шинкарук [172]);

– теоретичні концепції мистецтвознавства щодо інтерпретації творів мистецтва (М.Бахтін [11;12], Л.Борисова [24], Г.Бескровная [15; 16], М.Волоков [37], Є.Волокова [38], Г.Гадамер [40], В.Дільтей [60], Г.Зедльмайр [64], П.Рікер [136;137], У.Кен [75], Б.Кроче [85], Р.Коллінгвуд [77], А.Корженевський [78], О.Котляревська [81], В.Крицький [84], Ю.Кулюткін [86], В.Москаленко [106], М.Тараканов [157]);

– теоретично-методичні положення фахової підготовки майбутнього вчителя музики (В.Андрущенко [4], О.Ростовський [140], О.Рудницька [142], Г.Падалка [117], О.Щолокова [175]).

**Методи дослідження.** Відповідно до мети та поставлених завдань дослідження було використано систему методів, що включала:

- теоретичні – аналіз наукової літератури з теми дослідження для розкриття понять „художньо-образне мислення” та „художня інтерпретація”; класифікація і систематизація теоретичних та експериментальних даних щодо підготовки вчителів музики; компаративний метод, що ґрунтується на порівняльному аналізі концепцій та дозволяє визначити сутність і значення художньої інтерпретації у системі фахової підготовки майбутніх учителів музики;
- емпіричні – методи масового збору інформації (анкетування, опитування, тестування, бесіда, педагогічне спостереження), метод експертних оцінок, ранжування, що сприяли вивченню окремих питань досліджуваної проблеми; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний), який застосовувався з метою вивчення стану сформованості

художньо-образного мислення майбутніх учителів музики та перевірки ефективності запропонованої організаційно-методичної системи; експериментальні творчі завдання для покращення створення художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва; факторно-критеріальні методи обробки отриманих даних.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

• *вперше:*

– визначено і теоретично обґрунтовано сутність і структуру поняття „художньо-образне мислення майбутнього вчителя музики" ;

– розкрито поняття „вербальна художньо-педагогічна інтерпретація творів мистецтва" та доведено ефективність її застосування як засобу фахової підготовки студентів;

– теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено організаційно-методичну систему формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музики на основі вербальної художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва, яка забезпечує ефективну навчально-пізнавальну діяльність студентів при вивченні теоретичного матеріалу та розв'язанні практичних завдань;

– представлено систему критеріїв та показників сформованості художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики;

• *удосконалено* пропозиції щодо реалізації методів роботи майбутнього вчителя музики;

• *конкретизовано* чинники, що сприяють підвищенню ефективності формування художньо-образного мислення студентів у процесі інтерпретації творів мистецтва;

• *подальшого розвитку* набули теоретичні положення щодо вирішення проблеми формування фахової компетентності студентів як результату сформованості їхнього художньо-образного мислення.

**Практична цінність дослідження** полягає у розробці та впровадженні методики діагностування та формування художньо-образного мислення

студентів у процесі інтерпретації творів мистецтва. Основні теоретичні положення і методичні рекомендації можуть бути використані для оновлення змісту таких дисциплін: „Методика музичного навчання", „Історія художньої культури", „Методика викладання художньої культури", „Аналіз музичних творів", „Історія музичної культури" у вищих закладах освіти; для використання у процесі індивідуальних занять з музично-інструментальної підготовки студентів і створення методичних рекомендацій з питань формування художньо-образного мислення студентів у процесі інтерпретації творів мистецтва.

Результати дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/995 від 12.05.2009 р.), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (довідка № 368 від 24.02.2009 р.) та Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57/360-08 від 04.03.2009 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 495-40/03 від 29.04.2009 р.). Всього дослідженням було охоплено 320 студентів вищеназваних ВНЗ.

Дослідження тривало протягом 2004-2009 років і проводилось у три етапи.

*Організація дослідження. На першому етапі* (2004-2006рр.) дослідження було опрацьовано і проаналізовано філософську, мистецтвознавчу та психолого-педагогічну літературу з обраної проблеми; визначено науковий апарат дослідження та основні завдання дослідницької роботи; здійснено первинне опрацювання та систематизовано теоретичну інформацію; уточнено поняття „художньо-образне мислення" та „вербальна художньо-педагогічна інтерпретація".

*На другому етапі* (2006-2007рр.) розроблено послідовність та методику дослідно-експериментальної роботи з формування художньо-образного мислення студентів вищих педагогічних навчальних закладів, визначено критерії та рівні його сформованості, проведено діагностичний зріз

сформованості художньо-образного мислення студентів музично-педагогічних ВНЗ. На основі результатів констатувального етапу дослідження визначено зміст формувального експеримента. Розпочато апробацію розробленої організаційно-методичної системи з формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі інтерпретації творів мистецтва.

*На третьому етапі* (2007-2009рр.) завершено апробацію розробленої методичної системи формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі інтерпретації творів мистецтва. Уточнено та узагальнено результати педагогічного експеримента, проведено перевірку запропонованої гіпотези, сформульовано висновки наукової роботи, а також літературно оформлено текст дисертації.

**Апробація та впровадження результатів дослідження**. Основні положення, рекомендації та результати дослідження доповідались на звітних науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів НПУ імені М.П.Драгоманова (2004-2007), на Міжнародному науковому семінарі „Треті педагогічні читання пам'яті О.П.Рудницької (1-2 грудня 2005 року) в Інституті педагогіки та психології професійної освіти, на ІІ Міжнародній науково-практичні конференції „Гуманістичні орієнтири художньої освіти" (26-27 квітня 2007р.) на базі кафедри фортепіанного виконавства й художньої культури Інституту мистецтв (м.Київ), на конференції „Мистецька освіта як чинник людиностановлення" у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (жовтень 2007р.), на „V мистецько-педагогічних читаннях пам'яті професора О.П.Рудницької (6-7 грудня 2007р.) в Інституті педагогіки та психології професійної освіти (м.Київ), на конференції (16-17 жовтня 2008р.) у Мелітопольському педагогічному інституті, на „VI мистецько-педагогічних читаннях пам'яті професора О.П.Рудницької" (4-5грудня 2008р.) в Інституті педагогіки та психології професійної освіти (м. Київ), на ІІІ Міжнародній науково-практичній конференції „Гуманістичні орієнтири художньої освіти" (22-24

квітня 2009 року, м. Київ), на конференції (8-9 жовтня 2009 р.) у Мелітопольському педагогічному інституті. Результати виконаної роботи доповідалися і обговорювалися на засіданнях кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова.

**Вірогідність** результатів дослідження забезпечена теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; аналізом значного теоретичного та емпіричного матеріалу; використанням комплексу методів дослідження, які відповідають суті визначеної проблеми; репрезентативністю вибірки, поєднанням якісного та кількісного аналізу експериментальних даних.

**Публікації.** Основні теоретичні положення дослідження, його результати та висновки подано у 9 одноосібних публікаціях автора, 5 з яких у провідних наукових фахових виданнях.

**Структура та обсяг роботи.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел, що нараховує 182 найменування, і додатків. Повний обсяг дисертації – 245 сторінок, з них 197 сторінок основного тексту. Робота містить 30 таблиць, 28 рисунків, що становить 19 сторінок.

# РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА

## 1.1. Категорія ”художньо-образне мислення” у філософській, психолого-педагогічній та мистецтвознавчій думці

Професійна діяльність вчителя музики неможлива без глибокого і всебічного пізнання мистецтва, яке значною мірою відбувається за участі мислення – найвищого процесу пізнання.

На сучасному рівні теорія пізнання є результатом узагальнення усієї історії його розвитку. Вона вивчає природу, форми та закономірності переходу від поверхневого уявлення людини про речі до осягнення їхньої сутності. Цей процес відбувається на основі діяльності людини. Практика визначає характер відображення дійсності у пізнанні у вигляді структурної єдності чуттєвої та логічної сторін. Саме питання співвідношення чуттєвого і раціонального, які існують ще з античних часів, є найважливішими для теорії пізнання і викликають інтерес філософів, вимагаючи розв’язання.

Чуттєво-предметна діяльність (практика) впливає на певний об’єкт з метою його перетворення на задоволення власних потреб особистості. Щодо пізнання практика виконує три основні функції. Вона є: 1) його джерелом і рушійною силою, що надає необхідний матеріал для узагальнення і теоретичної обробки; 2) сферою застосування знань, тобто метою пізнання; 3) мірилом перевірки правдивості результатів пізнання. Таким чином, пізнання – це процес набуття і розвитку знань, обумовлений суспільно-історичною практикою; процес постійного поглиблення, розширення і удосконалення [163].

Як основа пізнання, практика стає стимулом до його розвитку, до виникнення нових філософських та наукових питань. Одним з них стало

питання про шляхи досягнення істини, - основного питання теорії пізнання, яка існує в багатьох аспектах і формах і, відповідно, має безліч тлумачень.

Вивчаючи шляхи досягнення істини, П.Флоренський у роботі „Як можливий розум?" послідовно виділяє міркування (хворобливий розум) і розум, який стає таким, коли пізнає Істину. Вчений постійно підкреслює брак розумного пізнання, акцентуючи увагу на духовному досвіді (практиці). Пошук критеріїв Істини пропонується філософом у таких варіантах: самоочевидність чуттєвого зовнішнього досвіду; самоочевидність інтелектуального внутрішнього досвіду; самоочевидність містичної інтуїції. Науковець наголошує на неповноцінності та недостатності розумного (конкретно-світоглядного, інтуїтивного) мислення. З іншого боку, опосередковане (логічне, дискурсивне судження) також не може бути визнане таким, що задовольняє пізнавальні інтереси.

Визнаючи недостатність логістичного підходу до пізнання істини, П.Флоренський пропонує шлях, який ґрунтується на трьох основних судженнях:1) існування абсолютної істини, 2) можливість пізнання істини, яка є „безумовною розумністю", 3) істина – це інтуїція, яка має властивості безкінечної дискурсії. Таким чином, якщо істина існує, то пізнання її можливе за умови введення поняття „інтуїція - дискурсія" Тобто пізнання істини відбувається при сполученні дискурсивної інтуїції та інтуїтивної дискурсії. Отже, для П. Флоренського основними сторонами пізнання істини були інтуїція – безпосереднє сприйняття і дискурсія – раціональний аналіз [162].

Іншої думки дотримувався Г.Фоллмер. Вчений вважав, що пізнання – це адекватна реконструкція та ідентифікація зовнішніх структур у суб'єкті [163]. Розкриваючи суть процесу пізнання, філософ дає визначення поняттю „знання", подаючи його у трьох основних значеннях: 1) здібності, вміння та навички, які базуються на обізнаності та поінформованості; 2) будь-яка пізнавальна інформація; 3) особлива пізнавальна одиниця, гносеологічна

форма ставлення людини до дійсності, що співіснує у взаємозв'язку з практичним відношенням.

Філософ стверджує, що пізнання - не є різновидом відображення зовнішнього світу і лише алгоритмічною обробкою зовнішньої інформації, бо у всякому пізнанні обов'язково міститься значна суб'єктивна частка того, хто пізнає [163]. Ще Е.Кантом було відкрито і наголошено на важливій ролі суб'єкта у цьому процесі. Адже пізнання людини виникає у результаті взаємодії реального світу і суб'єктивних структур. Таким чином, без об'єкта не було б і пізнання (були б лише сни, галюцинації), а без суб'єкта немає пам'яті, понять, суджень, класифікації, визначень, висновків, власної інтерпретації, а отже, - немає пізнання. [74, *322-323*]

Відомо, що основними елементами процесу пізнання є суб'єкт і об'єкт (предмет). Тобто, пізнання людиною всякого предмету неможливе без чуттєвого знання у вигляді відчуттів і сприйняття властивостей через органи почуття та інших складових: пам'яті, уяви, уявлення та мислення.

Тісний зв'язок мислення з такими психічними функціями як пам'ять, сприйняття, уявлення, емоції допомагає з різною глибиною і повнотою відтворити дійсність в ідеальних образах. Усі ці функції виконуються гармонійно і скоординовано, що дає можливість людині цілісно сприймати світ. Проте головна роль у такому координуванні відводиться саме мисленню, яке здійснює аналіз навколишнього світу і стає, таким чином, актуальною діяльністю суб'єкта, мотивованою потребами та направленою на цілі, котрі мають особистісну значимість, або на усвідомлення дійсності для предметно-практичної і соціальної діяльності людини.

Сутність мислення відображається у відчуттях окремими його сторонами та якостями. У сприйнятті відбувається об'єднання цих ознак, але лише шляхом мислення можна відобразити особливості та властивості, які зазвичай неможливо пізнати за допомогою органів чуття. Зміст процесу мислення набуває певних логічних форм, в яких виникло, розвивається і відбувається мислення - поняття, судження і висновок.

Завдяки мисленню людина здатна активно проникати у сутність явищ, виділяючи у них суперечливі елементи та тенденції. Мислення нероздільно пов’язане з чуттєвим пізнанням, яке є основним інформатором про навколишній світ.

З точки зору філософії, мислення – це інформаційна діяльність, яка набула якості опосередкованого узагальненого пізнання за допомогою абстрагування, міркування (зіставлень пізнавальних образів та логічно виведених думок) [161]. Загальна теорія пізнання розкриває мислення як співвідношення суб’єктивного та об’єктивного, чуттєвого і раціонального, емпіричного і теоретичного.

Сутність діяльності мислення полягає в активному оперуванні чуттєвими та раціональними образами, які різняться за своєю психічною природою. У процесі мислення на основі перетворених, співвіднесених і опрацьованих образів народжуються нові, які допомагають творчо розв’язати певні завдання. Ці положення наочно представлені на рисунку 1.1.




*Рис.1.1. Механізм діяльності мислення*

Найповніше відображення категорія „мислення” знайшла у психологічній літературі. За психологічним словником, мислення – це процес відображення дійсності, вища форма творчої активності. Спроба відобразити предмет не лише таким, яким він є насправді, а й на основі закономірності

його зміни – це творчій підхід, закладений у процес мислення [127]. Для нашого дослідження особливого значення набувають такі теорії:

- мислення як асоціативне уявлення. Представники цієї теорії (Т.Браун, А.Біне, Дж.Прістлі, Дж.С.Міль, Д.Гартлі) розглядають процес мислення через зв'язок уявлень, набутих у попередньому досвіді. Завдяки цьому зв'язку одне уявлення викликає інше за подібністю чи протилежністю .
- мислення - процес поступових інтелектуальних операцій, котрий розгортається у часі і має декілька стадій та етапів, зокрема, прийняття мисленнєвого завдання, дослідження елементів, висування гіпотези, перевірка знайденого рішення (А.Гроот, О.Зельц, А.Брушлінський, С.Рубінштейн, К.Славська);
- мислення як акт переструктурування ситуації (гештальтпсихологія). У даному випадку під мисленням вчені розуміють розв'язання питань через виявлення потрібного зв'язку або структури (М.Вертгеймер, Вудвортс, К.Дункер, В.Келер, Л.Секей);
- мислення як поведінка знайшло відображення у роботах представників біхевіористського напрямку (Дж.Уотсон, Е.Торндайк, Н.Гунтер, А.Валлон, В.Давидов, О.Запорожець, Б.Зейгарник, О.Леонтьєв, Л.Обухова, М.Поддьяков, О.Тихомиров), які розглядали мислення у вигляді процесу формування складних зв'язків між стимулами та реакціями;
- мислення як мотивований процес (З.Фрейд, Е.Блейлер). Праці цих науковців пов'язані з пошуками „спонукальних" сил художньої творчості. Ними, на думку З.Фрейда, є нереалізовані бажання митця. Художник, створюючи мистецький образ, удосконалює його згідно зі своїми бажаннями та почуттями. Лише після того, як художній образ відповідає бажанню митця, його відчуттям і світобаченню, твір вважається закінченим [102,*65-66*].

У різних напрямках діяльності людина прагне виявити інтелектуальну складову і вдосконалити розумові процеси, що лежать в основі діяльності та сприяють її ефективності. Саме тому широкого розповсюдження набули такі

поняття як: „економічне мислення”, „юридичне мислення”, „педагогічне мислення”, що відображають єднання інтелекту зі специфікою професійної діяльності.

У галузі мистецтва таким поняттям стає „художнє мислення”. Важливою умовою його розвитку є художньо-творча діяльність, яка може проявлятись у сприйнятті та оцінці творів мистецтва, а також у створенні власних творчих проектів.

Підготовка студентів–музикантів передбачає формування знань, вмінь, навичок, які ґрунтуються на розумових операціях. За допомогою мислення студенти з’ясовують спільні явища, які відбуваються у духовній культурі людства й не можуть бути усвідомленими у процесі безпосереднього відчуття та сприйняття, визначають закономірності та сутнісні зв’язки між ними.

Відповідно, художнє мислення стає невід’ємною складовою у комплексі професійно значущих якостей педагога-музиканта. Це положення на сучасному етапі мистецької освіти стало вже аксіомою, проте наукова література поки що не дала однозначного трактування цієї категорії. Її дослідження поповнюються доробками філософсько-естетичного і психолого-педагогічного змісту.

Розкриваючи зміст даного феномена, вчені часто ототожнюють поняття „образне мислення” і „художнє мислення”. Аби розкрити їхню сутність і особливості, розглянемо кожну дефініцію окремо.

У виділених вище теоріях поширеною є думка, що наочно-діюче, наочно-образне і словесно-логічне мислення утворюють етапи розвитку мислення в онтогенезі і філогенезі. Згідно з цими уявленнями, людина спочатку вирішує розумові завдання, працюючи безпосередньо з предметом, і лише пізніше вона отримує здатність оперувати образами, а згодом і символами та розгорнутими, узагальненими поняттями. Природно, що розвиток мислення людини відбувається у процесі послідовного оволодіння трьома сферами уявлень: дій, образів і символів [159]. Із цих загальних

визначень можна зробити висновок, що образне мислення – це єдина система відображення наочно-діючого, наочно-образного і словесно-логічного мислення. Система містить складний ланцюг від означення окремих одиниць предметного змісту відображення до встановлення зв'язків між ними; до узагальнення і створення образно-концептуальної моделі.

Здатність людини до мисленєвої діяльності називається розумністю. Розумність виявляється у спроможності мислити та свідомо діяти. На думку філософа Н.А.Ягодинцевої, осмисленість дій, з прагматичної точки зору, полягає у виборі поведінки, котра призводить до успіху. У свою чергу успіх – це досягнення мети та здійснення намірів. Розум проявляється у здатності формувати наміри, ставити мету і формулювати накази та розпорядження. Це можливо за умови розуміння діяльності, яку здійснює людина. Отримання цього розуміння досягається завдяки здатності мислити, яка реалізується у двох основних напрямах: раціонального (інтелект) та ірраціонального мислення (образного уявлення).

Раціональне мислення проявляється у здоровому глузді та розумі. Науковець розглядає розум як спроможність ставити проблеми та виявляти протилежності, а також як інтелектуальну інтуїцію. У такому неформальному сенсі розум буває дотичним з ірраціональним мисленням.

Ірраціональне мислення може відбуватися у двох видах. Перший – це образне словесне мислення, що знаходить відображення в екземпліфікації, тобто поясненні за допомогою конкретних, наочних прикладів, ілюстративного матеріалу - міфів, художньої літератури, поезії, есе тощо. Другий вид - художньо-образне несловесне мислення, яке реалізується, передусім, у образотворчому мистецтві. При цьому, автор підкреслює, що таке ірраціональне мислення з точки зору прагматики та пізнання є розумним конструюванням образів світу. Тобто воно бере участь у прийнятті рішень і у пізнанні світу мистецтва. Крім того, ірраціональне мислення може виявлятися на межі розумного і нерозумного [177].

Отже, розглядаючи розумове мислення як складний феномен, дослідниця підкреслює основну його якість – підпорядкованість таким вимогам формальної логіки як послідовність та систематичність. Автор виділяє основні види мислення: запитальне (інтеррогативне), описове (дескриптивне), висновкове (деривативне) та аргументаційне.

Іншої точки зору притримується видатний австрійський філософ XX століття Л. Витгенштейн. Оскільки думка – це частина процесу мислення або його змісту (продукту, результату), вчений наполягав на існуванні різних форм знань. Будь-який образ є формою існування ідеальної думки, а форми її існування (відображення) – матеріальні. Будь-яка форма існування думки – це модель, що відображає сторони чи властивості реальних процесів і об'єктів [32].

Ґрунтуючись на поглядах Л.Витгенштейна, Ю.Р.Валькман виділив три форми подання думки: модель, поняття і образ. Ю.Валькман розглядає образи чотирьох видів: правопівкульні, лівопівкульні (ментальні) образи, локальні образи та образи зовнішньої дійсності (реальний світ). Процес образного мислення відображає взаємодію образів усіх чотирьох видів. Відтак, будь-який образ автор розглядає у вигляді інтегрованого комплексу компонентів, до яких належать:

- первинні та вторинні образи ( траєкторії їхніх зв'язків);
- чіткі та нечіткі образи;
- формальні, неформальні та імпліцитні образи;
- складні відносини структуризації образів за будь-якими критеріями.

Вчений пропонує окремо розглядати образи, які формуються у пам'яті, і образи, які перебувають поза нашою свідомістю. При цьому останні можуть бути представлені різними мовами (природними, математичними, мовою музичної нотації, хімічних формул, мовою жестів, міміки тощо), а також у різних формах (текстовій, графічній, зоровій, звуковій, смаковій, дотичній та ін.) [33].

У психологічній літературі образне мислення розглядається як процес пізнавальної діяльності, спрямований на відображення істотних властивостей об'єктів (їхніх частин, процесів, явищ) і сутності структурного взаємозв'язку. Важливе методологічне значення має вивчення механізмів створення образів, оскільки розумовий образ є основним змістом психіки людини. За визначенням С.Рубінштейна, світ образів - істотний компонент внутрішнього світу людини, результат індивідуального досвіду сприйняття і перетворення інформації [141].

Будь-яке сприйняте враження залишає вагомий слід, який згодом може проявитися у вигляді спогаду. Те, що з'являється у нашому спогаді, називається образом. Термін „образ” у психології вживається відносно зорових, слухових, дотичних вражень. Образ є копією враження: іноді він відрізняється крайньою слабкістю, ілюзорністю у порівнянні з дійсним враженням, а іноді за емоційністю наближається до реального враження. Крім того, образом називають суб’єктивну картину світу, в якій міститься сам суб’єкт, інші люди, просторове оточення і тимчасова послідовність подій.

У психологічному словнику зазначається, що образні явища поділяються на два види:

- образ - сприйняття, тобто відображення в ідеальному плані зовнішнього об'єкта, що впливає на органи почуттів;
- образ – уявлення, тобто вигаданий образ, який не має аналогів у реальній дійсності і ніколи раніше не сприймався [127].

Отже, образи поділяються на чуттєві, які містять максимум індивідуальних ознак, а також ті, які можна осягнути розумово. Основним елементом образного мислення є чуттєва форма психічного явища, що має в ідеальному плані просторову організацію й тимчасову динаміку. У чуттєвому образі може бути втілений будь-який абстрактний зміст; матеріалом для образа у цьому випадку служать не лише просторово-тимчасові уявлення (зорові, слухові, тактильні, м'язові, вестибулярні, смакові тощо), але й

внутрішня мова (у вигляді абстрактного поняття або опису його за допомогою ключових слів).

Здатність відтворення вражень і є тим, що іноді називають уявою. За дослідженнями англійського вченого Гальтона, здатність уяви може бути різною, залежно від віку і статі: вона більш розвинена у дітей і жінок, аніж у чоловіків. Людина може користуватися або усіма видами образів, або вдаватися лише до одного їхнього виду [43].

У нашій свідомості один образ викликається іншим на підставі асоціації. Враження від зовнішнього світу відображаються в організмі у вигляді образів та фантазій; вони присутні у пам'яті та уяві людини. За законом Аристотеля ці образи об'єднуються в асоціації трьох видів.

Перший вид представляють асоціації за суміжністю. Образи, які постійно виникають, зв'язуються так тісно, що, коли згодом один з них виникає, то інші також виникнути разом з ним. Другий вид утворюють асоціації за подібністю, тобто один образ прагне викликати інший, подібний до нього (наприклад, портрет викликає образ оригіналу). Третій вид – це асоціації за контрастом. Вони виникають тоді, коли один образ прагне викликати протилежний. [6,*34*].

Таким чином, образ – це форма відображення об'єкта у свідомості людини; своєрідна з'єднувальна ланка між особою і об'єктом пізнання, завдяки якій суб'єкт і об'єкт залишаються реально різними, але набувають єдності. На чуттєвому рівні пізнання образами - це відчуття, сприйняття, уявлення; на рівні інтелектуального пізнання – поняття, судження, концепції, теорії.

Особливим, притаманним лише мистецтву, способом освоєння і перетворення дійсності є *художній образ* -– синтезуюча форма художньої свідомості й творчості в цілому, яка втілює, створює та об'єднує зміст твору. Художній образ відрізняється своєю доступністю для безпосереднього сприйняття і прямим впливом на почуття людини. У ньому нерозривно поєднані об'єктивно-пізнавальні та суб'єктивно-творчі начала. Специфіка

художнього образу визначається тим, що він відображає й осмислює реальну дійсність, а також створює новий, нереальний, вигаданий світ.

З точки зору філософії, художній образ розглядають у двох площинах: як специфічний спосіб пізнання світу, де предметом пізнання постає не окремий предмет цього світу, а уособлення будь-якого явища, що сприймається, переживається, емоційно відображується людиною; як спосіб перетворення світу у формі, що може спонукати до подальшої зміни матеріального і духовного світу: форм свідомості, засобів соціальної поведінки, способів індивідуального самовизначення та самовияву.

Художній образ містить не лише об'єктивний зміст, факти дійсності, перевтілені творчою фантазією художника, але і його особисте ставлення до зображеного, а також усю багатогранність особистості творця. Отже, в художньому образі поєднуються об'єктивне й суб'єктивне.

Аналіз філософської та мистецтвознавчої літератури дав змогу визначити основні параметри, за якими вивчається художній образ у мистецтві як елемент художнього мислення. Отже, художній образ – це:

- результат розумової діяльності, який виник у результаті художнього абстрагування й композиційного об'єднання матеріалу на основі емоційних, естетико-аксіологічних і світоглядних факторів;
- результат специфічних процесів узагальнення;
- об'єктивно існуюче ціле;
- процес діалектичного поєднання у творі мистецтва художнього образу авторського задуму і художнього образу, що народжується у процесі сприйнятті його реципієнтом;
- модель дійсності, ідеальна форма, матеріальна конструкція твору мистецтва, система художніх знаків.

Розглянемо кожну з цих позицій детальніше.

Художні уявлення і художні образи трактуються деякими науковцями (А.Андрєєв, С.Раппопорт [3;132]) як *результати розумової діяльності*, котрі

містять художнє абстрагування й композиційне об'єднання матеріалу на основі емоційних, естетико - аксіологічних, світоглядних факторів.

Такої ж думки притримується В.Шинкарук, наголошуючи на високому інтелектуальному рівні, який забезпечується художніми образами усіх видів мистецтва. Особливу роль науковець відводить вербальній мові, яка є не лише перевтіленням самих образів, скільки засобом їхнього об`єднання, що і забезпечує розуміння художнього відображення [172].

На думку В.Роменця, художній образ має такі форми існування: мислення (алегорична, метафорична думка, що розкриває одне явище через інше) і відображення дійсності в творах мистецтва. Вчений розглядає художній образ у двох змістових аспектах споглядання: 1) як витвір людського духу, вияв конкретного індивідуального „Я", народжений у муках творчості, прожитий та відокремлений від своєї суті (властивий сфері філософського та психологічного осягнення сутності людського існування, форм та засобів самовияву індивідуального „Я"); 2) як самостійну об`єктивну реальність, що існує незалежно від її творця (цей аспект більш властивий практиці мистецтвознавства і різних його галузей).

У результаті В.Роменець робить висновок, що художній образ – це самостійна індивідуалізована діяльність, яка народжується від руки та уяви конкретної людини; це відображена у своїй складній та неповторній природі сутність, певне емоційне буття, узагальнена ідея, матеріалізований смисл, реальність, яка відтворена на найвищому рівні людського духу, що „перетинає" межі власного існування у часі, просторі, дусі [139].

Художній образ є *результатом специфічних процесів узагальнення*. Так, Г.Єрмаш кваліфікує художні образи як повторно-конкретні, семантично складні утворення, які передбачають формування художніх ідей. Такі образи відповідають складності, естетичному багатству й багатогранності самого життя. Їхніми механізмами є скупчення, ідеалізація, конкретизація [61]. Саме такою єдністю характеризується синтетична природа художнього чуття, в якому переплітаються нерозривні компоненти: фантазія, інтуїція та емоції.

У художньому образі відбувається поєднання думки і почуття, раціонального й емоційного. Він здатний не лише відтворювати зовнішні властивості явища, але й забезпечувати узагальнене, сутнісне розуміння дійсності, створювати концепцію світу. На думку Ю.Борєва, художній образ – це відчута думка й осмислене почуття. Там, де зникає хоча б одне з цих начал, зникає сама художня думка, закінчується мистецтво [22]. Отже, художні образи мають різну природу (наочно-образну, просторово-часову, музично-звукову, пластико-рухову тощо) і нерозривно пов'язані з формами пізнання, дотичними до почуття.

Підтримуючи ці погляди, грузинський психолог А.Васадзе доводить, що представлені структурні одиниці утворюють природу художнього мислення як вищої форми „активного відображення об’єктивної реальності, яка полягає у цілеспрямованому, опосередкованому пізнанні суб’єктом докорінних зв’язків та відношень між предметами та явищами, у творчому пошуку нових ідей, прогнозуванні подій та відношень” [35, *23*].

Водночас, будучи образом-уявленням, художній образ є складним опосередкованим продуктом культури. Умовою перетворення образів живого сприйняття на елементи мислення стає системний зв`язок, який можна прирівняти до інтелектуального розуміння.

У мистецтвознавчій літературі поняття художнього образу подається у різних ракурсах. Так, у працях В. Кожинова [76], Г. Поспєлова [122] художній образ розглядається як *об'єктивно існуюче ціле*. Відповідно, виділяються такі його структурні елементи — сюжет, фабула, характери, предметні деталі тощо. З цієї точки зору художній твір у цілому є складним цілісним єдиним образом, а кожний елемент твору — відносно самостійною і неповторною частиною цього цілого.

Іншої думки притримуються науковці К.Горанов [50;51], О.Іліаді [70], М.Храпченко [166]. У художньому образі вони вбачають *процес діалектичного поєднання у творі мистецтва художнього образу авторського задуму і художнього образу, що народжується у процесі сприйнятті його реципієнтом*.

За межами свідомості людини художній образ існує лише потенційно. Будучи відображенням об'єктивного, художній образ в той же час є суб'єктивним за способами свого існування, адже відповідає психологічним особливостям суб'єкта, який його сприймає. Саме тому важливу роль для повноцінного функціонування художнього образу відіграє такий зв'язок: відображення (задум митця) — вираження (твір мистецтва) — сприйняття (реципієнт).

У наукових працях, присвячених питанням сприйняття творів мистецтва, відповідно, виділяються три типи художнього образу: образ-процес (композиційні елементи сприймаються безпосередньо у розвитку), образ-твір (твір являє собою в цілому культурно-історичний феномен) і образ-сприйняття (суб'єктивний образ твору, що створюється у свідомості індивіда у процесі сприйняття).

Образ-твір у своїй цілісності є культурно-історичним явищем. Він має певний набір зовнішніх і внутрішніх характеристик, що дозволяє говорити про нього як про продукт індивідуальної творчої діяльності, оригінальну форму культурної трансляції духовно-естетичної інформації, яка є і предметом, і об'єктом, і засобом пізнання [81].

Художній образ - це ідеальне утворення, результат роботи свідомості художника, який міститься в його свідомості і виступає у ролі значення художнього твору як матеріально-знакової системи. Фізичне існування художнього твору – це звичайна знакова система семантичного(живопис, скульптура, архітектура тощо) або синтаксичного характеру (музика, література тощо). Знакова конструкція художнього твору набуває для людини духовного змісту, бо людина надає їй певного значення.

Отже, науковці розглядають художній образ як: модель дійсності, ідеальну форму, матеріальну конструкцію твору мистецтва, систему художніх знаків. Таке розуміння цього феномена дозволяє: визначити художній образ як форму суспільної свідомості, ідеальне явище, що відображає дійсність (містить і образ, і значення); розкрити мистецтво як вид духовної діяльності; зосередити увагу на можливостях існування ідеального

сенсу у художньому творі і в науковому понятті; глибоко і адекватно пояснити принципи сприйняття художнього образу.

Створення художнього образу зумовлене індивідуальним творчим підходом художника, актуалізацією значень та ідей, ідеалів та смислів, які спрямовують розкриття світосприйняття та його змістового наповнення. Спрямованість духовно-практичної діяльності митця на створення художнього твору називають творчим процесом і виділяють у ньому дві тісно пов'язані стадії:

- формування художнього задуму, що виникає внаслідок образного відображення реальної дійсності (осмислення художником життєвого матеріалу й уявне створення загальної конструкції майбутнього твору, практичні пошуки образного рішення теми);
- безпосередня робота над твором (прагнення художника домогтися оптимальної виразності образного втілення своїх ідей та емоцій, поглибити зміст образів, що створюються).

Результатом творчого процесу є художній твір. Він у чуттєво-матеріальній формі втілює духовно-змістовий задум художника й стає основним джерелом інформації у сфері художньої культури. Адже твір мистецтва – це не лише чудове вербальне втілення чи образне словесне враження від предмета, але й, перш за все, – власна думка, враження про даний предмет і його тлумачення. Художні твори відображають і пояснюють дійсність, передають досвід художника.

Певна естетична логіка зародження, розвитку і формування художнього образу в свідомості митця підкреслюється творчим відтворенням життя і значенням перевтілення кожного мистецького образу. Художній образ, не залежно від того в якому виді мистецтва він виник, якими засобами виразності зображає життя, містить естетичні риси та властивості, які притаманні усім видам мистецтва: взаємозв’язок правдивості та умовності, багатозначності та недомовленості, об’єктивного та суб’єктивного, емоційного та раціонального, типового та індивідуального [175, *66*].

Підсумовуючи розкриття поняття „художній образ”, пропонуємо розглянути таблицю (див табл.1.1), в якій відбулась спроба об’єднати усі особливості, властивості, сторони цього багатозначного і складного явища.

Таблиця 1.1

Загальна характеристика художнього образу

| | | |
|---|---|---|
| 1. | Природа | Наочно-образна; просторово-часова; музично-звукова; пластико-рухова |
| 2. | Якості | Доступність для сприйняття; прямий вплив на почуття; єдність об’єктивно-пізнавального та суб’єктивно-творчого начал |
| 3. | Специфіка | Відтворює зовнішні властивості явища; забезпечує узагальнене сутнісне розуміння дійсності; творить нову концепцію світу |
| 4. | Складові | Думка, почуття, об’єктивний зміст, фантазія, особисте ставлення до змісту, художнє абстрагування, композиційне об’єднання матеріалу, інтуїція |
| 5. | Фактори впливу на особистість | – Емоційний;<br>– Естетико-аксіологічний;<br>– Світоглядний |
| 6. | Форми існування | – Алегорична метафорична думка, що розкриває одне явище через інше;<br>– Відображення дійсності в творах мистецтва;<br>– Фізична форма існування - знакова система семантичного або синтаксичного характеру |
| 7. | Типи | – Образ-процес;<br>– Образ твір;<br>– Образ-сприйняття |
| 8. | Властивості | Єдність:<br>– об’єктивного і суб’єктивного<br>– раціонального і емоційного<br>– індивідуального і типового<br>– багатозначності та недомовленості<br>– умовності та правдивості |
| 9. | Параметри розгляду | – Результат розумової діяльності, котрий виник у результаті художнього абстрагування й композиційного об'єднання матеріалу на основі емоційних, естетико-аксіологічних і світоглядних факторів;<br>– результат специфічних процесів узагальнення;<br>– об'єктивно існуюче ціле;<br>– процес діалектичного поєднання у творі мистецтва художнього образу авторського задуму і художнього образу, що народжується у процесі сприйнятті його реципієнтом;<br>– модель дійсності; ідеальна форма; матеріальна конструкція твору мистецтва; система художніх знаків. |

Враховуючи усі сторони, властивості і характерні особливості художнього образу, незаперечним є визнання його особливою формою мислення у мистецтві та художній діяльності. Оперування художніми образами у складному інтегральному психологічному процесі створення чи пізнання творів мистецтва є *художнім мисленням.*

Зазначимо, що поняття „художнє мислення" в епоху Античності ще не існувало, оскільки воно не відповідало поглядам та уявленням тих часів і не піддавалося тлумаченню. Мисленнєва діяльність повинна була мати визначену логічну-раціональну послідовність, а її результати втілюватися у форму доказів і обґрунтувань.

Разом з тим, цікавою є для нас теорія наслідування, представлена Аристотелем. У ній автор зазначає: „... людина, яка має досвід, вважається мудрішою за ту, яка має лише чуттєве сприйняття, а людина, яка володіє мистецтвом, розумніша за ту, котра має досвід; наставник мудріший за ремісника, а наука про абстракцію вища за мистецтво творення"[6,*34*]. У філософа художнє мислення стає способом узагальнення чуттєвого досвіду, заснованого на ідеалах. Для нього мистецтво набуває соціального, виховного значення.

Сучасне розуміння поняття „художнє мислення" почало формуватися за часів Просвітництва. Вагомий внесок у філософську думку стосовно цього питання зробили Е.Кант і Г.Гегель. Е.Кант у своїх поглядах об'єднав дві основні позиції, які існували у суспільстві. З одного боку він тлумачить „художнє мислення" як геніальну природно обдаровану здатність до висновків, піднімає його над філософським і науковим мисленням; з іншого – відокремлює та відділяє мистецтво від науки [74].

На відміну від Е.Канта, Г.Гегель надав художньому мисленню статус компонента свідомості. Філософ стверджував, що творчість є властивістю мислення і проявляє себе у різноманітних судженнях та висновках, об'єднаних у поняття. Ці погляди знайшли відображення в його естетиці, в якій філософ широко використовував категорію художнього образу і

протиставляв художній образ, як продукт художнього мислення, результатам абстрактного, науково-понятійного мислення - силогізму, висновку, доказу, формулі [45].

Природа художньої творчості, особливості творчої діяльності як специфічної сфери теоретичного пошуку цікавили й українських філософів епохи Просвітництва, зокрема професорів Києво-Могилянської академії: М.Козачинського, Г.Кониського, П.Любовського. С.Гогоцького.

Так, М.Козачинський, наслідуючи деякою мірою сенсуалізм Дж.Локка, вважав, що розум людини - „tabula rasa" (чиста дошка); він не має нічого вродженого і формується під впливом зовнішньої дійсності. На його думку, лише здатність відчувати, уявляти, думати є вродженою для людини[54*, 146*].

Поділяючі ці погляди, Г.Кониський підкреслював неможливість інтелектуальної діяльності без чуттєвого сприйняття. Відчуття автор розглядав як тілесні і пізнавальні здатності. Знаряддями пізнання Г.Кониський вважав уяву і пам'ять, акцентуючи увагу на неможливості їхнього існування без попереднього впливу предметів і відчуттів, тобто без уявлень, що породжуються ними. У процесі пізнання автор значну роль надав операціям розуму, виділяючи поняття, судження та висновки [там же *с.186*].

Прогресивнішою була теорія філософа П.Любовського. У ній простежується чітка лінія у трактуванні чуттєвого та раціонального у процесі пізнання. Автор вважав, що відчувати – не означає мислити. Разом з тим, філософ розумів мислення як складний процес, нерозривно пов'язаний з чуттєвим пізнанням. Вчений прагнув розкрити перехід від чуттєвого до абстрактного пізнання шляхом вивчення і аналізу не лише відомих форм мислення (поняття, судження, висновок), але й нових – аналізу, синтезу, порівняння, спостереження. Філософ надавав великого значення мисленню у процесі пізнання, прагнув віднайти зв'язок та єдність усіх його актів, вказував на неможливість мислення без мови [95].

Цікавими є погляди С.Гогоцького, який дещо наслідував вчення Г.Гегеля. У процесі пізнання світу філософ виділяє три етапи його розвитку: чуттєву свідомість, керовану відчуттями - найнижче джерело людського усвідомлення буття; уявну свідомість (діяльність уявлення) та мисленнєву свідомість – найвищий ступінь пізнання [102].

Погляди українського філософа, просвітителя і поета Г.Сковороди характеризуються гармонійним синтезом художньо-образного та раціонально-логічного. У роботі „Дві натури" він пояснює світ, що має два джерела походження. Перша натура є зовнішньою, котру людина сприймає чуттєво, і яка не є істиною. Друга - внутрішня, і знаходить свій прояв у процесі розумового опрацювання даних, отриманих від її сприйняття. Філософ вважав, що шляхи та засоби її пізнання за допомогою образів і картин одночасно є питанням як науки, так і мистецтва [148].

Цікавою, на наш погляд, є класифікація мистецтв і засобів художнього вираження, запропонована О.Ф.Лосєвим. Він вважає традиційний поділ мистецтв на музику, поезію, живопис як таким, що не відповідає внутрішнім особливостям художнього сприйняття. Філософ пропонує притримуватись принципу оформленості, що найбільш відповідає інтимній сутності художнього переживання. „Поняття оформленості має відігравати домінуючу роль, тому що мистецтво, перш за все, – пізнання, а у пізнанні основним передусім є ступінь його оформлення" [96, *301 – 302*]. Виходячи з даного принципу, О.Ф. Лосєв дає свою класифікацію художнього світосприйняття і виділяє дві основні його категорії: музичне та образне **[**96, *7 – 380*]. Обидві категорії знаходять прояв у різних видах мистецтва. Філософ підкреслює, що не всі поетичні твори викликають враження виключно своєю образністю. На думку О.Ф.Лосєва, „чиста лірика" насправді є більше музикою, аніж поезією, що у жодному разі не знижує її художніх переваг.

Отже, ідеї і погляди європейських та українських учених-філософів створили основу для розуміння процесу художньої мисленєвої діяльності.

Правомірність їхніх думок знайшла відображення у розвитку естетичної думки та у подальших філософських і психологічних дослідженнях.

Вивчаючи категорію „художнє мислення”, але не визначаючи її цим поняттям, науковці не визнавали глибокий взаємозв’язок між інтелектуальними та емоційним компонентами художнього мислення. Проте, вони зосереджували свою увагу на з'ясуванні факторів, які доповнюють інтелектуальний компонент. До таких факторів науковці відносили естетичну оцінку й формоутворюючу діяльність (М.Каган [71], В.Мазепа [98], А.Оганов [114]), емоційно-естетичну забарвленість (А.Зись [65], Н.Лейзеров [90]), образну наочність (Ю.Борєв [22]), метафоричність (О.Яковлєв [179]) тощо.

Дослідження у галузі філософії, психології (О.Лосєв [96] Л.Виготський [39], П.Гальперин [42], І.Рогов [138] О.Тихомиров [159]) та мистецтвознавства (Р.Арнхейм [7], В.Медушевський [101] та ін.), на прикладах діяльності митців у різних галузях мистецтва підтвердили тісний зв’язок між двома основними компонентами художнього мислення – інтелектуальним і емоційним. Усвідомлення принципової єдності раціонального та ірраціонального показали правомірність вживання поняття „художнє мислення” та необхідність вивчення його у різних аспектах.

Зміст художнього мислення набуває певного сенсу завдяки художній практиці. Характеризуючи це поняття, М.Берхін [13], В.Біблер [17], Л.Дись [59], О.Лілов [93], С.Раппопорт [132;134], Л.Столович [155], К.Шудря [173], М.Ярошевський [180] вживають термін „художнє мислення”, а інші вчені (Н.Антонець [5], Ю.Борєв [22], П.Гальперін [42]) називають його „художньо-образним мисленням” і близьким за значенням „образним мисленням” (Л.Григоровська [53], Л.Гурова [56;57], Д.Овсяніко-Куліковський [113], О.Потебня [123]). Вчені пояснюють це тим, що художні твори несуть у собі загальнолюдський сенс, розкриваючи людині її власне начало на тлі історичного творення світу культури.

Іншої точки зору притримується М.Берхін, розкриваючи різницю між образним і художнім мисленням. Вчений вважає, що образному мисленню

притаманна трансдукція – особлива форма висновку, що виникає у процесі знаходження подібностей образів предметів і явищ, виникнення безпосередніх аналогій. В якості операційних одиниць трансдукції автор називає чотири процеси, які були описані ще П.Блонським: трансформація (перетворення), реінтеграція (відновлення, прагнення до цілісності), персеверація (стереотипове повторення у людини певного психічного образу, дії, стану) та мультиплікація (множення) [19].

Хоча ці процеси характерні й для художнього мислення, його результат відрізняється від результату образного і логічного мислення. В явищі, що відображується, обмірковується наявність або відсутність елементів прекрасного і величного, трагічного і комічного, жанрових і стильових ознак. Крім того, результатом художнього мислення є художня оцінка і переживання, яке виникає у процесі взаємодії з твором мистецтва.

Аргументуючи свою позицію, М.Берхін підкреслює, що образне мислення формується у ранньому віці у процесі життєдіяльності та практичного оволодіння необхідними предметами; а оволодіння художніми еталонами відбувається при знайомстві з творами мистецтва. У художньому мисленні змінюється сам зміст трансдуктивного висновку: замість співставлення явищ оточуючого світу з реальним еталоном, відбувається співставлення з художнім твором, який має зовсім іншу природу [13].

На основі викладеного вище теоретичного матеріалу пропонуємо розглянути порівняльну таблицю процесу та результату образного та художнього мислення (див.табл.1.2).

Таблиця 1.2.

**Порівняльна схема процесу та результату образного і художнього мислення**

| | **Художнє мислення** | **Образне мислення** |
|---|---|---|
| **Одиниці змісту відображення реальності** | Художні образи (єдність чуттєвого та інтелектуального) | Чуттєві та раціональні образи |

<table>
<tr><td rowspan="2">Операції мислення</td><td colspan="2">Абстрагування<br>Міркування<br>Співвідношення<br>Опрацювання<br>Встановлення зв’язків між образами.<br>Процес трансформації, реінтеграції, персеверації та мультиплікації.</td></tr>
<tr><td>Обміркування наявності чи відсутності елементів прекрасного і величного, трагічного чи комічного, жанрових і стильових ознак</td><td>-</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Результат мислення</td><td colspan="2">1. Трансдукція (умовивід): співставлення явищ оточуючого світу з реальним еталоном;<br>2. узагальнення;<br>3. виникнення суджень;<br>4. формулювання понять;</td></tr>
<tr><td>5. емоційне переживання;<br>6. художні оцінка (критика, інтерпретація);<br>7. поява нового художнього образу.</td><td>5. побудова образно-концептуальної моделі</td></tr>
</table>

Художнє мислення здатне виконувати складні функції лише шляхом розвинутої і розгалуженої системи засобів, а саме – ідеальної мови (пластичної, літературної, музичної тощо). Властивість почуттєвих образів мистецтва матеріалізувати інтелектуальний зміст можна віднести і до самих інтелектуальних процесів.

Суттєвим фактором художнього мислення є духовно-практичний характер художньої діяльності. Для ідеальних форм відображення дійсності роль практики є основною. Проте, якщо в інших формах суспільної свідомості вона проявляється опосередковано, то у мистецтві ця закономірність відбивається у безпосередній формі, реалізовуючись у єдності способів інтелектуальної та предметної діяльності.

Емоційно-образна сфера художнього мислення пов’язана з діяльністю, де ця сфера найбільше проявляється. Художня діяльність своєрідним шляхом розвиває художнє мислення. За влучним висловом Л.Толстого, мистецтво нікого не переконує, воно просто заражає ідеями [160]. В усвідомленні співпричетності, тотожності, співпереживанні – сила художнього мислення.

Таким чином, художнє мислення можна розуміти як процес узгодження структурних елементів художнього образу, котрий проявляється в умінні порівнювати, зіставляти, аналізувати та робити висновки, використовувати отримані знання у нових умовах, створюючи таким чином його художню інтерпретацію.

Проте, це визначення, на наш погляд, не є вичерпним в аспекті педагогічної діяльності. Адже створення художньої інтерпретації передбачає не лише процес оперування мистецькими образами, а й широке застосування образів з інших галузей знань, використання власного досвіду тощо. Тому в контексті фахової підготовки студентів-музикантів доречним буде розширити поняття „художнє мислення" до „художньо-образного мислення".

Цікавою, на нашу думку, є концепція художньо-образного мислення, представлена у роботі Б.Неменського „Емоційно-образне пізнання розвитку людини". Автор вважає, що у суспільстві закріпилось викривлене уявлення про відсутність серйозного зв'язку художнього розвитку, по-перше, з моральністю людини та суспільства, а по-друге, з розвитком людського мислення.

Вчений-педагог дотримується думки, що мислення складається з раціонально-логічної та емоційно-образної частин. В основі наукової і художньої діяльності людини лежать різні форми мислення, і, відповідно, принципово різні форми передачі досвіду. Автор підкреслює, що обидва шляхи пізнання розвивались і вдосконалювались у процесі еволюції людства. Розвиваючи мислення, необхідно формувати його цілісно. Не може бути мислення виключно раціонально-логічного, або теоретичного, адже для нього не існує особистісного досвіду переживань і почуттів.

Основну роль мистецтва у житті людини Б.Неменський бачить в аналізі, формулюванні, закріпленні в образній формі і передачі наступним поколінням досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ, що пов'язують людей між собою та природою. На відміну від Н.Ягодинцевої, яка поділяє художньо-образне мислення на *образне словесне* (міфи, художня література) і

*несловесне* мислення, котре реалізується у пластичних видах мистецтва – живописі, скульптурі, архітектурі, хореографії **[**177**],** Б.Неменський виділяє три основних різновиди художнього мислення: пластико-художнє, літературно-художнє і музично-художнє. Не заперечуючи значущість літературно-художнього, музично-художнього мислення, автор приділяє особливу увагу мисленню пластико-художньому [110].

У цьому різновиді автор прослідкував специфіку внутрішніх зв'язків пластичних мистецтв з життям суспільства й виділив три форми пластико-художньої діяльності: побудова, зображення і прикраса. Ці форми є унаочненим проявом трьох відомих сфер мислення у пластичних видах мистецтва: конструктивній, зображувальній та декоративній. Елементи художньо-образного мислення розвивались у трудовій та ігровій діяльності, а згодом сформували усю багатошарову систему зображувально-пластичних видів мистецтва (архітектури, дизайну, станкового, монументального, декоративно-прикладного). Вони не лише характеризують ці види мистецтва, але певним чином забарвлюють різні періоди їхнього розвитку. Учений вважає, що особливості художньо-образного мислення кожної епохи можна спостерігати у процесі розвитку певних видів мистецтва. Він зазначає, що кожна епоха залишила по собі яскраві приклади такого розвитку.

За визначенням Б.Неменського, усі три форми пластико-художньої діяльності мають своєрідну мову, яка будується на спільних елементах: кольорі, лінії, формі, пропорції. Разом вони беруть участь у формуванні середовища, буття, спілкування, в становленні духовно-емоційної основи – морально-естетичних ідеалів, характеру і спрямованості людей до явищ життя. Завдяки художній діяльності ці форми збагачуються і передаються новим поколінням. Автор підкреслює, що саме на цьому ґрунтується розвиток духовного життя суспільства.

Через прикрасу (декор) зброї, одягу, житла людина виділяла себе суспільстві, визначаючи своє місце у ньому і залучаючи себе до певного гурту людей. Основна роль декору – знак, залучення, підкреслення,

повідомлення, котрі стверджують місце даної людини, групи людей в середовищі людських стосунків. Таким чином, декор виступає соціальним і естетичним явищем.

Конструктивна лінія пластико-художньої діяльності виконує іншу соціальну функцію і відповідає іншім потребам. Роль цієї лінії можна спостерігати на тому виді мистецтва, де вона проявляється найвиразніше – в архітектурі. Крім суто утилітарного значення, архітектура відіграє важливу соціальну і духовну роль у людських стосунках і формуванні світогляду. Вона виконує функцію конструктивного елементу художньо-образного мислення: формує середовище, котре визначає характер, образ життя і взаємовідношення у суспільстві, задаючи тим самим параметри певного естетико-морального ідеалу та створюючи для його розвитку відповідне середовище. Автор підкреслює, що становлення естетико-морального ідеалу починається з конструювання його основ і принципових властивостей.

Образотворча основа пластико-художньої діяльності проявляється в усіх видах мистецтва, але провідною вона є для таких видів мистецтва як живопис, графіка, скульптура. Саме в них відбувається емоційно-образний аналіз не об’єктивних законів природи та суспільства, а характеру особистісних, емоційних взаємин людини з оточуючим світом. Поява цієї форми діяльності була викликана потребою у формуванні розгорнутого морально-естетичного ідеалу суспільства, певного образу життя у єдності почуття і думки. Зображувальна форма пластико-художньої діяльності розширює можливості образних систем, наповнюючи їх свіжими враженнями реальної дійсності. Саме тут відбувається наповнення мислення не лише зображенням дійсності, а й реальними наочними образами.

