

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

На правах рукопису

ШИКИРІНСЬКА ОКСАНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 378.016:[378.3.016:7] (043.5)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО
ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МИСТЕЦЬКИХ
ТВОРІВ**

13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
доктор педагогічних наук, професор
Брилін Борис Андрійович

Вінниця – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 Теоретичні основи дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів	
1.1. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у контексті культурологічної парадигми освіти	14
1.2. Художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів як філософське та психолого-педагогічне поняття.....	26
1.3. Структура готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.....	49
Висновки до першого розділу	63
РОЗДІЛ 2 Педагогічний супровід підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів	
2.1. Діагностика готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів	67
2.2. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.....	87
2.3. Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.....	101
Висновки до другого розділу	116
РОЗДІЛ 3 Дослідно-експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів	
3.1. Організаційно-методичне забезпечення процесу формування практичних умінь художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у майбутніх учителів початкових класів	118

3.2. Аналіз результатів експериментально-дослідної роботи.....	158
Висновки до третього розділу	179
ВИСНОВКИ.....	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	187
ДОДАТКИ	215

ВСТУП

Актуальність дослідження. Тенденції глобалізації й оновлення навчально-виховного процесу вищої школи в контексті культурологічної парадигми освіти пов'язані з необхідністю формування творчої особистості учня як громадянина майбутнього, носія цінностей та ідеалів культури українського народу, здатного вільно орієнтуватися в різноаспектному світі мистецтва. Особливого значення ці положення набувають у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, здатних послідовно розвивати і збагачувати світогляд молодших школярів засобами мистецтва, оцінювати явища культурного життя суспільства, бути активними посередниками у системі функціонування художньо-естетичних цінностей, оскільки головна місія першого учителя – стати для дитини провідником у світ науки та мистецтва.

Одним із важливих завдань вищої педагогічної освіти у цьому аспекті стає проблема формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів початкових класів як здатності до педагогічно спрямованого осмислення мистецької реальності та самовираження у мистецько-педагогічній діяльності; виховання здатності сприймати, інтерпретувати й оцінювати мистецькі твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументувати свої думки й оцінки та розуміти зв'язки мистецтва з природним і культурним середовищем, життєдіяльністю та психологією людини, сучасною технікою, засобами масової інформації. Набуття майбутніми педагогами інтерпретаційних умінь в інформаційно-гносеологічному, комунікативному, виховному та організаційно-методичному контексті дозволяє різнобічно сприймати й осмислювати факти й явища культури, формувати цілісний погляд на сучасний світ, синтезувати одержані знання і переносити їх на нові соціально-культурні об'єкти і процеси, змінюючи ракурс і збільшуючи широту сприйняття. Художньо-педагогічна інтерпретація як процес сприйняття і пізнання мистецтва впливає на мотиваційну сферу особистості студента, визначає повноцінний розвиток його загальної культури, є

джерелом формування ціннісних мистецьких орієнтирів майбутнього педагога та невід'ємною умовою фахової компетентності учителів початкових класів у подальшій педагогічній діяльності.

Проблема інтерпретації мистецьких творів активно досліджується у різних наукових аспектах: філософському (Л.Архипова, М.Бахтін, Т.Берестецька, С.Бондар, Ю.Борєв, С.Васильєв, Г.Гадамер, Є.Гуренко, В.Дільтей, У.Кен, С.Кримський, П.Рікер, О.Савченко, Ф.Шлейрмахер та ін.); психологічному (Е.Волкова, І.Інгарден, Л.Копець, О.Костюк, О.Леонтьєв, Я.Пономаренко, В.Роменець, С.Рубінштейн, О.Семак, Б.Теплов, В.Шинкарук та ін.); педагогічному (Б.Брилін, Л.Бутенко, О.Ляшенко, В.Крицький, О.Полатайко, О.Щолокова та ін.); мистецтвознавчому (О.Алексєєв, Н.Жукова, О.Котляревська, В.Москаленко та ін.).

Аналіз джерельної бази дозволив зробити висновок про накопичення науковцями певного досвіду з проблеми художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у професійній підготовці педагогів. У психолого-педагогічній літературі вітчизняними науковцями підкреслюється важливість та актуальність ролі духовно-естетичних факторів в системі професійної підготовки педагогів (О.Акімова, І.Зязюн, Н.Ничкало, О.Отич, Г.Тарасенко, Л.Хомич, Г.Шевченко, О.Шестоपालук та ін.). Педагогічні дослідження визначають інноваційні технології в професійній освіті вчителя (Р.Гуревич, М.Кадемія, А.Коломієць та ін.), різні аспекти педагогічного спілкування (М.Бахтін, О.Бодальов, Є.Ільїн, В.Кан-Калик, Н.Чепелєва та ін.), синтез художніх умінь та емоційно-ціннісної інтерпретації різновидів мистецтв (Б.Неменський), мистецький аспект у професійній підготовці учителя (О.Аліксійчук, В.Бутенко, Г.Васянович, В.Дряпіка, С.Коновець, В.Кудін, Г.Локареєва, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, Т.Рейзенкінд, О.Ростовський, О.Рудницька, М.Семко, О.Федій, Б.Юсов та ін.), проблему інтеграції мистецьких дисциплін (Л.Масол, Н.Миропольська, О.Шевнюк, О.Щолокова та ін.), що є важливими для визначення структури готовності майбутнього вчителя початкових класів до художньо-педагогічної

інтерпретації мистецьких творів у професійній діяльності.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу останні дисертаційні роботи (О.Біла, С.Єрмакова, В.Орлов, О.Отіч, Л.Хомич та ін.) з проблем професійно-мистецької підготовки майбутніх учителів. Науковці вивчають її виховний аспект (І.Казанжи, Б.Нестерович), акцентують увагу на формуванні професійних умінь майбутніх учителів засобами музики (Г.Горбуліч, В.Мішедченко, С.Олійник, Т.Рейзенкінд, Т.Скорик), театрального (Л.Дубина, Л.Зімакова та ін.), декоративно-ужиткового та образотворчого мистецтв (С.Коновець, З.Резниченко, Л.Сорока), а також взаємодії різних видів мистецтв (М.Кір'ян, С.Лавріненко, Ж.Сироткіна).

Однак у попередніх дослідженнях розглядалися окремі аспекти інтерпретації, зокрема, у підготовці вчителів-філологів, музикантів та хореографів у філософському, психологічному або мистецтвознавчому контексті. Недостатньо дослідженою є проблема формування вмінь художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів майбутніх учителів початкових класів засобами інтеграції різновидів мистецтв і дисциплін художньо-естетичного циклу, що зумовлено специфікою художньо-педагогічної діяльності вчителів початкової школи.

Отже, незважаючи на значний інтерес учених до проблеми інтерпретації, питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів залишається нині мало дослідженою сферою і цілеспрямовано не вивчалось. Теорія і практика професійної педагогічної освіти у вирішенні проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів вимагає розв'язання низки **суперечностей**:

- між потребами сучасної школи щодо високого рівня професіоналізму сучасного вчителя початкових класів та реальним рівнем його мистецької компетентності;

- між доцільністю використання художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у професійній діяльності та відсутністю теоретичного і методичного забезпечення даного процесу;
- між набутими майбутніми вчителями початкових класів теоретичними знаннями й мистецькими навичками та відсутністю практичних умінь художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у власній педагогічній практиці.

Актуальність проблеми, недостатня її розробленість у наукових дослідженнях, а також потреба в розв'язанні означених суперечностей зумовила вибір теми нашого дисертаційного дослідження: *«Підготовка майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Методологія і технологія педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (РК 0111U001620), кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського з проблеми «Підвищення ефективності мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах розвитку інтегративних процесів в освіті» (протокол № 1 від 11.12.2007 р.). Тему дисертації затверджено Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 3 від 24.11.2004 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 10 від 23.12.2008 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів.

Предмет дослідження – методика підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу філософських, психологічних, педагогічних і мистецтвознавчих досліджень з'ясувати сутність і структуру поняття «готовність до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів».
2. Визначити критерії, показники та встановити рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.
3. Обґрунтувати педагогічні умови та модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.
4. Розробити та експериментально перевірити методику підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.

Гіпотеза дослідження: ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів уможливлується дотриманням таких педагогічних умов:

- викладання дисциплін художньо-естетичного циклу на засадах інтеграції мистецтв;
- розвиток емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів на високохудожніх мистецьких зразках;
- організація навчально-виховної взаємодії у системі «викладач – мистецький твір – студенти» на засадах діалогічності.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають науково обґрунтовані положення щодо філософських засад сучасної освіти (Г.Балл, І.Бех, С.Гончаренко, В.Загвязинський, І.Зязюн, В.Лутай та ін.); філософської

герменевтики (Ф.Бекон, С.Васильєв, Г.Гадамер, М.Гайдеггер, В.Дільтей, С.Кримський, М.Мамардашвілі, Ф.Ніцше, П.Рікер, Г.Рузавін, Б.Целковніков, Ф.Шлейермахер та ін.); культурологічного (Ш.Амонашвілі, Е.Бондаревська, Г.Богатирьова, В.Васянович, Н.Гонтаровська, В.Гриньова, Т.Іванова, Л.Кондрацька, Н.Миропольська, Н.Ничкало, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, О.Пехота, О.Рудницька, В.Сластьонін, М.Сова, О.Шевнюк, О.Щолокова та ін.), особистісно зорієнтованого (І.Бех, Т.Ільїна, О.Мороз, В.Семиченко, І.Якиманська та ін.) та рефлексивно-особистісного (В.Кан-Калик, А.Макаренко, В.Сластьонін, В.Сухомлинський та ін.) підходів в освіті; теорії і методики професійної підготовки майбутнього учителя (О.Абдулліна, С.Архангельський, О.Глузман, Л.Міщик, О.Пехота, С.Сисоєва, М.Сметанський, В.Шахов, О.Шестопалюк та ін.); специфіки професійної підготовки сучасного учителя початкових класів (Н.Бібік, В.Бондар, Н.Кічук, А.Коломієць, С.Литвиненко, О.Мороз, О.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, А.Щербо та ін.); психолого-педагогічних та методологічних основ розвитку творчої особистості (О.Акімова, В.Андрущенко, Л.Виготський, Н.Гузій, С.Ковальова, Н.Кузьміна, О.Леонтьєв, М.Лещенко, В.Моляко, В.Рибалка, В.Роменець, С.Рубінштейн, А.Хуторський та ін.) та виховного потенціалу мистецтва (Ю.Афанасьєв, Б.Брилін, В.Кудін, О.Лосєв, Л.Пєчко, О.Семашко та ін.).

Для вирішення поставлених завдань наукового дослідження та досягнення його мети застосовувались такі **методи**:

- *теоретичні* (аналіз, синтез, систематизація, конкретизація, класифікація, моделювання, порівняння, узагальнення) для вивчення теоретичних аспектів проблеми дослідження, визначення понятійно-категоріального апарату, з'ясування структури готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, критеріїв та рівнів її діагностики; визначення педагогічних умов та побудови відповідної моделі ефективної підготовки студентів до означеної діяльності;

- *емпіричні* (анкетування, педагогічне спостереження, бесіди, діагностичне опитування, тестування, експертна оцінка, аналіз продуктів творчої діяльності студентів, самооцінка, педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) з метою вивчення стану готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів та перевірки ефективності запропонованої методики;
- *статистичні* (математична обробка результатів дослідження, відображення їх у табличних і графічних формах) для фіксації й узагальнення результатів вимірювань та забезпечення їх вірогідності й об'єктивності.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (інститут педагогіки, психології і мистецтв), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу. Всього дослідженням було охоплено 390 студентів (майбутніх учителів початкових класів) освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст» вищих навчальних закладів II-IV рівнів акредитації.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження:

- *уперше* визначено, обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності студентів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів (викладання дисциплін художньо-естетичного циклу на засадах інтеграції мистецтв; розвиток емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів на високохудожніх мистецьких зразках; організація навчально-виховної взаємодії у системі «викладач – мистецький твір – студенти» на засадах діалогічності); теоретично обґрунтовано й реалізовано в практиці навчання модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до означеної діяльності; розроблено

критерії, показники та встановлено рівні готовності майбутніх педагогів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів;

- *уточнено* сутність і структуру поняття «готовність майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів» як складного інтегративно-структурного професійно-особистісного утворення, що характеризується усвідомленою потребою в реалізації поліфункціонального потенціалу мистецтва у навчально-виховному процесі початкової школи та ціннісним ставленням студентів до мистецтва (мотиваційно-ціннісний компонент); розвиненістю психологічних якостей особистості майбутнього учителя початкових класів та сформованістю системи знань – психолого-педагогічних, культурологічних, спеціальних мистецьких – (емоційно-когнітивний компонент); сформованістю умінь і навичок творчого застосування художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів (творчо-діяльнісний компонент);
- *удосконалено* методичні прийоми формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки;
- *подальшого розвитку* набула методика підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.