Мислення реальними образами дає можливість проаналізувати усі найскладніші та найтонші сторони дійсності, усвідомити їх, сформувати ставлення до них, порівняти їх зі своїми морально-естетичними ідеалами, закріпити це ставлення у художніх образах і передати іншім людям. Саме тому, на думку Б.Неменського, образотворче мистецтво є літописом

емоційної культури. Ця сторона художньо-образного мислення дає можливість образотворчому мистецтву піднімати та розв’язувати найскладніші духовні питання суспільства.

Отже, три сфери пластико-художньої діяльності є рушіями художнього процесу. Вони беруть участь у формуванні характеру суспільства, впливають на його форми, методи та розвиток. Зміни у завданнях мистецтва, на різних етапах формування морально-естетичного ідеалу кожної епохи, проявляються підйомом і спадом усіх елементів художньо-образного мислення. Вони є відповіддю на зміни у вимогах суспільства до мистецтва, як інструменту формування морально-естетичного ідеалу епохи та затвердження його у повсякденному житті.

Таким чином, на основі теорії Б.Неменського, три основних різновиди художньо-образного мислення - літературно-художнє, музично-художнє і пластико-художнє можуть допомогти розкрити мистецтво не просто як діяльність, котра задовольняє естетичні і гедоністичні потреби, а як ключову проблему існування суспільства. Мистецтво постає у значенні самосвідомості і самореалізації людського колективу, як прояв мислення [110].

Специфічною формою художнього мислення, що характеризується творчою спрямованістю на твір мистецтва, є інтерпретування. За визначенням Р.Інгардена, інтерпретування - предметно спрямована діяльність, яка характеризується закономірною послідовною "зміною" явищ мистецтва, тобто "... процес розкриття і конкретизації усіх нових можливостей різних форм твору, а також перехід від визнання однієї з них у якості особливо цінної і "єдиної" до аналогічного розгляду іншої форми твору в наступну епоху" [69, *25*].

Інтерпретування художніх творів диференціюється О.Котляревською за кількома рівнями. Перший - емоційно-особистісний (суб'єктивний), на якому значимим є сприйняття символічного втілення ідеї твору. Науковець підкреслює, що на цьому рівні важливо „що саме” сприйнято, а не „як”

виражений задум автора. Творчий процес супроводжується формуванням певної "програми", тобто свого особистісного уявлення про завдання та цілі майбутнього виконання або дослідження. Спрямованість, завдання, засоби та методи інтерпретування визначаються через мету й особистісну позицію, що конкретизує функції людини у її взаємодії з твором.

Другим рівнем мистецтвознавець називає технологічний план інтерпретування, тобто процес „перекладу". Його найважливішими основними ознаками є осмислення естетичних переживань, диференціація сприйняття. Тут важливим стає не „що", а „як", у результаті яких процесів та явищ виникає певне уявлення про твір, які засоби обрані для „перекладу" свого уявлення, враховуючи психологічний досвід епохи, культури, особистості автора та інтерпретатора [81].

Якщо метою діяльності митця є створення твору як образу, то будь-яка інша творча діяльність спрямована на його відтворення, тобто на створення образу твору. Відповідно до видів художньої діяльності - сприйняття, аналіз, критика, тлумачення твору, можна виділити виконавську, критичну, дослідницьку, слухацьку та педагогічну діяльність.

Інтерпретування як специфічна форма художнього мислення є важливою умовою підготовки вчителя музики. Уміння тлумачити художній твір - це уміння будувати образ світу через мистецтво. Як підкреслював А.Н.Леонтьєв, взаємодія особистості зі світом, тобто побудова образу світу, можлива не лише на рівні значень, але й на рівні змістів, які виражають відношення суб'єкта до значення. Якщо мислення людини засноване на оперуванні „чистими" значеннями, то подібне раціональне збагнення допомагає опанувати світ, але не зрозуміти його. Із чистих значень складається образ світобудови, і лише за умови уміння людини піднятися від значення до змісту, а згодом відчути цей зміст, людина стає здатною будувати образ світу, у якому "знання, мислення не відокремлені від процесу формування почуттєвого образу світу, а входять у нього" [91, *360*] .

Таким чином, інтерпретування - особлива предметно спрямована діяльність, яка є специфічною формою художньо-образного мислення і характеризується творчою спрямованістю на твір мистецтва.

Усі попередні трактування поняття художньо-образного мислення стосувались загалом процесу створення або виконання твору мистецтва. Проте, у педагогічній діяльності ми зустрічаємось не лише зі сприйняттям мистецького художнього образу, або образу, створеного у процесі виконання твору.

Слід зазначити, що формування художньо-образного мислення як специфічного виду розумової діяльності дозволяє вирішувати конкретні педагогічні завдання, адже людина стає суб'єктом мислення лише за умови оволодіння мовою. Виходячи з цього положення, можна стверджувати, що для педагогічної діяльності особливого значення набуває вміння вербалізувати художній образ твору мистецтва. Під час його формування виникають асоціативні зв'язки на суб'єктивному рівні, які відіграють визначальну роль у процесі створення комунікативно спрямованого тексту, зокрема, педагогічної інтерпретації художніх творів.

Проведений аналіз науково-методичного матеріалу з проблеми дослідження дозволив визначити сутність художньо-образного мислення як *цілеспрямованого процесу інтегрального інтелектуально-чуттєвого узагальненого пізнання мистецьких явищ, формування естетично-художніх поглядів, переживань та оцінок.*

Художньо-образне мислення майбутнього вчителя музики є невід'ємною складовою комплексу професійно значущих якостей педагога - музиканта, яка бере участь у становленні його морально-естетичних ідеалів і життєвої спрямованості.

Процес інтерпретування та особливості художньо-педагогічної інтерпретації розглядатимуться у наступному підрозділі.

## 1.2. Художньо-педагогічна інтерпретація творів мистецтва - як умова формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики

Художньо-образне мислення студентів найактивніше проявляє себе у процесі творчої навчальної і практичної діяльності, серед яких значне місце посідає вербальна художньо-педагогічна інтерпретація творів мистецтва.

Термін „інтерпретація" походить від латинського слова interpretari (тлумачити, пояснювати) і має своє коріння у таких західноєвропейських мовах як: німецька (interpretieren – тлумачити), французька (interpreter – перекладати, тлумачити, виконувати) [62].

Словник російської мови С.І.Ожегова містить таке визначення слова „інтерпретувати" – тлумачити смисл будь-чого, надаючи йому пояснення [151]. Ширше визначення поняття подає російський словник 1985 року: „Інтерпретація – interpretatio (від латинського – розв'яснення) – 1) тлумачення, пояснення, розкриття смислу чогось; 2) творче розкриття образу або музичного твору виконавцем" [150].

Більш деталізовано даний термін представлений у літературознавчому словнику: „Інтерпретація - дослідницька діяльність, пов'язана з тлумаченням змістової, смислової сторони літературного твору, на різних його структурних рівнях через співвіднесення з цілісністю вищого порядку" **[**94, *316-317***]**.

Загалом попередні терміни вживаються в різних галузях людських знань, але, поміж тим, вони мають певну класифікацію за трьома основними типами інтерпретації: звичайна, наукова й художня **[**55**].**

У повсякденному вживанні звичайна інтерпретація наближається до термінів „опис", „пояснення", „тлумачення" і використовується у багатьох галузях знань.

Термін „опис" можна подати як будову своєрідної моделі або образу будь-якого об'єкту. Він виступає ланкою, що пов'язує знання людини про об'єкт із самим об'єктом. В епоху античної класики з'являються перші чудові зразки опису естетичних явищ природи, суспільного життя та

мистецтва в творах Гомера й Гесіода. Ці автори своїми прекрасними описами творів мистецтва випередили появу своєрідного жанру ексфразіс, характерного для культури еллінізму. Прославленими майстрами цього жанру стали Філострат (батько) та Калістрат (син) [175].

Наступним близьким до поняття „інтерпретація" є термін „пояснення". Він означає розкриття зв'язків між об'єктами пояснення (фактами, подіями, процесами) та іншими явищами. Існують різні види пояснення, але найважливішими для педагогічної діяльності є каузальне та генетичне пояснення. Каузальне проявляється у встановленні причин, що обумовлюють виникнення будь-якого явища, або будь-якого суттєвого зв'язку. Генетичне або історичне пояснення розкриває сукупність конкретних умов та причин, дія яких призвела до трансформації старих явищ у нові [55].

Інтерпретація як явище існувала вже в античній філології (алегоричне тлумачення текстів), у Середньовічній екзегетиці (християнська інтерпретація язичницького переказу), в епоху Відродження (критика тексту) та Реформації (протестантська екзегетика XVII ст.). Тому логічним є те, що поняття „інтерпретація" дуже широко застосовується як „тлумачення".

За своїм змістом тлумачення і пояснення є тотожними. Однак, на відміну від пояснення, тлумачення містить елемент гіпотетичності (гаданості) або припущення. Гіпотетичне судження – логічне судження, в якому твердження може залежати від певних умов. Тлумачення не претендує на остаточне судження, припускає можливість вибору, тобто дає один варіант з багатьох припустимих пояснень. Саме ця операція стосовно творів мистецтва була названа давніми греками „герменевтика" і усвідомлювалась ними як теорія та мистецтво тлумачення літературних творів (рукописів, книг тощо).

Герменевтика - традиції й способи тлумачення багатозначних давніх текстів і текстів, котрі не підлягають уточненню. Перші спроби чіткого розмежування інтерпретації і герменевтики мають місце на зламі XVШ-XIX ст., коли остання починає тлумачитися як теорія будь-якої інтерпретації, як всеосяжна наука про "мистецтво розуміння". Поняття інтерпретації виникло у

результаті тривалого процесу становлення логічних методів, що розвивалися відповідно до послідовного їхнього ускладнення, від простого опису до логічної операції.

Особливість логічних операцій, які пов'язані з трактуванням формальної теорії через виявлення змісту, об'єктивну суть абстрактних виражень, визначається поняттям „наукова інтерпретація". У науковій інтерпретації, на відміну від звичайної, пізнання йде від теорії до об'єкту.

На думку Є.Волкової, наукова інтерпретація художнього твору – це його наукове і художньо-критичне розуміння й тлумачення як цілісного явища, як естетичної цінності, співзвучної смакам та ідеалам певної культури, певного історичного періоду її розвитку. Це остаточне наукове уявлення про мистецтво, що перетворює усі пошуки та причинні зв'язки на узагальнюючу естетичну оцінку та виявляє індивідуальну своєрідність художнього об'єкту [38].

Під час звернення до художнього твору виникає практично необмежена кількість відмінних (іноді протилежних) уявлень і тлумачень. Розуміння прихованого внутрішнього змісту твору, що відкриває реальні можливості осягнути та усвідомити глибинний зміст відповідної епохи, особливості та закономірності культурних процесів, які вплинули на специфіку того або іншого явища в мистецтві, призводить до виконавського трактування або критико-естетичної оцінки, читання тексту, аранжування або редагування, виконання педагогічного завдання тощо. Усі ці види діяльності мають пряме відношення до того, що можна назвати *художньою інтерпретацією*.

Найпростіший та найдавніший погляд на художню інтерпретацію полягає у тому, що мистецтво за своєю суттю наслідувальне або репрезентативне: воно копіює щось з реального світу. Наприклад, картина ландшафту копіює або символізує реальний ландшафт. На думку Платона, такий погляд на мистецтво свідомо надає йому функцію формального виготовлення копій ідеалу. Відтак мистецтво стає двічі віддаленим від ідеалу та двічі зниженим у статусі. Пізніше теоретики оновили цю платонівську концепцію,

стверджуючи, що справжній художник насправді буквально копіює ідеальні форми, отже, виконує досконалу художню роботу високого рівня.

З розквітом Просвітництва в Європі отримують популярність дві теорії про зміст мистецтва, обидві вони існують і сьогодні. Ці теорії стали відомими широкому загалу як формалізм та експресіонізм.

На думку американського філософа й теоретика мистецтва Уілбера Кена у 70-80-х ХХ століття виразно вималювались такі теорії інтерпретації художніх творів: інтенціональна, формалістична, теорія сприйняття і реакції, симптоматична. Кожна з них має глибоке підґрунтя, і тому розглянемо їх докладніше [75].

Прихильники *інтенціальної теорії* вважають, що значення, надане творові автором, або первинне значення самого тексту є визначальним та суб'єктивно пізнавальним. Природа, зміст і цінність мистецтва не існують просто завдяки наслідувальній здатності мистецтва, а відтак суть мистецтва полягає в його здатності виражати, а не просто копіювати щось. Дійсно, як у теорії, так і у практиці мистецтва акцент часто зміщується від правдивого копіювання, репрезентації та імітації до виразного боку мистецтва.

Такий погляд на мистецтво та його цінність був притаманний Б.Кроче [85], Р.Дж. Коллінгвуду [77] та Л.Толстому [160]. Основним висновком цих учених стало те, що твір мистецтва є вираженням почуттів або намірів художника, а не просто імітація зовнішньої реальності та її внутрішньої сутності. Отже, ми зможемо інтерпретувати художній твір, тільки намагаючись зрозуміти справжній задум самого автора твору (художника, письменника, композитора).

Так, художник у своєму творі виражає почуття, які згодом пробуджують це почуття в нас і, відповідно, інтерпретуються. Отже, мистецтво інтерпретується тими почуттями, які воно виражає і якими "заражає" нас. Для Б.Кроче мистецтво є вираженням емоції, одним з найстаріших, часто космічним за своєю силою, типом знання, особливо, коли це стосується емоцій, що надихаються шедеврами мистецтва. Разом з тим, Р.Коллінгвуд

вважав, що внутрішнє, психологічне бачення художника за своєю суттю є реальним мистецтвом, незалежно від того, було це бачення перевтілене у суспільні форми чи ні.

Такий погляд на мистецтво як на вираження первинного наміру, почуття або бачення художника привів до розквіту своєрідної школи інтерпретації мистецтва. Її основи були закладені вченнями Фрідріха Шлейєрмахера, а згодом Вільгельма Дільтея і розвиваються сьогодні в особі таких впливових теоретиків як Еміліо Бетті та Е. Д. Хірш. За цим підходом стверджується, що ключем до вірної інтерпретації тексту служить відновлення первинного наміру творця, психологічна реконструкція задумів у певній історичній обстановці. При цьому текст розглядається як певний символ, що вимагає чи то художньої, чи музичної, лінгвістичної чи поетичний інтерпретації [60;75;47].

*Формалістичні теорії* передбачають, що значення тексту є відносним; не текст детермінує інтерпретацію, а інтерпретація стає продовженням тексту. На думку американського психолога й теоретика мистецтва Уілбера Кена, раціоналізм Просвітництва мав певний вплив на теорію й практику мистецтва. Загальна атмосфера наукового реалізму Просвітництва незабаром майже цілковито трансформувалася у напрямок реалізму в літературі та живописі (Е.Золя, О.Бальзак, Г.Флобер, Г.Курбе), а згодом зачепила імпресіоністів, які прагнули схопити "миттєві зорові враження", передані інтенсивно й позаособистісно (К.Моне, П.Ренуар, Е.Мане, К.Писсарро, Е.Дега).

Існувала ще одна точка зору на природу і цінність мистецтва, яку варто було шукати у формі самого твору мистецтва. Такий підхід передбачав пошук сенсу тексту або твору мистецтва у формальних взаєминах між елементами самої роботи. На думку представлених учених, достовірна інтерпретація твору включає роз'яснення цих формальних структур.

У багатьох випадках зазначений погляд пов'язаний з агресивним запереченням важливості або значимості первинного наміру творця. Митець

неофіційно був проголошений "мерцем", який зовсім не має відношення до своєї роботи. Сама художня мова замінила автора як творця тексту, а структурний аналіз став єдиним вірним методом художньої інтерпретації. Отже, первинний намір художника не є джерелом достовірної інтерпретації.

У своєму знаменитому есе „Інтенційна омана" Монро Бердсли й Вільям Уимсатт проголошують, що намір митця є недоступним, і небажаним як стандарт для судження про зміст твору мистецтва. На їхню думку, інтерпретатор і критик повинні досліджувати саме твір мистецтва. У результаті, ці автори заявляли про неможливість знати задум митця, якщо він не виражений у самому художньому творі. Наміри, які не входять до твору мистецтва, можуть бути цікавими, але вони не є частиною твору. Таким чином, при інтерпретації твору мистецтва варто концентруватися, в першу чергу, на елементах, властивих твору [182].

Більша частина цього раціонального формалізму ґрунтувалася на винятковому впливі "критики судження" Е.Канта. Цю точку зору розділяли російські автори літературних теорій (Якобсон, Пропп); представники американської Нової Критики (Уимсатт і Бердсли); французькі структуралісти (Леви-Стросс, Барт), нео-структуралісти (ранній Фуко) і пост-структуралісти (Деррида, Поль де Ман, Гартман, Ліотар) [75]. Тотожні формалістичні теорії мистецтва були висунуті в музиці Е. Гансліком [44], який стверджував, що зміст музики полягає у її внутрішніх формах (мелодія, ритм, гармонія); у візуальних мистецтвах Р.Фраєм і К.Беллом, котрі наголошували на тому, що природу й зміст мистецтва варто шукати в його змістовій формі.

Поширення набули також різноманітні *теорії сприйняття і реакції*, які стверджували: оскільки єдиний шлях пізнання твору мистецтва полягає в тому, щоб його сприймати (слухати, дивитися, читати), то зміст твору варто шукати лише в реакціях самих реципієнтів.

Згідно з цими поглядами, природа й зміст мистецтва лежить в історії сприйняття, розуміння твору мистецтва й реакції реципієнтів на нього, а достовірна інтерпретація твору полягає в аналізі цих реакцій. Вірна відправна

точка в обговоренні твору мистецтва - це інтерпретація, яку він породжує, інтерпретація, котра є твором мистецтва, не залежно від того, що мав на увазі художник, створюючи його. Дійсно, зазначає У.Кен, добуток мистецтва творить інтерпретатор, а не художник [75].

Отже, значення твору — це результат "діалогу" (М.Бахтін та його послідовники) або "інтеракції" (В.Ізер, Ю.Крістева) між текстом і його реципієнтом. Свободу діалогу обумовлюють недовизначеність, недоокресленість, схематичність мистецького твору, помічені ще Ф.-В.-Й.Шеллінгом, О.Потебнею, Р.Інгарденом. Відповідно до поглядів Р.Інгардена, будь-який художній твір відрізняється двомірністю структури. "З одного боку, - пише Інгарден, - читаючи твір, ми рухаємося від початку до заключної фази, рядок за рядком ідемо до усіх його нових частин. З іншого боку, у кожній із цих частин ми зіштовхуємося з певною кількістю компонентів, нерозривно зв'язаних між собою" [69,*23*]. Інгарден виділяє наступні шари (компоненти) твору: звукові образи мови, значимі одиниці композиції і їхні взаємозв'язки; зображена предметність і, нарешті, предмет зображення.

Багато в чому ці теорії у мистецтві походять від робіт М.Хайдеггера й Ф.Шлейермахера. Так, герменевтична філософія М.Хайдеггера [164] вплинула на розуміння мистецтва через дослідників його робіт: Ганса-Георга Гадамера й Жака Дерріда. Саме Г.Гадамер став основоположником філософської герменевтики, вихідним пунктом якої є її онтологічний характер. До основних тез Г.Гадамера належать:

1) інтерпретація є принципово відкритою і ніколи не може бути завершеною;

2) розуміння тексту є невіддільним від розуміння самого інтерпретатора.

Для Г.Гадамера навіть розгляд абстрактного полотна не є просто сенсорною естетичною подією. Він вважав, що у той момент, коли у людини виникає питання змістового значення картини, її впливу на нього, тоді глядач неминуче виходить зі сфери суто сенсорного у сферу мови та історії. Адже, те,

що картина значить для нас сьогодні, буде відрізнятися від того, що вона значитиме для людства через тисячу років (якщо взагалі щось значитиме). Інакше кажучи, згідно із поглядами Г.Гадамера, ми не можемо ізолювати зміст мистецтва від безперервного перебігу історії. Тобто весь зміст художнього твору позначений історичністю [40]. Отже, твір мистецтва існує в історичному потоці, що породжує нове сприйняття, встановлює нові реакції, дає нові інтерпретації, розкриває нові сенси під час свого існування.

Відповідно до *симптоматичної теорії*, твір мистецтва являє собою sum total його конкретного історичного потоку. Такої думки притримувався і Я.Зись, який розробив концепцію самоцінності художнього твору. Його концепція передбачала органічну єдність художнього тексту з культурою. Особливу увагу філософ приділив обґрунтуванню цінверсальної природи художньо цінності твору і розкриттю категорії „художність" [65] . „В одній п'єсі час дарує лаври героя щоразу новому персонажу", - говорив видатний режисер Станіслав Єжі Лец. Твір мистецтва існує не сам по собі, ізольовано від історії. Навпаки, єдиний шлях пізнання мистецтва - розглядати та інтерпретувати його, і саме ці інтерпретації, укорінені в історії, становлять мистецтво в цілому [36].

Цікаву теорію інтерпретації текстів подає П.Рікер. Він вбачає у послідовному її здійсненні *операцію розуміння*. Під *розумінням* П.Рікер має на увазі збагнення знаків, переданих однією свідомістю й сприйнятих іншими свідомостями через їхнє зовнішнє вираження (жести, пози, мову). Текст, будь-який документ або пам'ятник мистецтва, будь-який архів можуть бути письмово зафіксовані, і заохочують до інтерпретації. Отже, автор наголошує на важливості дотримання точності у термінології, і пропонує закріпити слово "розуміння" за явищем проникнення у свідомість митця за допомогою зовнішнього позначення [136;137] .

Метою процесу осягнення є перехід від основного задуму, вираженого знаком, до його розуміння. Згідно з Дільтеєм, операція розуміння стає можливою завдяки здатності, якою наділена кожна свідомість: проникати в

іншу свідомість не безпосередньо, - шляхом переживання, а опосередковано, - шляхом відтворення творчого процесу, виходячи із зовнішнього вираження. Проте, розуміння як процес неможливе без пояснення [60].

Відомо, що пояснення є родовим терміном для трьох різних процедур: генетичного пояснення, що спирається на попередній стан явища; матеріального пояснення, яке ґрунтується на базовій системі меншої складності; структурного пояснення через синхронне розташування елементів або складових частин.

Крім того, існує симетричне співвідношення між значенням твору й оповідачем, а також між твором та суб'єктом, який сприймає його, тобто співрозмовника, слухача або читача. Саме до цієї сукупності різних характеристик відносяться ті, які викликаються різноманіттям інтерпретацій. Властивістю розуміння є множинність інтерпретацій, яка утворює їхню суть. Відповідно, розуміння випереджає, супроводжує та завершує пояснювальні процедури. Розуміння випереджає пояснення шляхом зближення із суб'єктивним задумом автора тексту, воно створюється опосередковано через предмет даного тексту [56;57].

Підсумовуючи вище сказане, бачимо, що головні теорії мистецтва разюче відрізняються одна від одної щодо природи та змісту мистецтва. Інтенціональна теорія відносить мистецтво до початкового виміру – почуття або бачення творця. Формалістична теорія розглядає смисл мистецтва у взаємозв’язку між елементами самого художнього твору. Теорія сприйняття і реакції розміщує природу і смисл мистецтва у самому глядачеві (реципієнті), а симптоматична теорія вбачає у смислі художнього твору „симптом” крупних художніх течій, історичних епох.

Усі представлені теорії правильні; вони вказують на специфічний контекст, в якому існує твір мистецтва, і без якого цей твір не може існувати. Ці контексти слугують частиною самого існування мистецтва.

Єдина причина, через яку дані теорії розходяться між собою, полягає в тому, що кожна з них вважає свій власний контекст єдиним правильним і

гідним розгляду: парадигматичним, первинним, центральним, привілейованим. Як підкреслює L.Meyer, кожна епоха створює розвинену систему уявлень про твори мистецтва, які чітко закріплені у загальноприйнятих знаково-смислових співвідношеннях, що формують певні музично-культурні образи [181].

Хоча представники розглянутих теорій не погоджуються між собою у питаннях інтерпретації творів мистецтва, у усіх них можна знайти спільне, а саме - термін „художня інтерпретація". Цей термін легко використовувався для вживання художніми критиками та мистецтвознавцями поруч з терміном „виконання". У виконавстві слово „інтерпретація" спочатку містило відтінок індивідуального прочитання, своєрідності мистецького виконання, тоді як суттєве значення поняття „виконання" обмежувалося об'єктивним і точним переказом авторського задуму. Успіх у суперництві між поняттями „інтерпретація" і „виконання" був пов'язаний зі зміною уявлень про роль інтерпретатора й сутність виконавського мистецтва у певний історичний період [55]. Проте важливим, на наш погляд, є те, що і поняття „інтерпретація", і поняття „виконання" означали конкретний варіант художнього твору, відтворений виконавцем в акті публічного виступу [48;49].

Пізніше у художній критиці з'явилося розгалуження цих понять. Їхня суть полягала у тому, що слово „виконання", як і до того, означало продукт виконавчої діяльності, тоді як „інтерпретація" – частину цього продукту, творчу, суб'єктивну сторону виконавства.

Як уже було сказано у першому підрозділі нашого дослідження, процес створення художньої інтерпретації – інтерпретування, - є особливою формою діяльності, яка представляє специфічний спосіб художньо-образного мислення. У будь-якому випадку художній твір вимагає від людини особливої роботи - роботи розуміння.

У культурі існує кілька універсальних способів розуміння, серед яких найбільш відомими та вживаними є рефлексія, критика, оцінка та інтерпретація [81]. Кожний із цих способів забезпечує специфічний результат.

Інтерпретація ж дозволяє в особливій формі розкрити смислові шари твору. Основною проблемною ситуацією у розумінні твору мистецтва є те, що ніхто не може з абсолютною точністю сказати, що саме мав на увазі автор, навіть якщо його задум, у той чи іншій спосіб, зафіксований у програмі чи біографічних документах [157, *137*]

У художній інтерпретації Є.Гуренко виділяє дві основні складові: духовне проектування результату виконавського мистецтва й реалізацію результату виконавського мистецтва як матеріального утворення. Можна цілком погодитись з висновком автора, що виконавське мистецтво є вторинною, відносно самостійною художньою діяльністю, творча сторона якої проявляється у формі художньої інтерпретації.

Предметом інтерпретації є твір мистецтва в усій множинності його зв'язків з особистістю митця, а також з тією епохою, в якій сформувалася дана особистість. Зрозуміло, що кожен твір мистецтва сприймається, тлумачиться і виконується згідно з індивідуальними якостями інтерпретатора. Тому логічно було б припустити нескінченну варіативну можливість інтерпретації [15]. Однак, існують певні обмеження діапазону трактувань.

Для інтерпретатора його варіант інтерпретації завжди є правильним. Але після перетворення в комунікативний текст (вербальна оцінка, аналіз чи виконання) для інших вона може втрачати цю ознаку правильності та істинності. Визнання тієї або іншої інтерпретації залежить від її історичної, культурної, логічної та особистісної обґрунтованості.

Аналізуючи можливості художньої інтерпретації, О.Котляревська переконливо доводить, що останню можна розглядати як: спосіб розуміння і творчості; метод пізнання і дослідження; результат перекладу; ідеальний продукт індивідуальної свідомості.

На думку автора, художня інтерпретація може стати методом пізнання, якщо ґрунтується на двох основних принципах:

1) принцип ретроспекції, в основі якого лежить реконструкція, відновлення та відтворення змісту і значення твору мистецтва;

2) принцип актуалізації, сутністю якого виступає процес нового контекстуального визначення культурного значення цього твору, збагачення його змістовно-смислового образу у результаті змін, що відбуваються у суспільній та індивідуальній свідомості [81].

Інтерпретація також може розглядатися як результат особливої духовної діяльності свідомості, своєрідний переклад не лише в іншу систему мови (знаково-смислову систему), але й в іншу систему мислення [63]. Так, наприклад, композитор свої індивідуально-особистісні переживання та їхнє осмислення у комплексі світовідчуттів формулює у вигляді специфічних філософських, естетичних, психологічних та інших ідей. Згодом виникає творчий задум їхнього втілення у музичному творі, що формується у пошуку інших тем, через взаємодію яких і будуть виражені основна ідея та концепція твору.

Перехід у систему художньо-образного мислення, оперування його категоріями здійснюється через переклад на іншу мову, в іншу знакову систему. Очевидно, що будь-який запис (нотний, художній, літературний) не відображає повністю усіх граней авторського задуму. Чим ретельніше автор намагається зафіксувати його, тим більше він залучає описово-графічні засоби: динамічні знаки й артикуляція, словесні позначення й вказівки на характер виконання, емоційно-психологічні характеристики, літературно-поетичні програми, аналогії з іншими видами мистецтва тощо. Але запис, як такий, не належить до основних форм художнього мислення, а є лише загальноприйнятою системою умовних знаків для графічної фіксації засобів виразності, включаючи зв'язки з іншими мистецькими асоціаціями.

Отже, виконання є перекладом зі знаково-графічної мови на музичну - "озвучування", своєрідна актуалізація твору. Таким чином, підкреслює О.Котляревська, існують різні точки зору на феномен художньої інтерпретації: як спосіб розуміння і творчості, як метод пізнання і дослідження, як результат перекладу, і як ідеальний продукт індивідуальної свідомості [81].

У галузі педагогіки мистецтва проблемі художньої інтерпретації музичних творів приділяли увагу вчені-педагоги Г.Падалка, О.Рудницька та інші. Науковці художню інтерпретацію розуміють як виконавське трактування музичного твору [15;16;30;47;48;49;87;88]. Так, В.Москаленко, наприклад, визначає термін "музична інтерпретація" як будь-яке трактування музики, що призводить до поглибленого розуміння її змісту та змістовної концепції [106].

За В.Крицьким „інтерпретація – результат складних процесів, які становлять систему взаємодіючих елементів із спеціальними функціями, властивостями, структурою та змістом" [84]. На думку автора, у мистецтві інтерпретація знаходить відображення у театральному, музичному, танцювальному жанрах. Інтерпретацією автор називає переклади драматичних, літературних творів, музичних транскрипцій, екранізацій. Автор вважає, що найповніше інтерпретація знаходить втілення у виконавстві і базується на п'яти основних позиціях:

1. художня інтерпретація – результат розумової діяльності, що реалізується в єдності емоційного і логічного;

2. художня інтерпретація формується у процесі осягнення художнього твору і є результатом розуміння;

3. основа дій, що становлять зміст процесу формування художньої інтерпретації, складають дії розпізнавання художньо-смислових елементів твору та їхнє осмислення;

4. реалізація дії під час художньо-смислового аналізу як основного способу осягнення художньо-змістової сутності музичного твору на кількох рівнях;

5. матеріально-звукова реалізація інтерпретації – виконання [84].

Виконавські мистецтва поєднують абстрагування і конкретизацію, синтезуючи елементи звичайної і наукової інтерпретації у нове, якісно своєрідне ціле.

Художня інтерпретація твору в педагогічному вищому навчальному закладі набуває педагогічного значення, адже вона має вирішувати проблеми виховання мистецтвом і його розуміння як соціального феномена.

Спираючись на погляди Є.Гуренко, щодо двох складових художньої інтерпретації: духовного проектування результату виконавського мистецтва й реалізації виконавського мистецтва як матеріального утворення, О.Щолокова розробила структуру *художньо-педагогічної інтерпретації*. На думку науковця, цей процес містить два основних компоненти: художнє проектування і виконавську та просвітницьку діяльність. У свою чергу художнє проектування поділяється на аналіз і синтез художнього твору, оцінку твору, а також врахування психологічних особливостей художнього сприйняття. Виконавська та просвітницька діяльність поділяється на: опис, бесіду, тлумачення; виконання художнього твору [176].

У педагогічній діяльності художня інтерпретація набуває нових характерних особливостей. Адже у мисленні студента відбувається процес сплаву, поєднання мистецьких та педагогічних знань. Цей процес не є „спрощеним перенесенням мистецьких знань у галузь педагогіки. У результаті педагогічних дій повинна народитися нова якість, пов'язана з виховним впливом мистецтва" **[**174, *36***]**.

Різновидом виконавської та педагогічної діяльності як необхідної складової професійної підготовки музиканта педагога вважає художньо-педагогічну інтерпретацію Г.Падалка. Науковець розглядає художньо-педагогічну інтерпретацію музичних творів як „цілісний акт тлумачення творів засобами виконавського та словесного коментування" **[**117, *4***]**. Велике значення приділяється автором досягненню єдності музики та слова, а також педагогічному спрямуванню виконавського та словесного трактування твору.

Можна цілком погодитись з твердженням, що „словесна інтерпретація є важливим інструментом педагогічного впливу на художню свідомість учнів" [117, *6*], тобто на формування художньо-образного мислення. Досить велике значення приділяє автор проблемам художньо-педагогічної інтерпретації як

засобу зацікавленості школярів музичною діяльністю та художньо-педагогічного аналізу музичних творів. Особливої уваги, на її думку, потребує засвоєння студентами педагогічних основ мистецтва художнього спілкування з учнями. Відповідно, автор вбачає формування умінь педагогічного спілкування, як основи художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів, одним із суттєвих завдань фахової підготовки.

Виховний вплив художньо-педагогічної інтерпретації музики, зазначає Г.Падалка, залежить від уміння педагога-музиканта створити відповідну установку на сприйняття та виконання музики, знайти потрібну оптимальну кореляцію між змістом музики та емоційним настроєм учнівської аудиторії [117].

Особливо важливим, на нашу думку, є опора художньо-педагогічної інтерпретації музики на мистецькі аналогії. Змістове наповнення художніх образів є сутнісною характеристикою проведення паралелей між музикою та іншими видами мистецтва.

Великого значення набуває також асоціювання у процесі мистецьких аналогій, що сприяє глибшому осягненню змісту твору, збагаченню естетичних вражень від художніх образів, активізації художньо-образного мислення. Стильові та жанрові аналогії є не лише яскравими доказами спільних художніх закономірностей, а й специфічного художньо-образного мислення митців, які працюють у різних видах мистецтва.

Вербальне інтерпретування художніх цінностей, вміщених у творах мистецтва – це не просто виклад художніх фактів, а цілеспрямований вплив на почуття людини; тобто сприяння розумінню художніх творів. Специфікою роботи викладача стає посередництво між митцем, твором мистецтва й реципієнтами. Викладач повинен мати на увазі, що пізнання твору мистецтва у широкому розумінні цього слова – процес діалогічний, який передбачає шанобливе ставлення до думки автора, до змісту твору і до власного погляду на речі, тобто усвідомлення власного „Я” .

Узагальнюючи думку щодо роботи вчителя-інтерпретатора, О.Щолокова визначає основні умови подання матеріалу у процесі художньо-педагогічної інтерпретації: збереження ідейно-художнього задуму твору; виявлення суб'єктивно-особистісного підходу до художнього твору з урахуванням особистісного інтересу; врахування психологічних особливостей сприйняття кожної групи та контингенту студентів.

Враховуючи те, що художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору мистецтва має виконавське і словесне вираження, а інтерпретація творів інших видів мистецтва виключно словесне, ми вважаємо за необхідне використовувати поняття *вербальна художньо-педагогічна інтерпретація творів мистецтва - результат емоційно-інтелектуального пізнання твору мистецтва та вербалізація смислу художнього образу з морально-етичним спрямуванням та емоційним впливом в умовах педагогічної діяльності.*

Різні реципієнти отримують із художнього твору не однакову за своїм обсягом смислову та естетичну інформацію. Сприйняття художньої інформації, а також інтерпретація змісту твору людиною залежать від її ерудиції, особистих смаків і уподобань. Так, читання художньої літератури, слухання музики, сприйняття живописного твору - процес творчий, котрий іде від живого споглядання конкретного, одиничного й особливого образу до пізнання його абстрактного, загального, тобто того, що становить сутність людини і визначає її поведінку.

У різні епохи ті ж самі твори сприймаються та інтерпретуються сучасниками письменника та читачами наступних поколінь по-різному. Міфи давніх греків, трагедії В.Шекспіра та І.В.Ґете, шедеври митців епохи Відродження залишаються актуальними й сьогодні, однак вони інтерпретуються нашими сучасниками по-новому, з урахуванням історичного досвіду людини XXI століття, що відображається й у сучасному прочитанні, й у постановці та інтерпретації творів.

Це дозволяє говорити про полісемантичність художнього тексту як про одну з його властивостей. У ряді випадків полісемантичність може бути

результатом авторського задуму, тобто автор надає реципієнтам можливість самостійно робити оцінки і висновки. Однак, будь-який художній текст, при всій багатозначності, має своє змістове ядро, яке не припускає діаметрально протилежних тлумачень тексту.

Художньому тексту у більшості випадків властива поліфункціональність. У ньому може сполучатися кілька функцій: естетична, філософська, історична. До кожного художнього тексту є два підходи, як: 1) до самостійного художнього цілого; 2) до частини вираження чогось більш значного, ніж сам текст: особистості автора, суспільно-політичної ситуації, мистецького напрямку тощо.

Велике значення для створення вербальної художньо-педагогічної інтерпретації має стиль художника та особливості епохи, в яку він творив. У мистецтвознавстві виділяють специфічні особливості індивідуального стилю творця і його епохи. До них належать:

– світоглядна основа творчості автора, її втілення у конкретному творі;
– стильова однозначність або багатозначність;
– особливості художньої мови (засоби виразності);
– форма, структура твору (композиція);
– жанрова специфіка;
– ступінь самостійності й залежності від культурно-історичного контексту (традиційність і новаторство).

Безумовно, будь-яке звернення до твору спирається на певні норми сприйняття й прочитання, вироблені у процесі розвитку культури та обумовлені наявністю семантичних одиниць і типологічно узагальнених символів. За таких умов постає необхідність застосування контекстуального аналізу - типу дослідження, за яким поряд з індивідуальними ознаками твору враховуються ознаки контекстів художнього твору.

Саме тому надзвичайно важливим у створенні вербальної інтерпретації є її контекстуальне узгодження з явищем мистецтва, з його історико-

культурним визначенням. Прояв цього аспекту творчої діяльності педагога-інтерпретатора можна простежити у таких діях:

а) відтворення первинного змісту твору;

б) декодування змістових одиниць мовної системи певного виду мистецтва;

в) створення суб'єктивного образу твору з включенням власного "Я" та відповідним вираженням свого світовідчуття й світорозуміння.

Таким чином, можна виділити кілька варіантів вербальної художньо-педагогічної інтерпретації. Першим буде інтерпретація твору з поглибленим вивчанням історичної ситуації у країні, де створювався твір, філософських та естетичних поглядів автора, особливостей творчості автора в період створення твору, фактів його біографії, що вплинули на творчість даного періоду тощо.

Виходячи з цього, будь-який твір мистецтва (музичний, літературний, живописний) можна інтерпретувати як:

- окремий художній твір;
- зразок творчості митця певного творчого періоду;
- твір мистецького напряму в країні;
- твір певної національної школи;
- зразок твору за певними критеріями (форма, композиція, колористика, перспектива тощо);
- твір, що відповідає певному стилю.

Зрозуміло, що вивчення усіх перерахованих факторів допомагає встановити чому автор відбирає для свого твору ті або інші теми та події; визначає як трансформуються історичні події у художніх образах.

При розгляді тексту з іншої позиції – позиції сприйняття, аналіз концентрується на самому тексті, його раціональному та емоційному впливі на особистість. Реципієнт, який інтерпретує художній текст, звертає увагу не лише на те, як впливає на нього текст, але й на те, за рахунок яких елементів тексту створюється певне враження, якими засобами досягається логічний та

емоційний вплив. Обидва напрямки аналізу не ізольовані, вони взаємодіють і доповнюють один одного.

Отже, предметом вербальної художньо-педагогічної інтерпретації може бути:

– твір мистецтва як цілісна одиниця, в якій поєднані усі компоненти в одне ціле, що робить твір неповторним;

– творчість художника - цілісність вищого порядку - як єдиний образ світу і людини у ньому (світ Шекспіра, Пушкіна, Франка, світ Моцарта, Бетховена, Лисенка, Чайковського; світ Рафаеля, Врубеля, Приймаченко тощо), музична (літературна, художня) школа, напрям у мистецтві, епоха.

– провідний образ у романі, п'єсі, кінокартині; головна музична тема у симфонії; лейтмотив у музичному та театральному мистецтві;

– дрібна одиниця художньої тканини твору мистецтва - будь-який елемент твору (фрагмент, сцена, мотив, кольорові сполучення, персонаж, алегорія, символ, тропа й навіть окреме речення та слово, метафора, порівняння, форма, композиція, оркестровка, мелодійні наспіви у музиці тощо), співвіднесені з відповідним контекстом твору або позатекстовою ситуацією.

– вічний образ - до цього типу належать образи мистецтва, які у сприйнятті читача або глядача втратили спочатку властиве їм побутове чи історичне значення, та із соціальних категорій перетворилися у психологічні. Такими вічними образами є Орфей, Прометей, Дон Кіхот, Дон Хуан, Гамлет, Фауст та інші. Властива цим образам художня узагальненість і духовна глибина набувають зальнолюдського та вічного значення.

Вербальна художньо-педагогічна інтерпретація творів мистецтва передбачає застосування визначень, суджень і висновків. Варто пам’ятати, підкреслює А.Корженевський, що „механічне копіювання чужих, не завжди найкращих рецептів інтерпретації творів мистецтва, яке супроводжується дотриманням незрозумілих правил-догм, веде до хронічної пасивності художньо-образного мислення, гальмує художній розвиток. Отже,

інтерпретація творів мистецтва вимагає від студента не лише оперування художніми образами, але й вербалізації висновків. Необхідність такої процедури обумовлює володіння студентом вербально-понятійним мисленням" [78, *32*] .

Розуміння індивідуальності та суб'єктивності художнього твору дозволили О.Котляревській зробити припущення, що інтерпретування можна розглядати як особливу форму художнього мислення, спрямовану на вирішення конкретних об'єктивних чи суб'єктивних завдань.

Погоджуючись з цією позицією, ми, у свою чергу, робимо висновок, що інтерпретування - процес художньо-образного мислення, результатом якого є інтерпретація твору мистецтва. Адже під час трактування художнього твору інтерпретатор проходить етапи узагальненого розуміння усіх рівнів явища мистецтва: від засобів виразності й принципів їхнього функціонування через стильові системи твору і творчості автора в цілому - до картини світу відповідного історичного періоду.

## 1.3. Сутність та структура художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва

Чисельні трактування поняття „художньо-образне мислення" у науковій та педагогічній літературі пов'язують його виключно зі створенням образу, написанням твору мистецтва, або з процесом підготовки та втілення виконавчої інтерпретації. Разом з тим, спеціального вивчення і аналізу вимагає художньо-образне мислення у процесі створення вербальної педагогічної інтерпретації твору мистецтва, а також визначення його особливостей та структури.

Як вже зазначалось, художньо-образне мислення не є окремим видом мислення, а лише вказує на його мистецьку спрямованість. Як і мислення загалом, художньо-образне мислення ґрунтується на психофізичних закономірностях і є найвищим ступенем пізнання. Відповідно, воно є

аналітико-синтетичною діяльністю, має рефлекторну природу, активний характер і здійснюється під впливом об'єктів зовнішнього середовища, а саме - творів мистецтва.

У психолого-педагогічній літературі змістовий бік процесу мислення подається у єдності когнітивного та емоційного компонентів. Крім того, залежно від виду професійної діяльності виділяють когнітивний і мотиваційний (В.Паламарчук), емпатійний, інтелектуальний та технологічний (О.Ляшенко); підкреслюють важливість словесно-логічного, інтуїтивно-практичного (З.Калмикова) та оцінювально–орієнтаційного (Н.Мозгальова) компонентів.

Цілісність художнього мислення забезпечується різноманітними зв'язками всередині його структури, серед яких виділяють споглядання і абстракцію, переживання, розум і уяву, логіку та інтуїцію.

Враховуючи вище зазначене, ми в умовах фахової підготовки студентів виділяємо такі компоненти художньо-образного мислення:

- мотиваційний
- емоційний
- когнітивний
- діяльнісний.

Розглянемо кожен з компонентів детальніше.

Сучасні вчені акцентують увагу на тому, що серйозної уваги вимагає вивчення і розвиток саме мотиваційної сфери пізнавальної діяльності студентів. Основні складові цієї сфери – потреба, інтерес, спрямованість, готовність. Чинником, який спонукає особистість до цілеспрямованої активності для задоволення життєво важливих функцій самозбереження, біологічного та особистісного саморозвитку, є потреба – суттєва динамічна психічна сила, котра проявляється внутрішньою напругою [128]. Потреби проявляються у мотивах (прагненнях, бажаннях), виражають залежність особистості від конкретних умов існування і спонукають її до діяльності, направляють на руйнування цієї залежності. Існує багато різноманітних

класифікацій потреб. Кожна особистість характеризується наявністю у неї нижчих і вищих потреб. До нижчих потреб відносяться: фізіологічні, потреба у безпеці, емоційному контакті тощо. Вищі потреби є характерними для високого рівня особистісного розвитку; вони сприяють самовдосконаленню, а їхнє задоволення супроводжується відчуттям радості і щастя. До них відносяться потреби: самоповаги, самоактуалізації, когнітивні, естетичні, гедоністичні та художні.

Сприйняття мистецтва обумовлене вищими потребами – естетичними, гедоністичними та художніми. Проте, ми розглядаємо структуру художньо-образного мислення студента у процесі інтерпретації творів мистецтва. Тому, на нашу думку, недостатньо було б говорити лише про задоволення естетичних та гедоністичних потреб у процесі створення інтерпретації.

Загальновідомо, що потреби людини обумовлені процесом її виховання, тобто залучення людини до світу матеріальної і духовної культури. Відповідно, художні потреби майбутнього вчителя музики залежать від попереднього виховання, художнього досвіду, рівня загальної і духовної культури. Отже, художня потреба є таким станом особистості, завдяки якому здійснюється регулювання поведінки, визначається мистецька спрямованість мислення, почуттів і волі людини.

Сприйняти, проаналізувати новий твір мистецтва, відчути зацікавлення та інтерес у розкритті його змісту, або суті, а головне, у висловленні свого бачення і розуміння, аргументації власної точку зору, бажанні створити власну вербальну інтерпретацію – ось цілий комплекс найважливіших мотиваційних утворень, необхідних студенту для процесу інтерпретування, які можна об’єднати під єдиною назвою – пізнавальна потреба.

Разом з тим, не слід забувати та про потреби у схваленні, визнанні, компетентності, реалізації потреби в актуалізації себе, котрі також мають місце і є не менш важливими у процесі здійснення майбутніми вчителями інтерпретації художніх творів.

Задоволення потреб є діяльністю цілеспрямованою. Суб'єктивно усвідомлюючи мету як потребу, людина переконується у тому, що задоволення потреби можливе лише через досягнення мети. Метою є одна з форм прогнозування, ідеального уявлення чогось важливого у майбутньому людини. Це усвідомлений образ очікуваного результату, на досягнення якого була спрямована діяльність людини. Відповідно, усвідомленням особистісних потреб майбутнього вчителя музики стає мета, яка дає йому можливість уявити ймовірні результати власної активності. Мета – заздалегідь обміркований результат свідомої діяльності. Цей свідомий образ утримується у свідомості весь час, поки триває дія. Отже, кінцевою метою активності студента, у даному випадку, стає вербальна інтерпретація твору.

З того моменту, як потреба майбутнього вчителя музики у пізнанні та інтерпретації твору стає свідомою, вона перетворюється у переконання і примушує його діяти відповідно з художньо-ціннісними орієнтаціями. Зміст потреб, що виступають у формі переконань, відображає певне розуміння природи, суспільства й мистецтва, створює впорядковану систему художніх, мистецтвознавчих поглядів, а сукупність переконань, у свою чергу, стає світоглядом майбутнього вчителя музики.

Поруч з потребами та інтересами у психології розглядається мотив – поняття, котре характеризує сферу прагнень суб'єкта до діяльності поряд з потребами, інтересами, установками, емоціями та інстинктами.

Різні психологічні школи розходяться у визначенні природи та функцій мотиву. Представники психоаналізу вважають, що мотивованою діяльністю є діяльність за необхідністю, але сам мотив не завжди досягає свідомості, переховуючись у підсвідомому.

Психологи гуманістичного напрямку мають дещо іншу точку зору: при досягненні достатнього усвідомлення мотив виступає в якості конструктивного начала людського „Я". Участь мотиву у процедурах смислотворення, тобто надання особистісного значення діям і обставинам, перетворює його в багатофункціональний складно-структурний феномен.

Зацікавлення та інтерес студентів до пізнання творів мистецтва не завжди призводять до активної навчальної діяльності. На тому етапі, коли зацікавленість та інтерес стають мотивами діяльності, можна говорити про наявність *мотивації.* Високий ступінь мотивації навчальної діяльності означає, що зацікавленість у ній сприяла прояву вольових зусиль, досить дієвих, аби побороти усі внутрішні і зовнішні перешкоди. Ступінь мотивації – це ступінь зацікавленості, яка викликає активність [23].

В основі мотивації майбутнього вчителя музики до сприйняття та інтерпретації художніх творів лежить усвідомлення корисності і необхідності музично-педагогічної діяльності загалом та художньо-інтерпретаційної діяльності зокрема, передбачення почуття задоволення, яке може бути отримане у процесі вербалізації вражень від художнього твору.

Після обробки та узагальнення інформації про види мотивації, описані у літературі з психології, а також виходячи зі спостережень за ставленням студентів до навчання, ми виділяємо такі *види мотивації* до сприйняття та інтерпретації художніх творів: комунікативна мотивація; мотивація, яка викликана емоційно-особистісним інтересом студентів до змісту художньої культури як навчальної дисципліни; пізнавальна мотивація, що виникала при усвідомленні досягнутого прогресу в оволодінні знаннями, уміннями; смислова мотивація – бажання розкрити зміст і значення твору мистецтва; гедоністична мотивація – отримання естетичного задоволення та насолоди від спілкування з творами мистецтва; професійна мотивація – досконале володіння мовою і вмінням інтерпретувати твори мистецтва.

Сукупністю стійких мотивів, котрі орієнтують діяльність особистості, є *спрямованість***,** яка виступає основним регулятором поведінки. Вона характеризується інтересами, схильностями, переконаннями та ідеалами особистості, відображає її світогляд. Спрямованість на вербальну інтерпретаційну діяльність студента виражається у гармонійності художніх знань, домінуючих мотивів поведінки (інтерпретація художніх творів), а

проявляється у мистецькому світогляді, духовних потребах і практичних діях майбутнього вчителя музики.

Нарешті, готовність до створення вербальної інтерпретації – установка, що направлена на виконання певної діяльності, у нашому випадку – інтерпретації творів мистецтва. Як відомо, передумовою до готовності є наявність певних художніх знань, вмінь, навичок; надання певній дії особистісного значення.

Отже, враховуючи важливість усіх визначних елементів, ми виділяємо **мотиваційний** компонент художньо-образного мислення**.**

Усвідомивши прагнення і отримавши установку на інтерпретацію твору мистецтва, студент намагається його сприйняти. „Сприйняття мистецтва лише тоді може давати найвищу насолоду, коли існує мистецтво сприйняття," – вважав Б.Брехт [26].

Серед видів сприйняття (перцепції), які дозволяють предметно відобразити світ, психологія окремо виділяє специфічну - художню перцепцію творів мистецтва. Усі найважливіші перцептивні особливості (предметність, цілісність, структурність, константність, апперцепція, осмисленість, вибірковість, ілюзія) є характерними та для художнього сприйняття. Тому в педагогічній практиці важливо врахувати досвід та знання студентів, спрямованість їхніх інтересів, наявність або відсутність установок на художнє сприйняття.

У цьому переліку особливостей сприйняття особливої уваги, на наш погляд, вимагає саме апперцепція. Адже інтереси, настанови, прагнення, почуття, погляди та переконання студента пов'язані з його попереднім досвідом. Саме вони впливають на сприйняття ним творів мистецтва. Відомо, що сприйняття твору образотворчого мистецтва, музики, скульптури у різних людей не є однаковим. Трапляються випадки, коли людина сприймає не те, що є насправді, а те, на що очікує або прагне побачити. Отже, художнє сприйняття значною мірою залежить від попереднього досвіду студента.

Мистецтво сприйняття, на думку Брехта, потрібне не лише для того, аби щось дізнатись про мистецтво, знайти прекрасне у прекрасному, насолодитися художнім твором, дивуватися духу і задуму художника, але й для розуміння предметів та символів, які використовує художник. Щоб насолоджуватись творами мистецтва, захоплюватись ними, необхідно мати художні знання. Чим більше людина обізнана з історією, теорією мистецтва, тим повнішим, точнішим і змістовнішим є сприйняття нею художніх творів.

Залежність художнього сприйняття від попереднього досвіду студента, його уподобань є важливою закономірністю, на яку треба зважати в організації навчальної діяльності. У педагогічній практиці важливо врахувати досвід та знання студентів, спрямованість їхніх інтересів, наявність або відсутність установок на художнє сприйняття. Людина тоді сприймає предмети, коли вони мають для неї певне значення. Художнє сприйняття — це не лише чуттєвий образ, але й усвідомлення твору мистецтва.