Практична значущість дослідження полягає в розробці й упровадженні методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів; у розробці програмно-методичного забезпечення спецкурсу «Основи художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів». Матеріали дослідження можуть бути використані в практиці роботи вчителів початкової школи, а також у системі післядипломної освіти педагогічних працівників.

Основні результати дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 10/68 від 18.12.2012 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені

Івана Огієнка (довідка № 168 від 30.11.2012 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/2309 від 29.11.2012 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка (довідка № 6018/01-30/16 від 05.12.2012 р.), Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу (довідка № 01-06-263 від 06.12.2012 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася на 27 науково-практичних конференціях і семінарах, з них *міжнародних*: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009 р.); «Теорія та практика підготовки акторських кадрів» (Запоріжжя, 2009 р.); VIII-IX мист.-пед. читання пам'яті О.Рудницької (Київ, 2010 р.); «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2011 р.); «Актуальні проблеми професійної освіти (теорія і практика)» (Бар, 2012, 2013 р.р.); «Сучасні проблеми та шляхи їх вирішення в науці, транспорті, виробництві та освіті 2012» (Одеса, 2012 р.); «Актуальні проблеми професійної освіти: теорія і практика» (Вінниця-Бар, 2012 р.); *всеукраїнських*: «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Київ-Вінниця, 2007 р.); VI мист. - пед. читання пам'яті О.Рудницької (Київ, 2008 р.); «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2009 р.); «Традиції та інновації в педагогіці початкової школи» (Сімферополь, 2009-2011 р.р.); «Мистецтво в реаліях сучасної освіти» (Полтава, 2010 р.); «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (Вінниця, 2010, 2013 р.р.); *регіональної* «Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів» (Вінниця-Глухів-Бар, 2006 р.); *звітних* конференціях викладачів і студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця 2005-2013 р. р.), на засіданнях кафедр мистецької підготовки, дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Публікації. Результати дисертації відображені у 17 одноосібних публікаціях: 7 статей у наукових фахових виданнях, 10 статей у збірках наукових праць.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (285 найменувань) та 45 додатків на 103 сторінках. У роботі наведено 12 таблиць на 11 сторінках та 3 рисунки на 3 сторінках. Повний обсяг дисертації – 318 сторінок, з них – 185 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МИСТЕЦЬКИХ ТВОРІВ

1.1 Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у контексті культурологічної парадигми освіти

Суттєве підвищення ролі духовно-естетичних факторів у процесі реформування змісту початкової освіти, використання мистецьких творів у змісті різних навчальних предметів, що сприяють розвитку гуманітарного ставлення дитини до навколишньої дійсності, здатність мистецтва впливати на духовний розвиток дитини зумовлюють необхідність формування інтерпретаційних умінь як важливого складника професійної діяльності вчителів початкових класів. Роль першого учителя в системі професійної педагогічної освіти полягає не лише в тому, щоб передати знання від одного покоління до іншого, а й у тому, щоб навчити учнів мислити, розуміти й аналізувати інформацію та забезпечити зростання їхньої художньо-естетичної культури.

На законодавчому рівні основні вимоги до змісту підготовки вчителя початкових класів відображено в освітніх нормативних документах: Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття», Комплексній цільовій програмі «Вчитель», Державному стандарті початкової освіти та ін. У зазначених нормативних актах наголошується на необхідності підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, прагне бути людиною культури, оволодіваючи цінностями й знаннями в галузях мистецтв; здатного знаходити й оперативно використовувати необхідну інформацію у здійсненні міждисциплінарних зв'язків,

спроможного до ефективної професійної діяльності на засадах гуманістичної педагогіки.

В умовах гуманізації освіти культурологічний підхід, що відображає суть освіти й виховання як явищ культури, вимагає врахування закономірностей, тенденцій, особливостей навчально-виховного процесу, головною метою якого є виховання високоосвіченої, ерудованої особистості зі сформованою системою цінностей та естетичними смаками. На думку І.Гавриш, культурологічний підхід у професійній підготовці майбутнього учителя реалізується завдяки спеціальній технології навчання й виховання, що спрямована на розвиток у студентів здатності до цілісного бачення й сприйняття культурних цінностей [48], адже, як зауважує Г.Падалка, «тільки щире висловлювання думки щодо художньої цінності творів може плідно розвивати мистецьку культуру учнів» [171, с. 50].

На сьогодні в теорії та практиці педагогічної освіти накопичені значні наукові напрацювання, які можуть слугувати основою удосконалення різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів. Методологічні та методичні проблеми гуманітарної культурологічної освіти в університетах активно розглядають учені різних країн світу: США, Польщі, Росії та ін. Зокрема, дослідження американських учених (Д.Брітцман, Н.Зімфер, К.Хоей) присвячені проблемам підготовки викладачів, здатних працювати в полікультурному педагогічному середовищі, підкреслюють важливість етнографічних знань. Погляди польських філософів і педагогів (Б.Барц, Й.Габерман, А.Гофрон, Г.Томас та ін.) зосереджені на проблемі культурологічної освіти як провідного соціального фактору сучасності. Важливими для розвитку поглядів на культурологічну освіту майбутніх учителів є ідеї російських учених М.Бахтіна, В.Біблера, Г.Драча, Г.Казилова, В.Розіна, А.Флієра, Б.Юсова та ін. про культурологічне пізнання як ціннісне ставлення людини до світу, про естетичну свідомість, що акцентує духовний аспект відчуття світу, морально-естетичне переживання буття з орієнтацією на цінності мистецтва. Цінними для нашого дослідження є думки означених

провідних сучасних російських філософів і педагогів щодо установки на важливість розуміння (тобто, інтерпретації) учнями мистецьких зразків культури як провідного завдання культурологічної освіти.

Розробка теоретичних концепцій культурологічної підготовки майбутніх учителів обґрунтовується дослідженнями вітчизняних учених: О.Балла [15; 16], Е.Бондаревської [31], В.Васяновича [40], С.Гончаренка [58], Р.Гуревича [65], І.Зязюна [94; 95], Л.Кондрацької [120], Л.Масол [146], Н.Миропольської [150], Н.Ничкало [164], О.Олексюк [165; 166], Г.Падалки [171], М.Сови [213], Г.Тарасенко [225], О.Шевнюк [241], О.Щолокової [269] та ін., в яких основним напрямом змісту професійної підготовки учителя науковці визначають її культурологічну спрямованість як одного з найважливіших чинників якісного виконання основної функції освіти; наголошують на важливості органічної єдності загально-педагогічної та культурологічної підготовки майбутніх учителів; зосереджують увагу на формуванні полікультурних, педагогічних і національних цінностей особистості.