Сприйняття людини тісно пов'язане з мисленням, із розумінням сутності предмета. Для будь-якої людини є характерним те, що образи сприйняття поєднуються з використанням мовлення. За рахунок словесного визначення виникає можливість абстрагування і узагальнення властивостей предметів. Свідомо сприйняти предмет — означає подумки назвати його, тобто віднести його до певної групи, класу предметів, узагальнити його у слові, осмислити. У кожному акті художнього сприйняття відбувається відображення одиничного випадку як особливого прояву загального.

Художній твір навчає сприймати правильно, глибоко, всеосяжно, зі смаком не лише той твір, що наразі сприймається, але й інші. На думку О.П.Рудницької, художнє сприйняття відбувається у формі „відчуттів уявлень асоціативного мислення та є комплексною психічною діяльністю, що має виняткове значення для формування розумово-почуттєвої активності людини” [143]. Лише особистість, яка володіє культурою художнього сприйняття, здатна до художньо-творчої реалізації та духовного самовдосконалення. Під культурою художнього сприйняття науковець має на

увазі: інтерес до мистецтва; вибіркове ставлення до художніх творів; художньо-естетичну ерудицію; емоційність реагування на мистецтво; адекватність розуміння художньої інформації; здатність до творчої інтерпретації образного змісту твору, вплив отриманих художніх вражень на саморозвиток особистості [142].

Від рівня та обсягу художніх знань, наявних у студента, залежить ступінь їхнього узагальнення. Крім того, застосування мовлення підвищує рівень узагальнення художнього сприйняття. Узагальненість є вищим проявом усвідомленого людського сприйняття. В акті художнього сприйняття, як і сприйнятті загалом, втілюється єдність чуттєвих і логічних елементів, взаємозв'язок сенсорної і мисленнєвої діяльності особистості і зокрема майбутнього вчителя музики.

Не усі об'єкти художнього твору сприймаються однаково. Ця особливість характеризує вибірковість сприйняття - зміну діяльності органів чуття під впливом попереднього досвіду людини, її схильностей, інтересів, установок та потреб.

Надзвичайно важливу роль у усіх видах сприйняття відіграють кінестетичні відчуття, які регулюють за принципом зворотного зв’язку реальні взаємовідносини суб’єкта з предметом. Зокрема, у зоровому сприйнятті разом із зоровими відчуттями інтегруються і кінестетичні відчуття, які супроводжують рух очей (акомодація, конвергенція, дивергенція і спостереження).

Так само і у процесі слухового сприйняття активну роль відіграють слабкі рухи артикуляційного апарату, а при сприйнятті музики можуть відбуватися рухи головою, рукою, наспівування тощо.

Отже, процес виникнення образу сприйняття містить низку фаз, пов’язаних із завданнями, поставленими студентам до сприйняття твору: від недиференційованого сприйняття — до формування цілісного образу твору (вербальної інтерпретації).

У психології доведено, що кожен процес пізнання супроводжується безліччю різних почуттів: цікавістю, інтересом, подивом, які виникають у

зв'язку з інтелектуальною діяльністю та керують нею. З точки зору Л.Виготського, думками керують не закони ймовірності, а психологічні закони емоцій [39].

Такої ж думки дотримувався К.С. Станіславський, який писав у своїй відомій книзі про виховання актора, що кожному художньому образу потрібна безперервність зовнішньої лінії події та внутрішньої лінії переживання театрального мистецтва [154]. Ці лінії - події й переживання - повинні бути так само тісно поєднані в людині, як вони поєднані у творі мистецтва. У свою чергу, психолог П.Симонов визначає співпереживання, співчуття, сум як здатність людей до "емоційного резонансу" [147, *202*].

Художнє сприйняття – складна психічна діяльність, у якій беруть участь усі її сфери: як свідомість, так і підсвідоме з його інтуїцією, емоціями, уявою. Наприклад, аби бути здатним сприймати цінність і значення творів образотворчого мистецтва, таких як живопис, скульптура тощо, недостатньо мати оптичний і нейрологічний здоровий зоровий апарат. Тут необхідний особливий погляд і спосіб бачення. Тому про повноцінне сприйняття творів мистецтва можна говорити лише тоді, коли художньо-образне мислення здійснюється паралельно з усвідомленням логіки художньої форми та ідейно-естетичного змісту мистецьких образів. Арнольд Шенберг у роботі "Творче слухання" писав: "Для отримання художнього враження необхідний творчий вплив власної фантазії. Лише теплота, яку ми самі у змозі віддати, створює твір мистецтва, і, нарешті, майже кожне художнє враження - це створення фантазії слухача, щоправда, викликане твором мистецтва, але лише тоді, коли відправник має у своєму розпорядженні апарат, налаштований на одну хвилю з одержувачем.

Отже, художня перцепція є невід’ємним елементом формування художньо-образного мислення. Розглянемо етапи її формування:

1. попередній - ознайомлення з художнім твором, пробудження інтересу до глибокого пізнання.

2. основний етап - стимулювання процесів переживання, розуміння і оцінки художнього твору в умовах педагогічної взаємодії.
3. заключний - закріплення післядії отриманої інформації, її впливу на духовний світ людини, що виходить за межі сприйняття конкретного твору .

Вільне, планомірне, свідоме сприйняття, застосоване з певною метою - спостереження **є** одним із засобів отримання інформації. Спостереження починається з правильно поставленої задачі. Основна умова успішного спостереження - систематичність, яка ґрунтується на ясності задачі, підготовленості та активності мислення.

У свою чергу, вміння помічати у предметах малопомітні, але дуже важливі деталі та ознаки, притаманне людям з особистісною властивістю – спостережливістю. Високий розвиток спостережливості передбачає бажання пізнати нове, глибоко вникати у світ мистецтва й оточуючий світ, готовність сприймати художні твори. Розвиток спостережливості є необхідним для всебічного розвитку особистості, а особливо для аналізу та інтерпретації творів мистецтва.

У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики виникає ще одна важлива проблема – вплив психологічної структури особистості на рівень її художнього розвитку. Існує два варіанти вивчення цієї проблеми – теоретичний та емпіричний. Емпіричний варіант включає два важливих аспекти: характер емоційно-інтелектуального зв’язку особистості із середовищем; спосіб сприйняття.

Ознаками теоретичної моделі естетичного сприйняття Торшилова О.М. і Дукаревич М.З. вважають цілісність, інтеграцію форми та змісту об’єкта сприйняття у усіх компонентах, і здатність до створення образу на основі цієї цілісності [52].

На основі даної моделі можна визначити основні ознаки художнього сприйняття: цілісність, інтеграція форми та змісту твору мистецтва за усіма

компонентами, здатність до створення художнього образу (інтерпретації художнього твору) на основі цієї цілісності.

Для розвитку здатності до цілісного художнього сприйняття оптимальна структура особистості передбачає гармонію її емоційно-інтелектуальної природи. Варто розрізняти здатність до естетичного сприйняття як цілісне і образне бачення дійсності і навички художнього сприйняття як цю ж здатність, але направлену на твори мистецтва. Досвід показує, що образне сприйняття будь-якого об'єкта не потребує естетичних знань і установок, на відміну від художньо-образного сприйняття твору мистецтва. Художнє сприйняття має риси особистості людини, її здатності до естетичного сприйняття і, що особливо вагомо, змісту художньої настанови. Художня настанова може орієнтувати людину на цілісне сприйняття або вибіркове сприйняття (лише тема, форма чи засоби виразності). Складний процес формування творчої настанови відбувається тоді, коли відбулося становлення світосприйняття особистості.

У формуванні особистісного складу будь-якого типу світосприйняття значну роль відіграє *емоційна сфера* особистості. Відомо, що емоції – особливі психологічні стани, пов'язані з інстинктами, потребами, прагненнями, мотивами, що відображають у формі тимчасового переживання (радості, суму, задоволення тощо) значимість явищ та життєвих ситуацій, що впливають на людину. Емоції супроводжують будь-які дії людини протягом усього життя, вони є головним механізмом поведінки та внутрішньої регуляції психічної діяльності, спрямованим на задоволення актуальних для особистості потреб. Важливу роль відіграють емоції у творчій діяльності. Вони викликаються її змістом і можуть бути абсолютно різними: емоції суму, жалості, скорботи, люті, співчуття, жаху, ніжності тощо.

Л.Виготський вважав, що форма притаманна будь-якому художньому твору, тому особлива емоція форми (поряд з емоцію змісту) є необхідною умовою художнього висловлювання.[39,*46*].

У свою чергу С.Раппопорт стверджував, що тип зв'язку людини з оточенням, активність або пасивність її реакції на життя, своєрідність сприйняття існуючих норм, критеріїв і вимог визначають емоційну реактивність та її характер. Під впливом емоційної реактивності складається система цінностей людини, яка, у свою чергу, тісно пов'язана з рівнем інтелекту і характером суджень.

Емоційною реактивністю визначається стимуляція чи блокування інтелектуальних можливостей людини, її здатність до співпереживання. З іншого боку, сформована система цінностей починає здійснювати зворотну дію на мотиви діяльності , життєві цілі, настанови та ідеали особистості.

На активність отримання інформації разом з інтенсивністю розумових процесів впливає емоційна реактивність особистості, що створює належні умови для поглиблення навичок співставлення, порівняння, підбору інформації і вражень для встановлення зв'язків між явищами.

Якщо ми розглянемо зв'язок процесів - уяви та мислення – то побачимо, що і уява, і мислення характеризуються високим рівнем емоційності.

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 [133].

Здатність до уявлення полягає у тому, що психіка може пов'язувати свої продукти у тісні ланцюги, а збуджуючи одну ланку, викликати усі інші. Так, сприйняття може викликати уявлення, емоції, поняття, судження, а уявлення, емоція, поняття, у свою чергу, викликають інші емоції та поняття, якщо свого часу вони були пов'язані психікою в асоціативний ланцюг. При цьому починає працювати багато різних систем. Наприклад, зорове сприйняття може викликати не лише зорові, але тактильні, слухові уявлення.

Виділяючи чотири види асоціацій: локальні; обмежено системні; in-системні або in-предметні; міжсистемні або міжпредметні, визначені

Ю.Самаріним, С.Раппопорт виводить новий вид асоціацій останньої ланки. Так, якщо сприйняття твору викликає переживання, – це емоційна асоціація; викликає уявлення про якийсь предмет – предметна асоціація; а у випадку поєднання емоції та уявлення, виникає предметно-емоційна асоціація.

На основі попередніх визначень автор виокремлює такі ознаки художніх емоцій: емоції - носії соціального змісту; „розумні" емоції; негативні емоції, які, піднімаючись до художнього рівня, дають позитивний ефект; емоції, які не стають прямим відгуком на певну життєву подію; емоції, які є узагальненим досвідом взаємин людини та дійсності; емоції, що не існують поза певною системою; емоції, які стають будівельним матеріалом для художньої думки.

Важливу роль відіграють емоції у творчій діяльності. Відомо, що емоції впливають на пам'ять, мислення і уяву людини. Отже, емоційна та рефлекторна сфера особистості відіграє значну роль у формуванні світосприйняття..

Таким чином виведемо наступний елемент у структурі художньо-образного мислення - художні емоції та рефлексія.

Нові образи, думки людина здатна створювати шляхом опрацювання психічних компонентів, набутих у минулому досвіді. Таку здатність людини до створення нових образів називають уявленням.

Уявлення - наочні образи предметів, сцен і подій, що виникають на основі пригадування або продуктивної уяви. На відміну від сприйняття, можуть носити узагальнений характер. Якщо сприйняття відноситься лише до сьогодення, то уявлення - до минулого й можливого майбутнього.

Існування уявлень не пов'язане з наявністю предмета й його впливом на органи почуттів. Вони актуалізуються за асоціаціями слово - образ, образ - образ, почуття - образ, а також мимоволі - через дію неусвідомлюваних механізмів. Образ уявлення проектується у сфері свідомості.

Особистісні уявлення об'єктивуються, стають доступними іншим через словесний опис, графічне зображення та пов'язану з ними поведінку.

При порівнянні якісних характеристик образу сприйняття й образів уявлення впадає в око неясність, невиразність, неповнота, фрагментарність, нестійкість останніх у порівнянні з образом сприйняття. Ці ознаки дійсно властиві уявленням, зокрема художнім. Сутність художніх уявлень проявляється у тому, що узагальнені мистецькі образи дійсності, що зберігають найхарактерніші особливості світу, важливі для особистості.

Існує ще один вид уявлення – творче уявлення, при якому образи не лише відтворюються у тому ж порядку, в якому вони є у пам'яті, але й з'являються у новій комбінації. Таке творче уявлення називають творчістю. Прийнято вважати, що творча здатність уявлення властива лише художникам, музикантам, поетам. Проте, процес, що складає сутність уявлення, є складовою багатьох інших душевних процесів, а відтак притаманний усім людям.

Отже, художні уявлення - підсумок чуттєвого пізнання світу мистецтва, практичний досвід і досвід художнього сприйняття, надбання кожної особистості. Відомо, що образ уявлення - вихідна форма розвитку й розгортання психічного життя особистості. Відповідно, образ художнього уявлення є складовою цієї форми. Серед закономірностей художніх уявлень насамперед важливим стає узагальненість образу, характерна навіть для уявлень поодиноких, а для уявлень загальних вона є головною ознакою.

За допомогою мови, що привносить в уявлення суспільно вироблені способи логічного оперування поняттями, відбувається переклад уявлення в абстрактне поняття.

Художнє сприйняття має риси особистості, її здатності до естетичного сприйняття і, що особливо вагомо, змісту художньої настанови. Художня настанова може орієнтувати людину на цілісне сприйняття (смисл твору у формі, індивідуальність художника) або вибіркове сприйняття (лише тема, лише форма). Нові образи, думки людина здатна створювати шляхом опрацювання психічних компонентів, набутих у минулому досвіді. Таку здатність людини до створення нових образів називають уявленням.

Враховуючи важливість у художньо-образному мисленні таких елементів як, художні емоції та рефлексії, художні настанови, художні уявлення, - ми визначили другий його компонент - ***емоційний.***

У першому підрозділі нашої роботи ми підкреслювали єдність інтелектуального і чуттєвого у сприйнятті художніх творів, а відтак і у створенні художньої інтерпретації. Процес створення художньої інтерпретації твору мистецтва передбачає розумові операції, котрі відбуваються у свідомості людини та є характерними для мислення загалом - аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизація, класифікація і систематизація.

У процесі порівняння творів або художніх образів відкривається їхня тотожність і відмінність. З'ясовуючи це у процесі порівняння, майбутній учитель музики приходить до класифікації і систематизації художньої інформації. Вміння порівнювати, класифікувати та систематизувати мистецьку інформацію є первинною, елементарною формою художнього пізнання. Проте, більш глибоке пізнання вимагає розкриття внутрішніх зв'язків, закономірностей та суттєвих властивостей. Це здійснюється іншими сторонами мисленнєвого процесу – аналізом і синтезом. Такі операції поглиблюють художнє сприйняття.

Розгляд окремих частин, фрагментів, деталей твору, тобто вибіркове сприйняття, здійснюється у тісному зв'язку з цілісним охопленням твору. Це, за влучним висловом М.Волкова, неначе „мелодія та її постійний оркестровий супровід, де кожен елемент твору звучить, лише у співвіднесенні з цілим". [37, *18*].

Очевидно, що феномен інтерпретації не вичерпується розумінням його як наукового методу пізнання, адже це поняття багатогранне й широке. У різних дослідженнях його розглядають як логічну процедуру та як особливу форму творчої діяльності, яка проходить декілька етапів.

Ґрунтуючись на викладених положеннях, виділяємо такі етапи операцій аналіз-синтез: виявлення композиційно-виразних елементів твору та їхня

категорізація як засобів подання змісту; створення концепційно-конструктивного цілого з усіма наявними поліхудожніми зв'язками.

Відомо, що окремі частини, деталі, риси, які можна виділити у складі художнього твору, знаходяться не лише у взаємопроникненні, а й у певному порядку між собою. У них діє організаційне начало, яке лягло в основу поняття структури. Дільтей розумів під структурним зв’язком порядок, згідно з яким деталі з різними властивостями пов’язуються між собою і взаємо проникають, завдяки внутрішній співвіднесеності із загальним цілим. Такий метод пізнання твору мистецтва був названий „структурним аналізом”. Він передбачає не поділ твору на частини, а розуміння структурного зв’язку, акцентування уваги на певних деталях.

Структурний аналіз, на думку Г.Зедльмайра, – це аналіз і синтез одночасно. Автор підкреслює, що метою структурного аналізу є визначення та розуміння більшого [64]. Таке розуміння цілісного характеру твору є необхідною умовою для успіху художньої інтерпретації.

Створення вербальної інтерпретації творів мистецтва в умовах вищого навчального закладу відбувається у курсах спеціальних дисциплін, серед яких „Історія світової художньої культури”, „Методика викладання художньої культури”, а також під час педагогічної практики. Глибокий аналіз твору мистецтва, засобів виразності, композиції і структури твору загалом і окремих його частин невід’ємно пов’язаний із синтезом - сполученням різних складових в єдине ціле.

Враховуючи специфіку музично-педагогічної діяльності, найчастіше ми застосовуємо художньо-педагогічний аналіз твору. Тут варто звернути увагу на відмінність звичайного художнього аналізу і аналізу художньо-педагогічного. Художній аналіз є основою художньо-педагогічної інтерпретації твору мистецтва й передбачає розгляд засобів виразності, структури (композиції), виявлення змісту твору, з’ясування місця даного твору у творчості митця, у певну епоху, в історії мистецтва. Педагогічна направленість такого аналізу передбачає наявність певних умов, за яких він

відбувається: врахування психологічних особливостей віку студентів, їхнього художнього досвіду; наявність у студентів вищих потреб; досвід сприйняття та інтерпретування творів мистецтва; опанування студентами основ художнього спілкування, в основі якого лежить принцип полілогового спілкування.

Художньо-педагогічний аналіз здійснює підхід до твору, що наповнений змістом, а це означає, що він залучає до роботи увесь психічний апарат студента - емоції, уяву, думки, з тим щоб допомогти йому сприйняти основне: побачити те, що одразу не впадає у вічі, невидиме, невловиме. Такий аналіз робить сприйняття студентами твору мистецтва свідомим, а відтак стимулює особистісне ставлення студентів до побаченого, прочитаного або почутого [58]. Отже, художній аналіз твору мистецтва, направлений на виховання особистості, формування її художньо-образного мислення, художнього смаку, власної аксіологічної позиції тощо можна назвати художньо-педагогічним.

Виводячи студентів на діалог з його автором за допомогою художньо-педагогічного аналізу ми спираємось на форму твору, при цьому вона розглядається не як набір технічних засобів, а як форма змістовна, що виражає художній зміст. Осягнути авторський задум, побачити за формою зміст допоможуть композиція або сюжет художнього твору, розгляд окремих фрагментів твору у поєднанні один з одним [88]. Так, важливо не просто відзначити різних за характером образи твору, або окремі кольори у картині, важливо оцінити їх у відношенні один до одного, зрозуміти зміст цих відносин, їхню виразність.

Така робота дозволить збагатити враження про твір низкою явищ і фактів, що зв'язують його з життям і наповнюють його асоціативністю. Це можуть бути згадування про історичні події й відомості з життя автора або його сучасників, зв’язок з іншими художніми творами, враження людей, які вже сприймали цей твір тощо.

Важливо зазначити, що майбутня педагогічна діяльність учителя музики передбачає виховання у школярів ціннісних орієнтацій у світі мистецтва, художнього смаку, формування художніх уявлень і мистецьких знань. Відповідно, операції художньо-педагогічного аналізу і синтезу передбачають педагогічну направленість, опору на основні принципи мистецької педагогіки.

Таким чином, володіння уміннями аналізу та синтезу уможливлює процес заглиблення, усвідомлення й узагальнення закономірних взаємозв'язків між об'єктивними характеристиками твору й безпосереднім емоційно-естетичним переживанням. Саме об’єктивні характеристики та емоційно-естетичні переживання і є орієнтиром у виборі засобів, способів і форм вираження свого бачення й розуміння даного явища мистецтва. У такий спосіб здійснюється своєрідний перехід у сферу особистісного ставлення до твору й виникає феномен варіантності сприйняття, трактування, тобто інтерпретації.

Окрім аналізу і синтезу до розумових операцій, як відомо, відносяться судження – форма мислення, в якій відбувається сполучення понять. Аби перетворити художнє враження у судження про художнє, потрібно навчитися пояснювати свої власні несвідомі відчуття, знати свої власні схильності і можливості реагувати на враження. Висловлення одного судження передбачає вміння порівнювати художні враження між собою, виходячи з їхньої природи і своєрідності. Необхідно знайти точку зору, завдяки якій можна наблизитися до суті твору.

Таким чином важливим елементом художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики стає здатність до судження і узагальнення.

Наслідком кількох суджень, або висновком на основі правил логіки стає *висновок* - логічна форма мислення. При цьому розумові операції з твором мистецтва можуть відбуватися у свідомості людини й без застосування мови.

Мистецтво сприйняття, на думку Брехта, необхідно не лише для того, аби щось дізнатись про мистецтво, знаходити прекрасне в прекрасному,

насолоджуватись художнім твором, дивуватись духу і задуму художника, але й для розуміння предметів та символів, які використовує художник. Щоб насолоджуватись творами мистецтва, захоплюватися їхнім результатом, необхідно мати художні знання. Чим більше людина обізнана з історією, теорією мистецтва, тим повнішим, точнішим і змістовнішим є сприйняття нею художніх творів. Від глибини та обсягу художніх знань майбутнього вчителя музики залежить його художньо-естетична ерудиція. Крім того, застосування мовлення підвищує рівень узагальнення художнього сприйняття. Узагальненість є вищим проявом усвідомленого людського сприйняття. В акті художнього сприйняття, як і сприйманні загалом, втілюється єдність чуттєвих і логічних елементів, взаємозв'язок сенсорної і мисленнєвої діяльності особистості.

Виходячи з вищезазначеного ми виділяємо ***когнітивний*** компонент художньо-образного мислення, який включає такі елементи: уміння порівнювати, класифікувати та систематизувати мистецьку інформацію, здійснювати аналіз і синтез, здатність до судження і узагальнення, наявність художньо-естетичної ерудиції.

Для формування художньо-образного мислення у процесі художньо-педагогічної інтерпретації твору мистецтва, необхідним стає ***діяльнісний*** компонент (див рис. 1.2.).

Першим елементом даного компоненту ми вважаємо пошукову діяльність. Кожен твір мистецтва є унікальним явищем, тому метою інтерпретатора має стати осягнення цієї унікальності.




*Рис.1.2. Структура художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики*

Для здійснення цього потрібне розуміння того, що: кожен художній твір – малий світ, який складає зміст історії мистецтва; по-друге: твір – художнє досягнення, і нарешті: нове творче начало, що міститься у самому творі і може бути розкрите лише за допомогою глибокої художньої інтерпретації.

На думку Г.Зедльмайра, сутність художнього твору не розкривається через підкреслення рис, загальних для школи чи епохи, бо істинна поетична свідомість як раз і відрізняється тим, що відділяється від школи та виступає як щось самостійне. Не слово має донести думку про твір, а сам твір має заговорити [64]. Відповідно до цього інтерпретатор мистецтва об'єднує у своїй діяльності дві основні функції: пробудження до життя творів минулого і вивчення того історичного процесу, в якому ці твори виникли.

У педагогічному аспекті вербальна художньо-педагогічна інтерпретація твору набуває особливих рис. Майбутній вчитель музики – інтерпретатор творів мистецтва має впливати на художнє виховання молоді, виховувати художній смак, особистісне ставлення дітей до мистецтва загалом і до твору зокрема. Вчитель має підтримувати прагнення дітей сприймати твір, здійснювати акцент на процеси художнього формоутворення, знайомстві з творчими доробками та художніми методами. Велику увагу у процесі інтерпретації творів потрібно приділити увагу розвитку здатності розуміти цінність твору, зберігаючи при цьому особистісне ставлення та оцінку.

Відомо, що кожен художній твір є результатом образного пізнання і відображення реальної дійсності художником. Зображаючи дійсність, автор подає своє бачення світу і втілює його за допомогою художньої мови. Конкретний художній текст передає такий зміст, який не може бути виражений іншими засобами виразності. Зміни мовного оформлення тягнуть за собою порушення конкретного художнього змісту, або створення нового. Отже основною рисою художнього тексту є те, що він містить не лише семантичну, але й художню інформацію.

Іншою специфічною рисою художнього тексту є його абсолютна антропоцентричність, тобто пізнання й відображення світу в художньому

творі спрямовано в першу чергу на пізнання людини, а усі художні події, зображені у творі, є засобом його всебічного показу. Свої ціннісні уявлення про людину митець - центральний суб'єкт художньо-пізнавальної діяльності - розвиває насамперед у системі художніх образів. Реципієнт, як завершальна ланка духовно-практичної діяльності з естетичного оволодіння дійсністю, сприймає ці образи й збагачує їх суб'єктивним змістом, залежно від власних взаємин з дійсністю. Таким чином, категорії автор - твір - реципієнт є визначальними центрами антропометричної структури твору мистецтва. Художній твір має силу раціонального та емоційного впливу на особистість, завдяки індивідуально-образному зображенню дійсності творцем.

Виходячи з вищезазначеного, стає зрозумілим, що у діяльнісному компоненті художньо-образного мислення важливим елементом стає творчо-виконавська діяльність - виконання твору і створення його вербальної художньо-педагогічної інтерпретації з художньо-педагогічним впливом, який не є можливим без власного ставлення до твору, емоційного викладення матеріалу і володіння мовою [18].

Говорити, аналізувати, висловлювати власну думку, творити вербальний образ твору стає необхідними уміннями студента, а також є основними умовами створення художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва.

Твір мистецтва – у першу чергу художній текст, який вимагає правильного прочитання, розуміння та інтерпретації. Художня мова разюче відрізняється від мови, яку людина застосовує у звичайному житті. При бажанні охопити, зрозуміти та інтерпретувати твір мистецтва людина потрапляє у термінологічне різноманіття, необхідне для цього. У першу чергу студент ознайомлюється з особливостями художньої мови самого творця у художньому творі. Художня мова твору, або авторський метод обумовлений особливостями індивідуального мислення автора, його стилю і рисами, які є притаманними певному виду мистецтва.

Таким чином, необхідним стає застосування доступних наукових термінів, котрі сприяють моделюванню власної інтерпретації твору.

Не викликає сумніву, що майбутній вчитель музики повинен володіти мистецтвознавчою лексикою на тлі глибоких знань з історії та теорії мистецтва. Це необхідно для виконання основних завдань: надати характеристику певної епохи в історії художньої культури, основних видів та стилів у мистецтві; доступно подати матеріал, акцентуючи увагу на шедеврах світової художньої культури та їхньої ролі в історії людства; створити власну художньо-педагогічну інтерпретацію твору мистецтва.

Варто зазначити, що неможливим є сприйняття, розуміння, а тим більше інтерпретування художнього образу у рамках лише музикознавства чи мистецтвознавства. У мові інтерпретатора з'являються терміни, що відповідають естетичним категоріям, таким як: прекрасне, потворне, смак, диспропорція, гра, сатира, канон, катарсис, краса, трагічне, комічне, фантастичне, художній образ.

Осмислення оточуючого і внутрішнього світу людини у творі мистецтва є проявом філософських поглядів автора. Характерними особливостями філософського напрямку у мистецтві можна назвати художню спрямованість на пізнання суті буття, часу і простору, домінування логічних узагальнюючих образів. Філософічність мистецтва піднімається над естетичними виступами художніх творів і є тим спільним, що може об'єднати різні твори одного або кількох авторів, твори різних видів мистецтва і різних епох. Саме тому природним є вживання інтерпретатором філософських понять: істина, буття, добро, справедливість, мораль, розум, піднесене, героїчне, гармонія, творчість, культура, гуманізм, світогляд тощо.

Діяльність інтерпретатора у педагогічній сфері відповідає художній діяльності, пов'язана зі сприйняттям, аналізом, критикою та інтерпретацією творів мистецтва. Проте, будь-яка педагогічна діяльність неможлива без знань вікової психології, психології особистості, психології мистецтва і, відповідно, володіння основною психологічною термінологією.

Отже для успішної вербалізації висновків у процесі створення інтерпретації необхідним є аналітична діяльність - вербальне викладення

умовиводів із застосуванням наукових понять філософії, естетики, психології, педагогіки та мистецтвознавства, доступних учням різних вікових категорій.

Таким чином, розділяючи думку про обов'язкову наявність у структурі художньо-образного мислення чуттєвого та раціонального компонентів, ми підкреслюємо, що основними компонентами у структурі художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва стають: мотиваційний, емоційний, когнітивний та діяльнісний компоненти. Кожен з цих структурних одиниць містить і чуттєву, і раціональну складову. Також необхідно зазначити, що в художньо-образному мисленні, яке відбувається у процесі інтерпретації творів мистецтва, усі компоненти є одночасно діючими.

## ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Доведено актуальність проблеми формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики, яка полягає у тому, що в сучасній музикально-педагогічній освіті на засадах гуманістично-культурологічного підходу важливим завданням стає оволодіння студентами емоційно-інтелектуальним досвідом спілкування з художніми цінностями як атрибутом їхньої особистісної художньої культури та умови фахової компетентності.

2. Особливим способом освоєння і перетворення дійсності є художній образ – синтезуюча форма художньої свідомості й творчості в цілому, яка втілює, творить та об'єднує зміст твору.

Визначено основні параметри, за якими вивчається елемент художнього мислення - художній образ: результат розумової діяльності, котрий виник внаслідок художнього абстрагування і композиційного об'єднання матеріалу на основі емоційних, естетико-аксіологічних і світоглядних факторів; результат специфічних процесів узагальнення; об'єктивно існуюче ціле; процес діалектичного поєднання авторської позиції, твору мистецтва і реципієнта; модель дійсності, ідеальна форма, система художніх знаків.

На основі аналізу процесів образного та художнього мислення виявлено, що кінцевий результат останнього формується у художню оцінку та естетичне переживання, яке виникає у процесі художньої діяльності. Особливу роль в цьому процесі відведено вербальній мові, яка забезпечує розуміння художнього відображення.

Визначено, що специфічна форма художнього мислення – інтерпретування – є важливою умовою фахової підготовки вчителя музики. В умовах інтерпретації мистецького твору художній образ стає основою виконання, сприйняття, аналізу, критики, тлумачення, що проявляється у виконавській, дослідницькій та педагогічній діяльності.

Підкреслено, що в контексті фахової підготовки студентів-музикантів доречним є використання поняття „художньо-образне мислення", яке в нашому дослідженні визначається як *цілеспрямований процес інтегрального інтелектуально-чуттєвого узагальненого пізнання мистецьких явищ; формування естетичних поглядів, переживань та оцінок.*

3. У розділі доводиться, що відомі теорії інтерпретації мистецьких творів (інтенціональна, формалістична, сприйняття і реакції, симптоматична) правомірно посідають важливе місце у педагогічному процесі. З'ясовано, що інтерпретація – операція розуміння, яка тісно пов'язане з генетичним, матеріальним і структурним поясненням. Визначено, що в педагогічній діяльності художня інтерпретація набуває нових характерних особливостей, оскільки у свідомості майбутніх учителів музики необхідно об'єднати мистецькі і педагогічні знання. При цьому сутність художньої інтерпретації розглядається як метод навчання, як форма організації пізнавальної діяльності, як засіб залучення студентів до пізнавальної діяльності і, нарешті, як вид навчальної діяльності студентів. Доведено, що художньо-педагогічна інтерпретація стає методом пізнання, якщо ґрунтується на принципах ретроспекції та актуалізації.

Такий підхід дав можливість охарактеризувати особливості художньо-педагогічної інтерпретації, яка містить два основних компоненти: художнє

проектування і виконавську та просвітницьку діяльність. Відповідно, підкреслюється значення *вербального інтерпретування* художніх цінностей, яке характеризується перекладом художніх явищ на вербальну мову, а також виокремлюються напрямки, за якими може здійснюватись вербальна художньо-педагогічна інтерпретація - важливий інструмент педагогічного впливу на художню свідомість студентів.

У дослідженні визначено, що вербальна художньо-педагогічна інтерпретація - це *результат емоційно-інтелектуального пізнання твору мистецтва та вербалізація смислу художнього образу з морально-етичним спрямуванням та емоційним впливом в умовах педагогічної діяльності*. Виявлена залежність останньої від особливостей сприйняття художньої інформації, ерудиції студента, його особистих смаків, потреб і уподобань. Відповідно, основними умовами подання матеріалу у процесі художньо-педагогічної інтерпретації виступають: збереження ідейно-художнього задуму твору; виявлення суб'єктивно - особистісного підходу до художнього твору з урахуванням інтересу, потреб та психологічних особливостей сприйняття студентів.

4. Розкрито структуру художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації мистецьких творів, яка складається з таких компонентів: мотиваційний, емоційний, когнітивний та діяльнісний. Основу мотиваційного компонента складають наявність художніх та пізнавальних потреб, мотивації до сприйняття та створення інтерпретації художніх творів, мета та спрямованість на інтерпретаційну діяльність, готовність до створення вербальної інтерпретації. Емоційний компонент містить художню настанову, художнє уявлення, художнє сприйняття, художні емоції та рефлексію. Уміння порівнювати, класифікувати та систематизувати мистецьку інформацію, вміння аналізувати, синтезувати та оцінювати художні твори, здатність до судження і узагальнення, наявність художньо-естетичної ерудиції лягли в основу когнітивного компонента художньо-образного мислення. Діяльнісний компонент містить такі

елементи: пошукова діяльність, творчо-виконавська діяльність - виконання твору і створення його вербальної художньо-педагогічної інтерпретації з художньо-педагогічним впливом, аналітична діяльність - вербальне викладення умовиводів із застосуванням наукових понять.

Окреслені положення стали вихідними для створення методичної системи формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва.

Визначені положення було опубліковано у одноосібних виданнях автора:

1. *О.М.Полатайко*. Принципи інтеграції мистецьких знань майбутнього вчителя в курсі світової художньої культури // Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. - К., 2004.- Вип.1(6). – С. 180-187.

2. *О.М.Полатайко*. Художньо-образне мислення як категорія педагогічної діяльності // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Зб. наук.праць. - К.: Видавництво „Інститут Реклами”, 2006. - Вип.10. - С.218-222.

3. *О.М.Полатайко*. Художня інтерпретація як теоретична основа педагогічного аналізу твору мистецтва // Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць.- К., 2006. – Вип. 3(8). – С. 23-27.

*4. Полатайко О.* Художньо-образне мислення в структурі педагогічної діяльності вчителя мистецького профілю // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти. Зб. мат-в наук.-метод. семінару / Чернівці: Зелена Буковина. 2006. – С.74-76.

# РОЗДІЛ ІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА

## 2.1. Стан сформованості художньо-образного мислення майбутніх учителів музики

Дослідно-експериментальна робота проводилась в умовах природного перебігу навчального процесу вищого музично-педагогічного закладу відповідно до сформованої мети та завдань дослідження і включала два послідовних етапи: констатувальний та формувальний.

Експериментальною базою стали Інститут мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського (Одеса) та Бердянський державний педагогічний університет.

Різними формами дослідно-експериментальної роботи було охоплено 320 студентів зазначених ВНЗ.

Проведенню експеримента безпосередньо передувала певна теоретична робота, під час якої на основі аналізу наукової літератури з обраної теми були визначені основні теоретико-методологічні позиції дослідження, що дозволило розробити методику експериментальної роботи та провести її на належному рівні. З метою з’ясування стану сформованості художньо-образного мислення студентів протягом 2005-2006 та 2006-2007 н.р. проводився констатувальний експеримент, який спрямовувався на вирішення таких завдань:

- визначити та науково обґрунтувати критерії та діагностичні показники сформованості структурних компонентів художньо-образного мислення;
- розробити методи діагностики сформованості художньо-образного мислення;

▪ провести діагностування сформованості художньо образного мислення студентів музично-педагогічних вищих навчальних закладів;

▪ враховуючи дані педагогічного спостереження, у відповідності до визначених критеріїв та їх діагностичних показників, з'ясувати існуючі у практиці вищих навчальних закладів рівні сформованості художньо-образного мислення студентів мистецьких спеціальностей.

У результаті аналізу досліджень у галузі художнього мислення ми виділили 4 групи критеріїв його сформованості відповідно до виділених структурних компонентів.

*Потребово - мотиваційний критерій* передбачає з'ясування художніх інтересів, розуміння твору мистецтва, заглиблення в його суть, усвідомленість цінності художнього твору і створення його інтерпретації. Цей критерій містить такі показники:

- усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва;

- прагнення розкрити зміст твору і створити власну вербальну інтерпретацію;

- емоційне ставлення до художнього твору, обраного для інтерпретації.

*Емоційно-рефлексивний критерій* спрямований на визначення особливостей сприйняття художніх творів і містить такі показники:

- глибина й цілісність сприйняття художнього твору;
- здатність до емоційної рефлексії;
- оперування поліхудожніми уявленнями та асоціаціями.

*Когнітивно-аксіологічний критерій* має визначити розвиненість художньо-пізнавальних здібностей студента й набутих ним мистецьких знань. Показниками даного критерію є:

- інформованість у різних галузях мистецтва (обсяг мистецьких знань);
- вміння аналізувати та оцінювати твори ;
- володіння мистецькою термінологією.

*Інтерпретаційно-діяльнісний критерій* передбачає виявлення творчого самовираження в інтерпретаційній діяльності, володіння мовою у вербалізації висновків. Його показниками є такі:

- ступінь самостійності в оцінюванні твору;
- відповідність перекладу з художньої мови на вербальну з морально-етичним спрямуванням;
- емоційне забарвлення та образність мовного висловлювання у вербалізації висновків.

В узагальненому вигляді виділені критерії та показники представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Критерії та показники рівнів сформованості художньо-образного мислення майбутніх учителів музики**

| Компоненти | Критерії | Показники |
|---|---|---|
| Мотиваційний | Потребово-мотиваційний | усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва |
| | | ціннісне ставлення до художнього твору, обраного для інтерпретації |
| | | прагнення розкриття змісту твору для створення власної вербальної інтерпретації |
| Емоційний | Емоційно-рефлексивний | глибина й цілісність сприйняття художнього твору |
| | | здатність до емоційної рефлексії |
| | | оперування поліхудожніми уявленнями та асоціаціями |
| Когнітивний | Когнітивно-аксіологічний | інформованість у різних галузях мистецтва (обсяг мистецьких знань) |
| | | вміння аналізувати та оцінювати художні твори |
| | | володіння мистецькою термінологією |
| Діяльнісний | Інтерпретаційно-діяльнісний | ступінь самостійності в оцінюванні твору |
| | | відповідність перекладу з художньої мови на вербальну з морально-етичним спрямуванням |
| | | образність мовного висловлювання у вербалізації висновків |

Методика діагностики стану сформованості художньо-образного мислення студентів ґрунтувалась на таких методах дослідження: спостереження, анкетування, тестування, бесіда, письмові та усні творчі завдання, аналіз інтерпретаційної діяльності студентів, методи математичної статистики.

Для діагностики *потребово-мотиваційного критерію* художньо-образного мислення ми застосували низку тестів і анкетування.

Так з метою з'ясування загальних мотивів навчання і вивчення дисциплін мистецького циклу було проведено модифікований тест „Вивчення мотивів навчальної діяльності" [135; 20;21].

Студенти мали дати оцінку наведеним у списку мотивам навчальної діяльності щодо їхньої значимості для кожного студента за 7-бальною шкалою. При цьому вважається, що 1 бал означає, що мотив має мінімальне значення, а 7 балів – максимальне. Оцінювати треба було усі наведені у списку мотиви, не пропускаючи жодного.

**Мотиви навчання**

1. Стати висококваліфікованим вчителем
2. Отримати диплом
3. Успішно продовжувати навчання на наступних курсах
4. Постійно отримувати стипендію
5. Набути глибоких і сталих знань
6. Бути постійно готовим до чергових занять
7. Не запускати предмети навчальних циклів
8. Не відставати від однокурсників
9. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності
10. Виконувати педагогічні вимоги
11. Дістати повагу викладачів
12. Бути зразком для однокурсників
13. Досягнути схвалення батьків і оточуючих
14. Оминути осуду і покарання за погане навчання

15. Отримати інтелектуальне задоволення

При обробці результатів підраховувалось середнє арифметичне значення мотиву за формулою **C= ∑/N.**

Де ∑ - загальна сума балів по кожному мотиву;

N – кількість студентів - 320;

С - середнє арифметичне значення мотиву.

На основі отриманих результатів визначається рангове місце мотиву в даній вибірковій сукупності (див. Табл.2.2.) (підрахунки подані у додатку А.)

Таблиця 2.2

**Ранжування мотивів навчальної діяльності**

| Номер мотиву за списком | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Середнє значення оцінки мотиву | 6,3 | 6 | 5,1 | 5,3 | 6,3 | 4,3 | 4,6 | 4,2 | 5,5 | 4,2 | 5,1 | 3,4 | 4,5 | 3,3 | 5,8 |
| Ранг мотиву | 1 | 2 | 6 | 5 | 1 | 9 | 7 | 10 | 4 | 10 | 6 | 11 | 8 | 12 | 3 |

За рангом мотиви розташувались у такому порядку: на першому місці для студентів є мотиви „Стати висококваліфікованим вчителем” і „Набути глибоких і сталих знань”. На другому місці – „Отримати диплом”. Третій важливий мотив – „Отримати інтелектуальне задоволення від навчання”. Важливим на наш погляд є те, що мотив „Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності” стоїть на четвертому місці за рангом. Усі інші мотиви розташувались у такому порядку:

5. Постійно отримувати стипендію
6 . Дістати повагу викладачів
6. Успішно продовжувати навчання на наступних курсах
7. Не запускати предмети навчальних циклів
8. Досягнути схвалення батьків і оточуючих
9. Бути постійно готовим до чергових занять
10. Не відставати від однокурсників

11. Бути зразком для однокурсників
12 Оминути осуду і покарання за погане навчання
13 Виконувати педагогічні вимоги

Дане опитування не могло у повному обсязі визначити мотиви навчання студентів і тому стало складовою у батареї тестів. Наступним етапом роботи було застосування модифікованого тесту „Вивчення ставлення до навчальних дисциплін", який був складений (на основі тесту Г.Н.Казанцевої „Вивчення ставлення до навчальних предметів")

У першій частині тесту було проведено анонімне опитування, в якому студенти (320 осіб) мали назвати улюблені та нелюбимі дисципліни. Найбільший рейтинг серед улюблених дисциплін отримали такі: основний інструмент – 237 (74%), образотворче мистецтво – 174 (54,5%), художня культура – 143 (44,8%), вокал – 103 (32,3%), хор – 59 (18,5%), історія російської музики – 58 (18,4%). З 320 опитаних студентів виявили бажання навчатись у магістратурі за спеціалізацією: основний інструмент – 36% ( 115 осіб), художня культура – 27% (86 осіб), вокал – 12% (38 студентів) диригування – 9% (29 осіб). Як бачимо, більшість студентів пріоритетними для свого професійного вдосконалення вважають основний інструмент і художню культуру.

У другій частині тесту необхідно було підкреслити причини, що характеризують ставлення студента до дисципліни „Історія світової художньої культури" і дописати ті, яких не достає (див. Додаток Б.1).

За частотою називання причини, що характеризують ставлення до предмету з'ясувалося, що „Історію світової художньої культури" вважає цікавою дисципліною 171 студент (53,4% від загальної кількості опитаних); 150 осіб (46,7%) вважають дисципліну як таку, що розширює коло знань з історії загальної та історії мистецтва; дисципліна допомагає розвинути загальну культуру 141 студенту (44%); 134 студентам (42%) подобається як подається матеріал; 126 осіб (39%) дисципліна захоплює. Така ж кількість студентів вважає, що викладач цікаво пояснює; 111 студентів (35%) бачать у

„Історії світової художньої культури” дисципліну, яка впливає на формування світогляду і художньо-образного мислення; цікавою дисципліною, що примушує думати, вважають 97 осіб (30%) ; а 85 студентів (26,6%) отримують задоволення при вивченні її; визнають необхідність вивчення дисципліни та вважають її необхідною для майбутньої роботи у школі 74 студента (23,2%) (див.дод.Б.2.).

Третя частина тесту мала дати відповідь на запитання: „Чому ти взагалі навчаєшся?” Студентам треба було підкреслити тезу, яка найбільш відповідає їхнім поглядам, або дописати ту, якої бракує у тесті (див.Додаток Б.3).

Отже, перший розділ складено з метою виявлення дисциплін, які є приоритетними для студентів мистецького напрямку, другий розділ розкриває причини певного ставлення до дисциплін, третій - виявляє те, чому студент взагалі вчиться, які мотиви домінують: світоглядні, суспільні, практично значущі, особистісні. Згідно з отриманими результатами можна зробити висновок про домінуючі мотиви, які лежать в основі позитивного чи негативного ставлення до певних дисциплін і до навчання в цілому. Обробка результатів тестування показала, що для студентів пріоритетними є мотиви, викладені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Ранжування мотивів навчання**

| №п/п | Мотиви | Абс | % |
|---|---|---|---|
| 1 | Бути освіченим | 107 | 33,4 |
| 2 | Бути розумним, ерудованим | 92 | 29 |
| 3 | Отримати глибокі ґрунтовні знання | 71 | 22,2 |
| 4 | Для розширення кругозору | 57 | 17,7 |
| 5 | Навчитися працювати самостійно | 49 | 15,4 |
| 6 | Просто вчитися. | 35 | 11 |
| 7 | Це обов’язок | 28 | 8,8 |

Як видно з результатів таблиці, для більшості студентів великого значення набувають особистісні та світоглядні мотиви. Щодо практично значущих і суспільних, то їм відводиться останні місця у рейтингу. Таким

чином, ми з'ясували загальні мотиви навчання студентів та їхнє ставлення до спеціальних дисциплін.

З метою діагностики щодо усвідомлення студентами необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва нами було проведено анкетування. Респондентам (320 осіб) була роздана анкета з закритими запитаннями, на які можна було дати лише відповідь: ТАК, НІ, НЕ ЗНАЮ (див. додаток В.1).

Запитання були поділені за такими проблемами:

1. Створення власної інтерпретації, розуміння можливості розкрити своє бачення світу:
   - Я прагну пізнати та словесно виразити художній задум творця.
   - Я відчуваю потребу висловлювати свою точку зору щодо мистецького твору.
   - Мені подобається інтерпретувати твори мистецтва.
   - Я вважаю корисним цей вид діяльності для особистісного і професійного зростання.
2. Глибоке усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва:
   - Я погоджуюся з тим, що створення інтерпретації вимагає роботи мислення.
   - Створення вербальної інтерпретації дає можливість знаходити асоціації, паралелі з інших видів мистецтва.
   - Процес творення інтерпретації розвиває та збагачує мовлення.
3. Високий інтерес до цієї діяльності у шкільних умовах:
   - Я вважаю вербальну інтерпретацію твору мистецтва необхідним видом роботи на уроках.
   - Творення вербальної інтерпретації - природній елемент діяльності студента на заняттях і на практиці в школі.

▪ Я погоджуюся з тим, що вербальна інтерпретація твору мистецтва є необхідною складовою педагогічної діяльності майбутнього вчителя мистецького профілю.

Аналіз відповідей дав змогу визначити високий, достатній і середній рівні усвідомлення студентами необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва. Студентам високого рівня (8-10 балів) було властивим усвідомлено–зацікавлене ставлення до створення власної інтерпретації, розуміння можливості розкрити своє бачення світу, глибоке усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва, високий інтерес до цієї діяльності у шкільних умовах (13 студентів - 4%).

Для студентів з достатнім рівнем (5-7 балів) було характерним розуміння необхідності інтерпретації, усвідомлення корисності цієї діяльності у майбутній роботі. Розуміння необхідності творчого підходу до створення інтерпретації твору, уміння обґрунтувати корисність даної діяльності у вихованні школярів. Таких студентів було 192 осіб (60%).

Низький рівень (1-4 бали) показали студенти з низькою потребою у спілкуванні з твором мистецтва. У них відсутнє розуміння необхідності у вербальній інтерпретації, немає обґрунтованого усвідомлення корисності цієї діяльності (115 осіб, 36% від загальної кількості студентів).

Продовжуючи діагностувати потребово-мотиваційний критерій художньо-образного мислення, ми прагнули з’ясувати ціннісне ставлення студентів до художнього твору, обраного для інтерпретації.

Робота відбувалася у два етапи. Перший етап передбачав виконання письмового самостійного завдання: підібрати зі списку, виданого викладачем, або за власним бажанням твір для інтерпретації, проаналізувати його та створити свою вербальну інтерпретацію. До списку було внесено твори, вивчені і проаналізовані у курсі дисципліни та твори, які надавалися для самостійного опрацювання. Виконання цього завдання висвітлювало

приховану інформацію для дослідників і дало відповідь на такі приховані питання:

- Твір, який обирає студент: було вивчено і проаналізовано на практичних заняттях, обрано зі списку для самостійного опрацювання, вибрано за власними переконаннями чи інтересами?
- Що є основним для студента у виборі твору: епоха створення, прізвище автора, сюжет (тема), практичне застосування у майбутній роботі?
- Чи відбувається опрацювання студентом додаткової теоретичної літератури для аналізу твору?
- Чи відбувається опрацювання студентом історичної літератури з метою пошуку різних інтерпретацій твору?
- Чи застосовуються знання з інших галузей науки та мистецтва?
- Чи є у студента власне ставлення до твору?

Письмові роботи було опрацьовано, і результати дали можливість з'ясувати три рівні ціннісного ставлення до художнього твору, обраного для інтерпретації.

Студенти з високим рівнем ціннісного ставлення до художнього твору обрали для інтерпретації твір зі списку для самостійного опрацювання, або за власним бажанням. У виборі твору важливими були епоха, автор, сюжет (тема), розуміння корисності цього вибору для подальшої педагогічної практики. Для створення вербальної інтерпретації такі студенти опрацьовували крім підручника додаткову літературу з теорії та історії мистецтв, застосовували знання не лише з історії художньої культури, образотворчого мистецтва, а й з різних галузей науки, зокрема з історії країн Європи, психології, культурології, філософії тощо. Письмові роботи таких студентів (а їх було 16 осіб, тобто 5%) відрізняються образністю та критичністю мислення у висловлюванні власної точки зору.

Достатній рівень ціннісного ставлення до художнього твору показали студенти, які обрали для інтерпретації твір зі списку для самостійної роботи, не підкреслюючи значимість епохи, імені автора, чи практичного

застосування створеної інтерпретації. При виконанні завдання такі студенти (96 осіб або 30%) користувались лише навчальною літературою, застосовуючи свої знання з предмету та курсу Історії образотворчого мистецтва. Створена інтерпретація містила усі необхідні складові.

Низький рівень ціннісного ставлення до твору мистецтва, ми вважаємо, був притаманний студентам, які байдуже поставилися до завдання. Інтерпретації уже вивчених творів містили неповну інформацію, з тієї, що студенти отримали на лекціях, а також не мали власних висновків. Таких студентів було 208 (65% студентів ).

Другий етап дослідження показника ціннісного ставлення до твору мистецтва, обраного для інтерпретації, полягав у зборі відкритої інформації через опитування. З цією метою нами було складено опитувальник „Критерії вибору та оцінки художнього твору для вербальної інтерпретації" (див. додаток В.2.1).

При обробці результатів було з'ясовано, що студенти, на запитання: „Який твір ви оберете для інтерпретації?" відповіли: лише ті твори, які знаю давно – 192 (60% ) студентів (низький рівень); твори, які вивчалися у курсі СХК – 112 (35%) (достатній рівень); твори, які вивчалися у курсі СХК та нові незнайомі твори - 16 (5%) студентів (високий рівень).

На запитання „При виборі твору для інтерпретації основним для Вас є", відповіддю були: 0-1 пункт (низький рівень) – 74 (23%) студента; два пункти (достатній рівень) – 214 (67%); зміст твору, враження від твору, художня мова митця (високий рівень) – 32 особи (10 % ).

Відповідаючи на запитання „Чи має для Вас значення історія інтерпретації твору в попередні століття (часи, епохи)?" відповідь була негативною у 80 (25%) студентів (низький); інколи (достатній рівень) – у 214 (67%) студентів; так, завжди - у 26 (8 %) студентів (високий рівень).

На запитання: „Якби у Вас був вибір між твором, який було рекомендовано інтерпретувати, і можливістю самому вибрати твір, який шлях ви б обрали?" були дані такі відповіді: виконав би завдання (низький

рівень) – 102 (32 %) студентів; інтерпретував би твір за власним вибором (достатній) – 205 (64%) студентів; вибрав би обидва шляхи (високий рівень) – 13 (4 % ) студентів .

На прохання обрати зі списку дисципліни, котрі пов'язані з творенням вербальної інтерпретації твору мистецтва студенти обрали: 90 (28%) - 1-4 дисципліни; 214 (67%) студентів - 5-9 дисциплін; 16 (5%) студентів - 10-15 дисциплін.