Так, Р.Гуревич визначає такі головні напрями навчального процесу педагогічного ВНЗ як інтеграція, гуманізація, професійна спрямованість та естетизація. Вчений підкреслює, що заняття з кожної дисципліни мають бути пронизані міжпредметними зв'язками, враховувати інтереси і здібності кожного студента, мати безпосередній вихід на шкільну програму, містити емоційні моменти (цікаві історичні факти, демонстрацію творів мистецтв, застосування аудіо та відеозаписів тощо). Автор зазначає, що для формування в свідомості майбутнього учителя почуття відповідальності за розвиток суспільства в цілому процес навчання у ВНЗ має бути зорієнтований не лише на підготовку предметника, а й на формування вчителя-гуманіста, носія провідних ідей національної та загальнолюдської культури, особистість творчу і допитливу [65, с. 80].

Таким чином, провідними напрямками культурологічної освіти, що є традиційними та залишаються актуальними для сучасності, є:

- орієнтація на мистецтво як можливість духовного розвитку особистості та її моральних якостей;
- формування засобами мистецтва світоглядної позиції особистості;
- використання у педагогічній практиці різних видів мистецтва;
- опора на національні мистецькі скарби з поєднанням досягнень світової художньої культури [269, с. 25].

Культурологічна спрямованість сучасної професійно-педагогічної освіти ґрунтується на вітчизняних традиціях і європейському досвіді навчання та виховання засобами мистецтва. Тому, як наголошувала О.Рудницька, «обов'язковим гуманітарним компонентом культурологічної підготовки» майбутніх учителів є вивчення мистецьких дисциплін, «які залучають до світу прекрасного, дають людині змогу досягнути своє призначення як суб'єкта соціального спілкування, формують естетичні та моральні почуття, розвивають творчі здібності» та «спрямовані на поглиблення естетичної, художньої, культурологічної компетенції учнівської молоді» [197, с. 3].

У контексті нашого дослідження безперечний інтерес становить вивчення історичного аспекту організації мистецької підготовки учителів початкових класів у системі вітчизняної педагогічної освіти. На підставі аналізу праць Ю.Бекетової [19], Т.Благової [25], Н.Дем'яненко [68], С.Лавриненко [133], Т.Танько [223], Л.Хомич [236] та ін. зазначимо, що специфіка розвитку змісту викладання дисциплін мистецького циклу у різних типах закладів педагогічного спрямування цілком зумовлювалася характером розвитку професійної підготовки майбутніх учительських кадрів для початкової школи.

Так, мистецька підготовка працівників початкової ланки педагогічної освіти в Україні ще наприкінці XIX століття здійснювалася в педагогічних класах при жіночих середньоосвітніх закладах, учительських семінаріях, загальноосвітніх і спеціальних педагогічних курсах, учительських інститутах та університетах. Зокрема, у педагогічних класах із циклу мистецьких

дисциплін вивчали церковний спів та малювання з іконописом. Упровадження предметів мистецтва було характерним й для учительських семінарій, що почали засновувати в країні з 1865 р. і мали значні переваги у справі підготовки вчителів для початкових училищ порівняно з іншими формами педагогічної освіти. Пріоритетним видом мистецької діяльності у семінаріях була музична підготовка вихованців; із семінаристів готувати не лише викладачів церковного співу для початкових училищ, регентів церковних хорів; але й викладачів малювання, креслення, ручних робіт і гімнастики у початковій школі.

За відсутністю у губерніях учительських семінарій, тривалий час основною формою освіти учителів були загальноосвітні педагогічні короткотермінові курси, на яких, поряд із вивченням загальноосвітніх дисциплін з методиками їх викладання, також передбачалося вивчення мистецьких дисциплін: відповідно до місцевих потреб, запроваджували співи, музику, рукоділля й ручну працю. Метою курсів церковного співу було ознайомлення малопідготовлених учителів народних училищ з кращими методами навчання церковного співу і організації хорів, з елементарними поняттями з теорії музики, з практичними прийомами гри на скрипці. Також поширеною була практика організації спеціальних курсів з метою ознайомлення з різними видами мистецької діяльності.

Окремим важливим напрямом педагогічної мистецької підготовки в Україні періоду кінця XIX – початку XX століття постав розвиток мережі фахових жіночих установ, таких, як: художні та музичні школи; педагогічні курси тощо. Зокрема, було запроваджено додаткові екзамени на звання учителя гімназій, початкових училищ, домашнього учителя: іспит зі співів (згідно з яким учитель початкової школи повинен знати нотну систему, уміти виконувати піснеспіви православного богослужіння, уміти користуватися камертоном і нотною партитурою, уміти організувати учнівський хор і керувати ним), малювання, краснопису і креслення.

Так, в учительських інститутах, створених в останній чверті XIX

століття, важливим був мистецько-педагогічний напрям у системі практичної підготовки учителів; ознайомлення з різними видами мистецької діяльності вважали також необхідною складовою формування педагогічної майстерності. Зокрема, у Вінницькому учительському інституті (1912 р.), в якому спочатку функціонувало два відділення – дошкільне та шкільне, а також педагогічні курси, з 1917 р. по 1918 р. викладав співи та керував студентським хором видатний композитор К.Стеценко. Відповідно до запитів початкової школи, до навчального плану інших учительських інститутів із предметів мистецького циклу були введені співи; запроваджувався обов'язковий практичний курс «Малювання з методикою викладання» та теоретичний курс «Історії художнього мистецтва». Пізніше до переліку мистецьких дисциплін увійшла гра на музичному інструменті. Система позааудиторної роботи передбачала різні види занять, переважна більшість з яких була мистецької спрямованості: літературно-музичні вечори, позакласні читання, екскурсії.