Останнє запитання (див. додаток В.2.2.) стосувалося визначення аргументів для підтвердження власної точки зору при обранні твору мистецтва. Відповіді студентів, які мали низький рівень сформованості ціннісного ставлення до твору, не цікавляться думкою фахівців, їм достатньо було емоційного враження – 96 (30%); студенти достатнього рівня завжди керуються оцінкою фахівців-мистецтвознавців – 214 (67%); шукають різні тлумачення твору і на основі аналізу та емоційного сприйняття будують свою інтерпретацію - 10 (3 %) студентів.

Другий етап діагностики показника „ціннісне ставлення до твору" опитувальник „Критерії вибору та оцінки художнього твору для вербальної інтерпретації" дав такі результати: до високого рівня сформованості даного показника потребово-мотиваційного критерію можна віднести 5,8% усіх опитаних (19 осіб), до достатнього 61,2% (196 особи), до низького 33% (105 студентів).

Загалом, результати показника „ціннісне ставлення до твору" з урахуванням обох етапів діагностики такі: студентів 157 (49%) з низьким рівнем сформованості цього показника потребово-мотиваційного критерію художньо-образного мислення студентів, 146 студентів (45,5%) можна віднести до достатнього рівня, і лише 17 особи з 320 опитаних (5,5%) мають високий рівень цього показника.

Для дослідження прагнення розкрити зміст твору і створити власну вербальну інтерпретацію ми обрали метод самооцінювання у формі анкетування. Кожному студенту були роздані анкети із завданням дати

оцінку наведеним у списку прагненням (діям) за їх значимістю для кожного студента за 5-бальною шкалою (див. Додаток В.3). При цьому вважається, що 1 бал відповідає мінімальній значимості прагнення (дії), а 5 балів – максимальній. Оцінити треба було усі наведені у списку прагнення-дії, не пропускаючи жодного. З них в анкеті було представлено 10 тверджень, які студенти мали оцінити:

- я прагну пізнати та словесно виразити художній задум творця;
- я прагну дізнатись про основний зміст твору;
- я хочу дізнатись про підтекст твору;
- якщо твір сюжетний (історичний, біблійний, міфологічний), я обов'язково прочитаю першоджерело;
- дізнаюсь про значення незнайомих слів і символів у тлумачному, мистецтвознавчому або культурологічному словнику;
- для створення власної інтерпретації проаналізую історичну, мистецтвознавчу і педагогічну літературу;
- вивчу особливості художньої мови певного виду мистецтва й використаю свої знання для аналізу твору;
- глибоко проаналізую особливості художньої мови митця;
- окреслю характерні особливості епохи, які знайшли втілення у художній мові митця;
- визначу роль і місце твору у культурно-історичному просторі.

Кількість балів, якими студенти оцінювали себе відповідає рівням: 40-50 балів - високий, 25-39 - достатній, 10–24 - низький рівень.

Високий рівень (40-50 балів) – показали студенти з глибоким усвідомленням загально культурної та галузевої цінності твору; особистісним баченням і розумінням; умінням сформулювати своє ставлення до твору на основі спеціалізованих знань з історії художньої культури, історії музичної літератури, історії. Таких студентів було 17 (тобто 5,5 % від загальної кількості опитаних).

Студенти достатнього рівня дали відповідь на 25-39 балів. Їхнє усвідомлення цінності твору ґрунтується на знаннях з історії художньої культури, історії музичної літератури, історії культури у цілому. Студентів цього рівня - 219 (68,5%), вони мають бажання висловити своє ставлення до твору мистецтва.

Невміння пояснити цінності твору, усвідомити рівень його значення для художньої культури в цілому і для художнього виховання (10-24 бали), характерне для 84 студенти низького рівня ( 26% з 320 опитаних).

Визначення рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів здійснювалося нами поступово, відповідно до обґрунтованих критеріїв і показників.

Результат опитування за усіма показниками потребово-мотиваційного критерію показав (див. Табл. 2.4), що найбільшу кількість балів отримали 16 студентів (5% від загальної кількості опитуваних).

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості художньо-образного мислення студентів за потребово-мотиваційним критерієм**

| Показники | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | Середня зважена |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Абс | % | Абс | % | Абс | % | |
| | 1 | | 2 | | 3 | | |
| Усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва | 115 | *36* | 192 | *60* | 13 | *4* | 1,68 |
| Ціннісне ставлення до художнього твору, обраного для інтерпретації | 157 | *49* | 146 | *45,5* | 17 | *5,5* | 1,56 |
| Прагнення розкриття змісту твору для створення власної вербальної інтерпретації | 84 | *26* | 219 | *68,5* | 17 | *5,5* | 1,79 |
| **Середнє значення** | **118** | ***37*** | **186** | ***58*** | **16** | ***5*** | **1,68** |

Це відповідає високому рівню сформованості художньо-образного мислення, за яким домінує усвідомлене прагнення розуміти твір, його

підтекст, значення в контексті, глибоке розуміння символіки, стійке прагнення до створення інтерпретації твору.

Достатній рівень художньо-образного мислення за потребово-мотиваційним критерієм мають 58% студентів (186 осіб), які показали прагнення ґрунтовного розуміння тексту, бажання активного пошуку у розкритті підтекстів і символіки, прагнення створити власну інтерпретацію.

Студенти з низьким рівнем 118 (37%) неточно, або поверхнево розуміють твір. У них відсутнє бажання глибокого вивчення твору, їм властива нездатність його тлумачити

Для полегшення підрахунку середньої зваженої сформованості художньо-образного мислення ми надали кожному рівню цифрове позначення: низькому – 1, достатньому – 2, високому – 3. Підрахунок ми здійснювали за формулою 1.

$$Q = \frac{n_1*x_1+n_2*x_2+n_3*x_3}{n} \qquad (2.1.)$$

де Q – середня арифметична зважена;

n – загальна кількість студентів за вибіркою;

$n_1$ – кількість студентів низького рівня

$n_2$ - кількість студентів достатнього рівня

$n_3$ - кількість студентів високого рівня

x – цифрове значення рівня.

Здійснивши підрахунки за формулою, отримали такі дані:

$$\frac{118*1+186*2+16*3}{320} = 1{,}68$$

Середня зважена всього критерію - 1,68.

Середнє значення потребово-мотиваційного критерію наближене до 2, тобто, знаходиться між низьким і достатнім рівнем сформованості художньо-образного мислення.

Особливості сприйняття художнього твору виявлялись нами через *емоційно-рефлексивний* критерій сформованості художньо-образного мислення. Враховуючи те, що глибину і цілісність сприйняття художнього твору та здатність до емоційно-естетичної оцінки художнього твору неможливо розділити, ми перевірили методами опитування, творчого завдання і непрямого спостереження.

Студентам було роздано аркуші з таблицями, різнокольорові фломастери та запропоновано декілька завдань.

Завдання І. Прослухайте музичний твір (звучить О.Скрябін ”Поема вогню”, назва не оголошується). Внесіть у таблицю необхідні, на ваш погляд, складові:

| Ваше враження від твору у будь якій формі: слово, фраза, колір, малюнок | З чим асоціюється цей твір? | Загальний характер образу | Як ви розумієте цей твір? | Художній напрямок (класицизм, романтизм, імпресіонізм тощо) Особливості художньої мови (засоби виразності) |
|---|---|---|---|---|

2. Підберіть твори, подібні до даного за стилем, художньою мовою, або створені в одну епоху за такими критеріями:

| Критерії | Подібне |
|---|---|
| Стиль (художній метод) | |
| Жанр | |
| Художня мова | |
| Епоха | |
| Інші показники | |

Завдання ІІ. Студентам було запропоновано прослухати, оглянути та проаналізувати літературний, живописний, скульптурний та архітектурний твори (сонет Петрарки, фрагмент із середньовічного роману „Трістан і Ізольда”, античну скульптуру роботи Скопаса „Голова солдата”, Кельнський собор та картину К.Моне „Копиця сіна”).

Відповіді студентів оцінювалися за такими вимогами: уміння сприймати твір цілісно, глибоко, з урахуванням усіх елементів художньої мови (0-4 бали); комплексне сприйняття прямого і символічного значення твору (0-4

бали), враховуючи контекст і підтекст; ступінь гармонійного поєднання чуттєвого та інтелектуального сприйняття художнього образу (0-4 бали). Для оцінювання цього завдання необхідно було дуже уважно підійти до кожної відповіді, адже у даному випадку еталонів бути не може. Хоча усі відповіді дуже індивідуальні, було здійснено оцінку даного виду діяльності студентів за 12-бальною шкалою і визначено рівні сформованості даного показника емоційно-рефлексивного критерію. До високого рівня було віднесено 9 студентів, які набрали 10-12 балів (3%). Студентів, яким пощастило відповісти на 6-9 балів було віднесено до достатнього рівня, таких - 214 осіб (67%), низькому рівню (1-6 балів) відповідало 96 студентів (30%).

Моментальна емоційна реакція на сприйнятий твір стала другим показником емоційно-рефлексивного критерію. Вона знайшла прояв у різних формах емоційно-естетичної оцінки: слово, жест, колір, термін. Метод спостереження, обраний нами для діагностики цього показника, дав цікаві результати: більшість студентів реагували емоційно на кожний твір, що проявлялось у жестах, вигуках і коментарях. Проте поділ на рівні відбувся таким чином: емоційно ригідними проявили себе 24% студентів ( 77 осіб), достатній рівень емоційної реакції показали 66% студентів (211 осіб). Найвищий рівень емоційної реакції було зафіксовано у 10 % студентів (32 особи).

Нарешті, останнє завдання - оперування поліхудожніми уявленнями та асоціаціями оцінювалося відповідно до багатства й оригінальності уяви та художніх асоціацій у різних видах мистецтва; уміння вибрати найцікавіші твори мистецтва, відповідно до власного естетичного смаку, за законами асоціацій підібрати подібне по стилю, художній мові. Блискуче виконали це завдання, яке виявилось найважчим, виконали лише 6 осіб (2%), майже повністю впоралися із завданням 150 студентів (47 %), 164 студенти (51%) не виконали завдання, або виконали його частково.

Аналіз результатів діагностики показників емоційно-рефлексивного критерію дав можливість стверджувати: студенти показали три рівня

підготовки. До низького рівня ми віднесли 112 студентів (35 % від загальної кількості), які сприймали художній твір частково, або поверхнево, не вміли сприйняти твір цілісно з урахуванням усіх засобів виразності для розкриття образу; не завжди проявляли здатність до емоційного сприйняття твору і моментальної рефлексії на нього. Емоційна обмеженість таких студентів не сприяє висловленню естетичної оцінки твору. Студенти цього рівня мають бідні поліхудожні асоціації та уявлення, не орієнтуються у психологічних і стильових зв'язках у мистецтві. (див.Табл.2.5).

Таблиця 2.5

**Рівні сформованості художньо-образного мислення студентів за емоційно-рефлексивним критерієм**

| Показники | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | Середня зважена |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Абс. | % | Абс. | % | Абс | % | |
| | 1 | | 2 | | 3 | | |
| Глибина й цілісність сприйняття художнього твору | 96 | *30* | 214 | *67* | 10 | *3* | 1,73 |
| Здатність до емоційної рефлексії | 77 | *24* | 211 | *66* | 32 | *10* | 1,85 |
| Оперування поліхудожніми уявленнями та асоціаціями | 164 | *51* | 150 | *47* | 6 | *2* | 1,5 |
| **Середнє значення** | **112** | ***35*** | **192** | ***60*** | **16** | ***5*** | **1,7** |

Достатній рівень показали 192 (60%) студентів. При сприйнятті художнього твору у таких студентів відбувається осягання всього твору і сприйняття окремих елементів і засобів виразності, домінування чуттєвого сприйняття з послідовним пізнанням на інтелектуальному рівні. Студенти емоційно сприймають твір і майже одразу реагують на поставлені запитання або сприйнятті елементи художньої мови, мають достатнє уявлення про твір мистецтва, стиль, епоху його створення. Асоціації цієї групи студентів є передбаченими та очікуваними.

Уміння сприймати твір цілісно, глибоко, з урахуванням усіх елементів художньої мови, у тому числі й комплексне сприйняття прямого і

символічного значення, враховуючи контекст і підтекст показали лише 5% студентів (16 особа), які були нами віднесені до високого рівня цього показника. Студенти показали: високий ступінь гармонійного поєднання чуттєвого та інтелектуального сприйняття художнього образу; моментальну емоційну реакцію на сприйнятий твір; високу емоційно-естетичну оцінку у різних формах прояву: слово, жест, колір, термін. Студенти цієї групи відрізняються багатством і оригінальністю художніх асоціацій у різних видах мистецтва, оригінальністю уяви. Вміють вибрати найцікавіші твори мистецтва, відповідно до власного естетичного смаку, за законами асоціацій підібрати подібне і протилежне в стилі, художній мові, або історичній закономірності.

Підрахунок середньої зваженої за критерієм дав такий результат:

$$\frac{112*1+192*2+16*3}{320} = 1,7$$

Як бачимо, середня зважена емоційно-рефлексивного критерію художньо-образного мислення студентів всього на 0,02 вища за результат потребово-мотиваційного критерію і не досягає достатнього рівня.

Наступним кроком у нашій методиці була діагностика *когнітивного* компонента художньо-образного мислення студентів за *когнітивно-аксіологічним критерієм*. Для з'ясування обсягу мистецьких знань студентів нами було запропоновано метод опитування. В опитувальник входили не лише тестові, але й творчі завдання. Треба пам'ятати, що обсяг мистецьких знань сам по собі не є показником розвитку чи сформованості когнітивно-аксіологічного критерію художньо-образного мислення. Тому логічно було припустити, що результат виконання комбінованого завдання стане майже точною діагностикою інших показників: вміння аналізувати твори мистецтва та володіння мистецькою термінологією. Комбіноване завдання складалося з тестових запитань та творчих завдань. У першому тесті необхідно було вибрати одну правильну відповідь з кількох поданих.

І. 1. Що таке „мініатюра"?

а) скульптура невеликого розміру;

б) книжкова ілюстрація;

в) ювелірний виріб;

2. До якого типу храму можна віднести Собор святої Софії у Константинополі?

а) хрестово-купольний;

б) базиліка;

в) купольна базиліка;

3. Серед 9 дверей Собору центральні двері носили назву:

а) „тріумфальна арка”;

б) „парадні двері”;

в) „царські ворота”;

4. З якого матеріалу художники викладали мозаїку?

а) скло;

б) перламутр;

в) смальта;

5. Що таке фреска?

а) розпис стіни по вологій штукатурці;

б) розпис стіни аквареллю;

в) настінний малюнок;

6. Слово „ікона” в перекладі з грецької означає:

а) ідол;

б) образ;

в) портрет;

7. Назвіть праобраз ікони:

а) скульптурний портрет давнього Риму I-III ст. н.е.;

б) фаюмський портрет, котрий виник у Єгипті в IV ст. до н.е.;

в) посмертні маски етрусків;

8. У чому полягала візантійська манера іконопису?

а) рельєфне зображення святого з округлим обличчям, живими великими очима;

б) площинне статичне зображення святого з аскетичним, продовженим овалом обличчя, великими відчуженими очима;

в) кольоровий рельєфний лик святого;

9. Назвіть видатного поета Візантії, який працював у жанрі літургійної християнської поетики та створив особливі форми богослужебного співу – кондак, ікос:

а) Іоанн Златоуст

б) Григорій Ниський

в) Роман Солодкоспівець

10. Які, на вашу думку, були основні теми живопису у Візантії X-XI століть:

а) розп’яття і смерть Ісуса;

б) сюжети очищення, спасіння;

в) основні віхи життя святих;

11. Назвіть основну рису художньої культури Середньовіччя:

а) релігійність

б) світськість

в) народність

12. У середньовічному образотворчому мистецтві Європи ідея гріховності посідає основне місце і, відповідно, домінують такі сюжети:

а) сюжети очищення, спасіння;

б) сцена Страшного суду;

в) сюжети з життя Ісуса.

13. Для куртуазного стилю характерно:

а) контрастні кольори, стримана мова, динамічні жести та пози;

б) глибокий філософський стиль виловлювання, скромність в одязі, жестах і рухах;

в) урочисто-плавні рухи, демонстративні жести та пози, уповільнена ритміка, патетичний стиль мовлення, зовнішня ефектність, вишуканість, витонченість.

14. До якого жанру літератури належить твір „Трістан та Ізольда”?

а) новела;

б) рицарський роман;

в) героїчний епос .

15. Назвіть основні типи споруд у романську епоху:

а) феодальний замок, монастирський ансамбль, храм;

б) усипальниці, храми, бібліотеки

16. Визначте характерні риси романської архітектури:

а)базиліка, високі стелі, гострі направлені у небо дахи;

б)базиліка, пласкі або напівкруглі склепіння, масивні, важки стіни

в) хрестово-купольний храм

17.Для романського храму найхарактернішими були такі види монументального образотворчого мистецтва:

а) фрески та мозаїки

б) фрески та вітражі

в) вітражі

18. Готичний архітектурний стиль характеризується:

а) стрілчастою аркою, каркасною системою склепіння, величезними віконними отворами;

б) напівкруглими склепіннями, широкими масивними стінами, маленькими віконними отворами.

19. Вітраж – це:

а) твір декоративного мистецтва, виконаний із матеріалу, що пропускає світло;

б) мозаїка зі шматочків скла;

в) вид образотворчого мистецтва, оснований на малюнку, який виконано без фарб штрихами та лініями

20. Назвіть основні засоби художньої виразності вітража:

а) розпис по склу;

б) сюжет;

в) колір і світло.

Ключ до тесту : 1-б, 2-в, 3-в, 4-в, 5-а, 6-б, 7-б, 8-б, 9-в,10-б, 11-а, 12-б, 13-в, 14-б, 15-а, 16-б, 17-б, 18-а, 19-а, 20-в.

Оцінка результатів відбувалась за таким алгоритмом: 17-20 правильних відповідей – високий рівень, 12-16 – достатній, 5-11 – низький. Відповіді, які набрали менше 5 балів відносимо до *дуже* низького рівня. Однак враховуючи те, що ми визначили лише три рівні, відносимо ці результати до низького рівня. Опрацювання результатів показало: студентів, котрі набрали 17-20- балів – 11 осіб (3,5%), 12-16 балів – достатній рівень показали 147 студентів (46%), найменшу кількість балів - 5-11 набрали 162 респондентів (50,5%).

Наступне завдання було дещо складнішим – необхідно знайти кожному твору прізвище його автора, визначити епоху і часові рамки життя і творчості митця, поєднавши правильні відповіді з двох колонок (див. Додаток Г). Перевірка завдання показала: високому рівню знань - 40-50 балів - відповідають 10 (3%) студентів, достатній рівень знань мають 134 студенти (42%), низький рівень показали 176 респондентів (55% від усіх опитаних).

Третє завдання - творче, у ньому студенти мають показати вміння здійснювати такі операції мислення як порівняння, аналіз, синтез, узагальнення.

1. Назвіть основні види, засоби виразності, матеріли та засоби обробки матеріалу в скульптурі. (Еталон відповіді – 10 балів: велика й мала; вільна скульптура й рельєф; матеріал, форма, пропорція, світло, тінь, ритм, об’єм, композиція, розмір, динаміка, рух; дерево, мармур, породи кольорового каменю, бронза, глина, віск, гіпс, нефрит, фарфор, лак слонова кістка; ліплення, вирізування (висікання), виливання в металі) Повну відповідь

надали 10 студентів (3 %), половину завдання виконало студентів 138 (43%), решта – 172 респонденти (54 %) дали відповідь на третину запитань.

2. Виберіть зі списку представлених наук ті, знання з яких ви би використали при створенні інтерпретації живописного твору: історія, філософія, психологія, соціологія, право, музикознавство, мистецтвознавство, етика, естетика, герменевтика. Поясніть свій вибір (максимум – 10 балів). З поданого списку наук обрали мистецтво і естетику – 102 особи (32 %); історію, мистецтвознавство, естетику та етику було обрано 198 (62%) студентами; історію, філософію, мистецтвознавство, естетику, етику, психологію і пояснили свій вибір решта студентів – 20 осіб (6%).

3. Про який вид мистецтва писав Огюст Перре на початку XX століття: „Клімат і його негода, матеріали та їх властивості, тривалість та її закони, зорове сприйняття та його деформації, вічне і всеохоплююче почуття лінії та форми є умовами постійними. Призначення, звичаї, правила, мода є умовами швидкоплинними”? (Відповідь: архітектура – 2 бали). У даному випадку визначити рівень неможливо, адже визначається правильна, або неправильна відповідь. Отже, правильну відповідь дала третина (32%) студентів .

4. Розташуйте у представленій таблиці поняття відповідно до тих видів мистецтв, де вони вживаються при аналізі творів. Винесіть в окремий стовпчик терміни, котрі можна застосувати до різних видів мистецтва (зазначте в яких).

Поняття: форма, пропорція, площина, жест, світло, ритм, тінь, композиція, розпис, панно, колір, драматизм, художній образ, зміст, розмір, масштаб, кульмінація, текст, комічне, малюнок, динаміка, лірика, колорит, рух, крещендо, перспектива, підтекст, золотий перетин, епохальний, матеріал, уява, гармонія, рельєф, об’єм, мазок, прошарок, етюд, контраст, співставлення, оркестровка, відтінок, напівтінь, морок, теплі фарби, контекст, штрих, художнє мислення, інтонація, прототип, задум, жанр, стиль, фактура, почуття, акцент, філософська ідея, уявлення, трагічне, конфлікт, асоціація, історизм, інтерпретація.

| Живопис | Скульптура | Архітектура | Література | Музика | Танець | Спільні терміни |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |

Перевірка й оцінювання цього завдання має індивідуальний підхід і залежить від художніх поглядів викладача. Саме тому оцінка буде приблизною. При перевірці дуже уважно треба поставитись до спільних понять. На нашу думку, їх має бути близько 30. Відповіді в інших колонках мають відповідати кожному виду мистецтва. При виконанні від ¼ до ½ завдання – низький рівень, від ½ до ¾ завдання можна говорити про достатній рівень, а від ¾ до повністю правильно виконаного завдання – високий рівень. Треба зазначити, що в нашому випадку студенти показали досить хороші результати. До половини завдання виконали лише 5% (16) студентів, половину і більше виконали студентів 208 (65%), повністю впоралися із завданням – 96 (30%) студентів.

5.Студентам було запропоновано 4 живописні твори та завдання – визначити стиль та епоху створення добутку (твори: епохи північного Відродження - І.Босх „Сім смертних гріхів”, бароко - П.Рубенс „Статуя Церери”, імпресіонізм - К.Моне „Кувшинки”, сюрреалізм - С.Далі „Нарцис”). Повністю правильно завдання виконали – 13 (4 %) студентів. Визначили стиль та епоху 2-3 творів 38 %, решта студентів – 58% визначили правильно лише один твір, або не відповіли взагалі.

Загалом комплексне третє завдання було виконане студентами досить успішно. Результати оцінювання приємно здивували: студентів з високим рівнем сформованості художньо-образного мислення за даним показником когнітивно-аксіологічного критерію виявилось 38 (11,8%), що майже в чотири рази більше, ніж результати високого рівня інших показників цього критерію. Достатній рівень уміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати показали 143 респонденти (44,8%), до низького рівня було віднесено 139 студентів (43,4%).

Аналіз результатів опитування з метою діагностики когнітивного компонента художньо-образного мислення за усіма показниками дав результати, показані у таблиці 2.6.

Спираючись на ці дані, підрахуємо середню зважену когнітивно-аксіологічного критерію за Формулою1.

$$\frac{139*1+*2+44*3}{320} =1,57$$

Не зважаючи на те, що студентів високого рівня майже вдвічі більше, ніж студентів цього ж рівня за іншими критеріями, на жаль, середня зважена когнітивно-аксіологічного критерію набагато нижча, і становить 1,57.

Таблиця 2.6

**Рівні сформованості художньо-образного мислення студентів за когнітивно-аксіологічним критерієм**

| Рівні / Показники | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | Середня зважена |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Абс | % | Абс | % | Абс | % | |
| | 1 | | 2 | | 3 | | |
| Інформованість у різних галузях мистецтва (обсяг мистецьких знань) | 162 | *50,5* | 147 | *46* | 11 | *3,5* | 1,52 |
| Володіння мистецькою термінологією | 176 | *55* | 134 | *42* | 10 | *3* | 1,48 |
| Вміння аналізувати та оцінювати художні твори | 139 | *43,4* | 143 | *44,8* | 38 | *11,8* | 1,68 |
| **Середнє значення** | **159** | ***49,8*** | **141** | ***43,2*** | **20** | ***7*** | **1,57** |

Діагностика *діяльнісного* компонента художньо-образного мислення за *інтерпретаційно-діяльнісним* критерієм поставила перед нами завдання визначити характер: самостійності в оцінюванні твору; відповідності перекладу з художньої мови на вербальну з морально-етичним спрямуванням; емоційна забарвленість та образність мовного висловлювання

у вербалізації висновків. Усі ці завдання можна діагностувати одним методом - творчою письмовою роботою.

Студентам було дано завдання створити інтерпретацію одного твору мистецтва зі списку (на вибір дається 10 творів). Оцінювання робіт відбувалося за 12-бальною шкалою, де 10-12 балів – високий рівень, 6-9 – достатній, 1-5 – низький рівень сформованості художньо-образного мислення за інтерпретаційно-діяльнісним критерієм. Відповідно, кожен з трьох показників оцінювався від 0до 4 балів.

Перевірка письмових робіт показала, що частина студентів має обмежену базу знань з художньої культури, потребує допомоги при обранні твору, не розуміє завдання. Крім того, студенти погано володіють мовою, термінологією, відчувають труднощі під час аналізу твору мистецтва. Таких студентів, на жаль, була більшість – 202 особи (63 %) (див.табл.2.7).

Таблиця 2.7

**Рівні сформованості художньо-образного мислення студентів за інтерпретаційно-діяльнісним критерієм**

| Показники | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | Середня зважена |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Абс. | % | Абс | % | Абс | % | |
| | 1 | | 2 | | 3 | | |
| Ступінь самостійності в оцінюванні твору | 202 | ***63*** | 114 | ***35,7*** | 4 | ***1,3*** | 1,38 |
| Відповідність перекладу з художньої мови на вербальну з морально-етичним спрямуванням | | | | | | | |
| Емоційне забарвлення та образність мовного висловлювання у вербалізації висновків | | | | | | | |

114 студентів (35,7%) виконали завдання частково, з оцінкою „задовільно”, проте їхні роботи можна віднести до достатнього рівня інтерпретаційно-діяльнісного критерію художньо-образного мислення. Лише

1,3 % студентів з легкістю обрали твір для інтерпретації, проявляючи радість від виконання завдання, повністю його виконали, демонструючи володіння мовою, логічне викладення матеріалу, аналіз твору, власне ставлення і створення вербального образу твору.

Розрахуймо середню зважену критерію і отримаємо такий результат

$$\frac{202*1+114*2+4*3}{320} = 1,38$$

Отже, останній критерій, інтерпретаційно-діяльнісний, дав найнижчий результат середньої зваженої, що вказує на загальний низький рівень сформованості художньо-образного мислення за цим критерієм.

Таким чином, на основі показників та даних констатувального експеримента було охарактеризовано низький, достатній та високий рівні сформованості художньо-образного мислення майбутніх учителів музики.

*Низький рівень* сформованості художньо-образного мислення є характерним для студентів 148 (46,2%) з певним уявленням про особливості інтерпретування творів мистецтва у педагогічної діяльності.

Для таких студентів характерно:

- відсутність потреби у спілкуванні з твором мистецтва;
- немає потреби у пізнанні твору мистецтва, відсутня мотивація для створення його вербальної інтерпретації;
- відсутність розуміння необхідності у вербальній інтерпретації, немає обґрунтованого усвідомлення корисності цієї діяльності;
- невміння пояснити цінності твору, усвідомити рівень його значення для художньої культури в цілому і для художнього виховання, зокрема;
- неточне, або поверхневе розуміння твору на фоні небажання глибокого вивчення його та нездатності тлумачити твір;
- часткове, або поверхневе сприйняття художнього твору;
- невміння сприйняти твір цілісно з урахуванням усіх засобів виразності для розкриття образу;

- не завжди проявляють здатність до емоційного сприйняття твору і моментальної рефлексії на нього. Емоційна обмеженість не сприяє висловленню естетичної оцінки твору;
- бідні поліхудожні асоціації та уявлення, відсутня орієнтація у психологічних і стильових зв'язках у мистецтві;
- обсяг мистецьких знань досить обмежений, не орієнтуються у стилях і напрямах мистецтва, мають дуже приблизне уявлення про історичні і стилістичні закономірності у розвитку мистецтва;
- аналіз твору відбувається повільно, не завжди проявляється вміння виділити істотне, проаналізувати, порівняти та вивести вербалізований висновок;
- відсутнє володіння у повному обсязі мистецькою термінологією, у зв'язку з чим, процес створення інтерпретації не відбувається;
- оцінка твору не є самостійною, а ґрунтується на наслідуванні думок викладача або однокурсників;
- бідний мистецький тезаурус та обмеженість у вербалізації думок не дає змоги сформулювати якісне тлумачення художнього образу;
- висловлювання студентів не виділяються емоційністю, яскравістю та образністю мови. Рідна мова не стає помічником у творенні інтерпретації.

*Достатній рівень* сформованості художньо-образного мислення відповідає таким результатам діагностування:

- розуміння необхідності інтерпретації, усвідомлення корисності цієї діяльності у майбутній роботі;

- усвідомлення необхідності творчого підходу до створення інтерпретації твору, вміння обґрунтувати корисність даної діяльності у виховання школярів;

- усвідомлення цінності твору, котре ґрунтується на знаннях з історії художньої культури, історії музичної літератури, історії культури в цілому. Бажання висловити своє ставлення до твору мистецтва;

- ґрунтовне розуміння тексту, бажання активного пошуку у розкритті підтекстів і символіки. Прагнення створити власну інтерпретацію;

- при сприйнятті відбувається осягнення всього твору і сприйняття окремих елементів і засобів виразності;

- домінування чуттєвого сприйняття з послідовним пізнанням на інтелектуальному рівні;

- емоційне сприйняття твору швидка реакція на поставлені запитання або сприйнятті елементи художньої мови;

- достатні уявлення про твір мистецтва, стиль, епоху створення;

- асоціації цієї групи студентів є передбаченими та очікуваними;

- мистецькі знання отримані на лекціях і не містять додаткової інформації, самостійно підготовленого матеріалу. Обсяг знань відповідає стандарту;

- нормальний рівень розумових операцій – аналізу, синтезу, узагальнення тощо. Уміння проводити паралелі і знаходити зв’язки між художніми явищами;

- знання термінології відповідає програмі та вимогам. Студенти уміють застосовувати терміни для надання характеристики, аналізу та створення інтерпретації;

- оцінка твору здійснюється самостійно, з допомогою ключових слів або термінів, поданих викладачем;

- достатній лексичний запас, нормальне володіння термінологією, уміння проаналізувати дають змогу створити педагогічну інтерпретацію художнього твору;

- у створенні вербальних інтерпретацій простежується емоційна обмеженість. Студентів з достатнім рівнем сформованості художньо-образного мислення виявилось 158 осіб (49,23% з 320 опитуваних).

Для студентів, які мають *високий рівень* сформованості художньо-образного мислення, а таких було 14 осіб (4,57%) властиве:

- глибоке усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва, високий інтерес до цієї діяльності в шкільних умовах; усвідомлено-зацікавлене ставлення до створення власної інтерпретації, розуміння можливості розкрити своє бачення світу;

- глибоке усвідомлення загально культурної та галузевої цінності твору; уміння сформулювати своє ставлення до твору на основі спеціалізованих знань з історії художньої культури, історії музичної літератури, світової історії та особистісного бачення і розуміння;

- усвідомлене ґрунтовне прагнення розуміти твір, його підтекст, значення в контексті, глибоке розуміння символіки. Стійке прагнення до створення інтерпретації твору;

- вміння сприймати твір цілісно, глибоко, з урахуванням усіх елементів художньої мови. Комплексне сприйняття прямого і символічного значення, враховуючи контекст і підтекст. Високий ступінь гармонійного поєднання чуттєвого та інтелектуального сприйняття художнього образу;

- моментальна емоційна реакція на сприйнятий твір. Висока емоційно-естетична оцінку у різних формах прояву: слово, жест, колір, термін. Студенти цієї групи відрізняються багатством і оригінальністю художніх асоціацій у різних видах мистецтва, оригінальністю уяви; вміють вибрати найцікавіші твори мистецтва, відповідно до власного естетичного смаку, за законами асоціацій підібрати подібне і протилежне у стилі, художній мові; володіють великим обсягом мистецьких знань, отриманих на аудиторних заняттях і у процесі самостійної підготовки згідно з власними уподобаннями і художніми інтересами; вільно використовують загальнокультурні знання з метою створення інтерпретації; здійснюють аналіз усіх особливостей художньої мови, засобів виразності, визначають особливості стилю, художнього мислення епохи, які знайшли відображення у творі; володіють і вміють оперувати мистецькою термінологією, глибоко розуміють термінологічний зв’язок між різними видами мистецтва, вміють залучати спеціальні терміни з різних галузей науки та мистецтва; яскраво

висловлюють свої умовиводи в емоційно забарвленому образному вербальному викладенні.

Велике значення має особисте ставлення студента до твору, тому інтерпретацією стає гармонічне сполучення власного досвіду, аналізу поглядів, викладених у літературі та власних висновків. Художньо-образне мислення цієї групи студентів має глибокий діалектичний зв'язок з мовою. Багата лексика, володіння термінологією, вміння аналізувати призводить до грамотного перекладу, глибокого всебічного тлумачення, тобто інтерпретації твору мистецтва. Таких студентів об'єднує великий обсяг мистецьких знань, володіння мистецькою термінологією, уміння висловлювали свої умовиводи. Такий зв'язок є не лише балансом новизни та стабільності, а й ланкою між різними мовними системами (живописною, музичною, вербальною). Для створення інтерпретації велике значення має особисте ставлення студента до твору, гармонічне сполучення його досвіду, висновків (як результат розумових операцій), естетичного смаку в емоційно забарвленому образному вербальному висловленні. Підведемо підсумки діагностики за усіма критеріями художньо-образного мислення студентів. Результати можна побачити у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Рівні сформованості художньо-образного мислення студентів за усіма критеріями на констатувальному зрізі**

| | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | Середня зважена |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Критерії | Абс | % | Абс | % | Абс | % | |
| Потребово-мотиваційний | 118 | *37* | 186 | *58* | 16 | *5* | **1,68** |
| Емоційно-рефлексивний | 112 | *35* | 192 | *60* | 16 | *5* | **1,70** |
| Когнітивно-аксіологічний | 159 | *49,8* | 141 | *43,2* | 20 | *7* | **1,57** |
| Інтерпретаційно-діяльнісний | 202 | *63* | 114 | *35,7* | 4 | *1,3* | **1,38** |
| **Середній рівень по зрізу** | **148** | ***46,2*** | **158** | ***49,23*** | **14** | ***4,57*** | **1,59** |

Розглянемо в графічному вимірі середні зважені усіх критеріїв та визначимо середню зважену по сформованості художньо-образного мислення студентів (див.рис2.1)

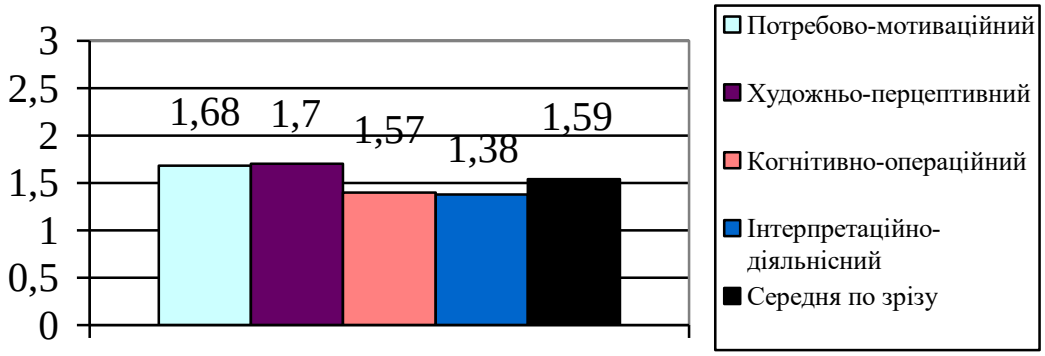



*Рис.2.1. Середні зважені усіх критеріїв констатувального етапу дослідження.*

Як бачимо з графіка середні дані по зрізу – 1,59 знаходяться майже посередині між низьким рівнем і високим, тобто середній рівень сформованості художньо-образного мислення є недостатнім. Графічне зображення рівнів сформованості художньо-образного мислення за усіма критеріями у відсотковому показнику подано на рисунку 2.2

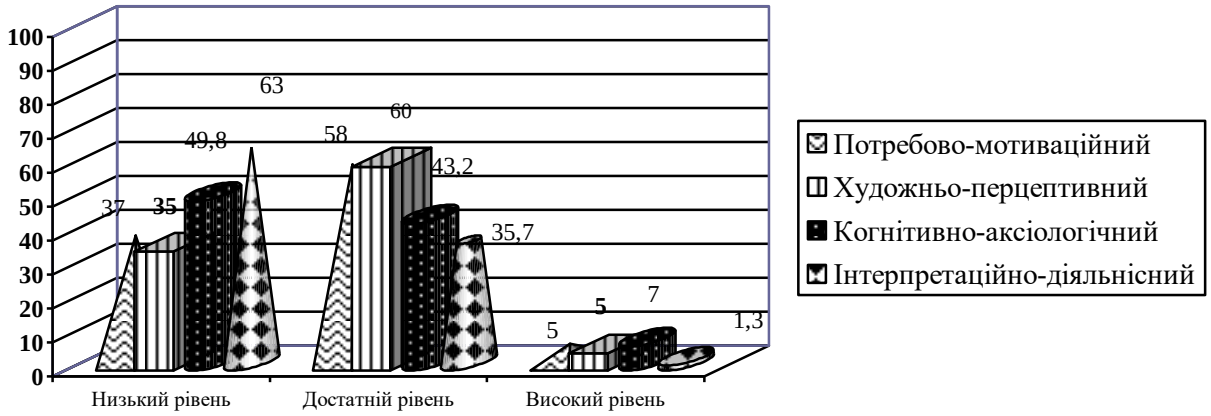



*Рис. 2.2. Зведена діаграма рівнів сформованості художньо-образного мислення за усіма критеріями.*

Отже, на основі розроблених критеріїв, показників та даних констатувального експеримента нами було охарактеризовано рівні сформованості художньо-образного мислення майбутніх учителів музики.

Так, низькому рівню сформованості художньо-образного мислення відповідають 46,2% студентів ( 148 осіб), достатньому – 49,23% від загальної кількості опитаних студентів ( 158 осіб), високому рівню сформованості художньо-образного мислення відповідає 4,57% студентів ( 14 осіб).

Середній відсотковий показник кожного рівня подано на рисунку 2.3

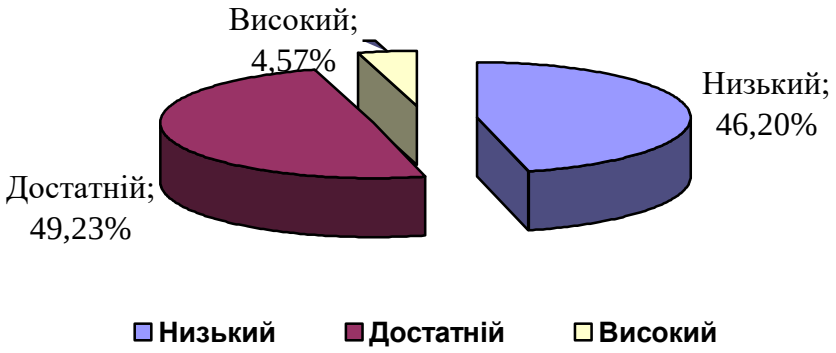



*Рис.2.3. Середній показник рівнів сформованості художньо-образного мислення.*

З метою підвищення рівня сформованості художньо-образного мислення майбутніх учителів музики ми вважаємо за необхідне розробити та впровадити власну організаційно-методичну систему формування художньо-образного мислення у процесі інтерпретації творів мистецтва на заняттях з курсів „Історія художньої культури” та „Методика викладання художньої культури” .

## 2.2. Організаційно-методичне забезпечення процесу формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музики

Для дослідження проблеми формування художньо-образного мислення студентів було розроблено і практично реалізовано організаційно-методичну систему, яка спрямована на вдосконалення фахової підготовки студентів, активізацію художньої інтерпретаційної діяльності, забезпечення диверсифікації інтелектуальної сфери, сприяння творчому самовираженню студентів.

Складовими компонентами організаційно-методичної системи формування художньо-образного мислення студентів стали: мета, суб'єктивні і об'єктивні фактори, принципи, педагогічні умови, завдання, методи, форми навчання майбутніх фахівців і, як результат, - готовність студентів до інтерпретаційної діяльності.

*Метою* створення нашої організаційно-методичної системи є підвищення рівня сформованості художньо-образного мислення студентів – майбутніх учителів музики.

Зазначимо, що фахова підготовка майбутнього вчителя музики бакалавра, спеціаліста й магістра за спеціальністю „Музична педагогіка та виховання" (друга спеціальність „Художня культура") є дуже ґрунтовною. Вона передбачає наявність запланованої значної кількості годин з фахових дисциплін.

У свою чергу, інтерпретація музичних творів присутня в курсі вивчення основного та додаткового музичного інструменту, хорового диригування, вокалу, хорового та оркестрового класу, методики музичного виховання, роботи з ансамблем, акомпанементу, концертмейстерського класу та імпровізації.

Вербальна інтерпретація музичних творів знаходить місце в теоретичних дисциплінах, таких як „Історія української музики" та „Історія зарубіжної музики", „Історія театрального мистецтва", „Історія образотворчого мистецтва", „Основи матеріальної культури", „Аналіз музичних форм", „Хорове аранжування".

Проте, найширше вербальна інтерпретація творів різних видів мистецтва застосовується в курсах „Історія світової художньої культури" та „Методика викладання художньої культури".

Не можна не відзначити, що особистість майбутнього вчителя формується не лише у вищому педагогічному навчальному закладі, а й загалом у суспільстві, і не може не залежати від нього.

Кожна людина живе в оточенні світу, в атмосфері духовної культури та є водночас активно діючою особистістю. З природою і подіями суспільного життя людину пов'язують нескінченні і непомітні ланки матеріального та духовного. З ними вона знаходиться у постійній взаємодії, поза якої життя людини неможливе, адже ми взаємодіємо зі світом через наші потреби, від простих до художніх. Тому людина потребує такого зв'язку, пізнаючи таємниці життя і мистецтва.

Інтереси та прагнення суспільства, ціннісні орієнтації у світі мистецтва, художні потреби формують стан розвитку соціуму в цілому і рівень художньої культури, зокрема, що, у свою чергу, є і вагомим підґрунтям, і атмосферою, а отже, й фактором формування особистості.

Зрозуміло, що пізнання світу, і мистецтва зокрема, ґрунтується на досвіді минулих поколінь. Тому дуже важливими та впливовими є етичні, культурні та етнокультурні традиції соціального кола, в якому відбувається становлення особистості. Звичаї, обряди, традиції, які збереглися у сімейному колі, в місцевості, норми виховання, етичні норми, ціннісні орієнтації, закладені родиною, також стають важливим фактором формування особистості.

Проте, ані суспільство, ані середовище, в якому формується особистість, не мали б на неї впливу, якби вона не діяла, а відтак, не мала практичного життєвого та художнього досвіду. Життєвий та художній досвід залежить від вибору людини, її вчинків, діяльності. Для майбутнього вчителя музики та музики велике значення має художній досвід, накопичений завдяки кількості сприйнятого літературного, театрального, живописного та музичного матеріалу, обсягу загальнокультурних та художніх знань, практичного досвіду музикування, написання творів, декламування віршів тощо.

Таким чином, на становлення майбутнього вчителя, на його фахову підготовку і, зокрема, на формування його художньо-образного мислення впливають *об'єктивні фактори:*

- стан розвитку художньої культури суспільства;

- соціокультурне середовище студентів;
- життєвий та художній досвід студентів.

Разом з тим, не можна не враховувати особистісні властивості студентів, їхні психологічні якості: загальні та художні потреби, особистісні інтереси, мотиви навчання, властивості пам'яті, сприйняття, емоційної реакції на твори мистецтва, обсяг художніх знань.

Особливе значення має також уміння студентів творчо і сміливо мислити, здатність знаходити незвичні розв'язання завдань, робити умовиводи; грамотно і лаконічно висловлювати свою точку зору.

Гармонійне поєднання загально-естетичного досвіду студента з його фаховою підготовкою відіграє важливу роль у процесі становлення особистості майбутнього вчителя музики. Тому в системі формування художньо-образного мислення студентів ми виділяємо такі *суб'єктивні*, або внутрішні *фактори* впливу:

- індивідуально-психологічні особливості особистості;
- креативність мислення;
- володіння вербальною мовою;
- діалектична єдність загально-естетичної та фахової підготовки.

Враховуючи сутність та компонентну структуру художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики та визначені методичні основи цього процесу, у дослідно-експериментальній роботі були обрані провідні його *напрями*, а саме:

- збагачення історико-мистецтвознавчих знань студентів шляхом опанування навчальної і додаткової літератури;
- накопичення досвіду аксіологічного ставлення до творів мистецтва в умовах їх сприйняття;
- формування позитивної мотивації до інтерпретаційної діяльності;
- засвоєння практичних умінь художньо-педагогічної інтерпретації.

У результаті вивчення і осмислення досліджуваного феномена в різних концепціях була з'ясована доцільність орієнтування процесу формування

художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики на такі педагогічні *принципи*:

- діалогічного спілкування;
- комплексного використання творів різних видів мистецтва у процесі вивчення матеріалу;
- варіативності інтегрованої художньо-педагогічної підготовки студентів;
- підкріплення історико-теоретичних знань студентів слуховим і наочним сприйняттям;
- підпорядкованості структурно-логічного викладення курсу хронологічному вивченню навчального матеріалу.

Визначення окреслених принципів дозволило охарактеризувати *педагогічні умови,* в яких вони реалізуються.

До них належать:

- психологічне налаштування студентів до сприйняття твору та інтерпретаційної діяльності;
- системне використання в навчальній діяльності інтерпретації, необхідної для формування художньо-образного мислення;
- впровадження організаційних форм навчальної діяльності, спрямованих на формування художньо-образного мислення студентів;
- розширення сфери самостійно-інтерпретаційної діяльності у процесі опанування мистецьких творів.

Варто підкреслити особливості умов організації роботи. Найважливішою педагогічною умовою є психологічне налаштування на сприйняття мистецтва та інші види робіт. Відповідна атмосфера створюється завдяки взаєморозумінню і взаємоповазі між викладачем і студентами, шанобливому ставленню до думок і поглядів один одного, впевненості і віри у можливості студентів. Важливим є можливість захопити, підвищити інтерес студента до

мистецтва запитаннями про вже відоме, постановленими у незвичному ракурсі.

Виходячи з поставленої мети нашої методичної системи – формування художньо-образного мислення, та ґрунтуючись на поданих педагогічних принципах, ми визначили основні *завдання* нашої методики. Такими завданнями є:

- сформувати у майбутніх учителів музики потребу, прагнення і установку на спілкування з мистецтвом і створення вербальної інтерпретації художнього твору;
- надати студентам історико-мистецтвознавчі знання;
- розвинути у майбутніх учителів музики уміння аналізувати та оцінювати художні твори;
- створити умови для практичного застосовування студентами отриманих знань та умінь у процесі вербальної художньо-педагогічної інтерпретації художніх творів.

Виконання завдань можливе за допомогою таких *засобів:*

- застосування емоційно-образного подання інформації;
- створення проблемно пошукових ситуацій;
- забезпечення полілогового спілкування;
- посилення мотивації до інтерпретаційної діяльності

Зрозуміло, що виконання завдань визначеними засобами неможливе без застосування педагогічних та інформаційних *технологій* (див.Рис.2.4). Успішне впровадження методики передбачало включення в різні види робіт великої кількості творів або фрагментів творів мистецтва: візуальних і слухових, підібраних відповідно до програми. Наявність аудіо та відео техніки, записів творів художньої культури, використання комп’ютерних можливостей ставало необхідним. Нарешті, важливо створити технічні умови для проведення занять: ізоляція приміщення від зайвих звуків, належне освітлення, розташування стільців і столів.

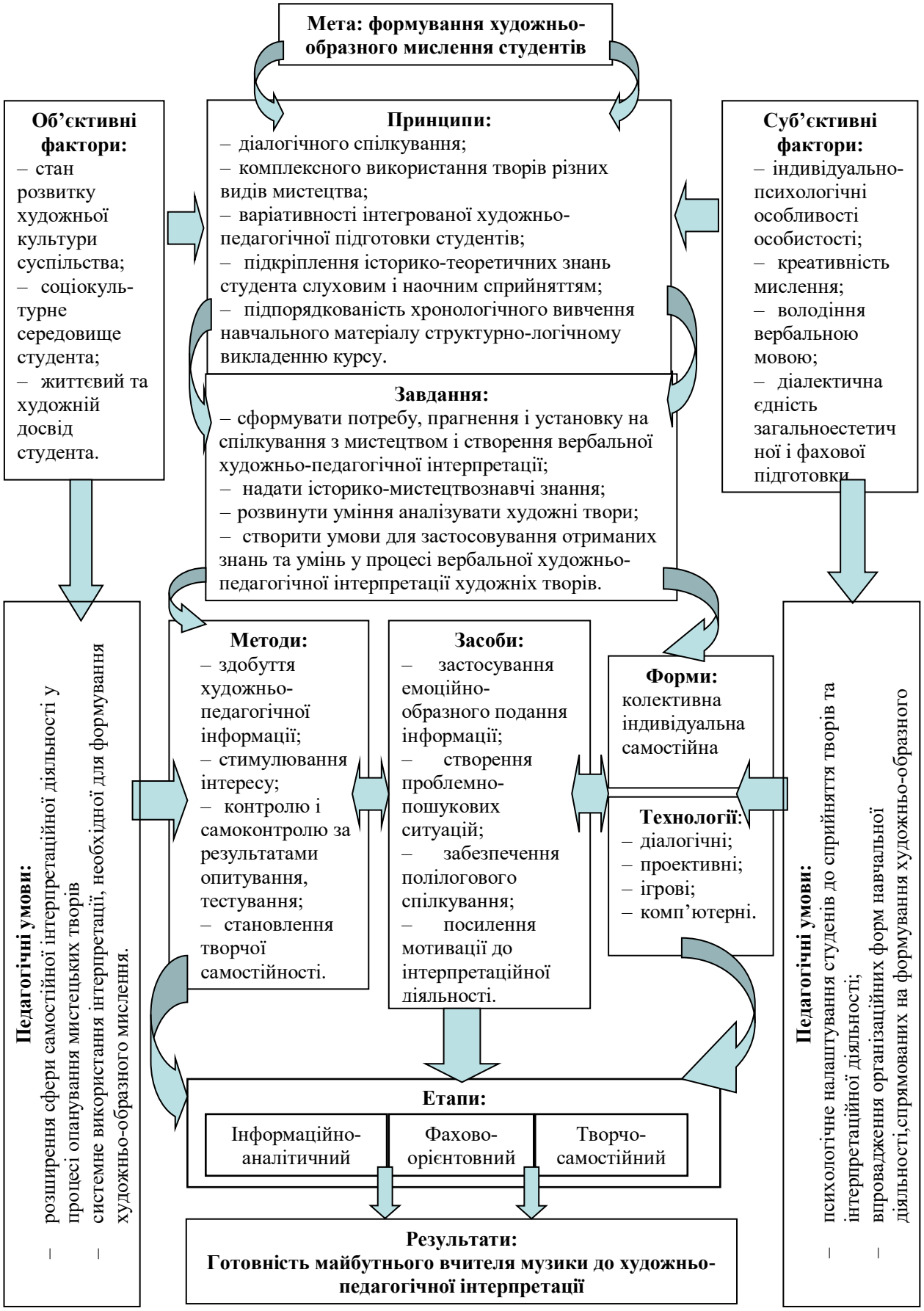



*Рис.2.4. Організаційно-методична система формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва*

Крім того у впровадженні методики важливе місце посідали діалоги студента й педагога, художні проекти, рольові ігри. Таким чином, ми визначили такі основні технології нашої методичної системи: діалогічні, проективні, ігрові, комп'ютерні.

Відповідно до напрямів навчання, мети дослідження, в нашій організаційно-методичній системі було застосовано загально-педагогічні та спеціалізовані *методи*, до яких увійшли:

1. Методи стимулювання інтересу:
   - заохочення (мотиваційні бесіди, рейтингове оцінювання);
   - емоційного впливу;
   - образних асоціацій („Гра асоціацій);
   - створення ситуацій успіху (тренінг „Інтерпретатор");
   - художньо-дидактичних ігор („Біржа синонімів", „Семінар-рольова гра",).
2. Методи здобуття художньо-педагогічної інформації:
   - лекція, бесіда, навчальна дискусія, аналіз порівняльний, структурний; застосування наочного матеріалу (графічного, візуального, ілюстративного),
   - практичні, які допомагають вивченню і опануванню теоретичного та історичного матеріалу,
   - індуктивно-дедуктивні (узагальнення, співставлення, порівняння);
   - пошуково-дослідницькі („Журналістське розслідування", „Змагання словників", „Золота лихоманка", пошук аналогій),
   - самопідготовки („Бестселер місяця").
3. Методи контролю і самоконтролю за результатами опитування, тестування.:
   - тест-підставлення, тест-узагальнення, тест-пошук;
   - візуальний тест;
   - аналіз інтерпретаційної діяльності студентів („Знайди помилку", письмові творчі завдання).

4. Методи становлення творчої самостійності:
   - тренінг (андрагогічний метод);
   - невербальні методи акторської майстерності;
   - вербалізація (усна й письмова форма).

Наступною складовою нашої методичної системи є *форми* роботи, пов'язаної з формуванням художньої образного мислення**.** До таких форм можна віднести :

- колективні (лекції, семінари, практичні заняття, екскурсії, педагогічна практика, виконавська практика, конференції);
- індивідуальні (підготовка до практичної діяльності у школі, консультації до написання курсової роботи з „Методики викладання художньої культури", разова допомога у створенні інтерпретації твору мистецтва);
- самостійну навчальну роботу студента (завдання, отримані від педагога й завдання, виконані за власною ініціативою).

Процес впровадження організаційно-методичної системи було поділено на три етапи :

- інформаційно-аналітичний;
- фахово-орієнтовний;
- творчо-самостійний.

Перший ***інформаційно-аналітичний*** етап впровадження організаційно-методичної системи охоплював VII семестр навчання студентів і проводився у межах дисципліни „Історія світової художньої культури" за навчальним планом. Метою цього етапу було підвищення мотивації студентів до інтерпретаційної діяльності, розширення кола історичних та мистецьких знань.

Ґрунтуючись на *принципах* підпорядкованості хронологічного вивчення навчального матеріалу структурно-логічному викладенню курсу; комплексного використання творів різних видів мистецтва у процесі

вивчення матеріалу, підкріплення історико-теоретичних знань студентів слуховим і наочним сприйняттям визначились *завдання* цього етапу:

- сформувати у студентів зацікавленість мистецтвом, потребу сприймати художній твір; розвинути у студентів мотивацію до сприйняття та інтерпретації художніх творів (мотиваційний компонент);
- навчити сприймати твір мистецтва в цілому; використовуючи художню настанову, сприймати окремі складові художньої мови; емоційно реагувати на сприйнятий твір, проявляти рефлексію у різних формах (мімічно, усно, письмово, малюнком) (емоційний компонент);
- надати студентам історико-мистецтвознавчі знання; розвинути у них уміння порівнювати, класифікувати та систематизувати мистецьку інформацію; закласти основи аналізу та оцінювання художніх творів (когнітивний компонент);
- розширити лексичний запас студентів, вводячи мистецтвознавчі, філософські терміни; розвинути уміння висловлювали свою точку зору щодо твору мистецтва, вербалізувати висновок.

Ефективність роботи залежить від педагогічних умов, які спрацьовують на першому етапі впровадження організаційно-методичної системи. До них можна віднести: психологічне налаштування студентів до сприйняття твору та інтерпретаційної діяльності; системне використання в навчальній діяльності інтерпретації, необхідної для формування художньо-образного мислення.

Перший етап було розпочато з бесіди зі студентами про роль мистецтва в житті людини, вихованні школярів і становленні особистості, музиканта зокрема. Протягом бесіди зверталась увага студентів на місце і роль інтерпретації творів мистецтва у майбутній діяльності вчителя музики. У процесі бесіди ми визначили кількість студентів, які навчаються на базі

педагогічних та музичних училищ, а також студентів, котрі мають базовою підготовкою лише музичну школу.

На цьому етапі роботи надзвичайно важливими та впливовими є усі об'єктивні фактори формування художньо-образного мислення студентів: стан розвитку художньої культури суспільства; соціокультурне середовище студентів; життєвий та художній досвід студентів.

Проте і суб'єктивні фактори, на нашу думку, відігравали не останню роль. Серед проголошених факторів на цьому етапі роботи найважливішими є індивідуально-психологічні особливості студента, володіння вербальною мовою і діалектична єдність загально-естетичної та фахової підготовки.

З метою формування мотиваційного компонента художньо-образного мислення студентів будь-яка діяльність студентів на заняттях обов'язково оцінювалась, підтримувалась, що знаходило прояв у звичайному, вербальному та рейтинговому оцінюванні. Крім того, треба зазначити, що усі методи, застосовані в нашій методиці, заохочували студентів до активної діяльності, сприяли збільшенню інтересу до самої дисципліни та до інтерпретування творів мистецтва, зокрема.

У процесі первісного сприйняття художнього твору можна було спостерігати зміни виразу облич, очей, поз. Вони є показниками справжнього стану, в якому перебувають реципієнти. По суті це є першою невербальною оцінкою твору. Крім того, на цьому ж етапі сприйняття було запропоновано зробити у зошитах короткі записи-нариси з приводу щойно прочитаного літературного твору, переглянутої картини: зробити словесну замальовку свого стану після сприйняття якогось твору, або дати характеристику твору прикметниками.

У процесі обмірковування сприйнятого можна чекати від студентів розгорнутих відповідей, що містять їхню власну позицію щодо художнього твору. Насамперед це усні відповіді-міркування, заперечення, згоди у процесі бесіди-діалогу на занятті або після нього. Велике значення має думка, що аналізує та пояснює первісні враження від твору, бажання осягнути задум

автора, прагнення зрозуміти погляди колег. Самостійне відвідування музеїв, виставок, театрів, спонукають поділитися враженнями, висловити своє бачення щодо твору.

Крім усних відповідей були й письмові висловлення - розгорнуті відповіді на питання, або ж ставлення студентів до твору мистецтва. Письмові враження від твору, малюнки та інші види фіксування свого ставлення до твору студентам пропонувалося робити у робочих зошитах.

Для підвищення мотивації навчання було запропоновано студентам вести окремий зошит, в якому своє розуміння твору або явища мистецтва вони нотували у епістолярному, поетичному, драматичному жанрах. Такі форми висловлень за своєю суттю діалогічні, їм властиві відвертість, "відчуття себе на тлі інших", "гостре відчуття співрозмовника", що передчуває "його можливі реакції, його можлива відповідь" [12,*238*]. Щоденні записи або листи є чудовим способом продовження діалогу із собою. Заняття, відведені для перевірки самостійної роботи студентів, містили демонстрацію цих творчих здобутків, що ставало для одних стимулом, а для інших – потребою.

Цілком зрозуміло, усі види висловлювань студентів відповідають різним рівням сформованості художньо-образного мислення. Найнижчий рівень - висловлення у вигляді вражень, замальовок-фіксацій свого внутрішнього стану. Достатній рівень - розгорнуті висловлення, що доводять і пояснюють свою позицію стосовно художнього твору, а також містять узагальнене уявлення про художню культуру певного історичного періоду, світовій художній культурі в цілому. Високий рівень - самостійні художньо-творчі роботи, котрі містять емоційну інтерпретацію твору. Проте необхідно зазначити, що усі три рівні сформованості художньо-образного мислення перебувають у тісних взаєминах один з одним.

З метою підвищення інтересу до творів мистецтва та їх інтерпретації, розширення мистецьких знань, розвитку художньо-образного мислення. експериментатором було розроблено комплекс тестів, анкет і завдань.

За основу тестової методики було покладено матеріал експериментального практичного посібника Челишевої Т.В., в якому система тестових завдань з формування художньо-образного мислення ґрунтувалась на визначених авторами трьох рівнях розвитку художньої культури особистості [167].

Відповідно, І рівень – репродуктивний, відтворення з підказкою зовні на основі вже отриманих знань. Цей рівень визначає ступінь засвоєння студентом теоретичного матеріалу. Тести-завдання подані з еталоном відповіді, які групуються за такими аспектами: впізнавання, відмінність та класифікація. Наприклад:

1.*Впізнавання:* Чи погоджуєтеся Ви з тим, що розквіт мистецтва високої класики у Стародавній Греції припадає на середину V століття до н.е.? (Варіанти відповіді – так, ні; Еталон відповіді – Так)

2.*Відмінність*: Виберіть з переліку засоби виразності живопису: об’єм, композиція, колір, матеріал, перспектива, світло, малюнок, фактура, інтонація, жест. (Еталон відповіді – композиція, колір, матеріал, перспектива, світло, малюнок).

3.*Класифікація*: Встановіть відповідність назви та жанру балету (поєднайте стрілками):

| | |
|---|---|
| Драматичний | „Анна Кареніна” |
| Епічний | „Ромео і Джульєтта” |
| Ліричний | „Лебедине озеро” |
| Лірико-драматичний | „Ольга” |
| Епіко-драматичний | „Лісова пісня” |
| Балет-поема | „Попелюшка” |
| Балет-роман | „Спартак” |
| Балет-казка | „Бахчисарайський фонтан” |
| Балет-феєрія | „Шопеніана” |

ІІ рівень - репродуктивно-пошуковий - відповідає ІІ рівню сформованості художньої культури, а відтак і художньо-образного мислення.

Група тестів містить тест-підставляння та узагальнення, які не мають підказки зовні, проте не передбачають однозначної відповіді, а спонукають до пошуку самостійного рішення на основі отриманих знань. Окрім того цей

рівень має тест-пошук, рішення якого передбачає самостійні міркування і аргументовану відповідь студента. Наприклад:

1.*Тест-доповнення*. Назвіть відомих вам скульпторів грецької класики.

1)...; 2)...; 3)...; 4)...; 5)...; 6)...; 7)...; 8)...(Еталон відповіді – Мірон, Поліклет, Фідій,. Лісіпп, Агесандор, Скопас, Пракситель, Леохар )

2. *Тест - узагальнення*. За допомогою якого творчого методу створено: „Подорож Гулівера" (Свіфт), „Робінзон Крузо" (Дефо), „Кар'єра марнотрата "(Хоггарт)? (Еталон відповіді – просвітницький реалізм.)

3. *Тест-пошук* (тест-міркування). Як ви розумієте вислів Д.Свіфта: „Слава розуму і великого знання є заміною блакитній стрічці або вбранню"? (Відповідь-орієнтир: висловлювання ідеології Просвітництва.)

Тестові завдання ІІІ рівня (творчого) мали виявити самостійну позицію студента, його ставлення до твору мистецтва й до проблем мистецтва й життя. У тестових завданнях немає і не може бути готової відповіді-еталону або відповіді–орієнтиру. Оцінювати завдання цього рівня необхідно за такими показниками:

- здатність самостійно застосовувати знання, навички та уміння;
- уміння аргументовано розкривати свою точку зору, відповідь має бути логічною, з яскраво вираженим ставленням до твору чи явища мистецтва,
- використання термінології відповідного виду мистецтва;
- наявність великого арсеналу прикладів художніх творів у різних видах мистецтва;
- здатність самостійно орієнтуватися у взаємозв'язках мистецтв.

Подаємо для прикладу декілька таких запитань:

1. Як ви розумієте вислів В.Гюго: „Архітектура – величезна кам'яна симфонія, яка виникає у результаті чудового поєднання усіх творчих сил цілої епохи"?

2. Чим пояснюється, на Вашу думку, глибокий психологізм і одухотвореність портретів художників-романтиків?

3. Розкрийте задум художника у картині (твір мистецтва за вибором викладача).

4. Обґрунтуйте, чи можна, читаючи вірші Р.Бернса, зробити висновок про нього, як про людину.

5. Яким, на вашу думку, має бути митець аби створити шедевр?

6. Створіть вербальний образ картини Врубеля „Демон”. Знайдіть літературний та музичний аналоги.

7. У чому полягає вплив образотворчого мистецтва на людину?

8. Поясніть, як розуміти слова Ніцше про сприйняття мистецтва: „Відкрий своє... велике „третє око”, що через два інших дивиться на світ!”?

Усі види тестів треба застосовувати протягом двох років за кожною темою і з метою модульного контролю. Для перевірки знань зручніше застосовувати тести та і II рівнів. Що стосується модульного контролю, то тестові завдання складались із різноманітних комбінацій (див. додаток Д.1.1 та Д.1.2**).** Це стимулювало студентів до активного мислення і розв’язання завдань. Окрім того, з’ясувалося, що студентів найбільш цікавлять завдання проблемні, котрі не вимагають точної єдиної відповіді, а мають на увазі обмірковування і самостійний висновок.

Значна увага у нашій методиці приділялась *візуальним тестам*. Треба зазначити, що візуальний тест може бути застосований на будь-якому рівні і з будь-якою метою. Наприклад, визначити автора художнього твору можна за таблицею, поєднавши назви творів з ім’ям митця. Проте таке завдання ми вважали за доцільне замінити на демонстрацію репродукцій цих творів. Наприклад: Вам буде продемонстровано репродукції творів Тиціана, Мікеланджело, Ботічеллі, Л. да Вінчі, Рафаеля. Уважно подивіться на кожен твір протягом півхвилини та визначте автора твору. При цьому демонструються такі репродукції: „Давид”, „Мадонна Літта”, „Страшний суд”, „Магдалена, що кається”, „Весна”, „Сікстинська Мадонна”, „Венера Урбінська”, „Народження Венери”, „Мадонна із щигликом”, „Мадонна Бенуа”, „Афінська школа”, „Мойсей”, „Джоконда”, „П’єта”, „Даная”.

Для ускладнення завдання можна не попереджати студентів про те, роботи яких саме митців буде продемонстровано. Такий метод можливо застосовувати при перевірці знань у межах вивчення творчості одного автора, у межах однієї теми або всього матеріалу.

З метою розвитку асоціативної властивості художньо-образного мислення ми застосовували метод *„Гра асоціацій”*. Студентам було запропоновано знайти асоціацію образу (слова обирались будь-які, відповідно до теми, що вивчалася). Кожна асоціація як м’яч перекидалася від одного студента до іншого. Студент озвучував свою асоціацію і називав ім’я того, кому її передає. Практика показала, що асоціації студентів дуже швидко виходять за межі художньої культури. Виходячи з цього, викладач запропонував певні рамки, а саме: шукаємо асоціативний ряд в межах одного виду мистецтва. Після декількох вправ, можна переходити до широкого кола асоціацій, з урахуванням знань усіх видів мистецтва. Наприклад, для слова „готика” студентами було знайдено такі асоціації: світло, урочистість, простір, висота, прозорість, святковість, загострені форми, вітраж, хорал, теоцентризм, католицизм, зворотна перспектива, інквізиція, велич, старовина, середньовіччя, шпиль, прагнення до небес.

Викладений метод не лише впливає на розвиток асоціативного мислення, він активізує мислення студентів у цілому, примушує зосередитись і бути постійно готовим до відповіді. Також варто зазначити, що студенти, які зазвичай пасивні на заняттях, активізуються і проявляють зацікавленість у тому, що відбувається. Отже, можна стверджувати, що цей метод також впливає на мотиваційний компонент художньо-образного мислення.

Для покращення сприйняття матеріалу, розуміння причин та джерел виникнення певного жанру або виду мистецтва, для полегшення процедур мислення, нами було застосовано *графічний метод* і розроблено комплекс таблиць. Новизна цього методу полягає у тому, що не викладач подає студентам готові таблиці, а студенти самі заповнюють розроблену

викладачем сітку. Робота може тривати один тиждень (від заняття до заняття), або весь термін вивчення теми. Усе залежить від мети, яку поставлено викладачем. У нашому експерименті було розроблено 2 таблиці.

Першу таблицю „Мистецтво і час" (за основу взято таблицю з підручника О.П.Щолокової "Методика викладання художньої культури") ми запропонували студентам на першому лекційному занятті. До готової таблиці (див. Додаток Д.2) протягом вивчення курсу необхідно було внести записи. Такий вид роботи допоміг студентам усвідомити та запам'ятати періоди розвитку художньої культури у різних країнах Європи та в Україні від первісного до художньої культури XX століття. Робота виявилася цікавою, адже кожен студент виконував її самостійно. Позначки в таблиці мали індивідуальний характер. Студенти з творчім підходом використовували різні кольори для позначення періодів розвитку мистецтва.

Друга таблиця (див. додаток Д.3) стосувалась виникнення і розвитку різних стилів і жанрів в основних видах мистецтва. Цю роботу студенти також мали виконувати самостійно. Особливістю цієї таблиці є те, що кожен вид мистецтва має свій колір (на вибір студента). У випадку, коли жанр, який був притаманний одному виду мистецтва, з'являється в іншому, це позначається кольором. За допомогою цих таблиць студенту легше орієнтуватись у жанрах і стилях. За бажанням він має можливість удосконалити таблицю на свій розсуд. Після завершення вивчення кожного періоду відбувалось ознайомлення з таблицями студентів і обговорення. Таблиця такого типу зручна для використання не лише під час вивчення і закріплення матеріалу, але й під час застосування на практиці У школі на уроках художньої культури.

З метою розширення термінологічного запасу студентів ми застосовували у своїй роботі доволі прості, проте дієві *пошукові методи*. Студентам було запропоновано протягом вивчення дисципліни усі нові терміни заносити до власного тлумачного словничка

Робота зі словником передбачала індивідуальну і колективну форму діяльності. Одна з них – „Змагання словників", полягала у самостійному пошуку студентами значення певного терміну в різних словниках або енциклопедичних виданнях (перелік видань надається заздалегідь). Результати пошуку зачитуються на практичному занятті. Голосуванням приймається найкраще визначення, а відтак і найкраще енциклопедичне видання чи словник.

Найцікавіше чекало студентів у створенні власного визначення на базі вже існуючих. Цей метод ми назвали „Золота лихоманка". Золотом пошуку можуть бути визначення будь-яких термінів: культура, мистецтво, художній образ, гармонія, колорит, інтерпретація та інші. Процес пошуку – створення власного визначення (золото істини) відбувається на занятті на основі усіх тих, що прозвучали. Визначення терміну має бути розкрито широко і відповідати потребам майбутнього вчителя-інтерпретатора творів мистецтва. Найкраще визначення групи записувалось поруч з власним у словниках.

Іншим видом роботи, пов'язаним з розвитком мовлення, став метод „Біржа синонімів". По суті – це ігровий метод, в якому студентська аудиторія поділяється на дві рівні частини. Одна частина студентів оголошує слово і готова купити синоніми, „заплатити" за кожен з них певну кількість балів (від 1 до 5). Інша частина студентів готова „продати" синонім. Кількість „вторгованих" балів визначається самими студентами та реєструється в записах. Особа, котра змогла продати синонімів на більшу суму балів, стає переможцем і найбагатшою людиною на „біржі". Враховуючи те, що синоніми реєструються усіма студентами, словниковий запас автоматично поповнюється у кожного.

Варто зазначити, що під синонімами, необхідними для інтерпретації твору мистецтва, ми розуміємо ті слова, котрі можна було б використати для характеристики певного явища мистецтва, чи визначення характерних особливостей художньої мови твору. У нашій практиці такий метод було

застосовано зі словами: культура, митець, античність, червоний колір, портрет, лірика, класика, гармонія, ідея та інші.

Наприклад, при аналізі слів, які, на думку студентів, стали синонімами прикметника „червоний”, з’ясувалося, що в інтерпретації твору мистецтва синонімами є слова з різних категорій: колористична, природна, психологічна та соціальна характеристика. Надаємо перелік основних синонімів прикметника „червоний”, складений студентами: пурпуровий, багряний, кривавий, святковий, яскравий, трагічний, драматичний, патріотичний, колір кохання, багатий, агресивний, революційний, акцентуючий, той, що кричить, вогняний, полум’яний, розпечений, гранатовий, колір заходу сонця, царський, колір сили та влади, колір спокуси, оманливий, пристрасний, квітучий, гарячий, чаруючий, загадковий, колір атаки, рубіновий, збуджуючий.

Натомість, до слова „художник” було знайдено менше подібних слів: богема, митець, вільний птах, творець, мистецтвознавець, майстер, маестро, автор, маляр, природно обдарована людина, композитор, скульптор, поет, геній, артист, живописець, дзеркало, фантазер, талант. По суті кажучи, цей метод допомагає збагатити палітру тезаурусу студента. Зрозуміло, що вибір термінів, тривалість гри та підведення підсумків контролюється викладачем.

Пошук термінів, підбір синонімів неможливі без роботи з літературою. Варто зазначити, що процес самостійної підготовки студента є дуже важливим, і водночас складним. У спілкуванні зі студентами експериментатор з’ясувала, що молодь, здебільшого, не привчена застосовувати додаткову літературу для самопідготовки, а користується виключно лекційними конспектами. Саме тому нами було застосовано метод, який зміг би зацікавити та заохотити студента до роботи з літературою. Цей метод ми назвали „Бестселер місяця”. Відповідно до тематики курсу студентам на початку семестру пропонується список літератури для самопідготовки. Під час бесіди зі студентами визначається на кожному занятті декілька джерел (зазвичай 2-3 найменування). Щомісяця

оголошується назва енциклопедичного видання, методичного посібника, підручника, періодичного видання тощо, до якого найбільше звертались за даний період часу. Використовуючи ці дані, викладач має можливість координувати та направляти студентів у відповідне русло. Крім того, за домовленістю зі студентами, вибрані „бестселери місяця" потрапляють до списку обов'язкової літератури.

Наступний метод, пов'язаний з вивченням наукової літератури, отримав назву „Журналістське розслідування". При вивченні чергової теми студентам заздалегідь давалось завдання для пошуку. Якщо зазвичай, при вивченні художньої культури періоду античності на третьому занятті ми давали порівняльну характеристику художньої культури Греції та Риму, а висновки студентів ґрунтувались на готовому матеріалі лекцій, то в нашому експерименті було змінено мету. Студенти мали самі знайти необхідний матеріал.

Отже, спочатку викладачем було подано лекційний матеріал „Художня культури Стародавньої Греції". У процесі лекції студенти занотовують основні пункти, які згодом можуть використовувати в якості плану пошуку. Наприклад: архітектурні традиції, скульптура, живопис, література, театральна традиція Стародавньої Греції, зв'язок міфології і мистецтва, роль мистецтва у вихованні громадянина. Наступна тема „Художня культура Стародавнього Риму" повністю виконується методом „журналістське розслідування", основним завданням якого є визначення в чому полягають особливості художньої культури Стародавнього Риму, пошук джерел їх походження. Кожному студенту надається можливість підібрати матеріал лише з одного виду мистецтва. На практичному занятті усі матеріали оголошуються, „розслідуються", після чого відбувається аналіз матеріалів, дискусія і комплексний висновок.

Підкреслимо роль викладача в цьому процесі. Він відіграє роль фасилітатора, який не лише координує час і послідовність виступів, але й

поступово направляє студентів до певних висновків (в даному випадку до етруських витоків римського мистецтва).

Другий ***фахово-орієнтовний*** етап впровадження організаційно-методичної системи ґрунтувався на *принципах* діалогічного спілкування; підпорядкованості хронологічного вивчення навчального матеріалу структурно-логічному викладенню курсу; комплексного використання творів різних видів мистецтва у процесі вивчення матеріалу; підкріплення історико-теоретичних знань студентів слуховим і наочним сприйняттям визначились *завдання* цього етапу:

– продовжувати формування у майбутніх учителів музики художні та пізнавальні потреби; направляти діяльність студентів на певну мету – інтерпретаційну діяльність (мотиваційний компонент);
– розвивати у студентів можливості художнього сприйняття; активізувати роботу над художньою настановою та сприйняттям твору в цілому; формувати художні уявлення (емоційний компонент);
– поглибити художньо-історичну ерудицію студентів; продовжувати роботу над формуванням уміння порівнювати, класифікувати та систематизувати мистецьку інформацію; сформувати уміння аналізу, синтезу, судження та узагальнення (когнітивний компонент);
– навчити створювати ескізи вербальної педагогічної інтерпретації із застосуванням необхідної термінології, викладенням суджень і висновків; сприяти оволодінню студентами методами педагогічного впливу (діяльнісний компонент);

Ефективність роботи залежить від педагогічних умов, які спрацьовують на другому етапі впровадження організаційно-методичної системи. До них можна віднести: психологічне налаштування студентів до сприйняття твору та інтерпретаційної діяльності; системне використання у навчальній діяльності інтерпретації, необхідної для формування художньо-образного мислення; упровадження організаційних форм навчальної діяльності, спрямованих на формування художньо-образного мислення студентів;

розширення сфери самостійно-інтерпретаційної діяльності у процесі опанування мистецьких творів.

На цьому етапі роботи важливими та впливовими є, на нашу думку такі об'єктивні фактори формування художньо-образного мислення студентів: соціокультурне середовище студентів у період навчання; життєвий та художній досвід студентів, як отриманий колись, так і набутий у процесі навчання. Важливу роль у цьому процесі відіграє участь у культурно-мистецьких заходах (концерти, лекції-концерти, виховні заходи у школах).

Суб'єктивні фактори, відігравали не останню роль і на цьому етапі. Серед проголошених факторів важливими є усі: індивідуально-психологічні особливості особистості; креативність мислення; володіння вербальною мовою; діалектична єдність загально-естетичної та фахової підготовки.

Враховуючи суб'єктивні та об'єктивні фактори формування художньо-образного мислення студентів, а також ґрунтуючись на викладених принципах, ми виконували поставлені завдання цього етапу у VIII семестрі курсу у процесі вивчення дисципліни „Методика викладання художньої культури".

Метою цього етапу стало формування когнітивного та діяльнісного компонента художньо-образного мислення. Робота тривала із застосуванням уже відомих (графічного, ігрового, пошукового) та нових методів. Візуальний тест також застосовувався, але при визначенні стилю або епохи, при порівнянні особливостей художньої мови різних митців. У межах візуального тесту цікавим був *метод порівняння* спільного образу, створеного різними митцями однієї або різних епох. Наприклад, образ Давида у Донателло, Мікеланджело і Вероккіо; образ Мадонни в творчості різних художників епохи Відродження.

Наступний метод, який застосовувався в нашому експерименті має назву *„Телепатія".* Цей метод ґрунтується на вже відомому ланцюгу асоціацій, але у процес його використання було внесено новизну. Завдання студентам для колективної роботи полягало в пошуку ланок-слів, які б привели до певного

результату. На різних заняттях було дано пари крайніх слів, наприклад: „скульптура – переможець", „Скопас – Прокоф'єв". Асоціативний ланцюг викладача був у такій послідовності: скульптура – Греція – Мирон – Дискобол – змагання – переможець. Другий приклад: Скопас – біль – страждання – кохання – Ромео і Джульєтта – балет – Прокоф'єв. Студенти мали знайти шляхи, за якими рухалась асоціація викладача. Завдання виконувалось по групах. Відповідно, було декілька варіантів відповіді. При цьому ланки-слова, що складали асоціативний ланцюг, а також їх кількість значно відрізнялись: від 4 - до 7 слів. З'ясувалося, що виконання цього завдання викликає серйозні труднощі. Проте, його виконання дало можливість студентам зрозуміти, яким чином можна проаналізувати шлях думки людини, а відтак і митця при задумі, створенні та інтерпретації твору мистецтва. Метод „телепатія " застосовувався в інших формах: у роботі попарно або групами. Цей метод може бути застосовано як у колективній, так і в індивідуальній формі роботи.

У методі *„Пошук аналогій"* завдання полягало в пошуку аналогічного у творах інших майстрів тієї ж епохи, пошуку подібного образу у роботах митців інших часів, пошуку аналогічних образів у творах інших видів мистецтва. Отже ми шукали: аналогію творчості (діяльності), образу твору, тематики, засобів виразності, творчого методу, історичних зв'язків, зв'язків між видами мистецтва. Прикладом можуть слугувати: картина Куїнджі „Ніч на Дніпрі" і фрагмент „Тиха украинская ночь..." з поеми Пушкіна „Мазепа"; творчий метод Свіфта й Хоггарта; образи Бомарше і Моцарта; вічні образи Прометея, Фауста, Орфея; теми природи, кохання, життя і смерті, сили мистецтва, боротьби у творах митців різних видів мистецтва. Такий метод роботи має декілька форм застосування: колективну, індивідуальну і самостійну.

До попереднього методу можна також віднести пошук цитат, віршів, фрагментів музичних творів, які б могли слугувати епіграфами до твору або його інтерпретації. Адже, серед засобів виразності уроку художньої

культури, що визначають його пафос і доносять його до учнів, - літературні й музичні епіграфи, а також інші види використання на уроці, присвяченому якомусь одному, або кільком видам мистецтва.

При аналізі конкретних творів художньої культури зверталась увага студентів: на неповторне втілення однієї теми різними авторами у різних видах мистецтва; на багатогранність розкриття одних і тих же образів засобами різних мистецтв. У зв'язку з цим корисними були завдання пошукового характеру, як-то збір матеріалів, котрі ілюстрували б одну з поточних проблем (кіно- або музично-драматичні версії трагедій В.Шекспіра, балети на прозаїчні, історичні сюжети, живопис на казкові теми тощо).

Більшість практичних занять проводилось у таких колективних формах: "круглий стіл", дискусії, прес-конференції, що відповідає характеру матеріалу і сприяє безпосередньому особистому заглибленню в його особливості.

Серед прикладів цікавих форм проведення практичних занять можна навести *семінар - рольова гра* за темою „Порівняльна характеристика художньої культури Візантії і Київської Русі". Студентів було поділено на дві групи та оголошено їхні ролі. Одна група студентів – архітектори, маляри та майстри з Візантії. Друга – місцеві майстри. Студенти мали зіграти вигадану зустріч майстрів обох держав. Кожна сторона мала свою мету: „візантійці" пропонували свої послуги в будівництві і малярстві, детально описували Собор Святої Софії в Константинополі, переконуючи місцевих майстрів у необхідності будувати та розписувати саме так, як було зроблено у Візантійському Соборі.

Група „руських майстрів" повинна була розмірковувати вголос, погоджуватись чи заперечувати, вносити корективи у проект відповідно до знань про особливості архітектури та живопису Собору святої Софії в Києві. Кожна група мала свого „літописця", який занотовував основні пропозиції, погодження і відхилення.

Таким способом відбувався контроль знань студентів, створення мотивації успіху, можливість вільного висловлювання власних думок.

Серед методів, які активізують увагу, сприяють розвитку мовлення і одночасно дають можливість перевірити знання студентів, метод *„Знайди помилку!”*. Сенс методу дуже простий: студенти, слухаючи розповідь, шукають помилки у тексті. Цей метод був запозичений з уроків художньої культури вчителя київської середньої школи № 115 Л.П.Степанової і модифікований для занять зі студентами. На заняттях текст готують самі студенти, свідомо закладаючи у нього помилки. Кількість помилок не оголошується на початку читання. Текст уважно прослуховується, помилки занотовуються. Студенти, які знайдуть більшу кількість помилок і занотують їх, отримують вищий бал за роботу. Таким чином, ми готуємо студентів до виконання важливих дій: підготовки та написання інтерпретації твору чи розповіді про митця; емоційну вербалізацію написаного; сприйняття студентами іншого матеріалу і визначення ними наявність помилок. Таких текстів можна прослухати та проаналізувати 2-3 за один раз.

У процесі вивчення курсу методики викладання художньої культури та педагогічної практики у загальноосвітніх школах м. Києва зі студентами 5 курсу відбувався третій - ***творчо-самостійний*** - етап експеримента, який спрямовувався на формування діяльнісного компонента художньо-образного мислення.

Студенти активно готуються застосовувати свої знання і уміння на заняттях з методики викладання художньої культури та на практиці в загальноосвітніх школах. На цьому етапі, на нашу думку, об’єктивні фактори не мають великого значення, а найвпливовішими є суто суб’єктивні *фактори* впливу: індивідуально-психологічні особливості особистості; креативність мислення; володіння вербальною мовою; діалектична єдність загально-естетичної та фахової підготовки.

Основним напрямом роботи на цьому етапі є засвоєння практичних умінь художньо-педагогічної інтерпретації на основі принципів діалогічного

спілкування, комплексного використання творів різних видів мистецтва у процесі вивчення матеріалу, варіативності інтегрованої художньо-педагогічної підготовки студентів.

На цьому етапі передбачається наявність ґрунтовної фахової підготовки студентів, тому основними педагогічними умовами формування діяльнісного компонента художньо-образного мислення студентів стали системне використання у навчальній діяльності інтерпретації, необхідної для формування художньо-образного мислення; розширення сфери самостійно-інтерпретаційної діяльності у процесі опанування мистецьких творів.

Основними завданнями третього етапу нашої методики є розширення художньо-естетичної ерудиції, закріплення вмінь проводити розумові операції, висловлювати умовиводи, удосконалити інтерпретаційну діяльність майбутніх учителів музики та створення умов для практичного застосовування студентами отриманих знань та умінь у процесі педагогічної діяльності та, зокрема, інтерпретації творів мистецтва.

Саме тому для удосконалення процесу формування художньо-образного мислення студентів було застосовано вже відомі (Знайди помилку, Порівняння образів, Ілюстративний метод, Візуальний тест тощо) і нові цікаві методи, котрі будуть описані нижче (див. додаток Д.4).

Крім того, наша методика ґрунтувалась на науково-методичних принципах залучення студентів до практичної діяльності у процесі інтерпретації творів мистецтва. При підготовці відповідей за темами практичного заняття необхідно було враховувати педагогічний аспект цього питання: орієнтуватись на видатні особистості історії мистецтва як призму соціально-моральних проблем кожної епохи. Основним завданням практичного заняття з педагогічної токи зору є послідовне співставлення двох сторін особистості, що втілює епоху: особистість автора, яка не завжди відповідає своєму часу, і художнього образу, що так чи інакше є явищем свого часу. Важливим також є аналіз художніх стилів, напрямків і методів у контексті зміни епох художньої культури.

Наступне завдання полягало у визначенні автора, творчого методу чи стилю за розповіддю. Це завдання студенти виконували за допомогою методу *вербалізації.*

На початку роботи зі студентами метод мав лише одну форму - розповідь готувалась викладачем. У процесі підготовки ролі розподілились між студентами. Розповідь студента про митця (без озвучування імені) мала торкатись таких основних моментів: епоха, в яку творив автор, світогляд, тематика творів, особливості художньої мови. Цей метод допомагає студентам підсумовувати знання, аналізувати почуте і зробити висновок.

Подібну роботу, лише у вужчому аспекті, ми проводили з творами мистецтва. Завданням було *визначити твір мистецтва за інтерпретацією*. Враховуючи те, що кожен твір може бути розглянуто як: окремий художній твір; зразок творчості митця певного творчого періоду; твір мистецького напрямку у країні; зразок твору певної форми, композиції; твір, що примикає до певного стилю, ми рекомендували студентам застосовувати усі можливі варіанти створення інтерпретації.

У процесі виконання цього завдання студенти не лише визначали твір, вони знаходили відповідність між своїми знаннями, баченнями та розумінням твору і тими, хто інтерпретує. Окрім того, кожен з виступаючих мав можливість створити власний вербальний „твір” про твір з використанням епіграфів, музичних аналогій тощо. Треба зазначити, що цей метод був найпопулярнішим серед студентів.

Для створення вербальної інтерпретації необхідно правильно поставити завдання студентам і створити умови для їх розв’язання у письмовій та усній формі. Після того, як завдання було отримано, студенти розпочинають роботу над інтерпретацією твору. Ми попередили студентів, що їм необхідно використовувати:

– біографічні документи, що мають відношення до даного твору і описують ті або інші аспекти створення, історію задуму, пояснення змістовної концепції і т.п.);

– програму (для музичного твору), назву твору;

– записи різних інтерпретацій (для музичних, музично-драматичних та поетичних творів);

– анотації, дослідження, критичні статті;

– власне уявлення про твір.

Основними вимогами при розв'язанні завдання є досягнення результату відповідно до зазначених умов й одержання нових знань. Природно, педагог-інтерпретатор має справу з конкретним твором, що задає певні умови і вимоги. У результаті інтерпретування навички, знання, розуміння інтерпретатора оновлюються й доповнюються.

Інтерпретація визначає твір як образ, а інтерпретування є формуванням образу твору як тимчасового явища із чіткою диференціацією його складових. Ми використали їх для плану створення вербальної інтерпретації художнього твору:

– ідея, концепція, тематика, зміст твору;

– форми і засоби їхнього втілення через взаємодії образів;

– засоби розкриття, подання образу (елементи художньої мови) – засоби виразності, відповідно до виду мистецтва, до якого належить твір. Наприклад, у музиці - інтонація, її метро-ритмічні й артикуляційно-динамічні характеристики, мелодійний контекст, регістр, тембр, агогіка, темп, ладотональність, фактура; у живописі – композиція, перспектива, ритм, колорит, фактура, світлотінь, техніка письма тощо;

– асоціативно-смисловий зміст образів (пізнання через узагальнений і індивідуальний психологічний та художній досвід). Надзвичайно важливим у створенні вербальної інтерпретації є контекстуальне узгодження явища мистецтва, його історико-культурне визначення.

Успіх інтерпретації залежить від виконання таких завдань:

а) "розшифровка" смислового значення не лише мовної системи певного виду мистецтва (або мистецтв), але й авторської творчості, стилю епохи;

б) створення суб'єктивного образу твору і форми трансляції (вербалізації) свого уявлення;

в) включення власного "Я" з відповідним вираженням свого світовідчуття й світорозуміння.

Велике значення для створення вербальної художньо-педагогічної інтерпретації має також стиль художника, особливості епохи, в яку він творив. При створенні інтерпретації твору як прикладу стилю автора, ми рекомендували студентам врахувати ряд специфічних особливостей індивідуального стилю творця та епохи, яка його сформувала:

- світоглядна основа творчості автора в цілому та її відбиття у конкретному творі зокрема ;
- стильова однозначність або багатозначність;
- аналіз засобів виразності;
- форма організації матеріалу (композиції) та принцип формоутворення, структура;
- жанрова специфіка;
- ступінь традиційності (міра залежності від культурно-історичного контексту) і самостійності (міра новаторства).

Відомо, що для створення вербальної художньо-педагогічної інтерпретації майбутньому вчителю необхідно вільно володіти мовою і доступно та емоційно донести його до учнів. Учитель художньої культури, безсумнівно, повинен бути здатний до натхненої розповіді, образного висловлення, повинен уміти використати у своїй мові зображувально-виразні засоби мистецтва слова. Проте важливим секретом створення вдалої вербальної інтерпретації художнього твору є володіння нюансами акторської майстерності, які додадуть його мові інтонаційну виразність, а його поведінці – артистизм. Серед нюансів важливе місце посідають міміка та жести. Для того, аби ґрунтовна, змістовна власна вербальна художньо-педагогічна інтерпретація прозвучала виразно й переконливо, необхідно навчити студентів користуватись деякими секретами міміки, жестикуляції та

риторики. Саме тому ми застосували у своїй роботі методи „Влада жесту”, „Мім” та „Оратор”, які ґрунтуються на матеріалі книги „Мова жестів” австралійського психолога і оратора Аллана Піза. Ці методи ми об’єднали під загальною назвою *невербальні методи акторської майстерності* створення вербальної інтерпретації.

Відомо, що будь-яка нова інформація, подана з посмішкою, бадьорим голосом, має краще сприйматись і запам’ятовуватись. Проте не завжди штучна бадьорість і ненатуральна посмішка допомагають оратору. Підсвідомо слухачі завжди можуть визначити ставлення оратора до предмету, про який йдеться.

Знаючи, як психологічно впливають на людей інтонація голосу оратора, його жести, поза, погляд, ми застосували *андрагогічний метод* і провели тренінг. Перший студент на наше прохання мав говорити нудним голосом, дивитися у підлогу і тримати руки, з’єднаними у замок. Це яскраві ознаки невпевненості у собі, незацікавленості у тому, про розповідаєш, відсутність бажання зацікавити інших. Що треба зробити аби слухачі повірили оратору і зацікавилися тим, про що йдеться? Другого студента просимо повторити розповідь, але при цьому: відкрити долоні і тримати їх відкритими протягом виступу, говорити емоційно, впевнено, дивлячись в очі слухачам, кивати головою, підтверджуючи свої слова й посміхатись.

Після обговорення зі студентами виступів двох ораторів, просимо кожного з них показати свій улюблений жест при будь-якій розповіді. Після цього викладач розподілив курс на дві великі групи, які, у свою чергу, поділяються на маленькі (по три особи) підгрупи. Кожна з підгруп першої групи отримує завдання продумати жести, пози та міміку оратора для успішного виступу. Інша частина працює над змістом і словом. На це відводиться 3-5 хвилин. Зазначимо, що в основі роботи лежить вербальна інтерпретація уже відомого і проаналізованого твору, на зразок „П’єти” Мікеланджело, „Свободи на барикадах” Е.Делакруа.

У процесі роботи відбувається об’єднання кожної „жестової” підгрупи зі „змістовою”, таким чином формуються групи по 6 осіб, в яких підсумовується, узагальнюється результат обговорення та обираються найкращі змістові та жестові варіанти, створюється групова інтерпретація твору. Варіанти інтерпретацій виконують делегати кожної групи. Усі виступи аналізуються.

Лише після завершення обговорення варіантів інтерпретацій, викладач у вигляді інформації розкриває значення кожного жесту, пози та міміки людини, її психологічний вплив на слухача й на спроможність його сприймати та запам’ятовувати художню інформацію. Наступний крок – роздача інформативного листка кожному з учасників тренінгу і висловлення вдячності за активну і результативну роботу.

Тренінг такого типу стимулює робочу активність студентів, мотивацію до пізнання, дає поштовх до активного аналізу і узагальнення, навчає правильно користуватись жестами, обирати відповідну позу і міміку при інтерпретації творів мистецтва.

„Оратор” – метод, котрий полягав у зміні смислової інтонації в реченні. Студент читав текст, змінюючи інтонацію або послідовність слів у реченні відповідно до мети, котру ставив викладач. Результат: зміна смислового значення речення.

Навчити бачити глибину твору, перейти за межі видимого, розкрити сутність твору, визначати внутрішнє (стан людини, характер) через зовнішнє – одне з основних завдань інтерпретатора. Ми використали для цього *ілюстративний* метод. Для прикладу було взято „Портрет М.Єрмолової” В.Сєрова. Спочатку студенти самі мали давати характеристику побаченому, висловлюючи по черзі свою думку. Вислухавши усіх, викладач зачитав інтерпретацію, яку дав цьому твору видатний мистецтвознавець В.В.Ванслов [34] (див. додаток Д.5). Після цього відбулось обговорення почутого. Під час бесіди студенти відверто говорили про те, що почули вперше таке глибоке і образне тлумачення твору. Студентам було поставлене питання: чи відповідає

дана інтерпретація їхньому власному баченню твору? Що саме вони б запозичили для створення своєї інтерпретації?

На іншому занятті, згадуючи вдалу інтерпретацію портрету, ми запропонували студентам проінтерпретувати натюрморт Ван Гога „Черевики". Після декількох спроб дати інтерпретацію твору, виникла дискусія на тему: чи можлива інтерпретація лише самого твору, без інформації про задум художника? У даному випадку відповідь на запитання очікувалась після наведення яскравого прикладу інтерпретації. Студентам було запропоновано послухати тлумачення цієї картини, здійснене видатним філософом мистецтва Хайдеггером. У своїй статті „Початок твору мистецтва" він інтерпретує картину Ван Гога „Черевики", з тим щоб показати, що мистецтво може розкрити істину. У даному випадку - це яскравий приклад того, як можна жорстоко помилятися, коли ігнорується контекст та історія написання твору.

На картині, до якої звертається Хайдеггер, зображено пару зношених черевиків з розв'язаними шнурівками, повернену до глядача. Більше там немає ніяких предметів чи об'єктів. Навколо цієї пари немає нічого, що могло б сказати з чим вони пов'язані, лише невизначений простір.

З філологічної точки зору інтерпретація Хайдеггера (див. Додаток Д.6) дуже гарна, проте вона абсолютно неправильна. Адже для самого Ван Гога ці черевики були символом Божественного осяяння і благословення, сили та віри, котрі домогли йому у порятунку смертельно пораненого шахтаря. Просто символ, пам'ять, суть життя художника в той час, коли він виконував обов'язки священика.

Отже, у даному випадку ілюстративний метод застосовано в якості негативного прикладу художньої інтерпретації твору мистецтва.

Застосування інтерпретації використовувалось студентами та в самостійній роботі при написанні рефератів і курсової роботи з методики викладання художньої культури. У цьому випадку дуже важливим стає самостійна робота студента з літературою.

При визначенні кола джерел студент за допомогою керівника складає перший список літератури за темою дослідження. Згодом студент веде самостійний пошук літератури у довідково-бібліографічному відділі бібліотеки, а також при необхідності у мережі Internet. Важливо виявити найбільш повне коло джерел, що дозволить комплексно досліджувати тему. На основі проведеного пошуку складається список джерел, що у процесі роботи над темою може змінюватися й доповнюватися.

Відомо, що є три джерела бібліографічної інформації: підручники, методичні посібники; монографії, дисертації, статті; огляди, довідкова література. Необхідно допомогти студенту розрізняти бібліографічну інформацію (де, у яких джерелах міститься потрібна інформація) і суто наукову – про зміст уже відомих знань.

При написанні курсової роботи, варто порадити студенту переглянути періодичну літературу, відповідно до обраної теми дослідження. До такої літератури відносяться: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик „Освіта”, Всеукраїнський науково-практичний журнал „Директор школи, ліцею, гімназії”, „Шлях освіти”, науково-практичний та освітньо-популярний журнал „Обдарована дитина”, „Мистецтво і освіта”, „Музика у школі”, „Початкова школа”, газети „Освіта України”, „Початкова освіта”, „Психолог”, „Українська музична газета” та інші. .

Уся інформація, здобута студентом, фіксується у вигляді записів на бібліографічних картках, виписок, цитат, ксерокопій, мікрофільмів, алфавітних каталогів із проблеми дослідження тощо.

У процесі підбору літератури студентові рекомендовано зібрати власну картотеку. На кожне наукове джерело відкривається окрема бібліографічна картка. У картці послідовно вказуються: автор(и), назва книги (статті), назва видавництва (для статей назва періодичного видання або збірника статей), рік видання (для журнальних статей також вказується номер журналу). На звороті бібліографічної картки корисно поміщати анотацію, що коротко

розкриває зміст джерела інформації. У картотеку доцільно включати усі наукові джерела за темою курсової роботи, видані за останні п'ять років.

Детальне вивчення студентом джерел наукової літератури полягає в їхньому конспектуванні та систематизації. Характер конспектів визначається можливістю використання даного матеріалу в майбутній курсовій роботі. Це можуть бути виписки, цитати, короткий виклад змісту наукового джерела або характеристика фактичного матеріалу. Робота по впровадженню організаційно-методичної системи формування художньо-образного мислення триває 1,5 роки і має логічним завершенням екзамен з курсу „Методика викладання художньої культури" і написання курсової роботи з цієї дисципліни.

Підбиваючи підсумки викладеного матеріалу, наголосимо на тому, що впровадження методичної системи є цілісним процесом, в якому спільне функціонування усіх елементів характеризується гармонійною сукупністю педагогічного впливів, спрямованих на формування художньо-образного мислення студентів засобами вербальної інтерпретації художніх творів. Вона об'єднує і удосконалює інформаційно-аналітичний, фахово-орієнтовний, творчо-самостійний етапи, а також дає можливість варіативно використовувати її в практиці навчання студентів.

## 2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Організаційно-методична система формування художньо-образного мислення студентів вимагала перевірки та обґрунтування ефективності її впровадження. Після завершення кожного етапу впровадження організаційно-методичної системи, було проведено діагностичні зрізи усіх компонентів художньо-образного мислення студентів за відповідними критеріями.

Із загальної кількості студентів (320) було відібрано 150 осіб та поділено на контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи. До кожної з них увійшла однакова кількість студентів (по 75 осіб) у відповідності до рівнів

сформованості художньо-образного мислення. За основу було взято результати констатувального зрізу (див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Рівні сформованості художньо-образного мислення студентів за усіма критеріями на констатувальному зрізі в ЕГ (група 75 осіб)

| | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | Середня зважена |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Критерії | 1 | | 2 | | 3 | | |
| | Абс | % | Абс | % | Абс | % | |
| Потребово-мотиваційний | 27 | *37* | 44 | *58* | 4 | *5* | 1,68 |
| Емоційно-рефлексивний | 26 | *35* | 45 | *60* | 4 | *5* | 1,70 |
| Когнітивно-аксіологічний | 37 | *49,8* | 33 | *43,2* | 5 | *7* | 1,57 |
| Інтерпретаційно-діяльнісний | 47 | *63* | 27 | *35,7* | 1 | *1,3* | 1,38 |
| **Середній рівень по зрізу** | **34** | ***46,2*** | **37** | ***49,23*** | **3** | ***4,57*** | **1,59** |

Як бачимо, середній рівень по усій виборці 1,59, що не відповідає навіть достатньому рівню, позначеному двома балами.

На першому *інформаційно-аналітичному* етапі застосування організаційно-методичної системи формування художньо-образного мислення було застосовано методи щодо формування мотиваційного, емоційного та когнітивного компонентів художньо-образного мислення.

Мотиваційний компонент формувався лекційними методами, бесідою, методами заохочення. По закінченні І етапу нами був проведений перший зріз-діагностика методом анкетування. Студенти мали відповісти на відкриті запитання, котрі передбачали відповідь «так» чи «ні» і ґрунтувались на таких основних проблемах: створення власної інтерпретації, розуміння можливості розкрити своє бачення світу; усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва; інтерес до цієї діяльності в шкільних умовах.

Порівняємо результати першого і констатувального зрізів за усіма показниками першого критерію в експериментальній та контрольній групах. Як бачимо з таблиці (див. додаток Е.1.1), дані показників потребово-мотиваційного критерію ЕГ суттєво змінились. Перший показник - усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва - в констатувальному зрізі мав – 27 осіб (36%) студентів низького рівня. Після проведення експериментальної роботи ця цифра опустилась до 19 (25%), що суттєво змінило загальну картину всього критерію. Студентів з достатнім рівнем сформованості усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва збільшилось з 45 осіб (60%) до 51 осіб (69%). Студентів же з високим рівнем побільшало на 2% і стало 5 (6%).

Подібна картина вимальовується й за результатами діагностики двох інших показників потребово-мотиваційного критерію. Покращалось ціннісне ставлення до художнього твору, обраного для інтерпретації у студентів усіх рівнів: студентів з низьким рівнем сформованості цього показника зменшилось на 14% і стало 26 (35%), а з достатнім збільшилось на 10,5%, стало 42 (56%). До лав студентів з вищим рівнем сформованості даного показника потрапило ще 3,5 % студентів. Тепер їх 7 осіб (9%).

Останній показник - прагнення розкриття змісту твору для створення власної вербальної інтерпретації – став вирішальним в першому діагностуванні потребово-мотиваційного критерію художньо-образного мислення студентів. Студентів низького рівня залишилось 14 осіб (18,6%) . Студентів з достатній рівнем, у свою чергу, побільшало майже на 14% і стало 54 особи (72,4%). У свою чергу студентів, які показали високий рівень сформованості даного показника побільшало до 7 осіб (9%).

Таким чином, середні дані по потребово-мотиваційному критерію ЕГ змінились. Низький рівень сформованості художньо-образного мислення за потребово-мотиваційним критерієм зменшився: від 27 (37%) до 20 осіб (23,5%), середній збільшився від 44 (58%) до 49 осіб (68,5%), а студентів високого рівня побільшало на 3% і стало 6 (8%). На нашу думку, це є

підтвердженням позитивного впровадження методів формувального експеримента (див.табл.2.10).

Таблиця 2.10

Порівняльна таблиця результатів діагностики художньо-образного мислення студентів на констатувальному та першому зрізах за потребово-мотиваційним критерієм в ЕГ та КГ

| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | Середня зважена |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Група | Зріз | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % | |
| ЕГ | Констатувальний | **27** | ***37*** | **44** | ***58*** | **4** | ***5*** | ***1,69*** |
| | Перший | **20** | ***23,5*** | **49** | ***68,5*** | **6** | ***8*** | ***1,81*** |
| КГ | Констатувальний | **27** | ***37*** | **44** | ***58*** | **4** | ***5*** | ***1,69*** |
| | Перший | **26** | ***35*** | **44** | ***59*** | **5** | ***6*** | ***1,72*** |

На відміну від ЕК, в КГ зміни відбулись дуже незначні. В даній таблиці можна побачити результати першого зрізу в КГ і порівняти його з результатом ЕГ (див також графічне зображення даних першого зрізу можна побачити на рисунку 2.5.).