На початку та в середині XX-го століття у вітчизняній освіті окреслилась чітка лінія естетизації фахової підготовки педагогів. Так, у 40-50-ті роки XX століття до навчальних планів Ніжинського педагогічного інституту було введено спеціальний предмет «Художнє виховання», метою якого було забезпечення підготовки студентів з таких факультативних естетичних курсів, як співи, музика, художнє читання, драматичне мистецтво, хореографічне мистецтво, живопис, художнє рукоділля, художня гімнастика, шахи та ін. У перші повоєнні програми для шкільних відділень педагогічних училищ, які готували майбутніх учителів початкових класів, вводяться такі мистецькі дисципліни, як музична грамота і сольфеджіо, музична література, методика музичного викладання, методика співів і методика музичного виховання в дитячому садку, хоровий спів, гра на музичному інструменті [19, с. 10].

Таким чином, як засвідчує історичний екскурс, мистецька підготовка здавна була прерогативою фахової освіти майбутніх учителів початкових

класів. Головні вимоги до освітян полягали в тому, щоб вони мали не лише педагогічні знання, а й мистецьку підготовку. Маючи великий виховний потенціал, предмети мистецького циклу були дієвим чинником становлення і загальнокультурного розвитку особистості вчителя, що зумовлювало їхнє теоретичне і практичне значення в системі педагогічної освіти України. Це також свідчить про важливість мистецької підготовки учителя початкових класів у сучасних умовах.

Визначаючи зміст поняття «підготовка до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів», ми спиралися на психолого-педагогічні дослідження, в яких професійна підготовка до педагогічної діяльності розглядається як цілісний процес, котрий базується на синтезі знань і їх системному засвоєнні (В.Сластьонін [211], Н.Тализіна [222] та ін.); як один з видів мистецтва, її зміст і характер порівнюють з діяльністю працівників у галузі літератури, музики, живопису, театру тощо – тобто це складний вид творчої практичної роботи (В.Загвязінський [87], І.Зязюн [95], В.Кан-Калик [108], Н.Кічук [112], Н.Кузьміна [130; 131], В.Сухомлинський [219; 220], К.Ушинський [231], О.Щербаков [265] та ін.).

У сучасній науковій психолого-педагогічній літературі простежується наявність певних напрямів дослідження професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а саме: підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти (Н.Бібік, О.Савченко), загальні принципи організації педагогічного процесу та основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки, що забезпечують формування учителя-дослідника, який перебуває у постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання і виховання (Л.Хомич), формування творчої особистості майбутнього учителя (О.Акімова, Н.Кічук, С.Сисоева), організація професійного самовиховання майбутніх учителів початкових класів (О.Кучерявий), формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (Л.Хоружа) та ін.

Значний науковий доробок останніх років щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності присвячено розгляду науково обґрунтованих вимог до забезпечення учителем кваліфікованого керівництва художньо-естетичною діяльністю учнів у навчально-виховному процесі початкової школи. Зокрема, аналізуються питання готовності до імпровізаційної діяльності (С.Дубяга), до активізації художньої діяльності молодших школярів (О.Біла); формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки (А.Кияновський, А.Крамаренко, А.Кудусова); педагогічних цінностей (В.Денисенко, С.Єрмакова); професійно-педагогічної культури (І.Палишкова); розглядається система підготовки учителів початкової школи України (К.Авраменко, С.Мартиненко, Ю.Соловійов, Л.Хомич); визначається роль використання інформаційних технологій у професійній діяльності учителя (Р.Гурін, М.Кадемія, А.Коломієць, Л.Макаренко, О.Суховірський); з'ясовуються дидактичні основи професійної підготовки учителів початкової школи (Н.Ігнатенко, В.Ковальчук, О.Остряньська); аналізується підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи (І.Казанжи, Б.Нестерович), забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи (О.Аліксійчук, В.Дряпіка, С.Коновець, Г.Локарева, М.Семко, Н.Сулаєва, О.Федій, О.Хижна) тощо.

У контексті нашого дослідження цікавими виявилися дисертаційні роботи з означеної проблеми. Зокрема, Г.Горбуліч, В.Міshedченко, С.Олійник, Т.Скорик розглядають різні аспекти формування музичного потенціалу майбутніх учителів початкових класів [59; 152; 168; 210]. Низка наукових напрацювань присвячена ролі театрального мистецтва у підготовці майбутніх учителів початкових класів. Так, Л.Дубина підкреслює невичерпні можливості театрального мистецтва у навчанні, вихованні, формуванні та розвитку особистості майбутнього учителя початкових класів [78]. Цю думку підтримує Л.Зімакова, яка також вважає театральне мистецтво ефективним методом вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів

початкових класів, оскільки воно має властивість впливати на пізнавальну, ціннісну, емоційну, оцінну, поведінкову сфери особистості [91]. Роль інших видів мистецтва – декоративно-ужиткового та образотворчого – у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів розкривають у своїх дослідженнях З.Резніченко [186] та О.Сорока [215]. На думку З.Резніченко, особливості формування педагогічної компетентності майбутнього учителя початкових класів щодо використання декоративно-ужиткового мистецтва полягають, зокрема, в розумінні його символічно-знакової мови [186]. Дослідження М.Кір'ян, С.Лавриненко та Ж.Сироткіної присвячені формуванню професійних умінь майбутніх учителів початкових класів засобами комплексу мистецтв [111; 133; 207].

Аналіз означених досліджень показав, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів відбувається оволодіння знаннями теоретичних та практичних основ вікових закономірностей художнього розвитку дітей молодшого шкільного віку, історико-теоретичними знаннями у галузі мистецтва, навичками художньо-творчої діяльності, що забезпечує високу ефективність професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Отже, процесуальний компонент професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, що ґрунтується на широкій гуманітарній, культурологічній, естетичній, мистецтвознавчій освіті, забезпечує майбутньому вчителю не лише обсяг власне професійних знань і вмінь, а й художньо-педагогічну освіченість, що підвищує конкурентоздатність фахівців у соціальній сфері.

У контексті нашого дослідження ми використовуємо поняття «художньо-педагогічна підготовка». Питання художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів розглядались в дослідженнях М.Лещенко [137], Б.Нестеровича [162], О.Олексюк [165], В.Орлова [169], О.Отич [170], Г.Падалки [171], Т.Рейзенкінд [187], О.Рудницької [196], М.Сови [213], Г.Тарасенко [225; 226], О.Хижної [235], Л.Хомич [236], О.Щолокової [269] та

ін. Завданнями художньо-педагогічної підготовки означені дослідники вважають створення умов для живого спілкування з творами світового мистецтва в навчальному процесі, розвиток здатності бути читачем, глядачем, слухачем; оволодіння «золотим фондом» художньої культури людства та опанування мови мистецтв; формування художніх інтересів, розвиток творчого потенціалу.