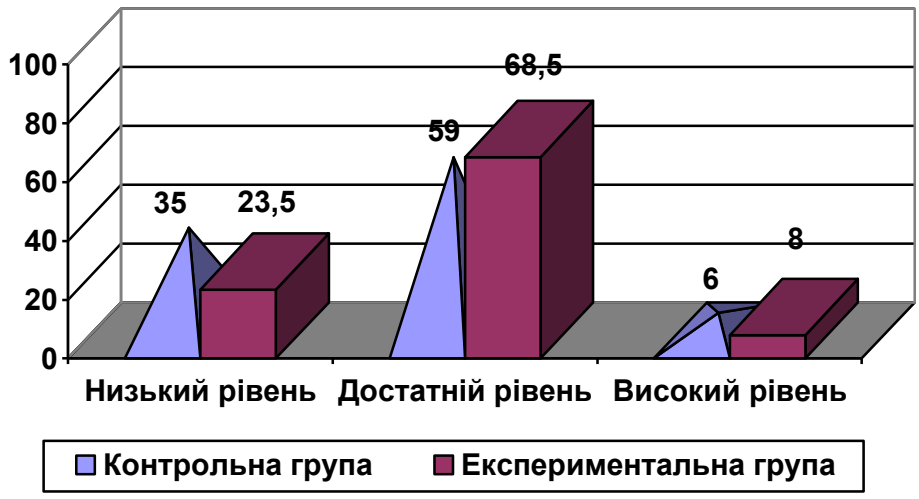



*Рис.2.4. Порівняльна діаграма рівнів сформованості художньо-образного мислення за потребово-мотиваційним критерієм в експериментальній та контрольній групах на першому зрізі.*

Як бачимо, в КГ студентів з низьким рівнем поменшало лише на 2%, і лише на 1% побільшало студентів достатнього рівня.

Протягом першого етапу формувального експеримента було застосовано методи сприйняття і реакції, „Гра асоціацій" та інші. З метою перевірки рівнів сформованості емоційного компонента ми попросили відповісти на запитання при сприйнятті музичного, живописного і літературного твору. Студенти мали висловити враження від твору у будь якій формі: слово, фраза, колір, малюнок; відповісти на запитання: З чим асоціюється цей твір? Яким, на вашу думку, є загальний характер образу. Як ви розумієте цей твір?; визначити художній напрямок твору (класицизм, романтизм, імпресіонізм тощо) та особливості художньої мови (засоби виразності). Відповіді на запитання дали можливість визначити рівні сформованості емоційного компонента художньо-образного мислення на першому зрізі.

Порівняльні дані можна побачити в таблиці (див додаток Е.1.2).

При аналізі результатів виділяються дані констатувального та першого зрізу в ЕГ. 9% студентів з низького рівня перейшли до достатнього, який, у свою чергу, показали 51 (69%) студентів. Вони при сприйнятті художнього твору осягали весь твір і сприймали окремі елементи та засоби виразності. Студенти стали емоційно сприймати твори та майже одразу реагували на поставлені запитання або сприйнятті елементи художньої мови, мали достатні уявлення про твір мистецтва, стиль, епоху створення (див.табл. 2.11).

Лише на 2% побільшало число студентів, котрі відрізняються багатством і оригінальністю художніх асоціацій в різних видах мистецтва, оригінальністю уяви; вміють вибрати найцікавіші твори мистецтва, відповідно до власного естетичного смаку, за законами асоціацій підібрати подібне і протилежне в стилі, художній мові, сприймали твір цілісно, глибоко, з урахуванням усіх елементів художньої мови, в тому числі й комплексне сприйняття прямого і символічного значення, враховуючи контекст і підтекст.

Таблиця 2.11

Порівняльна таблиця результатів діагностики художньо-образного мислення студентів на констатувальному та першому зрізах за емоційно-рефлексивним критерієм в ЕГ та КГ

| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Група | Зріз | Абс | % | Абс | % | Абс | % | Сер зважена |
| ЕГ | Констатувальний | **26** | ***35*** | **45** | ***60*** | **4** | ***5*** | ***1,7*** |
| | Перший | **18** | ***24*** | **52** | ***69*** | **5** | ***7*** | ***1,8*** |
| КГ | Констатувальний | **26** | ***35*** | **45** | ***60*** | **4** | ***5*** | ***1,7*** |
| | Перший | **25** | ***33*** | **46** | ***62*** | **4** | ***5*** | ***1,72*** |

Таких студентів стало 5 осіб (7%). Графічне зображення результатів (у %) КГ та ЕГ показано на рисунку 2.6.

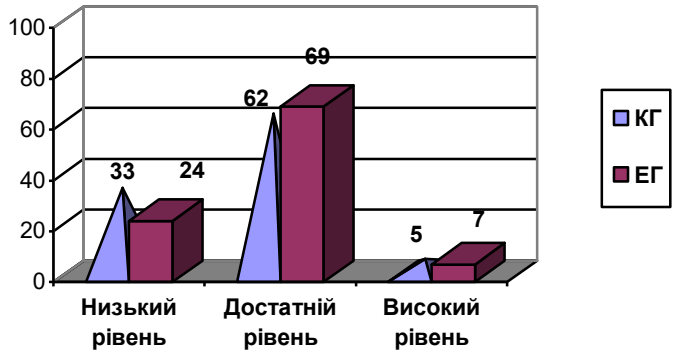



*Рис. 2.6. Порівняльна діаграма рівнів сформованості художньо-образного мислення за емоційно-рефлексивним критерієм в експериментальній та контрольній групах.*

Протягом першого етапу формувального експеримента було застосовано методи з метою формування когнітивного компонента художньо-образного мислення студентів: тести (впізнавання, відмінність, класифікація, доповнення), графічні та візуальні тести, оригінальні методи „Бестселер місяця”, „Журналістське розслідування”, „Знайди помилку”, „Змагання словників”, „Біржа синонімів”. Перший зріз передбачав перевірку сформованості когнітивно-аксіологічного критерію художньо-образного

мислення студентів. В діагностичному зрізі ми оцінювали кожен показник критерію. Результати подано в таблиці (див. додаток Е.1.3).

Як бачимо з таблиці, відповіді на перші 20 запитань не викликали труднощів у 10,2% студентів, котрі з низького рівня перейшли до достатнього. У свою чергу студентів достатнього рівня побільшало на 17% , а високого на 3%.

З другим завданням - знайти кожному твору прізвище його автора, визначити епоху і часові рамки життя і творчості митця, поєднавши правильні відповіді з двох колонок – студенти впорались ще краще: студентів низького рівня поменшало на 25% і стало 26 (35%), а достатнього збільшилось на 16% і стало 44 (58%); студентів, котрі блискуче впорались з завдання збільшилось до 5 осіб (7%).

Третє завдання - показати вміння здійснювати такі операції мислення як порівняння, аналіз, синтез, узагальнення – студенти виконали з такими показниками: 16,4% студентів перейшли до достатнього рівня, числовий показник якого збільшився на 18,4 % і становить 45 (60%). Разом з тим, треба зазначити, що кількість студентів високого рівня виросла до 11 осіб (15%).

Після підрахунків середнього значення кожного рівня в констатувальному і першому зрізах когнітивно-аксіологічного критерію художнього-образного мислення студентів ми з’ясували, що студентів низького рівня поменшало на 19,8% і становило 23 (30%), студентів достатнього рівня побільшало на 17,3% і стало 45 (60%), а високий рівень сформованості цього критерію притаманний 7 (10%) студентам, що на 3% більше констатувального зрізу (див.табл.2.12).

Після підрахування середньої зваженої було виявлено, що середній рівень за критерієм піднявся від 1,57 до 1,78, що поступово наближає результат до позначки 2, тобто до достатнього рівня сформованості художньо-образного мислення усієї ЕГ.

Таблиця 2.12

Порівняльна таблиця результатів діагностики художньо-образного мислення студентів на констатувальному та першому зрізах за когнітивно-аксіологічним критерієм в ЕГ та КГ

| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Група | Зріз | Абс | % | Абс | % | Абс | % | Сер зважена |
| ЕГ | Констатувальний | **37** | ***49,8*** | **33** | ***43,2*** | **5** | ***7*** | ***1,57*** |
| | Перший | **23** | ***30*** | **45** | ***60*** | **7** | ***10*** | ***1,78*** |
| КГ | Констатувальний | **37** | ***49,8*** | **33** | ***43,2*** | **5** | ***7*** | ***1,57*** |
| | Перший | **34** | ***46*** | **36** | ***47*** | **5** | ***7*** | ***1,57*** |

На відміну від ЕГ, в КГ зміни відбувались досить мляво. Графічне зображення порівняння результатів зрізів ЕГ та КГ у відсотках показано на рисунку 2.7.

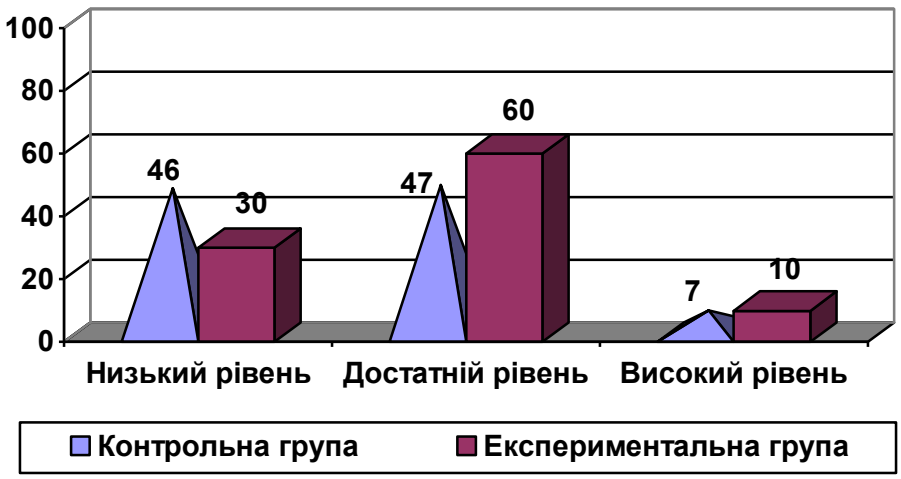



*Рис. 2.7. Порівняльна діаграма рівнів сформованості художньо-образного мислення за когнітивно-операційним критерієм в експериментальній та контрольній групах.*

Не зважаючи на те, що методів формування інтерпретаційно-діяльнісного критерію не було застосовано на першому етапі нашого формувального дослідження, ми вважали за необхідне провести перший зріз. Ми передбачали, що ефективне впровадження методів для формування усіх

інших компонентів мислення має вплинути на уміння студентів інтерпретувати твори мистецтва.

Результати зрізів в ЕГ та КГ показані в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Порівняльна таблиця результатів діагностики художньо-образного мислення студентів на констатувальному та першому зрізах за інтерпретаційно-діяльнісним критерієм в ЕГ та КГ

| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Група | Зріз | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % | Сер зваж |
| ЕГ | Констатувальний | **47** | **63** | **27** | **35,7** | **1** | ***1,3*** | ***1,38*** |
| | Перший | **39** | ***51*** | **31** | ***42*** | **5** | ***7*** | ***1,55*** |
| КГ | Констатувальний | **47** | ***63*** | **27** | ***35,7*** | **1** | ***1,3*** | ***1,38*** |
| | Перший | **45** | ***59*** | **28** | ***38*** | **2** | ***3*** | ***1,43*** |

Як бачимо з таблиці, в умінні інтерпретувати твори мистецтва студенти ЕК себе показали з кращого боку. Не зважаючи на відсутність методів формування діяльнісного компонента художньо-образного мислення, кількість студентів низького рівня зменшилась на 12% і стала 39 (51%), а студентів з достатнім рівнем сформованості художньо-образного мислення за цим критерієм збільшилось на 13,7% і стало 31 (42%). Дуже порадували представники високого рівня, їх побільшало на 5,7%, тобто з 1 особи (1,3%) кількість збільшилась до 5 (7%).

На відміну від ЕГ, КГ показала нижчі результати: представників низького рівня поменшало лише на 4%, достатнього збільшилось на 3,7%, а студентів високого рівня побільшало на 1,7%.

Підводячи підсумок результатів перевірки першого зрізу, звернімося до даних (див. табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Порівняльна таблиця рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів констатувального та першого зрізів за усіма критеріями в ЕГ

| | **Рівні** | **Низький рівень** | | **Середній рівень** | | **Високий рівень** | | **Середня зважена** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Критерії** | **Зрізи** | Конст | Перший | Конст. | Перший | Конст. | Перший | Конст. | Перший |
| Потребово-мотиваційний | **Абс** | 27 | 20 | 44 | 49 | 3 | 6 | 1,69 | 1,81 |
| | **%** | 37 | 23,5 | 58 | 68,5 | 4 | 8 | - | - |
| Емоційно-рефлексивний | **Абс** | 26 | 18 | 45 | 52 | 4 | 5 | 1,70 | 1,8 |
| | **%** | 35 | 24 | 60 | 69 | 5 | 7 | - | - |
| Когнітивно-аксіологічний | **Абс** | 37 | 23 | 33 | 45 | 5 | 7 | 1,57 | 1,78 |
| | **%** | 49,8 | 30 | 43,2 | 60 | 7 | 10 | - | - |
| Інтерпретаційно-діяльнісний | **Абс** | 47 | 39 | 27 | 31 | 1 | 5 | 1,38 | 1,55 |
| | **%** | 63 | 51 | 35,7 | 42 | 1,3 | 7 | - | - |
| **Середня по зрізу** | - | - | - | - | - | - | - | **1,59** | **1,73** |
| | **%** | **45,7** | **36,2** | **49,5** | **56,8** | **4,8** | **7** | - | - |

Середній показник (%) кожного рівня подано на рисунку 2.8.

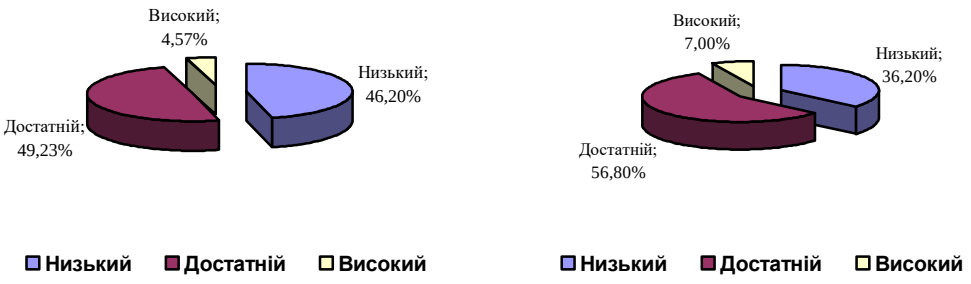



*Рис. 2.8. Порівняльні діаграми середніх рівнів сформованості художньо-образного мислення констатувального та першого зрізів ЕГ*

Як бачимо з таблиці, середній рівень сформованості художньо-образного мислення зріс в ЕГ на 0,12. На рисунку 2.9 представлені середні зважені художньо-образного мислення за усіма критеріями

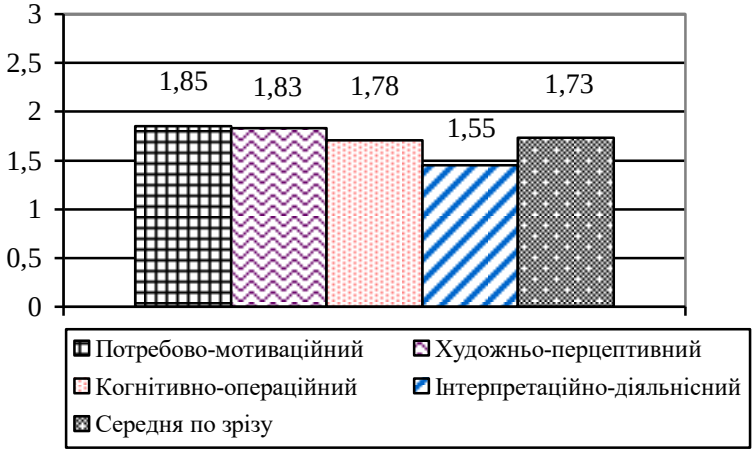



*Рис.2.9. Середні зважені результатів діагностики художньо-образного мислення на першому зрізі за усіма критеріями*

Після завершення **ІІ фахово-орієнтовного етапу** впровадження організаційно-методичної системи (літня сесія 4 курсу), ми провели **другий зріз** показників кожного критерію.

Розвиваючи мотиваційний компонент художньо-образного мислення студентів, було застосовано методи емоційного впливу, художньо-дидактичних ігор, а також „Біржа синонімів", Семінар-рольова гра тощо.

Порівняємо результати першого і другого зрізів за потребово-мотиваційним критерієм.

Як бачимо з таблиці (див. Додаток Ж.1), дані показників потребово-мотиваційного критерію ЕГ суттєво змінились. Перший показник - усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва - в першому зрізі мав 25% студентів низького рівня. Після проведення експериментальної роботи ця цифра опустилась до 12 осіб (16%), що суттєво змінило загальну картину всього критерію. Достатній рівень студентів збільшився з 60% до 75% (56 осіб). Студентів же високого рівня побільшало ще на 3% і стало 7 осіб (9%).

Подібна картина вимальовується й за результатами діагностики двох інших показників потребово-мотиваційного критерію. Покращалось ціннісне ставлення до художнього твору, обраного для інтерпретації у студентів усіх рівнів: студентів низького рівня зменшилось і стало 9 осіб (12%), а

достатнього збільшилось стало 55 осіб (74%). До лав студентів вищого рівня сформованості даного показника потрапило ще 5% студентів, тепер до цього рівня належать 11 осіб (14%).

Останній показник - прагнення розкриття змісту твору для створення власної вербальної інтерпретації – став вирішальним в другому діагностуванні потребово-мотиваційного критерію художньо-образного мислення студентів. 10% студентів перейшли до достатнього рівня, залишивши в низькому 8 осіб (11%). Студентів достатнього рівня стало 55 (73%), а студентів з високим рівнем даного показника побільшало з 9% до 12 осіб (16%).

Таким чином, середні дані по потребово-мотиваційному критерію ЕГ змінились: середня зважена виросла зі 1,81 до 2,0, що відповідає достатньому рівню.

На відміну від ЕК, в КГ зміни відбулись дуже незначні. В таблиці (див. Табл.2.15) можна побачити результати другого зрізу в КГ і порівняти його з результатом ЕГ.

Таблиця 2.15

Порівняльна таблиця результатів діагностики художньо-образного мислення студентів на першому та другому зрізах
за потребово-мотиваційним критерієм в ЕГ та КГ

| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | Середня |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Група | Зріз | Абс | % | Абс | % | Абс | % | зважена |
| ЕГ | Перший | **20** | ***23,5*** | **49** | ***68,5*** | **6** | ***8*** | ***1,81*** |
| | Другий | **10** | ***13*** | **55** | ***74*** | **10** | ***13*** | ***2,0*** |
| КГ | Перший | **26** | ***35*** | **44** | ***59*** | **5** | ***6*** | ***1,72*** |
| | Другий | **23** | ***30*** | **46** | ***62*** | **6** | ***8*** | ***1,77*** |

Як бачимо, в КГ студентів з низьким рівнем поменшало лише на 5%, лише на 3% побільшало студентів достатнього рівня. Середня зважена за критерієм в КГ виросла лише на 0,05, в той час як в ЕГ на 0,19.

Графічне зображення даних (%) другого зрізу можна побачити на рисунку 2.10.

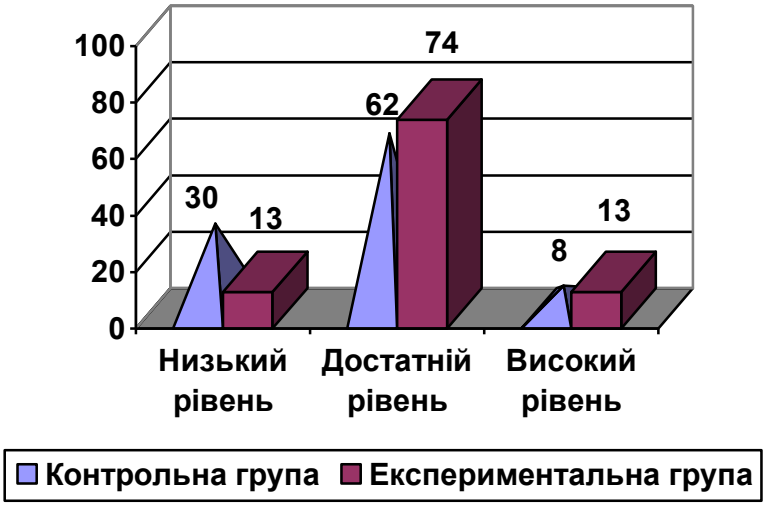



*Рис.2.10. Порівняльна діаграма рівнів сформованості художньо-образного мислення другого зрізу за потребово-мотиваційним критерієм в експериментальній та контрольній група*

Сприйняття творів мистецтва, уміння надати емоційно-естетичну оцінку твору ми удосконалювали методами: „Гра асоціацій, „Телепатія", „Пошук аналогій", „Знайди помилку" тощо. Особливості сприйняття художнього твору виявлялись нами через емоційно-рефлексивний критерій. Враховуючи те, що глибину і цілісність сприйняття художнього твору та здатність до емоційно-естетичної оцінки художнього твору неможливо розділити, ми перевірили усі показники цього критерію методами опитування, творчого завдання і непрямого спостереження.

Студенти прослухали "Поему вогню" О.Скрябіна, проаналізували сонет Петрарки, фрагмент з рицарського роману „Легенда про Короля Артура", античну скульптуру роботи Скопаса „Вакханка", Кельнський собор та картину Дега „Блакитні танцівниці ", внесли в таблицю враження від творів, власні асоціації, описали загальний образ творів, дали визначення художньому методу та окреслили особливості художньої мови творів.

Порівняльні дані першого та другого зрізів емоційно-рефлексивного критерію за усіма показниками можна побачити в таблиці (див. Додаток Ж.2.).

З таблиці видно, що на цей раз студенти показали більше уміння сприймати твір цілісно, глибоко, з урахуванням усіх елементів художньої мови; комплексне сприйняття прямого і символічного значення твору, враховуючи контекст і підтекст; ступінь гармонійного поєднання чуттєвого та інтелектуального сприйняття художнього образу. Діагностика мислення за першим показником дала такі результати: студентів з низьким рівнем сформованості художньо-образного мислення за цим показником стало 15 (20%), достатнього 54 (72%), високого – 6 (8%).

Метод спостереження, обраний нами для діагностики моментальної емоційної реакції на сприйнятий цього показника, дав цікаві результати: більшість студентів реагували емоційно на кожен твір, що проявлялось у жестах, вигуках і коментарях. В цифрових показниках результати мають такий вигляд: низький рівень – 9 студентів (12%), достатній – 55 (73%), високий – 11 осіб (15%).

Студенти ЕГ показали достатній рівень оригінальності уяви та художніх асоціацій в різних видах мистецтва; уміння вибрати найяскравіші твори мистецтва, відповідно до власного естетичного смаку, за законами асоціацій підібрати подібне за стилем, художньої мови. Третій показник емоційно-рефлексивного критерію виявив: після завершення другого етапу формувального експеримента студентів з низьким рівнем цього показника стало 10 (13%), достатній рівень показали 55 студентів (74%), до високого рівня було віднесено 10 осіб (13%).

При аналізі результатів другого зрізу за емоційно-рефлексивним критерієм бачимо (див.табл.2.16), що 9% студентів з низького рівня перейшли до достатнього, який, у свою чергу, показали 73% студентів. Вони при сприйнятті художнього твору осягали весь твір і сприймали окремі елементи та засоби виразності. Студенти стали емоційно сприймати твори та майже одразу реагували на поставлені запитання або сприйнятті елементи художньої мови, мали достатні уявлення про твір мистецтва, стиль, епоху створення.

Таблиця 2.16

Порівняльна таблиця результатів діагностики художньо-образного мислення студентів на першому та другому зрізах за емоційно-рефлексивним критерієм в ЕГ та КГ

| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Група | Зріз | Абс | % | Абс | % | Абс | % | Сер зважена |
| ЕГ | Перший | **18** | ***24*** | **52** | ***69*** | **5** | ***7*** | ***1,8*** |
| | Другий | **11** | ***15*** | **55** | **73** | **9** | ***12*** | ***1,97*** |
| КГ | Перший | **25** | ***33*** | **46** | ***62*** | **4** | ***5*** | ***1,72*** |
| | Другий | **20** | ***27*** | **50** | ***66*** | **5** | ***7*** | ***1,8*** |

На 5% побільшало число студентів, котрі відрізняються багатством і оригінальністю художніх асоціацій в різних видах мистецтва, оригінальністю уяви; вміють вибрати найцікавіші твори мистецтва, відповідно до власного естетичного смаку, за законами асоціацій підібрати подібне і протилежне в стилі, художній мові, сприймали твір цілісно, глибоко, з урахуванням усіх елементів художньої мови, в тому числі й комплексне сприйняття прямого і символічного значення, враховуючи контекст і підтекст.

Таким чином результати другого зрізу за емоційно-рефлексивним критерієм мають такий вигляд (див.рис.2.11)

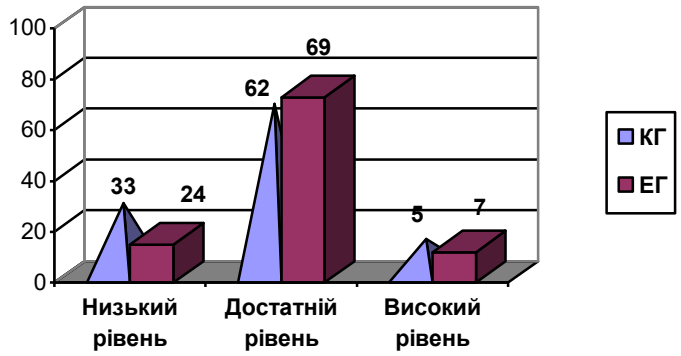



*Рис. 2.11 . Порівняльна діаграма рівнів сформованості художньо-образного мислення другого зрізу за емоційно-рефлексивним критерієм в експериментальній та контрольній група*

Другий зріз передбачав також перевірку сформованості когнітивно-аксіологічного критерію художньо-образного мислення студентів, адже на другому етапі нашого формувального експеримента ми застосовували методи з формування когнітивного і діяльнісного компонентів художньо-образного мислення: звичайні та візуальні тести, тест-пошук, графічний метод, семінар-рольова гра, „Знайди помилку", „Біржа синонімів", „Змагання словників" та „Золота лихоманка".

В другому зрізі, як і в першому, ми оцінювали кожен показник критерію. Результати подано в таблиці (див. Додаток Ж.3). Як бачимо з таблиці, відповіді на перші 20 запитань не були складними для 12% студентів, котрі з низького рівня перейшли до достатнього. У свою чергу студентів достатнього рівня побільшало на 7% і стало осіб 52 (69%), а високого на 4,5% і стало 9 (12,5%).

З другим завданням - знайти кожному твору прізвище його автора, визначити епоху і часові рамки життя і творчості митця, поєднавши правильні відповіді з двох колонок – студенти впорались: студентів низького рівня поменшало на 10% і стало 19 осіб(25%), а достатнього збільшилось на 7% і стало 49 (65%), студентів, котрі блискуче впорались з завдання збільшилось з 7% до 7 осіб (10%).

Третє завдання - показати вміння здійснювати такі операції мислення як порівняння, аналіз, синтез, узагальнення – студенти виконали з такими показниками: 10% студентів перейшли до достатнього рівня, числовий показник якого збільшився на 9 % і становить 52 (69%). Кількість студентів високого рівня збільшилась на 3% і становить 13 (18%).

Після підрахунків середнього значення кожного рівня в першому та другому зрізах когнітивно-аксіологічного критерію художнього-образного мислення студентів (див.табл.2.17), ми з'ясували, що студентів низького рівня поменшало на 11% і становило 14 осіб (19%), студентів достатнього рівня побільшало на 6,5%, а високий рівень сформованості цього критерію притаманний 10 особам (13%), що на 3% більше ніж в першому зрізі.

Таблиця 2.17

Порівняльна таблиця результатів діагностики художньо-образного мислення студентів на першому та другому зрізах за когнітивно-аксіологічним критерієм в ЕГ та КГ

| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Група | Зріз | Абс | % | Абс | % | Абс | % | Сер зважена |
| ЕГ | Перший | **23** | ***30*** | **45** | ***60*** | **7** | ***10*** | ***1,78*** |
| | Другий | **14** | ***19*** | **51** | ***68*** | **13** | ***13*** | ***2,06*** |
| КГ | Перший | **34** | ***46*** | **36** | ***47*** | **5** | ***7*** | ***1,57*** |
| | Другий | **26** | ***35*** | **42** | ***56*** | **7** | ***9*** | ***1,74*** |

Після підрахування середньої зваженої ми з'ясували, що середній рівень по когнітивно-когнітивному критерію піднявся від 1,78 до 2,06, що перетнуло позначку 2 і відповідає достатньому рівневі усієї ЕГ.

На відміну від ЕГ, в КГ зміни відбувались неактивно(див. Додаток Ж.2) середня зважена виросла лише на 0,17, в той час як в ЕГ вона збільшилась на 0,28. Графічне зображення порівняння результатів зрізів ЕГ та КГ (%) показано на рисунку 2.12.

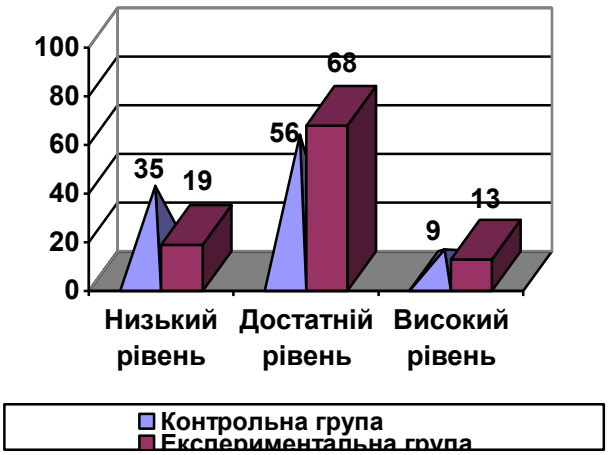



*Рис. 2.12. Порівняльна діаграма рівнів сформованості художньо-образного мислення другого зрізу за когнітивно-аксіологічним критерієм в експериментальній та контрольній група*

На ІІ етапі формувального етапу нами були також застосовані методи з формування діяльнісного компонента художньо-образного мислення. Було

передбачено, що після активної інтерпретаційної роботи над творами, розвитком мовлення, емоційної вербалізації творів мистецтва, визначення автора та стилю за розповіддю, визначення твору мистецтва за інтерпретацією, застосування ілюстративного методу з аналізом рівень інтерпретаційно-діяльнісного критерію значно виросте. Саме тому було проведено другий зріз діагностики художньо-образного мислення за цим критерієм. Студентам була дана інструкція: проінтерпретувати однин твір мистецтва зі списку.

Перевірка письмових робіт показала, що студентів, котрі мають обмежену базу знань з художньої культури, потребують допомоги при обранні твору, не розуміють завдання, погано володіють мовою, термінологією, відчувають труднощі в аналізі твору мистецтва лише 11 (15%) . Це на 36% менше, ніж в попередньому зрізі.

Студентів, які виконали завдання частково, не використавши усіх знань і можливостей інтерпретації збільшилось з 42% до 54осіб (72%) (див.табл.2.18).

Таблиця 2.18

Порівняльна таблиця результатів діагностики художньо-образного мислення студентів на першому та другому зрізах за інтерпретаційно-діяльнісним критерієм в ЕГ та КГ

| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Група | Зріз | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % | Сер зваж |
| ЕГ | Перший | **39** | ***51*** | **31** | ***42*** | **5** | ***7*** | ***1,55*** |
| | Другий | **11** | ***15*** | **54** | ***72*** | **10** | ***13*** | ***1,98*** |
| КГ | Перший | **45** | ***59*** | **28** | ***38*** | **2** | ***3*** | ***1,43*** |
| | Другий | **34** | ***45*** | **38** | ***50*** | **3** | ***5*** | ***1,58*** |

Проте це дуже хороший результат, адже вони таки здійснили інтерпретацію творів, хоча й недостатньо. З легкістю обрали твір для інтерпретації, проявляючи радість від виконання завдання, повністю його виконали, демонструючи володіння мовою, логічне викладення матеріалу,

аналіз твору, власне ставлення і створення вербального образу твору збільшилось майже вдвічі з 7% до 10 (13%).

При порівнянні середньої зваженої другого і першого рівня в ЕГ бачимо, що різниця становить 0,43. Такої великої зміни не спостерігалось в жодному критерії. Графічне зображення рівнів інтерпретаційно-діяльнісного критерію ЕГ та КГ можна побачити на рисунку 2.13.

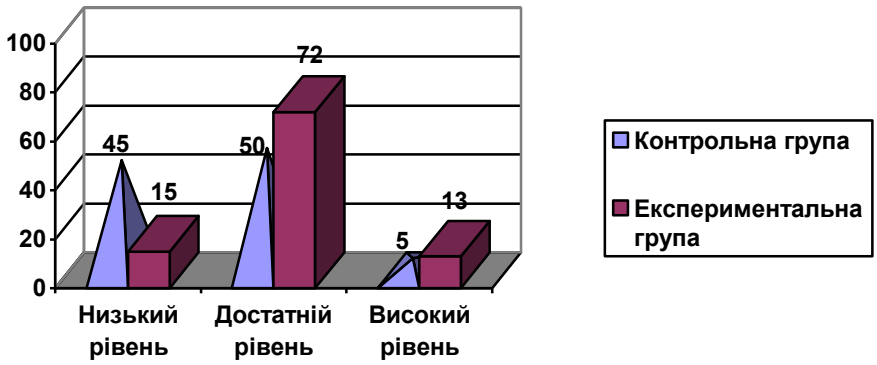



*Рис.2.13. Порівняльна діаграма рівнів сформованості художньо-образного мислення другого зрізу за інтерпретаційно-діяльнісним критерієм в експериментальній та контрольній групах*

Як бачимо з таблиці, в умінні інтерпретувати твори мистецтва студенти ЕК себе показали з кращого боку. На відміну від ЕГ, КГ показала нижчі результати: представників низького рівня поменшало лише на 6%, достатнього збільшилось на 12%, а студентів високого рівня побільшало на лише на 2%.

Підводячи підсумок результатів перевірки другого зрізу, звернімося до даних (див. Табл.2.19).

Як бачимо з таблиці, середній рівень сформованості художньо-образного мислення зріс в ЕГ на 0,26 і становить 2,0. Нагадаємо, що в наших розрахунках дійсна шкала: 1- низький рівень, 2 – достатній, 3 – високий. Відповідно, можна говорити про те, що середній рівень сформованості художньо-образного мислення за усіма критеріями відповідає достатньому.

Таблиця 2.19

Порівняльна таблиця кількості студентів кожного рівня сформованості художньо-образного мислення на першому та другому зрізах за усіма критеріями в ЕГ

| | **Низький рівень** | | **Середній рівень** | | **Високий рівень** | | **Середня зважена** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | I | II | I | II | I | II |
| Потребово-мотиваційний | 43 | 25 | 125 | 134 | 15 | 23 | **1,81** | **2,0** |
| *%* | *23* | *13,6* | *69* | *74,3* | *8* | *12* | - | - |
| Емоційно-рефлексивний | 44 | 27 | 125 | 133 | 13 | 22 | **1,8** | **1,97** |
| *%* | *24* | *15* | *69* | *73* | *7* | *12* | - | - |
| Когнітивно-аксіологічний | 71 | 35 | 93 | 87 | 18 | 23 | **1,78** | **2,06** |
| *%* | *39* | *19* | *51* | *68* | *10* | *13* | - | - |
| Інтерпретаційно-діяльнісний | 107 | 27 | 69 | 131 | 6 | 24 | **1,55** | **1,98** |
| *%* | *59* | *15* | *38* | *72* | *3* | *13* | - | - |
| **Середня по зрізу** | | | | | | | **1,73** | **2,0** |

Середній показник кожного рівня подано на рисунку 2.14.

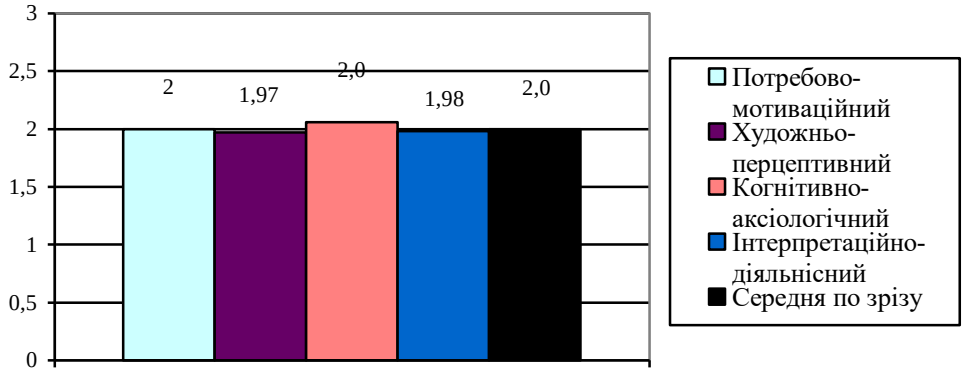



*Рис.2.14. Середні зважені результату діагностики художньо-образного мислення другого зрізу за усіма критеріями*

На зображені видно, що найнижчим є показник когнітивно-аксіологічного критерію у ЕГ, а найвищим – показник потребово-мотиваційного критерію. Результати середніх рівнів сформованості за

когнітивно-операційним критерієм у першому та другому зрізах представлені у порівняльній діаграмі (див.рис. 2.15.).

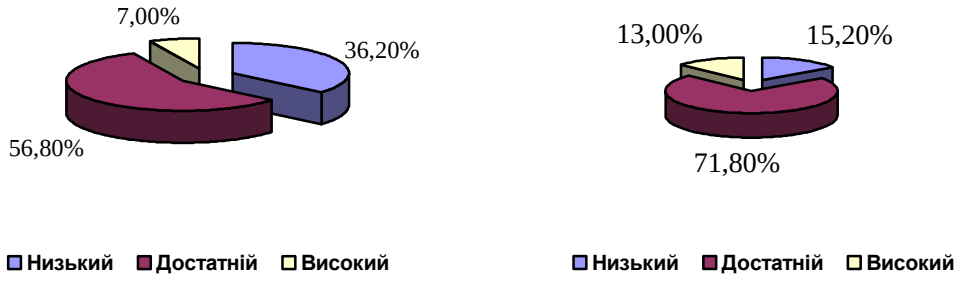



*Рис.2.15. Порівняльні діаграми середніх рівнів сформованості художньо-образного мислення першого та другого зрізів ЕГ.*

**ІІІ творчо-самостійний етап** формувального експеримента було присвячено формуванню когнітивного та діяльнісного компонентів. Нагадаємо, що період, котрий охоплював цей етап – перший семестр 5 курсу – час активного вивчення „Методики викладання художньої культури", впровадження знань студентів в педагогічну практику в загальноосвітній школі. Ця діяльність студента характеризується застосуванням різних варіантів інтерпретації творів мистецтва, підготовкою публічних виступів, відкритих уроків тощо. На цьому етапі, на нашу думку, художньо-образне мислення студента має бути сформоване на достатньому рівні, аби його педагогічна діяльність була успішною. Закінчення цього етапу підводило підсумок формувального експеримента в цілому.

**Третій** зріз сформованості художньо-образного мислення мав показати результати формувального експеримента й підтвердити ефективність застосованої організаційно-методично системи.

Не відхиляючись від послідовності і методів проведення діагностики сформованості художньо-образного мислення студентів, було проведено третій зріз кожного з критеріїв.

Методи образних асоціацій, створення ситуацій успіху (тренінг „Інтерпретатор") за нашими прогнозами мали підвищити мотивацію студентів до інтерпретаційної діяльності, закріпити потребу у сприйнятті художніх

творів та створенні їх інтерпретації. На цьому етапі експеримента студенти показали досить високий рівень потребово-мотиваційного критерію художньо-образного мислення за усіма показниками (див. дод.З.1.). Перший показник - усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва - в другому зрізі мав 16% студентів низького рівня. Після закінчення експеримента ця цифра опустилась до 3 (4%), що суттєво змінило загальну картину всього критерію. Студентів з достатнім рівнем збільшилось до 61 (81%). Студентів же високого рівня побільшало ще на 5% і стало 11 (14%).

Подібна картина вималювалась і за результатами діагностики двох інших показників потребово-мотиваційного критерію. Покращалось ціннісне ставлення до художнього твору, обраного для інтерпретації у студентів усіх рівнів: студентів низького рівня зменшилось удвічі і становить 5 (6%) від усієї кількості студентів. Достатнього рівня досягли ще 6% студентів, їх стало 60 (80%), а до лав студентів вищого рівня потрапили ті самі 11 (14%) студентів, що і на минулому зрізі.

Останній показник - прагнення розкриття змісту твору для створення власної вербальної інтерпретації – став вирішальним в другому діагностуванні потребово-мотиваційного критерію художньо-образного мислення студентів: 6% студентів перейшли до достатнього рівня, залишивши в низькому 4 особи (5%). Студентів достатнього рівня, у свою чергу, побільшало лише на 4%, тому, що частина з цієї групи перейшли до високого рівня, і становить 58 (77%). Отже, студентів високого рівня побільшало до 13 осіб (18%).

Таким чином, середні дані по потребово-мотиваційному критерію ЕГ змінились: середня зважена виросла з 1,99 до 2,1, що відповідає достатньому рівню (див.табл.2.20). На відміну від ЕК, в КГ зміни відбулись дуже незначні. В таблиці можна побачити результати підсумкового зрізу в КГ і порівняти його з результатом ЕГ .

Таблиця 2.20

Порівняльна таблиця результатів діагностики художньо-образного мислення студентів на другому та третьому зрізах за потребово-мотиваційним критерієм в ЕГ та КГ

| Група | Зріз | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | Середня зважена |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Абс | % | Абс | % | Абс | % | |
| ЕГ | Другий | **10** | ***13*** | **55** | ***74*** | **10** | ***13*** | ***2,0*** |
| | Третій | **4** | ***5*** | **60** | ***80*** | **11** | ***15*** | ***2,1*** |
| КГ | Другий | **23** | ***30*** | **46** | ***62*** | **6** | ***8*** | ***1,77*** |
| | Третій | **19** | ***25*** | **49** | ***65*** | **7** | ***10*** | ***1,84*** |

Аналізуючи середні зважені цього критерію на кожному зрізі в КГ та ЕГ, розглянемо графік на рис.2.16.

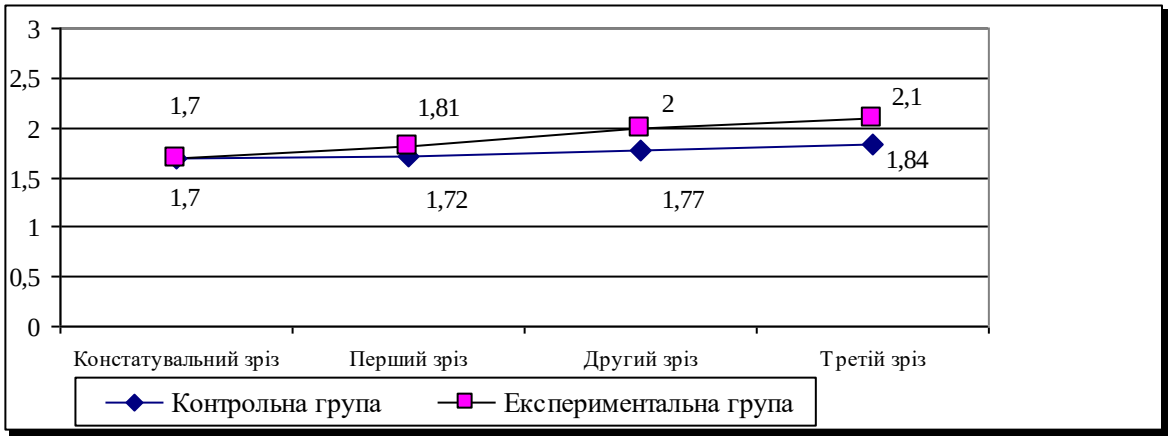



*Рис.2.16. Графік динаміки середньої зваженої сформованості художньо-образного мислення за потребово-мотиваційним критерієм*

Як бачимо в КГ студентів з низьким рівнем поменшало лише на 5%, лише на 3% побільшало студентів достатнього рівня. Середня зважена за критерієм в КГ виросла лише на 0,07, в той час як в ЕГ на 0,4.

Середня зважена потребово-мотиваційного критерію виросла в ЕГ з 1,7 до 2,1, що складає 0,4, в той час як в КГ середній рівень зріс лише на 0,14 і досяг мітки 1,84. Можна зробити висновок, що завдяки формувальній методиці прагнення студентів пізнавати зміст творів мистецтва, інтерпретувати їх а також усвідомлення застосування вербальної художньо-педагогічної

інтерпретації творів мистецтва в подальшій професійній діяльності досягли достатнього рівня 2,1 в шкалі від 1 до 3.

З метою перевірки усіх показників емоційно-рефлексивного критерію художньо-образного мислення було застосовано методи опитування, творчого завдання і непрямого спостереження.

Студенти прослухали та проаналізували вірш Р.Бернса „Любов і бідність", фрагмент поеми „ши" давньої китайської літератури, скульптуру "П'єта" роботи Мікеланджело, фрагменти з білета Р.Гліера „Червоний мак", Собор і площу Св. Петра в Римі та картину К.Білокур „Декоративні квіти", внесли в таблицю враження від творів, власні асоціації, описали загальний образ творів, дали визначення художньому методу та окреслили особливості художньої мови творів.

Третій зріз діагностики художньо-образного мислення майбутніх вчителів музики за емоційно-рефлексивним критерієм показав, що студенти навчились сприймати твір цілісно, глибоко, з урахуванням усіх елементів художньої мови; комплексно сприймати прямого і символічного значення твору, враховуючи контекст і підтекст; показали гармонійне поєднання чуттєвого та інтелектуального сприйняття художнього образу (див. Дод. З.2.). Студентів з низьким рівнем сформованості художньо-образного мислення за цім показником зменшилось від 15 осіб (20%) до 5 (6%), достатній рівень художнього сприйняття показали студентів 57 (76%). Цілісно, глибоко і комплексно сприймали твори студенти з високим рівнем емоційно-рефлексивного критерію художньо-образного мислення – 13 особи (18%).

В ході застосування методу спостереження, обраного нами для діагностики моментальної емоційної реакції на сприйнятий цього показника, були з'ясовано, що більшість студентів (достатній рівень 61 (80,8%) емоційно реагували на кожен твір, що проявлялось у жестах, вигуках і коментарях, студентів з емоційною ригідністю зовсім мало - 1 особа (2%), а студентів з високим рівнем емоційної рефлексії 13 особа (17,2%).

62 (82%) студентів ЕГ показали достатній рівень оригінальності уяви та художніх асоціацій в різних видах мистецтва; уміння вибрати найцікавіші твори мистецтва, відповідно до власного естетичного смаку, за законами асоціацій підібрати подібне по стилю, художній мові. До високого рівня було віднесено 10 студентів (12,8%).

Порівняльні дані другого та третього зрізів емоційно-рефлексивного критерію можна побачити в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

Порівняльна таблиця результатів діагностики художньо-образного мислення студентів на другому та третьому зрізах за емоційно-рефлексивним критерієм в ЕГ та КГ

| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Група | Зріз | Абс | % | Абс | % | Абс | % | Сер зважена |
| ЕГ | Другий | **11** | ***15*** | **55** | ***73*** | **9** | ***12*** | ***1,97*** |
| | Третій | **3** | ***4,4*** | **61** | ***79,6*** | **11** | ***16*** | ***2,12*** |
| КГ | Другий | **20** | ***27*** | **50** | ***66*** | **5** | ***7*** | ***1,8*** |
| | Третій | **14** | ***18*** | **55** | ***74*** | **6** | ***8*** | ***1,9*** |

При аналізі результатів ЕГ бачимо, що велика кількість студентів (10,6%) з низького рівня перейшли до достатнього, який, у свою чергу, показали 79,6% студентів. Вони при сприйнятті художнього твору осягали весь твір і сприймали окремі елементи та засоби виразності. Студенти стали емоційно сприймати твори та майже одразу реагували на поставлені запитання або сприйнятті елементи художньої мови, мали достатні уявлення про твір мистецтва, стиль, епоху створення.

На 4% побільшало число студентів, котрі відрізняються багатством і оригінальністю художніх асоціацій у різних видах мистецтва, оригінальністю уяви; вміють вибрати найцікавіші твори мистецтва, відповідно до власного естетичного смаку, за законами асоціацій підібрати подібне і протилежне в стилі, художній мові, сприймали твір цілісно, глибоко, з урахуванням усіх

елементів художньої мови, в тому числі й комплексне сприйняття прямого і символічного значення, враховуючи контекст і підтекст.

Аналізуючи зростання показників середньої зважено емоційно-рефлексивного критерію в ЕГ та КГ, розглянемо графік на рисунку 2.17.

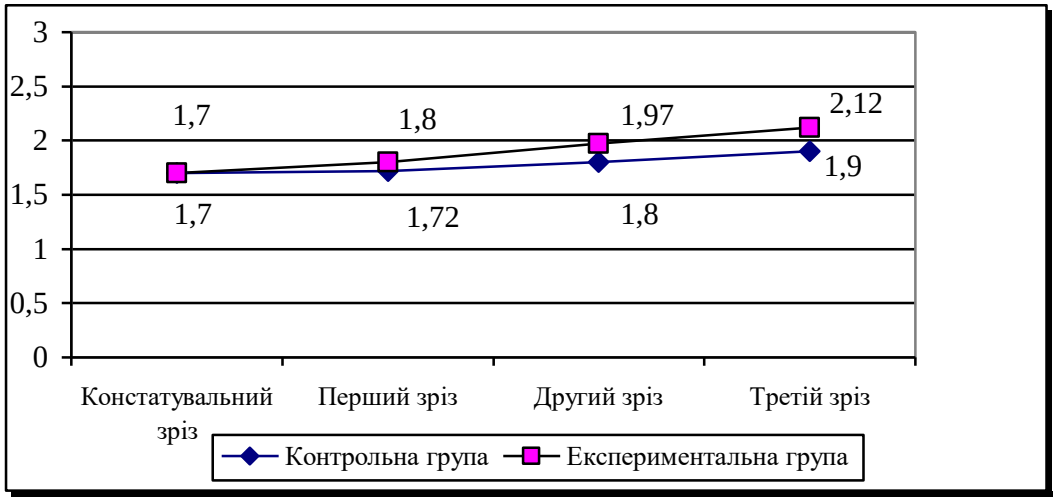



*Рис. 2.17. Порівняльний графік середніх зважених на усіх зрізах за емоційно-рефлексивним критерієм в ЕГ та КГ на третьому зрізі.*

Очевидно, що середній рівень експериментальної групи за емоційно-рефлексивним критерієм виріс на 0,42 одиниці від 1,7 до 2,12, в той час як контрольна група показала позитивні зміни лише на 0,20 одиниць від 1,7 до 1,9. Це говорить про ефективність системи методів формувального експерименту.

Формування когнітивного компонента художньо-образного мислення передбачало застосування різноманітних методів, серед яких була й самостійна робота студентів. Отже, ми передбачали, що індивідуальна, групова та самостійна робота студентів, методи, котрі ми застосовували на попередніх етапах, а також метод художньо-педагогічного аналізу, метод вербалізації і створення власної інтерпретації дадуть високі результати.

Результати когнітивно-аксіологічного критерію за усіма показниками подано в порівняльній таблиці (див. додаток З.3.)

Як видно з таблиці, на перші 20 запитань правильну відповідь дали 12,8% студентів, котрі з низького рівня перейшли до достатнього. У свою

чергу студентів достатнього рівня побільшало на 6,3% і стало 57 (76%), а високого на 5,5% і становить 13 особи (18% від 75 опитаних).

З другим завданням - знайти кожному твору прізвище його автора, визначити епоху і часові рамки життя і творчості митця, поєднавши правильні відповіді з двох колонок – студенти впорались, а рівні розподілились таким чином: студентів низького рівня поменшало і стало 6 (7,6%),а достатнього збільшилось від 65% до 73,6% (55), студентів, котрі блискуче впорались із завданням збільшилось на 8,8% і стало 14 (18,8%).

Третє завдання - показати вміння здійснювати такі операції мислення як порівняння, аналіз, синтез, узагальнення – студенти виконали з такими показниками: 9,9% студентів перейшли до достатнього рівня, числовий показник якого збільшився і становить 57 (76%). Нажаль, кількість студентів високого рівня зменшилась на 3,2% і становить 11 (15%).

Після підрахунків середнього значення кожного рівня в другому та третьому зрізах когнітивно-аксіологічного критерію художнього-образного мислення студентів (див табл.2.22), ми з'ясували, що студентів низького рівня поменшало на 11,4% і становить 6 (7,6%), студентів достатнього рівня сформованості аксіологічного компонента художньо-образного мсилення побільшало на 7,2%, а високий рівень притаманний 13 студентам (17,2%), що на 4,2% більше ніж в другому зрізі.