Зокрема, О.Щолокова виділяє такі провідні завдання художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів: необхідність збагачення духовного світу особистості засобами мистецтва; комплексне використання різних видів мистецтва в навчально-виховному процесі; необхідність формування художнього сприймання і розуміння художніх цінностей у школярів; важливість вивчення художніх творів вітчизняної класичної спадщини у поєднанні з шедеврами світового мистецтва; орієнтація на творчий потенціал учня [269, с. 41].

За визначенням О.Отич, розробка теоретичних і методичних засад художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів ґрунтується на основних положеннях педагогіки мистецтва, згідно з якими мистецтво тлумачиться як сфера творчої людської діяльності, котра спрямована на осмислення світу й оцінку місця людини в ньому і об'єктивується в художніх образах; мистецтво має потужний педагогічний потенціал завдяки своїм функціям (дидактичній, виховній, розвивальній, соціалізуючій, професіоаналізуючій); мистецтво може розглядатися як методологія навчання і виховання молодого покоління, детермінанта національної та культурної ідентифікації та індивідуалізації особистості, компонент загальної та професійної освіти; основними категоріями педагогіки мистецтва є «художній образ», «художня концепція людини», «художньо-творча діяльність», «цілісна гармонійна особистість» [170, с. 13].

Серед основних засобів художньо-педагогічної підготовки, що використовуються сьогодні в навчальному процесі вищої школи, найбільш

універсальними є навчальні дисципліни естетичного циклу, що передбачають спілкування з мистецтвом. О.Рудницька справедливо зауважувала, що вивчення мистецтва (особливо з метою поглиблення професійної підготовки фахівців) обов'язково потребує використання комплексу суміжних філософських, естетичних, культурологічних, педагогічних та інших гуманітарних знань, необхідних для формування комплексних фахових уявлень про функціонування мистецтва у загальній культурі суспільства [196, с. 120].

Отже, актуальним завданням сучасної педагогіки є пошук шляхів розуміння (інтерпретації) мистецьких творів молодшими школярами. На нашу думку, важливими у вивченні мистецтва майбутніми учителями початкових класів та його художньо-педагогічної інтерпретації є міждисциплінарні інтегративні зв'язки, що дають підстави розглядати художньо-педагогічну підготовку як складову культурологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Визначаючи мистецтво засобом засвоєння естетичної реальності, духовних і мистецьких надбань світової культури, формування світогляду, ціннісних орієнтацій і перетворення їх на внутрішнє багатство особистості, дослідники (Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) розглядають культурологічний аналіз та інтерпретацію мистецьких явищ культури як важливий практично-орієнтований інструмент, що змінює рівень уявлень учителя про соціокультурні сторони педагогічної реальності, закладає ціннісно-мотиваційну основу його професійної культури, істотно збагачує весь комплекс мистецько-педагогічних функцій.

Відомо, що художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів (далі – ХПМТ) завжди пов'язана з широким художнім світоглядом. Необхідність враховувати цю особливість у системі професійної освіти обумовлює вивчення студентами мистецьких творів за принципами історизму та системності. При цьому, як зауважує О.Щолокова, формування культурологічних знань спрямовуються на розвиток мистецької компетентності та формування світогляду у сфері мистецтва; розвиток

компетентності у тлумаченні мистецьких символів як засобів виразності мистецтва та їх особистісне усвідомлення; розвиток художньо-образного мислення й поглиблення загальних теоретичних знань, що сприяють самостійній реалізації власних мистецьких вмінь та навичок; формування вмінь зацікавлено, переконливо й образно проводити бесіди художньо-естетичного характеру з молодшими школярами.

На думку вченої, засвоєння культурологічних знань проходить через формування мислення, емоційно-чуттєвої активності, здатності бачити розмаїття виразних форм мистецтва. Тільки за таких умов можливо зрозуміти смисл мистецьких творів [268, с. 51]. Проте, насправді успішність навчання потребує використання комплексу професійно-значущих знань, необхідних для розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів. Це підкреслює необхідність посилення змістового компоненту культурологічної підготовки студентів шляхом введення у навчальний процес додаткових дисциплін з метою поглиблення підготовки майбутніх учителів до їхнього «практичного "вростання" в навчально-виховний процес школи» [118].

Таким чином, аналіз наукових досліджень свідчить про наявність певного позитивного досвіду в розробці теоретичних засад системного використання мистецьких творів у підготовці майбутніх учителів як творчих фахівців. Спираючись на значний науковий доробок дослідників з означеної проблеми, вдається за можливе визначитись у системоутворюючих засадах власної дослідницької позиції.

На нашу думку, впровадження у зміст навчальних дисциплін початкової школи інтерпретаційного компоненту обумовлюється такими чинниками, як:

- зростаючий інтерес до мистецтва як джерела духовного становлення особистості молодшого школяра шляхом вивчення творів мистецтва в загальноосвітній школі;
- відсутність цілісної теорії, що містила б принципово нові погляди на проблему інтерпретації мистецьких творів майбутніми учителями

початкових класів і передбачала підготовку висококваліфікованих фахівців;

- необхідність концептуального перегляду та оновлення поглядів на проблему ХПМТ на уроках художньо-естетичного циклу.

Оскільки цілі, які ставить перед собою освіта, збігаються з функціями мистецтва, ХПМТ повинна впливати на ціннісні орієнтації учнів, розвивати етичні, естетичні та інтелектуальні якості особистості.

Отже, професійна підготовка майбутнього учителя початкових класів передбачає не тільки психолого-педагогічне забезпечення фахової підготовки, а й розвиток пізнавального інтересу та ціннісного ставлення до мистецтва, здатність до розуміння мистецьких творів шляхом творчої реалізації набутого досвіду ХПМТ у власній педагогічній діяльності.

1.2 Художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів як філософське та психолого-педагогічне поняття

Сучасні дослідження в галузі філософії, психології, педагогіки, естетики та мистецтвознавства характеризуються високим інтересом до проблеми інтерпретації в процесі аналізу художньої творчості та сприйняття смислових і ціннісних структур мистецьких творів. За переконаннями М.Бахтіна, В.Біблера, Є.Волкової, Є.Гуренка, С.Кримського та ін. ефективність багатьох форм людської діяльності принципово залежить від того, наскільки адекватно і глибоко здійснюється інтерпретація її сенсу. Інтерпретація змісту творів мистецтва дозволяє глибше проникнути у внутрішній світ людини, знайти істинні основи її буття та джерело духовності.

Вважаємо за доцільне здійснити дефінітивний аналіз поняття *«інтерпретація мистецьких творів»* в історичному, філософському, психологічному та педагогічному аспектах.

Так, в енциклопедичному словнику знаходимо, що термін *«інтерпретація»* у перекладі з латинської *interpretatio* означає: 1) опис, пояснення (роз'яснення), тлумачення, розкриття змісту, трактування,

переклад на більш зрозумілу мову; 2) посередництво (або освоєння) та творче виконання, художнє тлумачення мистецького твору [41, с. 497] і застосовується щодо осмислення і оцінки різних фактів, процесів і явищ дійсності, що є незрозумілим саме по собі й потребує додаткових зусиль для визначення сенсу.

Практичне мистецтво пояснення давніх текстів вперше виникло в античній Греції. На відміну від операції опису, що здійснювалася найчастіше художніми засобами і мала місце, в основному, в рамках мистецтва, процедура наукового пояснення суті естетичних явищ зародилася у сфері наукового знання. Особлива логічна операція, яка здійснювала переклад математичних символів і термінів на мову змістовного знання, вперше була розроблена в математичних науках і отримала назву «інтерпретації», пізніше почала широко застосовуватися й у сфері естетичної теорії [128, с. 50-51]. Так виникла, перш за все, філологічна інтерпретація, що вивчала, в основному, особливості перекладу текстів античної художньої літератури. В середні віки значний розвиток отримала біблійна екзегетика, що займалася тлумаченням текстів Священного Писання. Пізніше виникла юридична інтерпретація, яка розробляла правила інтерпретації правових документів. Простежуючи шляхи становлення інтерпретації, слід виділити етап, коли учені усвідомили: кожна зі шкіл інтерпретації, що розвиваються паралельно, користуються багатьма загальними способами, а, отже, існує загальне мистецтво інтерпретації.

Ідея необхідності розгляду історичного контексту інтерпретації обґрунтовується у працях Б.Асаф'єва [11], Ю.Борєва [32], Є.Гуренка [66], Є.Назайкінського [158], Л.Тарапа-Більченко [224], О.Щолокової [270] та ін. Зокрема, Є.Назайкінський наголошував, що мистецький твір може бути зрозумілим лише в його історичному контексті [158], адже продукт творчості завжди є відбитком певного культурного періоду, політичних і соціальних умов, смаків і настрою епохи, несе в собі філософські та естетичні цінності того часу, в якому жив його автор. Сучасні вчені теж вважають, що

історичний аналіз відіграє виняткову роль у розкритті ціннісних аспектів мистецьких творів. Так, О.Щолокова зауважує, що «історичний опис так чи інакше віддзеркалює шкалу норм, цінностей певної доби, адже для кожної епохи параметри і критерії мистецтва минулого визначаються станом її власної культури й естетичної свідомості» [270, с. 55].

Таким чином, історичний погляд на мистецький твір необхідний не лише для досягнення важливих закономірностей попереднього розвитку культури, але й для висвітлення можливого шляху її сучасного розвитку. Адже тільки в такому випадку ХПМТ набуде, окрім теоретичної, ще й практичну цінність.

Виникнення інтерпретації, яка є предметом дослідження багатьох галузей науки, історично пов'язано з філософською дисципліною герменевтикою. З розвитком проблем інтерпретації, систематизацією її різноманітних прийомів і правил у XIX-XX ст., ідеї герменевтики отримали розвиток у працях багатьох видатних філософів (Ф. Бекон, Г. Гадамер, В. Дільтей, І. Дройзен, Ф. Ніцше, П. Рікер, Ф. Шлейермахер та ін.). В епоху розквіту інтересу до герменевтики у 60-70-і роки XX ст. плідний розвиток поняття інтерпретації отримало в працях К. Аппеля, Р. Куна, М. Франка, Ю. Хабермаса, у ФРН; Е. Бетті в Італії; Е. Корета, Е. Хайтеля в Австрії; Р. Бернштейна, Д. Хоя в США і ряду філософів інших країн.

У рамках сучасної філософської думки різні аспекти проблеми інтерпретації як чиннику розвитку культури і методу гуманітарного пізнання розглядаються в працях Н. Автономової, С. Васильєва, С. Кримського, М. Мамардашвілі, Г. Рузавіна та ін. Комплексний аналіз і узагальнення результатів філософських, естетичних і мистецтвознавчих досліджень з даної проблеми викладено в монографії Є. Гуренка, присвяченій проблемі художньої інтерпретації [66]. Герменевтико-семіотичний аналіз текстів культури розглядається сьогодні й у багатьох дисертаційних дослідженнях (Л. Архипова [9], Т. Берестецька [20], С. Бондар [30], Н. Жукова [86], Л. Тарапа-Більченко [224] та ін.). На думку цих дослідників, герменевтика як

теорія розуміння стає методологією і технологією тлумачення мистецьких творів, зокрема, важливим завданням є розгляд принципів впливу процедури інтерпретації на формування цілісної картини світу людини.

З точки зору психології, «інтерпретація» – процес, який, зазвичай, описується як «розуміння та пояснення чогось належним чином» або словами, що дають такий ефект [182, с. 133]. Так, Л. Виготський вважав, що суб'єктивність інтерпретації є «ознакою всякого розуміння взагалі» [47, с. 31]. У психологічних дослідженнях межі застосування герменевтики окреслюються, передусім, вивченням індивідуальних рис особистості: креативності, уяви, фантазії, образного мислення тощо. У зв'язку з цим, герменевтичний метод із самого свого виникнення є власне психологічним методом. Психологічна герменевтика сприяє не лише формуванню в учнів тих чи інших прийомів розуміння, а й, передусім, розвиває в них здатність до розуміння як ключової якості особистості ХХІ століття (Н. Чепелева) [181].

Суттєвий вклад у розробку проблематики розуміння в середині минулого століття зробив О. Костюк, саме ним і його науковою школою опубліковані перші ґрунтовні психологічні праці щодо особливостей протікання процесу розуміння. Зокрема, досліджувалося розуміння дітьми байок (Д. Арановська - Дубовіс, В. Бадунін, О. Концева,), казок (Т. Титаренко), загадок, прислів'їв (Н. Балацька), художніх картин (А. Васильєва), літературних образів (Е. Копфенгауз), текстів (Л. Каплан, І. Репіна), віршів (Т. Косма), усних творів (Л. Славіна), сюжетних картин (Н. Стадненко). Дослідження цієї складної проблематики продовжили В. Знаков, Є. Ільїн, А. Коваленко, Ю. Корнілов, Д. Леонтєв, В. Моляко, Н. Чепелева та ін. Цими вченими виявлено структурні та динамічні характеристики розуміння і доведено, що розуміння протікає як складний мисленнєвий процес.