Таблиця 2.22

Порівняльна таблиця результатів діагностики художньо-образного мислення студентів на другому та третьому зрізах за когнітивно-аксіологічним критерієм в ЕГ та КГ

| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | Сер зважена |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Група | Зріз | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % | |
| ЕГ | Другий | **14** | ***19*** | **51** | ***68*** | **10** | ***13*** | ***2,06*** |
| | Третій | **6** | ***7,6*** | **56** | ***75,2*** | **13** | ***17,2*** | ***2,09*** |
| КГ | Другий | **26** | ***35*** | **42** | ***56*** | **7** | ***9*** | ***1,74*** |
| | Третій | **23** | ***31*** | **44** | ***59*** | **8** | ***10*** | ***1,8*** |

Графічне зображення порівняння результатів зрізів ЕГ та КГ (%) показано на рисунку 2.18.

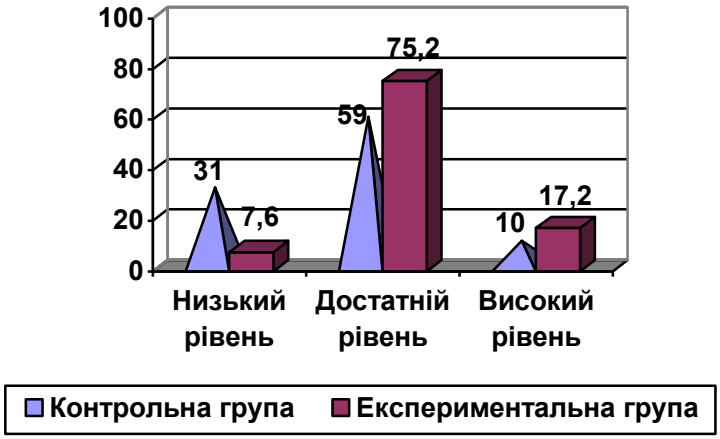



*Рис. 2.18. Порівняльна діаграма результатів сформованості художньо-образного мислення на третьому зрізі за когнітивно-операційним критерієм в КГ та ЕГ*

Після підрахування середньої зваженої ми з'ясували, що середній рівень за критерієм піднявся від 2,06 до 2,09 що відповідає достатньому рівню усієї ЕГ. На відміну від ЕГ, в КГ зміни відбувались неактивно, середня зважена виросла лише на 0,06 (ди.рис.2.19).

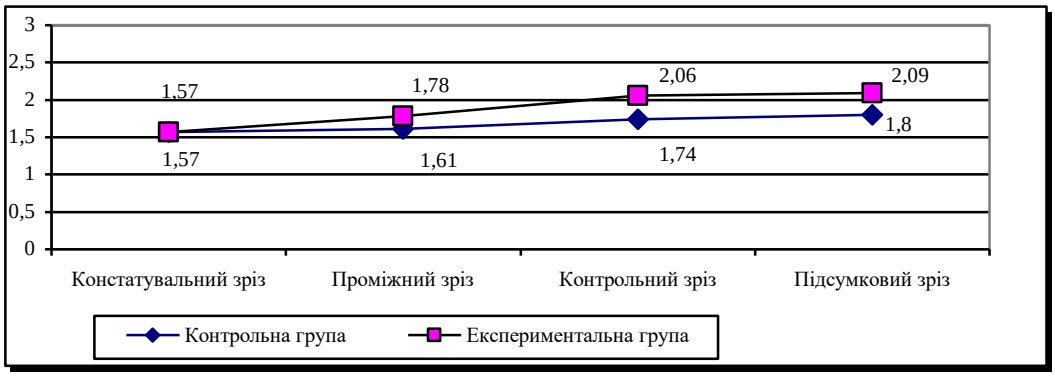



*Рис. 2.19 Порівняльний графік середніх зважених на усіх зрізах за когнітивно-операційним критерієм в ЕГ та КГ.*

На останньому етапі формування художньо-образного мислення студентів особливу увагу було приділено методам, що формували діяльнісний компонент мислення. До них можна віднести: визначення автора та стиль (напрямок, художній метод) за розповіддю; визначення твору за інтерпретацією, ілюстративний метод з аналізом; створення вербальної

інтерпретації твору, методи акторської майстерності „Оратор”, „Мім”, „Сила жесту”.

Перевірка письмових робіт з інтерпретації творів мистецтва показала, що лише (4%) студентів мають обмежену базу знань з художньої культури, потребують допомоги при обранні твору, не розуміють завдання, погано володіють мовою, термінологією, відчувають труднощі в аналізі твору мистецтва. Студентів, які виконали завдання частково, збільшилось з 72% до 142 (78%) (див.табл.2.23).

Таблиця 2.23

Порівняльна таблиця результатів діагностики художньо-образного мислення студентів на другому та третьому зрізах за інтерпретаційно-діяльнісним критерієм в ЕГ та Кг

| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Група | Зріз | Абс | % | Абс | % | Абс | % | Сер зваж |
| ЕГ | Другий | **11** | ***15*** | **54** | ***72*** | **10** | ***13*** | ***1,98*** |
| | Третій | **3** | ***4*** | **58** | ***78*** | **14** | ***18*** | ***2,15*** |
| КГ | Другий | **34** | ***45*** | **38** | ***50*** | **3** | ***5*** | ***1,58*** |
| | Третій | **29** | ***38*** | **41** | ***55*** | **5** | ***7*** | ***1,68*** |

З легкістю обрали твір для інтерпретації, проявляючи радість від виконання завдання, повністю його виконали, демонструючи володіння мовою, логічне викладення матеріалу, аналіз твору, власне ставлення і створення вербального образу твору 14 (18% від 75 опитаних студентів експериментальної групи).

Як бачимо з таблиці, в умінні інтерпретувати твори мистецтва студенти ЕК себе показали з кращого боку. На відміну від ЕГ, КГ показала нижчі результати: представників низького рівня поменшало лише на 7%, достатнього збільшилось на 5%, а студентів високого рівня побільшало на лише на 2%.

Прослідкуймо зміну середніх зважених художньо-образного мислення за цим критерієм на усіх попередніх зрізах. З графіку (див.рис.2.20) видно, що в

ЕГ відбувся динамічний ріст середньої зваженої за критерієм: від 1,38 до 2,15. Треба зауважити, що цей показник є найвищим в наших результатах.

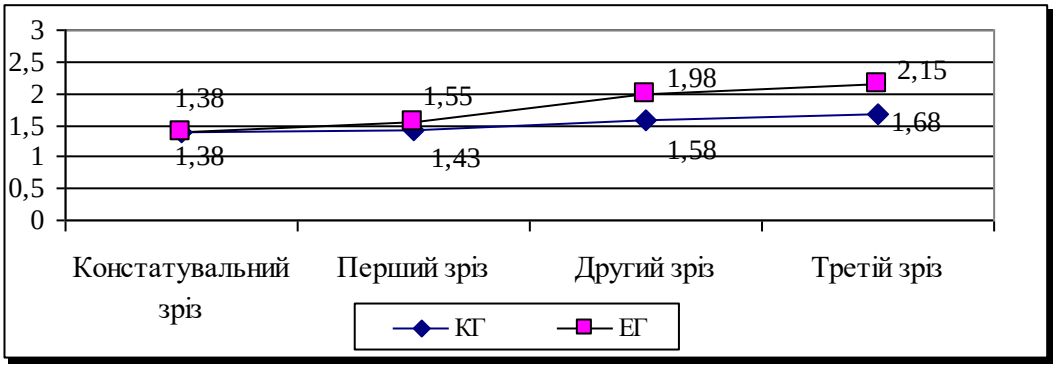



*Рис 2.20. Порівняльний графік середніх зважених на усіх зрізах за інтерпретаційно-діяльнісним критерієм у ЕГ та КГ.*

В КГ зміни також відбувались в позитивному напрямку, проте різниця між середньою зваженою за інтерпретаційно-діяльнісним критерієм на констатувальному і третьому зрізах становить 0,3 одиниць, в той час як в ЕГ ця різниця – 0,77. Графічне зображення рівнів інтерпретаційно-діяльнісного критерію ЕГ та КГ можна побачити на рисунку 2.21.

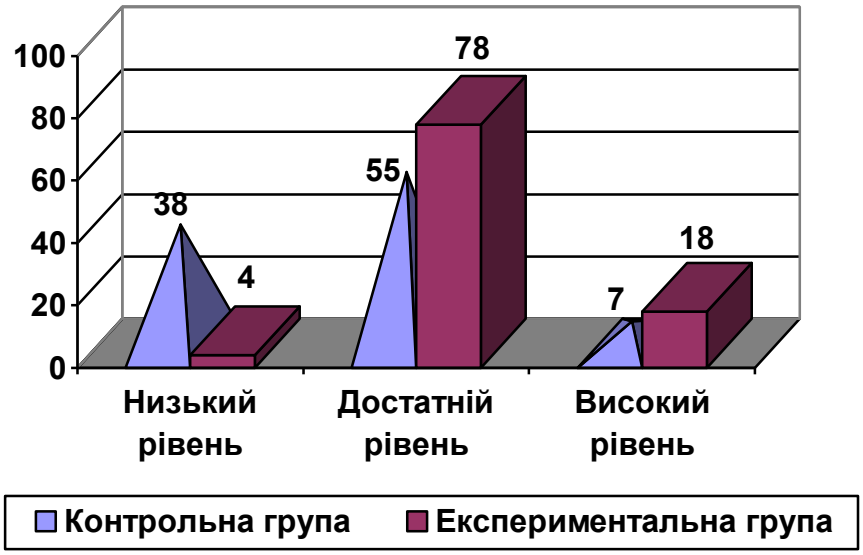



*Рис.2.21. Порівняльна діаграма результатів формування художньо-образного мислення на третьому зрізі за інтерпретаційно-діяльнісним критерієм у КГ та ЕГ .*

Підводячи підсумок результатів перевірки третього зрізу за усіма критеріями, звернімося до таблиці 2.24.

Таблиця 2.24

Порівняльна таблиця кількості студентів всіх рівнів художньо-образного мислення на другому та третьому зрізах за усіма критеріями в ЕГ (абс. кількість -75 осіб)

| **Критерії** | **Низький рівень** | | **Середній рівень** | | **Високий рівень** | | **Середня зважена** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | II | III | II | III | II | III | II | III |
| Потребово-мотиваційний | 10 | 4 | 55 | 60 | 10 | 11 | **2,0** | **2,10** |
| *%* | *13* | *5* | *74* | *80* | *13* | *15* | | |
| Емоційно-рефлексивний | 11 | 3 | 55 | 61 | 9 | 11 | **1,97** | **2,12** |
| *%* | *15* | *4,4* | *73* | *79,6* | *12* | *16* | | |
| Когнітивно-аксіологічний | 14 | 6 | 51 | 56 | 10 | 13 | **2,06** | **2,09** |
| *%* | *19* | *7,6* | *68* | *75,2* | *13* | *17,2* | | |
| Інтерпретаційно-діяльнісний | 11 | 3 | 54 | 58 | 10 | 14 | **1,98** | **2,15** |
| *%* | *15* | *4* | *72* | *78* | *13* | *18* | | |
| **Середня по зрізу** | | ***5,25*** | | ***78,2*** | | ***16,55*** | | |
| | | | | | | | **2,0** | **2,12** |

При порівнянні середньої зваженої другого і підсумкового рівнів в ЕГ бачимо, що різниця становить 0,12 одиниць. Як бачимо з таблиці, середній рівень сформованості художньо-образного мислення зріс в ЕГ на 0,12 і становить 2,12. Відповідно, можна говорити про те, що середня зважена за усіма критеріями відповідає достатньому рівню сформованості художньо-образного мислення. У графічному вигляді подано результати зрізу за усіма критеріями. Тепер розглянемо середні показники по третьому зрізу у порівнянні з другим зрізом (див.рис.2.22).

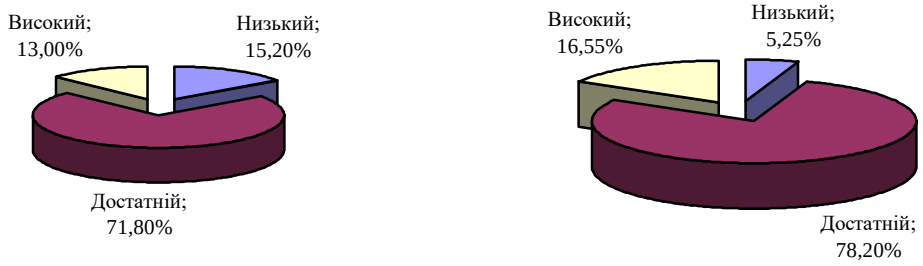



*Рис.2.22. Порівняльні діаграми середніх рівнів сформованості художньо-образного мислення другого та підсумкового зрізів ЕГ.*

Студентів високого рівня сформованості художньо-образного мислення збільшилось на 3,55%, зміни в достатньому рівні незначні (було 71,8%, стало 78,2%). Проте студентів з низьким рівнем сформованості художньо-образного мислення стало на 10,05% менше, що знову говорить на користь впровадження організаційно-методичної системи (див.рис.2.23).

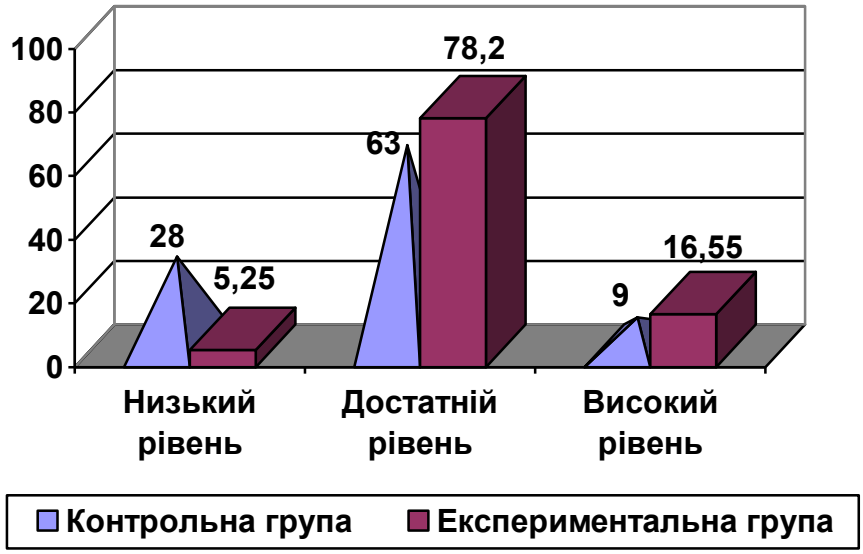



*Рис.2.23. Порівняльна діаграма результатів формування художньо-образного мислення на третьому зрізі у КГ та ЕГ .*

Прослідкуймо зміни, що відбулись в кожному рівні сформованості художньо-образного мислення студентів від констатувального до підсумкового зрізу в результаті застосування організаційно-методичної системи та методів формувального експерименту (див.табл.2.25).

Студентів низького рівня сформованості художньо-образного мислення зменшилось з (46,2%) до (5,25%), що становить різницю у 40,95%, кількість студентів з достатнім рівнем сформованості художньо образного мислення збільшилась від на 28,98% і з 37 осіб (49,22%) змінилось до 59 (78,20%). Щодо студентів, котрі мають високий рівень сформованості художньо-образного мислення, то їх стало значно більше - від 3 осіб (4,57%) до 13 (16,55%), тобто збільшилось на 11,98%.

Проаналізуємо які зміни відбулись у контрольній групі.

Студентів з низьким рівнем сформованості художньо-образного мислення зменшилось на 18,2%, в той час як в ЕГ таких студентів стало

менше на 59 осіб (39%). Достатній рівень після завершення навчання в КГ показали 47 (63%), що всього на 10 осіб (13,78%) більше, ніж на початку навчання.

Таблиця 2.25

Кількість студентів усіх рівнів художньо-образного мислення в ЕГ та КГ на констатувальному та третьому зрізах за всіма критеріями

| | Контрольна група – 75 осіб | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Констатувальний зріз** | | | | | | **Третій зріз** | | | | | |
| **Рівні / Критерії** | **Низький** | | **Достатній** | | **Високий** | | **Низький** | | **Достатній** | | **Високий** | |
| | Абс | % | Абс | % | Абс | % | Абс | % | Абс | % | Абс | % |
| Потребово-мотиваційний | 27 | *37* | 44 | *58* | 4 | *5* | 19 | *25* | 49 | *65* | 7 | *10* |
| Емоційно-рефлексивний | 26 | *35* | 45 | *60* | 4 | *5* | 14 | *18* | 55 | *74* | 6 | *8* |
| Когнітивно-аксіологічний | 37 | *49,8* | 33 | *43,2* | 5 | *7* | 23 | *31* | 44 | *59* | 8 | *10* |
| Інтерпретаційно-діяльнісний | 47 | *63* | 27 | *35,7* | 1 | *1,3* | 29 | *38* | 41 | *55* | 5 | *7* |
| **Середнє значення** | **34** | ***46,2*** | **37** | ***49,23*** | **3** | ***4,57*** | **21** | ***28*** | **47** | ***63*** | **7** | ***9*** |
| | Експериментальна група – 75 осіб | | | | | | | | | | | |
| | **Констатувальний зріз** | | | | | | **Третій зріз** | | | | | |
| **Рівні / Критерії** | **Низький** | | **Достатній** | | **Високий** | | **Низький** | | **Достатній** | | **Високий** | |
| | Абс | % | Абс. | % | Абс | % | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| Потребово-мотиваційний | 27 | *37* | 44 | *58* | 4 | *5* | 4 | *5* | 60 | *80* | 11 | *15* |
| Емоційно-рефлексивний | 26 | *35* | 45 | *60* | 4 | *5* | 3 | *4,4* | 61 | *79,6* | 11 | *16* |
| Когнітивно-аксіологічний | 37 | *49,8* | 33 | *43,2* | 5 | *7* | 6 | *7,6* | 56 | *75,2* | 13 | *17,2* |
| Інтерпретаційно-діяльнісний | 47 | *63* | 27 | *35,7* | 1 | *1,3* | 3 | *4* | 58 | *78* | 14 | *18* |
| **Середнє значення** | **34** | ***46,2*** | **37** | ***49,23*** | **3** | ***4,57*** | **4** | ***5,25*** | **59** | ***78,2*** | **12** | ***16,55*** |

До високого рівня сформованості художньо-образного мислення можна віднести всього 7 студентів (9%). Їх кількість збільшилась лише на 3 особи (4,43%) від початку навчання .

Аналіз результатів констатувального, першого, другого та третього зрізів в ЕГ дав в змогу зробити висновок про те, що:

– найвищий результат на констатувальному рівні показала діагностика художньо-образного мислення студентів за емоційно-рефлексивним критерієм, середня зважена якого 1,7. За час формувального експеримента за результатом підсумкового зрізу вона піднялась до 2,12;
– найнижчий результат показала діагностика за інтерпретаційно-діяльнісним критерієм, середня зважена якого становила 1,38. Проте саме за цим критерієм впродовж формувального експеримента рівень художньо-образного мислення надзвичайно динамічно підвищувався і, за показниками третього зрізу, становив 2,15 – найвищий показник (див.табл.2.25).

У контрольній групі зміни відбулись незначні: студентів з низьким рівнем сформованості художньо-образного мислення поменшало лише на 18%, а студентів з високим рівнем сформованості художньо-образного мислення побільшало майже удвічі (8,75%).

Прослідкуємо зростання середньої зваженої за кожним критерієм на усіх етапах нашого дослідження: від констатувального до третього зрізів в експериментальній групі (див табл.2.26). Отже, як бачимо з таблиці, середній рівень сформованості художньо-образного мислення за потребово-мотиваційним критерієм виріс з 1,68 до 2,10, що складає 0,42 одиниці; середня зважена емоційно-рефлексивного критерію виросла з 1,7 до 2,12, що складає також 0,42.

Набагато більші зміни відбулись у зміні середнього показника художньо-образного мислення за когнітивно-аксіологічним критерієм, він виріс з 1,57 до 2,09, склавши 0,52 одиниці.

Таблиця 2.26

Порівняльна таблиця середніх зважених за кожним критерієм в ЕГ

| | Констатувальний зріз | Перший | Другий | Третій |
|---|---|---|---|---|
| Потребово-мотиваційний | 1,68 | 1,8 | **2,0** | **2,10** |
| Емоційно-рефлексивний | 1,70 | 1,83 | **1,97** | **2,12** |
| Когнітивно-аксіологічний | 1,57 | 1,78 | **2,06** | **2,09** |
| Інтерпретаційно-діяльнісний | 1,38 | 1,55 | **1,98** | **2,15** |
| Середні по зрізу | **1,59** | **1,74** | **2,0** | **2,12** |

Але найбільші зміни відбулись саме за інтерпретаційно-діяльнісним критерієм: від найменшого - 1,38 результат піднявся до найвищого - 2,15, що склало різницю 0,77 одиниць. Графічне зображення цих змін можна прослідкувати на рисунку 2.24.

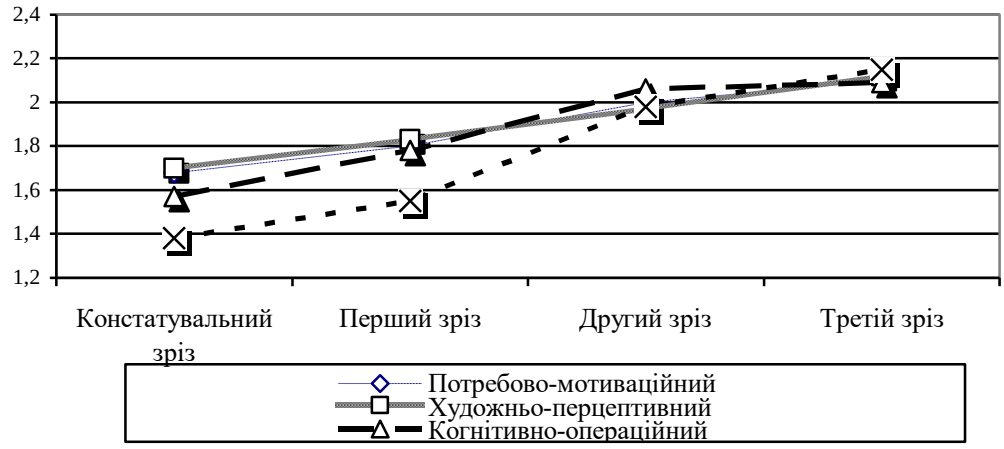



*Рис.2.24. Графік зростання середньої зваженої за кожним критерієм на усіх зрізах в ЕГ.*

Підрахувавши середнє арифметичне середніх зважених кожного зрізу в КГ та ЕГ за формулою $a=\frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} a_i$, де n – кількість критеріїв, Σ сума цифрових показників усіх середніх зважених, а – середнє арифметичне, отримаємо такі дані: експериментальна група: констатувальний - 1,59, перший - 1,74, другий - 2,0 третій - 2,12. Контрольна група - 1,59; 1,62; 1,73;1,8. (Див.рис.2.25).

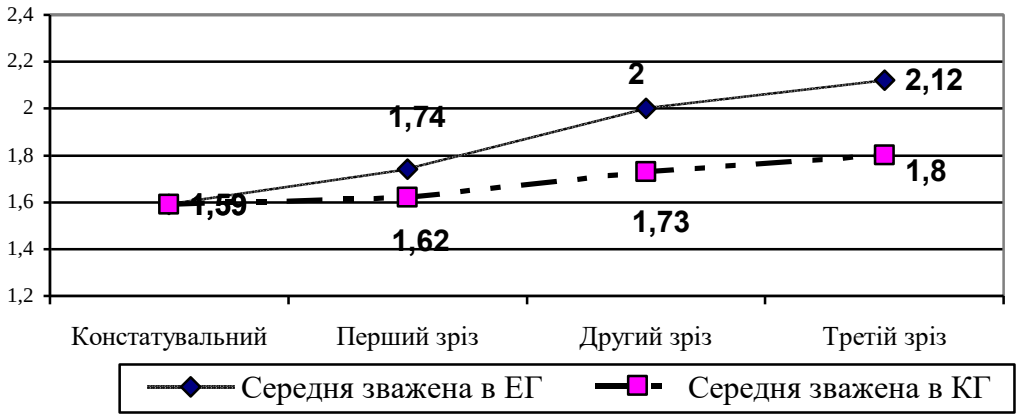



*Рис. 2.25 . Порівняльний графік середніх арифметичних середніх зважених усіх зрізів в ЕГ та КГ.*

Середня зважена за усіма критеріями піднялась від 1,59 на констатувальному зрізі до 2,12 на третьому зрізі.

Розглянемо порівняльну діаграму рівнів сформованості художньо-образного мислення на констатувальному та третьому зрізах в ЕГ (див. Рис.2.26)

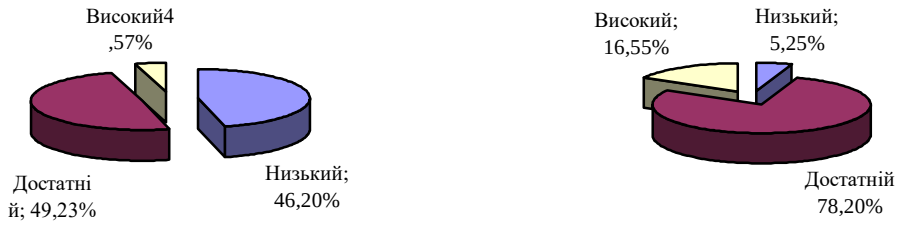



*Рис.2.26. Порівняльна діаграма рівнів сформованості художньо-образного мислення на констатувальному та третьому зрізах вЕГ.*

Кількісний показник студентів низького рівня сформованості художньо-образного мислення знизився від 34 (46,2%) на констатувальному зрізі до 4 (5,25%) після завершення експериментальної роботи. Студентів з достатнім рівнем сформованості художньо-образного мислення збільшилось від 37 (49,22%) до 59 (78,2%). Високий рівень сформованості художньої образного мислення на констатувальному зрізі показали 3 (4,57%) студентів і 12 осіб (16,55%) на третьому зрізі.

Наразі необхідна перевірка даних за t-критерієм Стьюдента. В таблиці 2.27 внесені дані середніх зважених за всіма критеріями на констатувальному та третьому зрізах.

Таблиця 2.27

Розрахунок t-критерію Стьюдента для ЕГ

| | Констатувальний зріз (В.1) | Третій зріз (В.2) | Відхилення (В.1 - В.2) | Квадрати відхилень $(В.1 - В.2)^2$ |
|---|---|---|---|---|
| Потребово-мотиваційний | 1.68 | 2.10 | -0.42 | 0.18 |
| Емоційно-рефлексивний | 1.70 | 2.12 | -0.42 | 0.18 |
| Когнітивно-аксіологічний | 1.57 | 2.09 | -0.52 | 0.27 |
| Інтерпретаційно-діяльнісний | 1.38 | 2.15 | -0.77 | 0.59 |
| Суми: | 6.33 | 8.46 | -2.13 | 1.22 |

Результат: $t_{Эмп} = 6.7$

Критичні значення:

| $t_{Kp}$ | |
|---|---|
| $p \leq 0.05$ | $p \leq 0.01$ |
| 3.18 | 5.84 |

Вісь значимості:

3.18 5.84

Отримане емпіричне значення 6,7 знаходиться у зоні значимості, що підтверджує ефективність впровадження організаційно-методичної системи формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музики.

Для порівняння середніх результатів в експериментальній та контрольній групах і підтвердження ефективності впровадження організаційно-методичної системи формування художньо-образного

мислення ми застосували ще один метод математичної статистики – розрахунок U-критерію Манна-Уітні. За цим критерієм чим менші збіги даних однієї вибірки з даними іншої, тим вірогідніше значення (див.табл.2.28).

Таблиця 2.28

Розрахунок U-критерію Манна-Уітні після закінчення експеримента в ЕГ та КГ

| | Експериментальна група | Ранг 1 | Контрольна група | Ранг 2 |
|---|---|---|---|---|
| Потребово-мотиваційний | 2.1 | 6 | 1.85 | 3 |
| Емоційно-рефлексивний | 2.12 | 7 | 1.9 | 4 |
| Когнітивно-аксіологічний | 2.09 | 5 | 1.79 | 2 |
| Інтерпретаційно-діяльнісний | 2.15 | 8 | 1.69 | 1 |
| Суммы: | | 26 | | 10 |

Результат: $U_{Эмп} = 0$

Критичні значення

| $U_{Кр}$ | |
|---|---|
| $p \leq 0.01$ | $p \leq 0.05$ |
| - | 1 |

Вісь значимості:

_____

Отримане емпіричне значення $U_{эмп}(0)$ знаходиться у зоні значимості. Це доводить, що результати, отримані в експериментальній групі за рангом знаходяться у вищій позиції, а ніж результати контрольної групи.

# ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. На підставі теоретичного аналізу дослідження художньо-образного мислення і результатів констатувального експеримента обґрунтовано систему критеріїв (потребово-мотиваційний, емоційно-рефлексивний, когнітивно-аксіологічний, інтерпретаційно-діяльнісний) та показників сформованості художньо-образного мислення майбутніх учителів музики, яка забезпечує його повноцінне діагностування і перевірку в умовах навчального процесу.

2. Розроблено діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів, який уможливлює виявлення рівнів сформованості виділених структурних компонентів художньо-образного мислення майбутніх учителів музики. Відповідно до критеріальних характеристик сформованості художньо-образного мислення майбутніх учителів музики виділено три рівні його функціонування (низький, достатній, високий).

3. На констатувальному етапі дослідження зафіксовано недостатній рівень сформованості художньо-образного мислення студентів (46,2%), який характеризується: відсутністю потреби у пізнанні твору мистецтва й мотивації для створення його вербальної інтерпретації; відсутністю обґрунтованого усвідомлення корисності цієї діяльності; невмінням пояснити цінності твору, значимості його для художньої культури в цілому і для художнього виховання, зокрема; поверхневим розумінням твору на фоні небажання глибокого вивчення його та нездатності тлумачити твір; частковим сприйняття художнього твору; невмінням сприйняти його цілісно з урахуванням усіх засобів виразності для розкриття образу; відсутністю здатності до емоційного сприйняття твору і моментальної рефлексії на нього. Емоційна обмеженість студентів з низьким рівнем сформованості художньо-образного мислення не сприяє висловленню естетичної оцінки твору; бідні поліхудожні асоціації та уявлення, відсутність орієнтації у психологічних і

стильових зв’язках у мистецтві; обмежений обсяг мистецьких знань заважає орієнтуватися у стилях і напрямах мистецтва, не дає уявлення про історичні і стилістичні закономірності у розвитку мистецтва. Аналіз твору у таких студентів відбувається повільно, не завжди проявляється вміння виділити істотне, проаналізувати, порівняти та вивести вербалізований висновок; відсутнє володіння у повному обсязі мистецькою термінологією, у зв’язку з чим процес створення інтерпретації не відбувається; оцінка твору не є самостійною, а ґрунтується на наслідуванні думок викладача або однокурсників; бідний мистецький тезаурус та обмеженість у вербалізації думок не дає змоги сформулювати якісне тлумачення художнього образу; висловлювання студентів не виділяється емоційністю, яскравістю і образністю мови.

4. Теоретично обґрунтовано і експериментально перевірено організаційно-методичну систему, в якій спільне функціонування усіх елементів характеризується гармонійною сукупністю педагогічного впливу, спрямованого на формування художньо-образного мислення студентів засобами вербальної інтерпретації художніх творів.

Дана система складалась з органічного взаємопроникнення таких складових: об’єктивні та суб’єктивні фактори впливу на особистість, напрями формування художньо-образного мислення, педагогічні принципи та педагогічні умови викладання дисциплін, завдання, засоби, технології нашої методики, форми і методи роботи. Організаційно-методична система формування художньо-образного мислення студентів об’єднує і удосконалює інформаційно-аналітичний, фахово-орієнтовний, творчо-самостійний етапи, а також дає можливість варіативно використовувати її у практиці навчання студентів.

Методична система містить 4 групи методів, які включають: методи здобуття художньо-педагогічної інформації (лекція, бесіда, навчальна дискусія), наочні (графічний, візуальний, ілюстративний), практичні опрацювання теоретичного та історичного матеріалу, різні види аналізів

(порівняльний, структурний); індуктивно-дедуктивні (узагальнення, співставлення, порівняння); пошуково-дослідницькі; самопідготовки. Методи стимулювання інтересу: заохочення (мотиваційні бесіди, рейтингове оцінювання); емоційного впливу; образних асоціацій; створення ситуацій успіху; художньо-дидактичних ігор. Методи контролю і самоконтролю за результатами опитування: тест-додавання, тест-узагальнення, тест-пошук; візуальний тест; аналіз інтерпретаційної діяльності студентів; методи становлення творчої самостійності – вербалізація художнього образу, метод андрагогіки – тренінг, невербальні методи акторської майстерності.

5. На заключному етапі формувального експерименту виявлено статистично достовірну позитивну динаміку художньо-образного мислення студентів-музикантів в експериментальній групі порівняно з контрольною. Низький рівень у контрольний групі показав 21студент (28%), тоді як у експериментальній – всього 4 особи (5,25 %); достатній рівень сформованості художньо-образного мислення притаманний 47особам (63 %) у контрольній групі і 59 особам (78,2%) в експериментальній; до високого рівня сформованості художньо-образного мислення належать всього 7 осіб (9%) у контрольній групі, тоді як в експериментальній групі цей рівень показали 12 осіб (16,55%).

Розрахунок t-критерію Стьюдента при критичних значеннях 3,18 та 5,84 дорівнює 6,7, що знаходиться в межах значимості. Таким чином, обробка експериментальних даних методами математичної статистики підтвердила достовірність отриманих даних.

Визначені положення було опубліковано у виданнях:

1. *Полатайко О.М.* Проблема критеріїв сформованості художньо-образного мислення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2007. - № 10. – С.86-93.

2. *Полатайко О.М.* Методичні рекомендації до написання курсових

робіт із дисципліни „Методика викладання світової художньої культури”// Полатайко Олена. - К.: Видавництво НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008.-24с.

3. *Полатайко О.М.* Методи формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва // Теоретичні та практичні питання культурології: Зб. наук. статей. – Мелітополь: Видавництво „Сана”, 2009. – Вип. XXVI. Ч.II. - С.57-63.

**4.** *Полатайко О.М.* Модель художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі вербальної інтерпретації творів мистецтва // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць / Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції „Гуманістичні орієнтири мистецької освіти”, 22-24 квітня 2009 року до 175-річчя НПУ імені М.П.Драгоманова. — К., 2009. – Вип.7 (12). - С. 68-74.

**5.** *Полатайко О.М.* Діагностика художньо-образного мислення майбутніх учителів музики: Методичні рекомендації / О.М.Полатайко. – К.: Видавництво НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 28с.

# ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичні узагальнення та нове вирішення проблеми формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва, що знайшло відображення у розробці та експериментальній перевірці організаційно-методичної системи формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі вербальної художньо-педагогічної інтерпретації творів. Така організаційно-методична система забезпечує ефективну навчально-пізнавальну діяльність студентів при вивченні і розв'язанні практичних завдань.

Результати, отримані під час теоретичного та експериментального дослідження, дозволили зробити такі висновки:

1. Художньо-образне мислення майбутніх учителів музики є важливою складовою їхньої особистісної художньої культури та умовою фахової компетентності у педагогічній діяльності. Теоретичний аналіз категорії „художньо-образне мислення" дав змогу визначити поняття художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики як цілеспрямованого процесу інтегрального інтелектуально-чуттєвого узагальненого пізнання мистецьких явищ, формування естетично-художніх поглядів, переживань та оцінок.

У дослідженні з'ясовано сутність та обґрунтовано структуру художньо-образного мислення, яка містить чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, емоційний, когнітивний та діяльнісний. Врахування змістового наповнення та функціонального значення цих складових забезпечує цілісність та фахову спрямованість процесу підготовки студентів.

2. Важливою формою художньо-образного мислення є художнє інтерпретування творів мистецтва. Сутність художньої інтерпретації розглядається як метод навчання, як форма організації пізнавальної

діяльності, як засіб залучення студентів до пізнавальної діяльності, а також як вид навчальної діяльності студентів.

Визначено, що в педагогічній діяльності художня інтерпретація набуває нових характерних особливостей, оскільки у свідомості майбутніх учителів музики необхідно об'єднати мистецькі і педагогічні знання. Відповідно підкреслюється значення вербального інтерпретування художніх цінностей, яке характеризується перекладом художніх явищ на вербальну мову, а також виокремлюються напрямки, за якими може здійснюватися вербальна художньо-педагогічна інтерпретація. Саме вона стає важливим інструментом педагогічного впливу на художню свідомість студентів.

Дано визначення поняття вербальної художньо-педагогічної інтерпретації як результату емоційно-інтелектуального пізнання твору мистецтва та вербалізації смислу художнього образу з морально-етичним спрямуванням в умовах педагогічної діяльності.

3. У результаті науково-експериментального дослідження визначено і обґрунтовано критерії, які відповідають компонентній структурі художньо-образного мислення: потребово-мотиваційний, показниками якого є усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва, ціннісне ставлення до художнього твору, обраного для інтерпретації і прагнення розкрити зміст твору для створення власної вербальної інтерпретації; емоційно-рефлексивний, що характеризується показниками глибини та цілісності сприйняття художнього твору, здатності до емоційно-естетичної оцінки, оперуванням поліхудожніми уявленнями та асоціаціями; когнітивно-аксіологічний, для якого характерно інформованість у різних галузях мистецтва (обсяг мистецьких знань), вміння аналізувати художні твори, володіння мистецькою термінологією; інтерпретаційно-діяльнісний критерій охоплює такі показники: характер самостійності в оцінюванні твору, співвідношення, відповідність перекладу з художньої мови на вербальну з морально-етичним спрямуванням, емоційна забарвленість та образність мовного висловлювання у вербалізації висновків.

Розроблені критерії дозволили діагностувати стан художньо-образного мислення студентів за низьким, достатнім та високим рівнями сформованості художньо-образного мислення. Діагностика показала, що студентів з низьким рівнем сформованості художньо-образного мислення – майже половина опитуваних – 46,2%. На достатньому рівні сформованості художньо-образне мислення у 49,23% досліджуваних. Високий рівень показали лише 4,57% майбутніх учителів музики.

4. Розроблено та експериментально перевірено організаційно-методичну систему формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва. Організаційно-методична система формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музики складалась з органічного взаємопроникнення таких складових: мети, об'єктивних та суб'єктивних факторів впливу на особистість, напрямів формування художньо-образного мислення, педагогічних принципів та педагогічних умов викладання дисциплін, завдань, засобів, технологій, форм і методів роботи. Методична система містить чотири групи методів: методи здобуття художньо-педагогічної інформації; методи стимулювання інтересу; методи контролю і самоконтролю за результатами опитування; методи становлення творчої самостійності.

Впровадження методичної системи є цілісним процесом, в якому спільне функціонування компонентів характеризується гармонійною сукупністю педагогічного впливів, спрямованих на художньо-образного мислення студентів та вербальну інтерпретацію художніх творів.

6. Заключним діагностуванням на формувальному етапі дослідження виявлено стан сформованості художньо-образного мислення студентів за визначеними критеріями відповідно до рівнів. Після порівняння результатів з результатами діагностування на констатувальному етапі виявлено, що кількісний показник студентів низького рівня сформованості художньо-образного мислення знизився від 34 (46,2%) на констатувальному зрізі до 4 (5,25%) після завершення експериментальної роботи. Студентів з достатнім

рівнем сформованості художньо-образного мислення збільшилось від 37 (49,22%) до 59 (78,2%). Високий рівень сформованості художньої образного мислення на констатувальному зрізі показали 3 (4,57%) студенти та 12 осіб (16,55%) після завершення формувального експеримента.

Статистична обробка отриманих результатів дозволяє вважати, що визначені теоретичні положення є правомірними у практичній діяльності, а сукупність отриманих наукових результатів підтверджує висунуту гіпотезу нашого дослідження. Таким чином вербальна інтерпретація творів мистецтва стає серйозним важелем у формуванні художньо-образного мислення майбутніх учителів музики.

Виконана робота не вичерпує усіх аспектів виокремленої проблеми. Перспективи подальшої розробки проблеми вбачаються у поглибленні структурного і змістового аналізу художньо-образного мислення студентів, підготовці майбутніх учителів до організації пізнавальної та художньо-інтерпретаційної діяльності школярів.

# Додатки

Додаток А

## Середнє значення оцінки мотиву і його ранг

| Номер мотиву за списком | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Загальна сума балів по кожному мотиву | 2293,2 | 2184 | 1856,4 | 1929,2 | 2293,2 | 15,65,2 | 1674,4 | 1528,8 | 2002 | 1528,8 | 1856,4 | 1237,6 | 1638 | 1201,2 | 2111,2 |
| Кількість студентів | 320 | | | | | | | | | | | | | | |
| Середнє значення оцінки мотиву | 6,3 | 6 | 5,1 | 5,3 | 6,3 | 4,3 | 4,6 | 4,2 | 5,5 | 4,2 | 5,1 | 3,4 | 4,5 | 3,3 | 5,8 |
| Ранг мотиву | 1 | 2 | 6 | 5 | 1 | 9 | 7 | 10 | 4 | 10 | 6 | 11 | 8 | 12 | 3 |

Додаток Б.1

Люблю дисципліну тому що:

1. Дана дисципліна цікава
2. Подобається як подається викладачем
3. Дисципліну потрібно знати усім
4. Дисципліна необхідна для майбутньої роботи
5. Дисципліна легко засвоюється
6. Дисципліна примушує думати
7. Дисципліна вважається вигідною
8. Вимагає спостережливості і кмітливості
9. Дисципліна вимагає терпіння
10. Дисципліна захоплива
11. Друзі цікавляться цією дисципліною
12. Цікаві окремі факти
13. Хороші стосунки з викладачем
14. Викладач часто хвалить
15. Викладач цікаво пояснює
16. Отримую задоволення при вивченні
17. дисципліна необхідна для вступу в магістратуру(аспірантуру, іншій ВНЗ)
18. Дисципліна допомагає розвинути загальну культуру
19. Дисципліна впливає на формування світогляду
20. Допомагає формуванню художнього мислення
21. Розширює коло знань з історії, історії мистецтва тощо
22. Просто цікаво.

Не люблю дисципліну, тому що: (причини подані за тим же порядком лише з негативним значенням).

Додаток Б.2.

**Причини хорошого ставлення до дисципліни „Історія художньої культури”**

| Рейтинг | Причини хорошого ставлення до дисципліни | Кількість називань |
|---|---|---|
| 1. | Дана дисципліна цікава | 171 |
| 2. | Розширює коло знань з історії, історії мистецтва тощо | 150 |
| 3. | Дисципліна допомагає розвинути загальну культуру | 141 |
| 4. | Подобається як подається викладачем | 134 |
| 5. | Дисципліна захоплива<br>Викладач цікаво пояснює | 126<br>126 |
| 6. | Дисципліна впливає на формування світогляду.<br>Допомагає формуванню художнього мислення | 111 |
| 7. | Дисципліна примушує думати<br>Просто цікаво | 97 |
| 8. | Отримую задоволення при вивченні | 85 |
| 9. | Дисципліну потрібно знати усім.<br>Дисципліна необхідна для майбутньої роботи | 74 |

Додаток Б.3

Дай відповідь на запитання: Чому ти взагалі вчишся? Підкресли найбільш відповідний цьому питанню відповідь або допиши той, якого бракує.

1. Це мій обов’язок
2. Хочу бути освіченим
3. Хочу бути корисним громадянином
4. Не хочу підводити свій курс
5. Хочу бути розумним, ерудованим
6. Хочу отримати глибокі ґрунтовні знання
7. Хочу навчитися працювати самостійно
8. Усі вчаться і я теж
9. Для батьків
10. Подобається отримувати високі бали
11. Подобається похвала з боку викладачів
12. Щоби зі мною дружили однокурсники
13. Для розширення кругозору
14. Примушує декан
15. Просто хочу вчитися.

Додаток В.1

Інструкція. Поставте лише одну позначку проти кожного запитання відповідно до вашого вибору.

| № п/п | Запитання | Відповідь лише одна | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Так | Ні | Не знаю |
| 1. | Я вважаю вербальну інтерпретацію твору мистецтва необхідним видом роботи на уроці | | | |
| 2. | Творення вербальної інтерпретації - природній елемент діяльності студента на заняттях і на практиці в школі. | | | |
| 3. | Я погоджуюся с тим, що процес створення інтерпретації - процес мислення. | | | |
| 4. | Створення вербальної інтерпретації дає можливість знаходити асоціації, паралелі з інших видів мистецтва. | | | |
| 5. | Я прагну пізнати та словесно виразити художній задум творця | | | |
| 6. | Процес творення інтерпретації розвиває та збагачує мовлення. | | | |
| 7. | Я відчуваю потребу висловлювати свою точку зору щодо мистецького твору. | | | |
| 8. | Я погоджуюся с тим, що вербальна інтерпретація твору мистецтва – необхідна складова педагогічної діяльності майбутнього вчителя мистецького профілю. | | | |
| 9. | Мені подобається інтерпретувати твори мистецтва | | | |
| 10. | Я вважаю корисним цей вид діяльності для особистісного і професійного зростання | | | |

Додаток В.2.1

**Критерії вибору та оцінки художнього твору для вербальної інтерпретації**

Інструкція. Ви маєте можливість обрати твір для вербального інтерпретування.

1.При виборі твору мистецтва для інтерпретації Ви обираєте:

- лише ті твори, які знаєте давно;
- твори, які вивчались в курсі СХК;
- твори, які вивчались в курсі СХК та нові незнайомі твори.

2. При виборі твору для інтерпретації основними для Вас є :

-зміст твору

-враження від твору

-художня мова митця

-усі попередні пункти

3. Чи має для Вас значення історія інтерпретацій твору в попередні століття (часи, епохи)?

-Так, завжди

-Інколи

-Ні, ніколи

4. Якби у Вас був вибір між твором, який було рекомендовано інтерпретувати та можливістю самому вибрати твір, який шлях ви б обрали?

- Виконав би завдання
- Інтерпретував би твір за власним вибором
- Вибрав би обидва шляхи
- Не виконав завдання взагалі

5. Відмітьте дисципліни, які, на вашу думку, пов’язані з творенням вербальної інтерпретації твору мистецтва?

| | |
|---|---|
| - Історія образотворчого мистецтва<br>- Художня культура<br>- Історія музики<br>- Історія хореографічного мистецтва<br>- Основний музичний інструмент<br>- Матеріальна культура<br>- Народна творчість (фольклор)<br>- Історія костюма<br>- Вокал<br>- Диригування | - Психологія<br>- Історія<br>- Філософія<br>- Культурологія<br>- Релігієзнавство<br>- Соціологія<br>- Політологія<br>- Право<br>- Етика, естетика<br>- Українська мова |

6.Підкресліть аргументи для підтвердження своєї точки зору при виборі твору мистецтва:

- Я завжди керуюсь оцінкою фахівців-мистецтвознавців.
- Я ніколи не цікавлюсь думкою фахівців, мені достатньо враження від твору
- Шукаю різні тлумачення твору і на основі аналізу та емоційного сприйняття, будую свою інтерпретацію

Додаток В.2.2

## Обробка результатів

| № | Відповідь відповідно до рівня | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Високий | | Достатній | | Низький | | |
| | Варіант відповіді | % | Варіант відповіді | % | Варіант відповіді | % | |
| 1. | Твори, які вивчались в курсі СХК та нові незнайомі твори | 5 | Твори, які вивчались в курсі СХК | 35 | лише ті твори, які знаєте давно | 60 | |
| 2. | Зміст твору, враження від твору, художня мова митця | 10 | Два пункти з перелічених у високому рівні | 67 | Один пункт з перелічених у високому рівні | 23 | |
| 3. | Так, завжди | 8 | Інколи | 67 | Ні, ніколи | 25 | |
| 4. | Вибрав би обидва шляхи | 4 | Інтерпретував би твір за власним вибором | 64 | Виконав би завдання | 32 | |
| 5. | 10-15 дисциплін | 5 | 5-9 дисципліни | 67 | 1-4 дисципліни | 28 | |
| 6. | Шукає різні тлумачення твору і на основі аналізу та емоційного сприйняття, будує свою інтерпретацію | 3 | Завжди керується оцінкою фахівців-мистецтвознавців | 67 | Не цікавиться думкою фахівців, достатньо емоційного враження | 30 | |
| Середні дані за рівнями | | | | | | | |
| 7 | Високий | 5,8 | Достатній | 61,2 | Низький | 33 | |

Додаток В.3

Інструкція. Дайте оцінку наведеним у списку прагненням-діям по значущості їх для вас за 5-бальною шкалою. При цьому вважаться, що 1 бал відповідає мінімальній значущості прагнення-дії, а 5 балів – максимальній. Оцінюйте усі наведені у списку прагнення-дії, не пропускаючи жодного.

| № | Питання | Бали 1-5 |
|---|---|---|
| 1. | Я прагну пізнати та словесно виразити художній задум творця | |
| 2. | Я прагну дізнатись основний зміст твору | |
| 3. | Я хочу дізнатись підтекст твору | |
| 4. | Якщо твір сюжетний (історичний, біблійний, міфологічний), я обов'язково прочитаю першоджерело | |
| 5. | Дізнаюсь значення незнайомих слів і символів у тлумачному, мистецтвознавчому або культурологічному словнику | |
| 6. | Для створення власної інтерпретації проаналізую історичну, мистецтвознавчу і педагогічну літературу | |
| 7. | Вивчу особливості художньої мови певного виду мистецтва й використаю свої знання для аналізу твору | |
| 8. | Глибоко проаналізую особливості художньої мови митця | |
| 9. | Окреслю характерні особливості епохи, які знайшли втілення в художній мови митця | |
| 10. | Визначу роль і місце твору в культурно-історичному просторі | |

Додаток Г

Поєднайте стрілками правильні відповіді з двох колонок.

1. До якої епохи відноситься діяльність видатних творців?

1. Рафаель
2. Данте
3. Брунеллескі
4. Тиціан
5. Веронезе
6. Мікеланджело
7. Джотто
8. Ботічеллі
9. Петрарка
10. Леонардо да Вінчі
11. Боккаччо
12. Мазаччо

- Передвідродження
- Раннє Відродження
- Високе Відродження
- Пізнє Відродження

- 2. Визначте авторів творів.

1. „Давид”
2. „Мадонна Літта”
3. „Страшний суд”
4. „Магдалена, що кається”
5. „Весна”
6. „Сікстинська мадонна”
7. „Венера Урбінська”
8. „Народження Венери”
9. „Мадонна зі щегленям”
10. „Мадонна Бенуа”
11. „Афінська школа”
12. „Мойсей”

- 
- Тиціан
- Мікеланджело
- Ботічеллі
- Леонардо да Вінчі

13.„Джоконда”

14.„П’єта” - Рафаель

15.„Даная”

16.”Клятва Горацiїв” - Хоггарт

17.„Суд”

18.„Прачка” - Гудон

19.”Статуя Вольтера”

20.”Атрибути мистецтва” - Давид

21.”Тріумф депутата” - Шарден

22.„Робінзон Крузо” - Гете

23.„Кандід” - Свіфт

24.„Пригоди Гуллівера” - Вольтер

25.„Підступність і любов” - Дефо

26.„Страждання молодого Вертера” Шиллер

Додаток Д.1.1

## Тести-завдання за темою „Художня культура епохи Просвітництва” для 4 курсу

Прізвище, курс, група_____

1.**Назвіть загальні риси, притаманні творчості та діяльності просвітників різних країн.**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. **Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що виховання громадянина - одна з головних задач мистецтва епохи Просвітництва?** (Так, Ні)_____

3. **Назвіть провідні направлення в мистецтві XVIII століття.**

_____
_____

4. **Назвіть авторів запропонованих творів:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1.”Клятва Горацiїв” | а) Хогарт | 1. | |
| 2. „Суд” | б) Гудон | 2. | |
| 3. „Прачка” | в) Давид | 3. | |
| 4.”Статуя Вольтера” | г)Шарден | 4. | |
| 5.”Атрибути мистецтва” | | 5. | |
| 6.”Тріумф депутата” | | 6. | |

5. **За допомогою якого творчого методу створено:**
„Весілля Фігаро”(Бомарше)
„Робінзон Крузо” (Дефо)
„Кар’єра марнотрата ”(Хогарт)

_____

6. **Назвіть авторів запропонованих творів:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. „Робінзон Крузо” | а.Гете | 1. | |
| 2.„Кандід” | б.Свіфт | 2. | |
| 3.„Пригоди Гуллівера” | в.Вольтер | 3. | |
| 4. „Підступність і любов” | г.Дефо | 4. | |
| 5. „Страждання молодого Вертера” | д.Шиллер | 5. | |

7. **Додайте пропущені слова: „Робота позбавляє нас трьох ... : нудоти, пороку і ...”**
**Слова для вибору:**

| | |
|---|---|
| 1.пороків | 4. ліні |
| 2 доброчесності | 5. злиднів |
| 3. зол | |

8.**Що є спільного в образах Робінзона й Гуллівера?**

_____
_____
_____
_____

9. **Як ви розумієте вислів Д.Свіфта: „Слава розуму і великого знання є заміною блакитної стрічки або вбрання”?**

_____
_____
_____
_____

10. **Поясніть, як пов’язаний зміст творів У.Хогарта з ідейними завданнями епохи?**

_____
_____
_____

11. **Виділіть найсуттєвіші характерні риси художньої мови У.Хогарта.**

a) Фарс і драма, комічне і трагедійне об’єднані в сатиричних серіях
b) Сюжет кожної серії картин або гравюр розгортається подібно до сюжету багатоактної п’єси
c) Дійові особи розташовані на полотні, як актори на сцені
d) Кожній дійові особі художник доручає певну роль

12. **Обґрунтуйте роль творчості Й.Баха у р ішенні задач Просвітництва в Німеччині.**_____

_____
_____
_____
_____
_____

13. **Визначте основні найважливіші принципи класицизму.**

a) Культ розуму
b) Культ громадянської відповідальності
c) Герої – носії однієї основної риси, образ подається поза розвитком
d) Відокремленість від зображення побуту, від історичної, національної своєрідності
e) Наслідування античним зразкам
f) Вимога композиційної строгості, симетрія, єдність художнього твору

**14. Визначте роль діяльності французьких енциклопедистів у розвитку мистецтва й культури епохи Просвітництва.**

_____
_____
_____
_____
_____

**15. Яким, на Вашу думку, було основне завдання, яке ставили перед собою просвітники Англії, Росії, Німеччини, Франції?**

| | |
|---|---|
| 1. Ідейна підготовка буржуазної революції<br>2. Боротьба з залишками феодалізму, закріплення уже набутих перемог<br>3. Прагнення виховати в людях усіх соціальних прошарків почуття людської гідності, повагу до особистості<br>4.Пробудження національної самосвідомості народу, заклик до об’єднання | a) Англія<br>b) Росія<br>c) Германія<br>d) Франція |

Загальний бал _____Підпис викладача_____

Додаток Д.1.2

**Тест**
**з методики викладання СХК**
**для 4 курсу спеціальностей „Музичне виховання і ХК” та „Хореографія і ХК”**

Прізвище,
курс,група_____

**1.** Дайте визначення живопису_____
_____
_____
_____

**2.** За допомогою якого засобу виразності живопису відтворюється об’єм, глибина, віддаленість предмету?
- композиція
- колір
- техніка

**3.** Назвіть основні види монументального живопису.
_____
_____
_____

**4.** Назвіть основні жанри станкового живопису.
_____
_____
_____
_____

**5.** Виберіть з переліку засоби виразності живопису:
- Об’єм
- Композиція
- Колір
- Матеріал
- Перспектива
- Світло
- Малюнок
- Фактура
- Інтонація
- Жест

**6.** Дайте перелік видів декоративно-прикладного мистецтва
_____
_____
_____

**7.** Що таке „дизайн”?
- Комп’ютерне планування

- Художнє проектування
- Сучасний вид мистецтва

8. Яка з перелічених муз – муза танцю?
   - Кліо
   - Мельпомена
   - Терпсіхора

9. Що називали „танцем рухливих скульптур”?
   - Дивертисмент
   - Балет
   - Танцювальний антракт

10. Знайдіть кожному жанру відповідну назву балету:

| | |
|---|---|
| Драматичний | „Анна Кареніна” |
| Епічний | „Ромео і Джульєтта” |
| Ліричний | „Лебедине озеро” |
| Лірико-драматичний | „Ольга” |
| Епіко-драматичний | „Лісова пісня” |
| Балет-поема | „Попелюшка” |
| Балет-роман | „Спартак” |
| Балет-казка | „Бахчисарайський фонтан” |
| Балет-феєрія | „Шопеніана” |

11. Назвіть основні маски комічного театру commedia dell’ arte

_____
_____
_____

12. Перелічіть засоби виразності, якими повинен володіти актор театру

_____
_____
_____

Загальний бал _____Підпис викладача_____

Додаток Д.2

## Таблиця „Мистецтво і час”

<table>
<tr><td></td><td colspan="13">до Нашої ери</td><td colspan="20">Наша ера</td></tr>
<tr><td></td><td>IУт</td><td>IIIт</td><td>IIт</td><td colspan="10">I тисячоліття</td><td colspan="10">I тисячоліття</td><td colspan="10">II тисячоліття</td></tr>
<tr><td></td><td>40-31с</td><td>30-21с</td><td>20-11с</td><td>10</td><td>9</td><td>8</td><td>7</td><td>6</td><td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td></td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="13">Епоха давнього світу</td><td colspan="20">Середні віки Новий час</td></tr>
<tr><td>Схід</td><td colspan="12">Мистецтво Єгипту, Межиріччя, Індії, Китаю</td><td></td><td></td><td></td><td colspan="30"></td></tr>
<tr><td>Греція</td><td rowspan="3">Античність</td><td colspan="11">Мистецтво Еллади</td><td colspan="30"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Крито-микенська культура</td><td colspan="2">Епоха Гомера</td><td colspan="2">Архаїка</td><td colspan="2">Класика</td><td>Еллінізм</td><td colspan="30"></td></tr>
<tr><td>Італія</td><td colspan="9">Культура Етрусків</td><td colspan="3">Культура Риму</td><td colspan="30"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="9"></td><td>Республіка</td><td colspan="3">Імперія</td><td colspan="30"></td></tr>
<tr><td>Україна</td><td colspan="2">Трипільська культура</td><td colspan="10">Культура Скіфів</td><td colspan="30"></td></tr>
<tr><td>Країни західної Європи</td><td colspan="8"></td><td colspan="5">Мистецтво Варварів</td><td colspan="30"></td></tr>
</table>

Додаток Д.3

**Виникнення і розвиток видів, стилів і жанрів мистецтва**

| Періоди | Первісний | Античний | | Середньовіччя | | Відродження | | Новий час | | Просвітництво | | XIX ст | | XX ст | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Види мистецтва | | Місце | Стиль, жанр | Місце | Стиль, жанр | Місце | Стиль, жанр | Місце | Стиль, жанр | Місце | Стиль, жанр | Місце | Стиль, жанр | Місце | Стиль, жанр |
| Архітектура | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| Скульптура | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| Образотворче | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| Музика | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| Хореографія | - | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| Література | - | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| Театр | - | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | - | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |

Додаток Д.4

## Етапи застосування методів формування художньо-образного мислення

| Компоненти | Етапи | | |
|---|---|---|---|
| | Інформаційно-аналітичний | Фахово-орієнтовний | Творчо-самостійний |
| | **Методи** | | |
| **Мотиваційний** | *Лекція, бесіда Заохочення (мотиваційні бесіди)* | *Бестселер місяця, емоційного впливу, художньо-дидактичних ігор („Біржа синонімів”, „Семінар-рольова гра”,).* | *Образних асоціацій; створення ситуацій успіху (тренінг „Інтерпретатор”);* |
| **Емоційний** | *Гра асоціацій, сприйняття* | Гра асоціацій<br>*Телепатія*<br>*Пошук аналогій*<br>*„Знайди помилку”* | *Порівняння образу*<br>*Візуальні тести* |
| **Когнітивний** | *Тести:*<br>*Впізнавання*<br>*Відмінність*<br>*Класифікація*<br>*Доповнення*<br>*Графічний*<br>*Візуальні*<br>*Методи:*<br>*„Бестселер місяця”*<br>*„Журналістське розслідування”*<br>*„Знайди помилку”*<br>*„Змагання словників”*<br>*„Біржа синонімів*” | Тести:<br>Відмінність<br>Класифікація<br>Доповнення<br>*Узагальнення*<br>*Тест-пошук*<br>Графічний<br>Візуальні<br>Методи:<br>„Знайди помилку”<br>„Біржа синонімів”<br>„Змагання словників”<br>*Семінар-рольова гра*<br>*„Золота лихоманка”* | Тести:<br>Узагальнення<br>Тест-пошук<br>Графічний<br>Візуальні<br>*Відповідь-твір*<br>Методи:<br>*Порівняння образу*<br>*Художньо—педагогічний аналіз*<br>*Власна інтерпретація* |
| **Діяльнісний** | *„Бестселер місяця”*<br>*„Журналістське розслідування”*<br>*„Знайди помилку”*<br>*„Змагання словників”*<br>*„Біржа синонімів*” | *Визначити автора, стиль за розповіддю.*<br>*Визначити твір мистецтва за інтерпретацією*<br>*Ілюстративний метод з аналізом* | Визначити автора, стиль за розповіддю.<br>Визначити твір мистецтва за інтерпретацією<br>Ілюстративний з аналізом<br>*Створити вербальну інтерпретацію*<br>*Методи акторської майстерності „Оратор”, „Мім”, „Сила жесту”, тренінг „Інтерпретатор”* |

Додаток Д.5

Приклад Інтерпретації

В.Сєров „Портрет актриси М.Єрмолової”



„Портрет видатної російської актриси М.Єрмолової, написаний В.Сєровим, є правдивим зображенням конкретної людини. Разом з тим портрет цей має не лише документальне і меморіальне значення. Він несе в

собі певну концепцію особистості, говорить про творчі начала в людині, стверджує високий ідеал.

Фігура Єрмолової, пряма та горда, височить, як монумент. Голова її трохи піднесена, руки складені перед собою. Обличчя, подане в три чверті, виразне та одухотворене погляд устромлений вдалечінь. Здається, що актриса читає вірші про себе, або переживає одну з своїх героїчно - трагедійних ролей, вираз обличчя наповнений піднесеним пафосом Ця асоціація підкріплюється „концертністю" пози. Проте, актриса ні з ким не спілкується і ні до кого не звертається, вона наче замкнулась у почутті, що переживає.

Рама дзеркала, що висить на стіні, виділяє і акцентує верхню частину фігури Єрмилової. Вся фігура окреслена цільним контуром, що хвилясто описує її. Сукня актриси розширяється до низу, створюючи при цьому постамент статуї. Монументальна стійкість фігури співзвучна стверджуючому характеру, стану актриси та образу у цілому.

Композиція цього портрету-картини наповнена стриманістю і, разом з тим, динамікою. Фігура актриси статурна, проте актриса живе напруженим внутрішнім життям. Силует цільний, але має багато вигинів. Тло просте (стіна вестибуля з дзеркалом) і разом з тим ускладнене завдяки відображенню в дзеркалі внутрішнього простору. Колір скупий (коричнева підлога, світло-сірі стіни, чорна сукня) і драматичний. Горизонталь фона й вертикаль фігури (підтримана рамою дзеркала створюють взаємо поєднану лінійну систему).

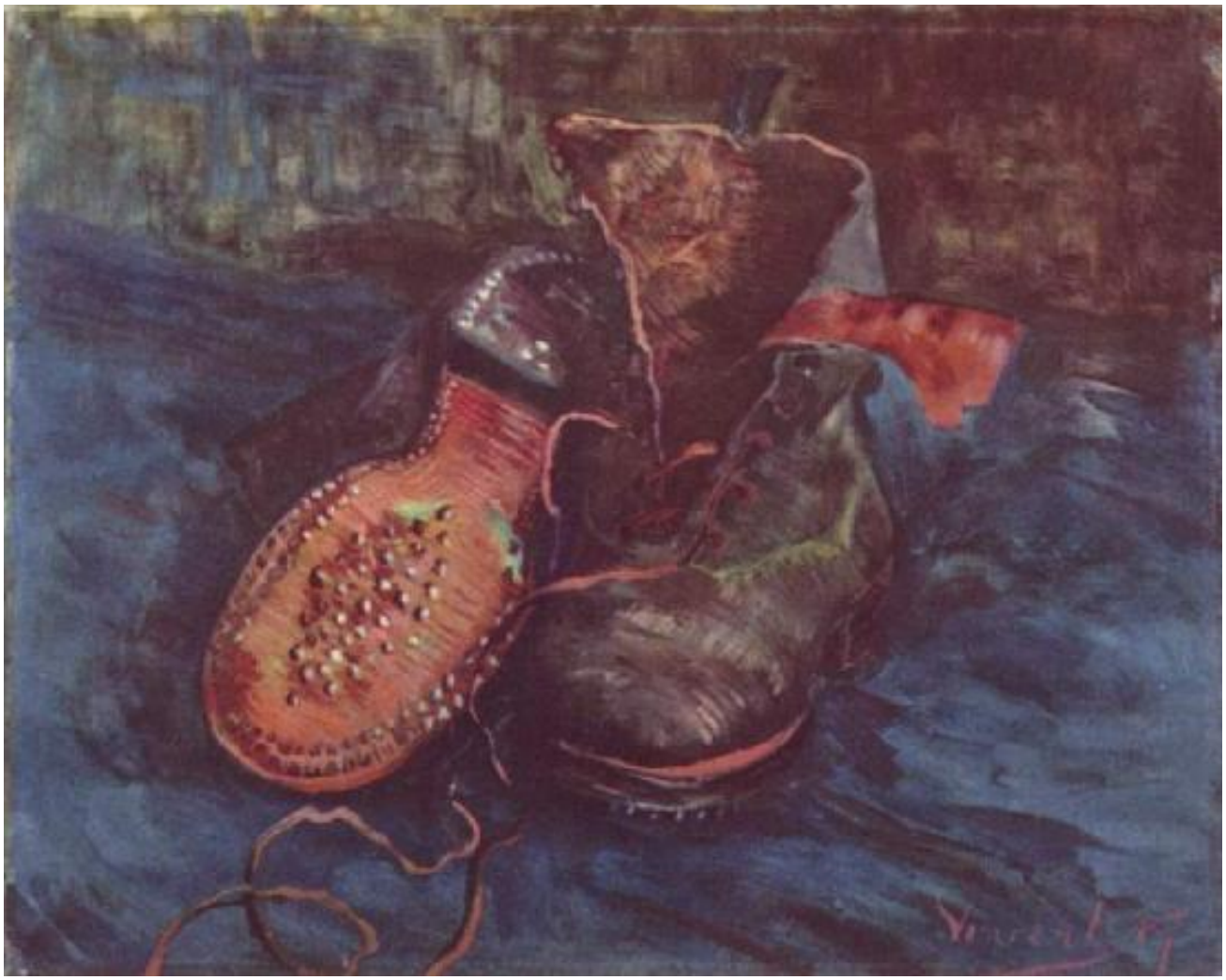
Ця гармонія протилежностей посилює внутрішню напругу образу, підкреслює силу і значимість духовної сили моделі. В образі Єрмолової є щось героїчне. Про неї хочеться сказати словами: „Людина – це звучить гордо".

Портрет затверджує образ людини-творця, розкриває високий настрій почуттів, оспівує особистість великої духовної сили."

Ванслов В.В.

Додаток Д.6

Ван Гог. Натюрморт „Черевики”



М.Хайдеггер
Інтерпретація картини Ван Гога „Черевики”

Із темного черева зношеної підкладки черевиків виникає втомлена хода працівниці. В грубій щільній важкості черевиків акумулюється наполегливість її повільного просування по вічно незмінним борознам поля, які простяглися вдалечінь крізь пронизливий вітер. На шкірі черевиків осіла волога й насиченість землі. Під підошвами прослизнула самотність вечірньої дороги серед поля. В цих речах чути німий голос землі, тихий дарунок зерна, що достигає, її таємнича самопожертва в занедбаності зимового поля. Ця річ пронизана мовчазною турботою за долю врожаю, мовчазною радістю чергового подолання нужди, тремтінням перед явищем народження й лихоманкою від загрози смерті. Ця річ належить землі, вона захищена в світі селянки. З цієї захищеної придатності сама ця річ підноситься до заспокоєння в собі.

Додаток Е.1

**Рівні сформованості художньо-образного мислення студентів за усіма критеріями на констатувальному зрізі в ЕГ (75 осіб)**

| | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | Середня зважена |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Критерії | Кільк-ть студентів | % | кількість студентів | % | Кільк-ть студентів | % | |
| Потребово-мотиваційний | 28 | 37 | 43 | 58 | 4 | 5 | **1,68** |
| Емоційно-рефлексивний | 26 | 35 | 45 | 60 | 4 | 5 | **1,70** |
| Когнітивно-аксіологічний | 37 | 49,8 | 33 | 43,2 | 5 | 7 | **1,57** |
| Інтерпретаційно-діяльнісний | 47 | 63 | 27 | 35,7 | 1 | 1,3 | **1,38** |
| Середній рівень студентів по зрізу | 34 | 46,2 | 37 | 49,23 | 4 | 4,57 | **1,59** |

Додаток Е.1.2

Порівняльна таблиця рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів за потребово-мотиваційним критерієм на констатувальному та першому зрізах в ЕГ

| **Показники потребово-мотиваційного критерію** | | ***Констатувальний зріз*** | | | | | | | ***Перший зріз*** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | |
| | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс к-ть | *%* | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* |
| Усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва | | 27 | *36* | 45 | *60* | 3 | *4* | | 19 | *25* | 51 | *69* | 5 | *6* |
| Ціннісне ставлення до художнього твору, обраного для інтерпретації | | 37 | *49* | 34 | *45,5* | 4 | *5,5* | | 26 | *35* | 42 | *56* | 7 | *9* |
| Прагнення розкриття змісту твору для створення власної вербальної інтерпретації | | 19 | *26* | 52 | *68,5* | 4 | *5,5* | | 14 | *18,6* | 54 | *72,4* | 7 | *9* |
| **Середнє значення** | | **27** | ***37*** | **44** | ***58*** | **4** | ***5*** | | **20** | ***23,5*** | **49** | ***68,5*** | **6** | ***8*** |

Додаток Е.1.3

**Порівняльна таблиця рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів за емоційно-рефлексивним критерієм на констатувальному та першому зрізах в ЕГ**

| **Показники емоційно-рефлексивного критерію** | | ***Констатувальний зріз*** | | | | | | | ***Перший зріз*** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | |
| | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс к-ть | *%* | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* |
| Глибина й цілісність сприйняття художнього твору | | 22 | *30* | 51 | *67* | 2 | *3* | | 19 | *26* | 52 | *69* | 4 | *5* |
| Здатність до емоційної рефлексії | | 18 | *24* | 50 | *66* | 7 | *10* | | 13 | *18* | 54 | *72* | 8 | *10* |
| Оперування поліхудожніми уявленнями та асоціаціями | | 38 | *51* | 35 | *47* | 2 | *2* | | 21 | *28* | 50 | *66* | 4 | *6* |
| **Середнє значення** | | 24 | *35* | 45 | *60* | 4 | *5* | | 18 | *24* | 52 | *69* | 5 | *7* |

Додаток Е.1.4

**Порівняльна таблиця рівнів сформованості художньо-образного мислення за когнітивно-аксіологічним критерієм на констатувальному та першому зрізах в ЕГ**

| **Показники когнітивно-акціологічного критерію** | | ***Констатувальний зріз*** | | | | | | | ***Перший зріз*** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | |
| | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс к-ть | *%* | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* |
| Інформованість у р ізних галузях мистецтва (обсяг мистецьких знань) | | 38 | *50,5* | 34 | *46* | 3 | *3,5* | | 22 | *30* | 47 | *62* | 6 | *8* |
| Володіння мистецькою термінологією | | 41 | *55* | 31 | *42* | 3 | *3* | | 26 | *35* | 44 | *58* | 5 | *7* |
| Вміння аналізувати та оцінювати художні твори | | 33 | *43,4* | 34 | *44,8* | 8 | *11,8* | | 19 | *25* | 45 | *60* | 11 | *15* |
| **Середнє значення** | | 37 | *49,8* | 33 | *43,2* | 5 | *7* | | 23 | *30* | 45 | *60* | 7 | *10* |

Додаток Е.1.5

**Порівняльна таблиця констатувального та першого зрізів інтерпретаційно-діяльнісного критерію в ЕГ та КГ**

| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Група | Зріз | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % | Сер зваж |
| ЕГ | Констатувальний | **47** | **63** | **27** | **35,7** | **1** | ***1,3*** | ***1,38*** |
| | Перший | **39** | ***51*** | **31** | ***42*** | **5** | ***7*** | ***1,55*** |
| КГ | Констатувальний | **47** | ***63*** | **27** | ***35,7*** | **1** | ***1,3*** | ***1,38*** |
| | Перший | **45** | ***59*** | **28** | ***38*** | **2** | ***3*** | ***1,45*** |

Додаток Ж.1

**Порівняльна таблиця рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів за потребово-мотиваційним критерієм на першому та другому зрізах в ЕГ**

| **Показники потребово-мотиваційного критерію** | | ***Перший зріз*** | | | | | | | ***Другий зріз*** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | |
| | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | | Абс. к-т | *%* | Абс. к-т | *%* | Абс. к-т | *%* |
| Усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва | | 19 | *25* | 51 | *69* | 5 | *6* | | 12 | *16* | 56 | *75* | 7 | *9* |
| Ціннісне ставлення до художнього твору, обраного для інтерпретації | | 26 | *35* | 42 | *56* | 7 | *9* | | 9 | *12* | 55 | *74* | 11 | *14* |
| Прагнення розкриття змісту твору для створення власної вербальної інтерпретації | | 14 | *18,6* | 54 | *72,4* | 7 | *9* | | 8 | *11* | 55 | *73* | 12 | *16* |
| **Середнє значення** | | **20** | ***23,5*** | **49** | ***68,5*** | **6** | ***8*** | | **10** | ***13*** | **55** | ***74*** | **10** | ***13*** |

Додаток Ж.2

**Порівняльна таблиця рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів за емоційно-рефлексивним критерієм на першому та другому зрізах в ЕГ**

| **Показники емоційно-рефлексивного критерію** | | ***Перший зріз*** | | | | | | | ***Другий зріз*** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | |
| | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс к-ть | *%* | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* |
| Глибина й цілісність сприйняття художнього твору | | 19 | *26* | 52 | *69* | 4 | *5* | | 15 | *20* | 54 | *72* | 6 | *8* |
| Здатність до емоційної рефлексії | | 13 | *18* | 54 | *72* | 8 | *10* | | 9 | *12* | 55 | *73* | 11 | *15* |
| Оперування поліхудожніми уявленнями та асоціаціями | | 21 | *28* | 50 | *66* | 4 | *6* | | 10 | *13* | 55 | *74* | 10 | *13* |
| **Середнє значення** | | **18** | ***24*** | **52** | ***69*** | **5** | ***7*** | | **11** | ***15*** | **55** | ***73*** | **9** | ***12*** |

Додаток Ж.3

**Порівняльна таблиця рівнів сформованості художньо-образного мислення за когнітивно-аксіологічним критерієм на першому та другому зрізах**

| **Показники когнітивно-акціологічного критерію** | | ***Перший зріз*** | | | | | | | ***Другий зріз*** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | |
| | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* |
| Інформованість у р ізних галузях мистецтва (обсяг мистецьких знань) | | 22 | *30* | 47 | *62* | 6 | *8* | | 14 | *18,5* | 52 | *69* | 9 | *12,5* |
| Володіння мистецькою термінологією | | 26 | *35* | 44 | *58* | 5 | *7* | | 19 | *25* | 49 | *65* | 7 | *10* |
| Вміння аналізувати та оцінювати художні твори | | 19 | *25* | 45 | *60* | 11 | *15* | | 10 | *13* | 52 | *69* | 13 | *18* |
| **Середнє значення** | | **23** | ***30*** | **45** | ***60*** | **7** | ***10*** | | 14 | *19* | 51 | *68* | 10 | *13* |

Додаток З.1

**Порівняльна таблиця рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів за потребово-мотиваційним критерієм на другому та третьому зрізах в ЕГ**

| **Показники потребово-мотиваційного критерію** | | ***Другий зріз*** | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | |
| | | Абс. к-т | *%* | Абс. к-т | *%* | Абс. к-т | *%* | | Абс. к-т | *%* | Абс. к-т | *%* | Абс. к-т | *%* |
| Усвідомлення необхідності і корисності вербальної інтерпретації твору мистецтва | | 12 | *16* | 56 | *75* | 7 | *9* | | 3 | *4* | 61 | *81* | 11 | *14* |
| Ціннісне ставлення до художнього твору, обраного для інтерпретації | | 9 | *12* | 55 | *74* | 11 | *14* | | 5 | *6* | 69 | *80* | 11 | *14* |
| Прагнення розкриття змісту твору для створення власної вербальної інтерпретації | | 8 | *11* | 55 | *73* | 12 | *16* | | 4 | *5* | 58 | *77* | 13 | *18* |
| **Середнє значення** | | **10** | ***13*** | **55** | ***74*** | **10** | ***13*** | | **4** | ***5*** | **60** | ***80*** | **11** | ***15*** |

Додаток З.2

**Порівняльна таблиця рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів за емоційно-рефлексивним критерієм на другому та третьому зрізах в ЕГ**

| **Показники емоційно-рефлексивного критерію** | | ***Другий зріз*** | | | | | | | ***Третій зріз*** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | |
| | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* |
| Глибина й цілісність сприйняття художнього твору | | 15 | *20* | 54 | *72* | 6 | *8* | | 5 | *6* | 57 | *76* | 13 | *18* |
| Здатність до емоційної рефлексії | | 9 | *12* | 55 | *73* | 11 | *15* | | 1 | *2* | 61 | *80,8* | 13 | *17,2* |
| Оперування поліхудожніми уявленнями та асоціаціями | | 10 | *13* | 55 | *74* | 10 | *13* | | 4 | *5,2* | 62 | *82* | 10 | *12,8* |
| **Середнє значення** | | 11 | *15* | 55 | *73* | 9 | *12* | | 3 | *4,4* | 61 | *79,6* | 11 | *16* |

Додаток З.3

**Порівняльна таблиця рівнів сформованості художньо-образного мислення за когнітивно-аксіологічним критерієм на другому та третьому зрізах**

| **Показники когнітивно-акціологічного критерію** | | ***Другий зріз*** | | | | | | | ***Третій зріз*** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | | | Низький рівень | | Достатній рівень | | Високий рівень | |
| | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* | Абс. к-ть | *%* |
| Інформованість у р ізних галузях мистецтва (обсяг мистецьких знань) | | 13 | *18,5* | 52 | *69* | 10 | *12,5* | | 5 | *6* | 57 | *76* | 13 | *18* |
| Володіння мистецькою термінологією | | 19 | *25* | 49 | *65* | 7 | *10* | | 6 | *7,6* | 55 | *73,6* | 14 | *18,8* |
| Вміння аналізувати та оцінювати художні твори | | 10 | *13* | 52 | *69* | 13 | *18* | | 7 | *9* | 57 | *76* | 11 | *15* |
| **Середнє значення** | | 14 | *19* | 51 | *68* | 10 | *13* | | 6 | *7,6* | 56 | *75,2* | 13 | *17,2* |

## Список використаних джерел


1. Авдеев В.М. Влияние музыкального произведения и его интерпретаций на компоненты музыкального восприятия : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.М.Авдеев. – М., 1982. – 18 с.
2. Аганисьян В.М. Развитие творческого мышления студентов-педагогов / В.М.Аганисьян // Вопросы психологии. – 1982. - № 6. – С. 97-100.
3. Андреев А.Л. Художественное мышление как эстетическая категория / А.Л.Андреев. - М.: Знание, 1981. – 64 с.
4. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В.Андрущенко, І.Табачек // Політичний менеджмент : Український науковий журнал. - 2005. - № 1. - С. 58-69.
5. Антонець М. Особливості формування самосвідомості у дітей-погодків: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / М.О. Антонець. -— К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, 2002. — 19 с.
6. Аристотель. Сочинения в 4-х т.: Т1. / Аристотель / Пер. с древнегреч. - М. : Мысль, 1976. - 550 с.
7. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р.Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
8. Арнхейм Р. Новые очерки по психологи искусства / Р.Арнхейм. – М. : Прометей, 1994. – 352 с.
9. Афанасьєв Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності / Ю.Л.Афанасьєв. – Львів : Світ. – 1990.- 160 с.
10. Батюк Н.О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.О.Батюк . — К.: Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова, 2003. — 19 с.
11. Бахтин М.М. Язык в художественной литературе / М.М.Бахтин / Собрание сочинений: В 7 т.- Т. 5. - М., 1996.- С. 287—297.

12. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин. - М. : Искусство, 1979. - 412 с.

13. Берхин Н.Б. Роль сопереживания в восприятии и создании художественных произведений / Н. Б. Берхин // Вопросы психологии. – 1988. - № 4. - С. 155-161.

14. Берхин Н.Б. Общие проблемы психологии искусства / Н. Б.Берхин. – М. : Знание, 1981. - 63 с.

15. Бескровная Г.Н. Музыкальная интерпретация как процесс взаимодействия преднамеренного и импровизационного начал (к истории становелния научной проблемы) / Г.Н.Бескровная // Проблемы художественной интерпретации в XX веке : Тезисы Всероссийской научно-пректической конференции. - Астрахань, 1995.

16. Бескровная Г.Н. Преднамернное и импровизационное начала в музыкальной интерпретации / Г.Н.Бескровная // Современное искусство в контексте культуры : тезисы Всероссийской научно-практической конференции. - Астрахань, 1994.

17. Библер В. Мышление как творчество / В.С.Библер. – М.,1975.– 399 с.

18. Благой Д. Образная речь педагога / Д.Благой // Советская музика. - М., 1966. - Вып. 6.

19. Блонский П. П. Память и мышление / П.П. Блонский. - Спб. : Питер, 2001. - 288 с.

20. Богоявленская Д.Б. Диагностика становления творческой личности / Д.Б. Богоявленская // Психодиагностика и школа. – Таллинн, 1980. – 164 с.

21. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогіка : Учебное пособие / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб : Питер, 2007. – 304 с.

22. Борев Ю.Б. Эстетика : Учебник / Ю.Б. Борев. — М. : Высш. шк., 2002. — 511с.

23. Борисова А.О. Мотивація як компонент навчальної діяльності при викладанні іноземних мов у немовному вузі / А.О.Борисова // Наукові записки.

– Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво НаУ «Острозька академія». – Вип.6. – 2006. – 350 с.

24. Борисова Л.В. К проблеме интерпретации литературного текста / Л.В.Борисова. Доклад интернет-конференции "Рефлексия. Смысл. Герменевтика" 28.11.2003. / ред. Д.Ю.Столяров. – Портал : Гуманитарное образование. - www.humanities.edu.ru/db/msg/45669

25. Бонфельд М. Музыка. Язык. Речь. Мышление : опыт системного исследования музыкального мышления / Морис Бонфельд. – Вологда, 1999. – 300 с.

26. Брехт Б. Восприятие искусства и искусство восприятия / Бертольд Брехт / Общие вопросы эстетики // Театр. Пьесы. Статьи. Высказывания. В пяти томах. - Т. 5/1. - М. : Искусство, 1965. – С.157-158.

27. Брушлинский А.В. Культурно-историчская теория мышления / А.В.Брушлинский. – М. : Высшая школа, 1968. – 124 с.

28. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логикопсихологический анализ)/А.В.Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.

29. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В Брушлинский / Избр. психол.тр. – Москва ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 389 с.

30. Бурська О. Виконавська інтерпретація музики : психолого-педагогічний дискурс / О.П. Бурська // Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць / М-во освіти та науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Київ : НПУ, 2003. - Вип. 4. - С. 23-30.

31. Бурська О. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.П.Бурська / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. М.Коцюбинського. — Вінниця : 2004. — 239 с.

32. Валькман Ю.Р. Категории «образ» и «модель» в когнитивных процессах / Ю.Р. Валькман // Труды междунар. конф. «Интеллектуальные системы» (ICAIS'03), Геленджик-Дивноморское, Москва : Физматлит.- Том 2.- 2003. - С. 318–323.

33. Валькман Ю.Р. Не-факторы — основа образного мышления / Ю.Р.Валькман // Труды II-го Междунар. научно-практ. семинара «Интегрированные модели и мягкие вычисления в искусственном интеллекте». – Москва : Физматлит, 2003. - С. 26–33.

34. Ванслов В.В. Изобразительное искусство и музика / В.В.Ванслов. - Л. : Художник РСФСР, 1983. – 400 с.

35. Васадзе А.А. Проблема художественного чувства / А.А.Васадзе / Вопросы психологи художественного творчества. – Тбилиси : Мецнигереба, 1978. - 178 с.

36. Виппер Б.Р. Введение в историческое изучение искусства / Б.Р.Виппер. - М. : Изобразительное искусство, 1985. – 288 с.

37. Волков Н. Н Восприятие картины / Н.Н.Волков. - М. : Просвітництво, 1976. – 32 с.

38. Волкова Е.В. Произведение искусства в сфере художественной культуры / Е.В.Волкова. – М., 1979. – 240 с.

39. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. - М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

40. Гадамер Х.Т. Истина и метод / Х.Т.Гадамер. - М., 1988. – 362 с.

41. Галинская И.Л. Психология художественного творчества / Галинская И.Л. // Культурология. – 2003. - №4 (27). – С.18-27.

42. Гальперин П.Я., Котик Н.Р. К психологии творческого мышления / П.Я.Гальперин, Н.Р. Котик // Вопросы психологии. – 1982. - № 5. – С. 80-84.

43. Гальтон Ф. Наследственность таланта : законы и последствия / Фрэнсис Гальтон. — М. : Мысль, 1996. — 272 с.

44. Ганслик Э. О музыкально-прекрасном. Опыт поверки музыкальной естетики / Э.Ганслик. - М.Юргенсон, 1910. – 162 с.

45. Гегель Г. Энциклопедия философских наук : в3-х т./ Гегель Г. - М. : Мысль, 1977. – Т. 1. – 452 с.

46. Герасимова И.А. Музыка и духовное творчество / И.А.Герасимова // Вопросы философии. ─ 1995.— № 6. – С. 87-97.

47. Гизенинч В. Интуиция и точность как основа интерпретации. Мысли художника / Гизенинч В. // Советская музика. - 1979. - № 10.- С. 34-37.

48. Гильбурд Г.И. Исполнительское искусство - сфера проявления художественной идеи / Гильбурд Г.И. - Томск, 1984. – 197 с.

49. Гинзбург Л.С. О музыкальном исполнительстве / Л. С. Гинзбург. — М. : Знание, 1972. — 40 с.

50. Горанов К. Специфіка художественной интерпретации (опыт логического анализа / К.Горанов // Вопросы исполнительского искусства. - Новосибирск, 1974. – 240 с.

51. Горанов К. Художественный образ и его историческая жизнь / К.Горанов. - М. : Искусство, 1970. – 520 с.

52. Грані педагогічної майстерності (педагогіка мистецької діяльності) : навчальний посібник. - Рівне, 2003. – 233 с.

53. Григоровська Л. Музика в спілкуванні учнів / Л.Григоровська // Мистецтво та освіта. - 1997. – № 4. – С. 11-15.

54. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні. – К. – 1991. - 146с.

55. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации : философский аналіз / Е.Г.Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.

56. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности / Л.Л.Гурова // Вопросы психологи. - 1991. - № 6. – С. 14 - 20.

57. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления / Л.Л. Гурова // Вопросы психологи. – 1986. - № 2. - С. 126-138.

58. Дидыч Г.С. Художественно-педагогический анализ как средство воспитания подростков : дис. к. п. н./ Г.С.Дидыч. – К., 1982.

59. Дись Л.Б.Музыкальное мышление как объект исследования / Л.Б.Дись // Музыкальное мышление : сущность, категории, аспекты исследования. – К., 1989. – 112 с.

60. Дільтей В. Виникнення герменевтики / В.Дільтей // Філософська й соціологічна думка. - 1996. - № 3-4. - С.167-195.

61. Ермаш Г.Л. Искусство как мышление / Г.Л. Ермаш. – М. : Искусство, 1982, - 277 с.

62. Етимологічний словник української мови. Т.2. / За ред. О.С.Мельничук. - К. : Наукова думка, 1985.

63. Жарков А.Н. Художественный перевод в музыке : проблемы и решения : дис. канд. искусствоведения : 17.00.02 /А.Н.Жарков. - Киевская консерватория имени П.И.Чайковского. – К., 1994. – 180 с.

64. Зедльмайр Г. Искусство и истина: теория методика истории искусства / Г.Зедльмайр // Перевод с немецкого Ю.Н.Попова / СПб : Axioma, 2000. – 272с.

65. Зись Я. В поисках художественного смысла / Я.Зись // Избр.тр. – М. : Искусство, 1991. – 350 с.

66. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія / І.А. Зязюн. — К.; Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім.Б.Хмельницького, 2008. — 608 с.

67. Зязюн І.А Педагогічна майстерність як мистецька дія : Посібник для вчителів (Книжка в журналі) / І.Зязюн // Рідна школа. - 1995. - № 7-8. - С. 31-50.

68. Ильенков Э. Об эстетической природе фантазии / Э.Ильенков // Искусство и коммунистический идеал. Избр. ст. по философии и эстетике. - М. : Изд. ин. лит., 1984. – 224-277 с.

69. Ингарден Р. Музыкальное произведение и вопрос его идентичности / Р.Інгарден // Исследования по эстетике. - М. : Изд. ин. лит., 1962. - 572 с.

70. Іліаді О.М. Праця, талант, краса: у художній творчості / О.М Іліаді. — К., 1976.

71. Каган М.С. Художественно-творческий процесс — произведение искусства — художественное восприятие / М.С Каган // Эстетика как философская наука. – СПб, 1997. - Лекция 17. - С. 283-304.

72. Психология подростка от 11 до 18 лет. Методики и тесты / под ред. А.А.Реана. - М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 124 с.

73. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И.Калмыкова. – М. : Педагогіка, 1981. – 200 с.

74. Кант Е. Сочинения: В 6-ти т. / Е.Кант. – М. : Мысль, 1966. – Т. 5. – С.

322-323.

75. Кен Уилбер. Око духа: Интегральное видение для слегка свихнувшегося мира / К. Уилбер; Пер. с англ. В. Самойлова под ред. А.Киселева. — М: ООО «Издательство АСТ» и др., 2002.— 476, [4] с. — (Тексты трансперсональной психологии).

76. Кожинов В.В. Художественньій образ и действительность / В.В.Кожинов // Теория литературы. Основные проблеми в историческом освещении. Образ, метод., характер. — М., 1962. — С. 58-71.

77. Коллингвуд Р.Дж. Принципы искусства : Теория эстетики. Теория воображения. Теория искусства / Робин Джордж Коллингвуд / пер с англ. А.Г. Ракин. — М. : Языки русской культуры, 1999. — 328 с.

78. Корженевський А. До питання про специфіку мислення музиканта виконавця / А.Корженевський // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. - К. : Музична Україна, 1981.- С. 29-40.

79. Корыхалова Н. Интерпретация музики : Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н.Корыхалова. - Л.: Музыка, 1979. – 208 с.

80. Корыхалова Н.П. Музыкальное произведение и "способ его существования" / Н.П.Корыхалова // Советская музика. – 1971. - № 7.

81. Котляревская Е. Вариативный потенциал музыкального произведения: культурологический аспект интерпретирования: дис... канд. искусствоведения : 17.00.03 / Е.И.Котляревская. - НАН України; Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т.Рильського. — К., 1996. — 196 с.

82. Кочнев Ю.Л. Музыкальное произведение и интерпретация / Ю.Л. Кочнев // Советская музика. - № 12. - М. : 1969. - С. 56-60.

83. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко. Под общей ред.А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

84. Крицький В. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: дис... канд. пед.

наук: 13.00.01 / В.М. Крицький. - Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. — К., 1999. — 180 с.

85. Кроче Б. Эстетика как наука о выражении и как общая лингвистика. Часть I. Теория / Пер. с ит. В. Яковенко. — М.: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1920. — 172 с.

86. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н.Кулюткин // Вопросы психологи. – 1986. - № 2. - С. 21-30.

87. Лайнсдорф Э. В защиту композитора: Альфа и омега искусства интерпретации / Э.Лайнсдорф / Пер. с англ. А. К. Плахова. — М.: Музыка, 1988. — 303 с.

88. Ланге В. О роли семантического анализа в интерпретации музыкальных призведений / Ланге В. // Вопросы оптимизации учебного процесса в вузе. - Сб. трудов РАМ им. Гнесиных. - Вып. 125. - М., 1993.

89. Левчук Л., Онищенко О. Основи естетики: Навчальний посібник / Л.Левчук, О.Онищенко. — К., 2000. — С. 46.

90. Лейзеров Н.Л.Образность в искусстве / Н.Л.Лейзеров.- М., 1974. – 207с.

91. Леонтьев А.Н. Мышление: хрестоматия / А.Н. Леонтьев // Познавательные психические процессы / Сост. А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. - С. 356-368.

92. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента / А.Н. Леонтьев // Психология в вузе : Ежеквартальный научно-методический журнал. - 2003. - № 1/2. - С. 232-241.

93. Лилов А. Към природата на художественото творчество / Александр Лилов. - София, НИ, 1979.

94. Літературознавчий словник-довідник / За ред.Р.Т.Гром'як, Ю.І.Ковалів та ін. – К. : ВЦ „Академія", 1997. – 752 с.

95. Лосев А.Ф. История античной естетики. Итоги 1000-летнего развития / А.Ф Лосев. - М. : Искусство, 1994. - С. 355.

96. Лосев А.Ф. Форма – стиль – выражение / А.Ф.Лосев. – М. : Мысль, 1995. - 944с.

97. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів / О.Д.Ляшенко // Мистецтво та освіта. - 1998.- № 4. - С.54-57.

98. Мазепа В.І. Український модернізм початку ХХ сторіччя : спроба синтезу естетизму та української ідеї : (Естетика та філософія мистецтва) / В.І.Мазепа // Філософська думка. - 1998. - № 2. - С. 81-97.

99. Малахов В. Про розум, педагогіку і наші філософські уподобання : [рецензія] / В. Малахов // Філософська думка. - 2009. - № 1. - С. 134-137.

100. Малютин Б.И. Формирование теоретического мышления на образной основе / Б.И.Малютин // Вопросы психологии. – 1981. - № 1. – С. 90-99.

101. Медушевський В.В. Проблема становлення музыкального восприятия / В.В.Медушевский // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общнобразовательной школы. - Сб. тез. научн. конференции. - 1982. - М. : АПН СССР, 1982. - С.83-86.

102. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

103. Мозгальова Н.Г. Зміст та структурні компоненти музичного мислення / Н.Г.Мозгальова // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2001. - Вип. 2. - 310 с.

104. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Г.Мозгальова. - Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2002. — 202с.

105. Моисеев А.В. Универсальная система музыкального мышления / А.В.Моисеев . – Новгород : 1990. – 31 с.

106. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа) / В.Москаленко // Исследования. – К. : Изд-во Киевской государственной консерватории, 1994. – 157 с.

107. Музыкальное мышление : сущность, категории, аспекты исследования : сборник статей / Сост. Л.И. Дыс. – К. : Муз. Україна, 1989. – 180 с.

108. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский. - М., 1973. – 383 с.

109. Національна доктрина розвитку освіти Україні у XXI столітті. Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. ВВР, № 347/2002.

110. Неменский Б.М. Эмоционально-образное познание в развитии человека / Б.М.Неменский // Вопросы психологи. – 1991. - № 3. – С. 9-17.

111. Немов Р.С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии / Р.С.Немов. - М. : Владос, 2003. – 688 с.

112. Новий тлумачний словник української мови. У 3-х томах. К.: Аконіт, 2003.

113. Овсянико-Куликовский И. Язык и искусство / И.Овсянико-Куликовский // Сочинения. - 9 тт. - Т. 6. - СПБ, 1912 — 1914.

114. Оганов А.А. Эстетическое в системе духовных ценностей / А.А.Оганов // Вестник Московского университета. - Серия 7. - Философия. - № 6. - 2002. - С. 59-85.

115. Олексюк О.Л. Творча самореалізація майбутнього фахівця музиканта в інтерпретаційному процесі / О.Л.Олексюк // Наукові записки Тернопільського ДПУ імені В.Гнатюка. – Серія: Педагогіка. – 1999. - № 3. – С.116-120.

116. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М.Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

117. Падалка Г.М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога / Г.М.Падалка // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. - К. : НПУ, 2004. - Вип. 5. - С. 3-10.

118. Пешикова Л.В. Методика преподавания мировой художественной культури в школе / Л.В.Пешикова. - Владос, 2002 .- 96 с.

119. Пиз А., Пиз Б. Новый язык телодвижений / Аллан Піз, Барбара Піз. – М. : Эксмо, 2008. – 411 с.

120. Піхтар О.А. Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.А.Піхтар. - Київський національний ун-т культури та мистецтв. — К., 2007. — 251с.

121. Поліщук О.П. Художнє мислення: естетико-культурологічний дискурс / О.П.Поліщук. – К. : Парапан, 2007. – 208 с.

122. Поспелов Г.Н. О природе искусства / Г.Н.Поспелов. — М. : Искусство, 1960. – 204 с.

123. Потебня А. Мысль и язык / А.А.Потебня. — М. : Лабиринт, 2007. — 248 с.

124. Предтеченская Л.М., Пешикова Л.В. Методические рекомендации для преподавания мировой художественной культуры. 10 класс: Пособие для учителя / Л.М.Предтеченская, Л.В.Пешикова. - Фирма МХК, 2001. – 400 с.

125. Про вищу освіту. Закон України від 17.01.2002. № 2984-III. – ВВР, 2002. - № 20. – С. 134. Документ 2984-14, остання редакція від 22.05.2008.

126. Про освіту. Закон України від 23.05.1991 № 1060-XII. ВВР, 1991. - № 34. - С. 451. Документ 1060-12, остання редакція від 11.06.2008.

127. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского. - М. : Политиздат, 1990. – 497 с.

128. Психология личности : Словарь-справочник / Под ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

129. Ражников В.Г. Исследование музыкального исполнительского образа / В.Г. Ражников // Вопросы психологи. – 1978. - № 3.

130. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музики / Л.А.Рапацкая. – М., 1991. – 139 с.

131. Раппопорт С.Х. О вариантной множественности в исполнительстве / С.Х.Раппопорт // Музыкальное исполнительство. - Вып. 7. - М., 1972. – С. 14-19.

132. Раппопорт С.Х. О природе художественного мышления / С.Х.Раппопорт // Эстетические очерки: вып.1. - М., 1967. – С. 48-69.

133. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю. Проблемы художественного творчества / С.Х.Раппопорт. - Советский художник, М., 1978. – 237 с.

134. Раппопорт С.Х. Художественное представление и художественный образ / С.Х.Раппопорт // Эстетические очерки : вып. 2. - М., 1973. – С.45-84.

135. Реан А.А., Якунін В.Я. Психология подростка. Методики и тесты / Реан А.А., Якунін В.Я. – СПб. ; М., 2007. – 155с.

136. Рикер Поль. Герменевтика. Этика. Политика: Московские лекции и интервью / Поль Рикер. - РАН; Институт философии / Пер. с франц. И.С. Вдовина. — М. : АО "КАМІ", Академия, 1995. — 160с.

137. Рикер Поль. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / ПольРикер. - Институт философии РАН / Пер.с фр И.С. Вдовина. — М. : Академический Проект, 2008. — 695 с.

138. Рогов И.С. Настольная книга практического психолога : Учебное пособие : в 2-х книгах. Кн. 1 : Работа психолога с детьми разного возраста / И.С. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 384 с.

139. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А. Роменець. – К. : Вища шола, 1971. – 247 с.

140. Ростовський О. Українська музична педагогіка: стан і перспективи / О. Ростовський // Рідна школа. - 2000. - № 8. - С.17-18.

141. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000 - 712 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)

142. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : Навчальний посібник / О.П.Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга ; Богдан, 2005. – 360 с.

143. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтва / О.П. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 2001. - № 3. – С.10-13.

144. Сайгушкина О.П. Художественный образ в творчестве музыканта-исполнителя : автореф. дис. ... канд. искусствоведения / О.П.Сайгушкина. - Ленинградская ордена Ленина государственная консерватория им. Н. А. Римского Корсакові. - Л., 1980. - 22 с.

145. Семенов П.В. Катарсис и антикатарсис: соціально-психологический

подход к воздействию искусства / П.В.Семенов // Вопросы психологии. – 1994. - № 1. – С. 5-7.

146. Силантьєва В.І. Художнє мислення перехідного часу (російська література й живопис кінця XIX - початку XX століть) : автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.01.02. / НАН України. Ін-т л-ри ім. Т.Г.Шевченка. — К., 2002. — 36 с.

147. Симонов П.В. Мотивированный мозг / П.В.Симонов. – М. : Наука, 1987. - 235 с.

148. Сковорода Г. Твори: У 2 т. / Г.Сковорода. — К., 1994.

149. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю.Головин. – Мн. : Харвест , М. : АСТ, 2001. – 976 с.

150. Словарь русского языка / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М. : Русский язык, 1985.

151. Словарь русского языка / сост. С.І.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – М.: Издательство "Азъ", 1992 .

152. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира / С.Д.Смирнов // Вестник МГУ. – Сер.14. - Психология. - № 2. – С. 25-28.

153. Соколова О.В.. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики та художньої культури : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.В.Соколова / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2004. — 20с.

154. Станиславский К. С. Работа актера над собой / К.С.Станиславский // Собр.соч. - М.: Искусство, 1985. – 479 с.

155. Столович Л. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / Л.Н.Столович. — М. : Республика, 1994. — 464 с.

156. Тараева Г. Интерпретация как учебная дисциплина в ВУЗе / Г.Тараева // Советская музика. – 1982. - № 7. – С.62 - 71.

157. Тараканов М. Замысел композитора и пути его воплощения / М.Тараканов // Психология процессов художественного творчества. - Л., 1980. - С. 109-138.

158. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Б.Теплов. - М.; Л.: АПН РСФСР, 1947. - 335 с.

159. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека / О.К.Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1969. – 304 с.

160. Толстой Л.Н. Что такое искусство? / Л.Н.Толстой / Серия: Б-ка „Любителям российской словесности. Из литературного наследия". - М. : Современник, 1985. - 592 с.

161. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абріс, 2002.

162. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. В 3-х т. / П.А.Флоренский. - М. : Правда, 1991.

163. Фоллмер Г. Мезокосмос и объективное познание (о проблемах, которые решены эволюционной теорией познания) / Герхард Фоллмер // Вестник Московского ун-та. - Сер.7. - Философия. – 1994. - № 6. – С.35-56. - 1995. - № 1. – С.27-48.

164. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / М.Хайдеггер // Сост., пер. с нем. и комм. В. В. Бибихина. — М.: Республика, 1993. — 447 с.

165. Химик И.А. Как преподавать мировую художественную культуру : Кн. для учителя. – 2-е изд. / И.А.Химик. – М. : Просвещение, 1994. – 159 с.

166. Храпченко М. Б. Горизонты художественного образа / М.Б.Храпченко. - М. : Худож. лит., 1986. – 2-е изд. доп. – 439 с.

167. Челышева Т.В., Янике Ю.В.. Основы художественной культуры. Мировая художественная культура : Тестовые задания для учащихся общеобразовательных школ и абитуриентов ВУЗов / Т.В.Челышева, Ю.В.Янике. – М. : Гуманитарное изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 208 с.

168. Чередниченко Т. Композиция и интерпретация: три среза проблемы / Т.В.Чередниченко // Музыкальное исполнительство и современность. - Вып. 1. - М. : Музыка, 19. - с. 43-69.

169. Шевнюк О.Л. Прояв художньо-естетичних потреб майбутнього вчителя у структурі його професійної підготовки / О.Л.Шевнюк // Соціалізація

особистості: Міжкафедральний збірник наукових статей. - К.: НПУ, 1998. - С. 171-182.

170. Шевнюк О.Л. Формування художньо-естетичного досвіду як складової творчої особистості майбутнього вчителя / О.Л.Шевнюк // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. - К., 1997. - С. 63-66.

171. Шевченко Г.П. Формирование у младших подростков представлений о художественном образе средствами комплексного воздействия искусств : автореферат дис...канд.пед.наук : 13.00.01 / Г.П.Шевченко. – М., 1973. – 18 с.

172. Шинкарук В.И., Орлова Т.И. Художественное мышление в системе видов мыслительной деятельности / В.И.Шинкарук, Т.И. Орлова // Вопросы философии. – 1984. - № 3.

173. Шудря К.Філософські засади дослідження української культури / К.Шудря // Філософська й соціологічна думка. - 1995.- № 7-8.-С. 237-239.

174. Щолокова О.П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва / О.П.Щолокова // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. - К. : НПУ, 2004. - Вип. 5.-С. 35-39.

175. Щолокова О.П. Методика викладання світової художньої культури: Підручник / О.П.Щолокова. - К. : Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2007. - 194с.

176. Щолокова О.П. Художньо-педагогічна інтерпретація як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя / О.П.Щолокова // Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія. – К.: Віпол, 1996. – С. 62-76.

177. Ягодинцева Н.А. Поэтика: модели образного мышления / Н.А.Ягодинцева // Курс лекций по философии творчества. — Челябинск : Библиотека А.Миллера, 2003. — 80 с.

178. Яковенко Л. Формування художнього мислення студентів засобами музики / Л.Яковенко // Педагогіка й психологія. – 1998. - № 4. - с. 83-88 .

179. Яковлєв А.А. Искусство и эстетика античности (доклассический период и ранняя классика): Конспект лекций / А.А.Яковлев. - Московский гос. ун-т печати. — М. : Издательство МГУП, 2001. — 57с.

180. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в: Учеб. пособие / М.Г.Ярошевский. – М., 1996. – 416 с.

181. Meyer L. Emocia I znaczenie w muzyke // Res. Facta.-968.-2.3.314

182. Wimsatt William K.; Beardsley Monroe C. 1946 The Intentional Fallacy // On Literary Intention / Ed. D. Newton-de Molina. Edinburgh, 1976.