Психологічний аспект інтерпретації творів мистецтва розглядається сьогодні й в дисертаційних дослідженнях. Зокрема, праця О. Семак [203] присвячена вивченню особистісних чинників (властивостей), якими

зумовлюється успішність розуміння й інтерпретації суб'єктом хореографічного тексту як особливого соціокультурного феномену (форми суспільної свідомості) і специфічного каналу трансляції повідомлення (художнього образу дійсності) засобами пластики (виразних рухів). У дисертації Я. Пономаренко [178] розглядаються особливості інтерпретаційної активності учнів молодшого шкільного віку відносно музичних текстів.

У культурі серед кількох універсальних способів розуміння найбільш відомими й застосовуваними вважаються критика, оцінка, рефлексія та інтерпретація. Так, Л. Архипова вважає, що роль інтерпретації в культурі - створювати реальне текстове пояснення незрозумілого як на рівні особистості людини, так і на рівні загальної культури [9]. Як стверджує М. Попович, «...будівлі, книги, музика живуть тільки тоді, коли їх читають, сприймають, розуміють. Те величезне і бездонне (...) – мовчить, доки ми не знайдемо ключа до його розуміння» [179, с. 715]. Сучасна мистецька педагогіка у контексті розуміння цим ключем вбачає інтерпретацію.

Педагогічні дослідження суть процесу розуміння характеризують проникненням у внутрішню глибинну семантику мистецьких творів через інтерпретацію його символічних значень, адже будь-який мистецький твір є поєднанням зовнішньої (формальної) структури, яка представлена елементами засобів художньої виразності, та внутрішньої (сислової), яка містить головний смисл повідомлення, закодований цими засобами (О. Рудницька) [196].

Як стверджують дослідники, герменевтика з самого початку свого існування мала тісний зв'язок з педагогікою: ще за часів античності афінські шкільні вчителі повинні були займатися якщо не вченим поясненням, то хоча б простим тлумаченням, герменевтикою текстів (у першу чергу, текстів Гомера та Гесіода) [26], а у XVIII ст. проблема розуміння поставала вже як загальноосвітня (І. Хладеніус, Ф. Шлейєрмахер) [263].

Якщо інтерпретація в герменевтиці розглядається як методологічна основа гуманітарних наук (В. Дільтей), то в сучасній науці може стати

світоглядною і методологічною основою педагогічного процесу (О. Олексюк, Г. Падалка, Б. Целковніков та ін.). Зокрема, Г. Падалка наголошує, що герменевтичний підхід у мистецькій педагогіці передбачає «емоційно-ціннісне тлумачення мистецтва з урахуванням соціально-культурних традицій, а також особистісного художньо-творчого досвіду суб'єкта» та сприяє «активізації самостійного художнього мислення студентів, спонуканню до художньої рефлексії, провокує художню свідомість на багатовимірне творче засвоєння мистецьких явищ». У цьому контексті важливо, на думку вченої, «спонукати учнів до емоційного проникнення в образ, виховання смаку до суб'єктивно-індивідуальної інтерпретації, а не тільки до логіко-понятійного тлумачення художніх образів» [171, с. 263-264].

Отже, в забезпеченні системного підходу до організації процесу інтерпретації мистецьких творів особлива роль належить освіті, яка покликана всебічно розвивати людину як особистість, розвивати її таланти, розумові і фізичні здібності, виховувати в неї високі моральні якості, формувати громадян, здатних до свідомого суспільного вибору.

Результати аналізу науково-педагогічних джерел засвідчили, що поняття «*інтерпретація*» окреслює значне коло варіантів його визначень (див. таблицю 1.1).

З наведених визначень видно, що дослідники трактують інтерпретацію як певну теорію пізнання та культурологічний феномен, що поєднує різноманітні аспекти внутрішньої проблематики гуманітарного, герменевтичного й психологічного характеру.

Отже, проблема інтерпретації, що завжди була однією з найактуальніших у філософії, психології, педагогіці, естетиці та мистецтвознавстві, залишається такою й для сучасної зарубіжної і вітчизняної науки, інтенсивно розробляється в контексті наукових теорій та є одним із методів наукового пізнання, що впливає на формування цілісної картини світу та світосприймання людини.

Таблиця 1.1

Аналіз базового поняття «інтерпретація»

Смислове наповнення	Автори
Універсальний феномен, властивий людській діяльності та існуванню в цілому; міждисциплінарне поняття; методологічна основа гуманітарних наук [214, с. 98];	В.Дільтей
Основа різноманітних комунікативних процесів; опис, пояснення, зображення, дешифрування, тлумачення, розкриття змісту, трактування; ознака всякого розуміння взагалі [41, с. 497; 46; 49; 189];	Л.Виготський, Г.Гадамер, П.Рікер
Переклад смислів і значень тексту, зокрема, й мистецьких творів на більш зрозумілу мову; на власну систему образів; «трансформація» вихідного повідомлення в іншу знаково-смилову систему [182, с. 133; 54; 93, с. 7-15; 97; 135, с. 419-438; 163, с. 81; 239, с. 58-76];	В.Знаков, Є.Ільїн, Д.Леонтьєв, О.Нікіфоров, В.Ражніков, Г.Ципін, Н.Чепелєва
Особлива логічна операція, процедура тлумачення сенсу твору в певній культурно-історичній ситуації його прочитання; в мистецтві – посередництво та творче виконання, трактовка художнього твору, залежна від індивідуальності, соціальної належності, рівня розвитку суб'єкта; необхідний елемент процесу художньої творчості, сприйняття мистецтва; суттєва характеристика виконавської майстерності [38; 128, с. 49-56; 138, с. 330; 196, с. 130; 234].	Ф.Бекон, С.Кримський Л.Мазель, О.Рудницька

Спираючись на філософське трактування поняття інтерпретації, у науковій літературі виокремлюють три найбільш розповсюджені її типи:

побутова, наукова та художня [66]. У контексті нашого дослідження зупинимося на розгляді поняття *художньої інтерпретації*, яке виникло при синтезі елементів побутової і наукової інтерпретацій.

Головною властивістю художньої інтерпретації є її адекватність авторському задуму. На думку О.Рудницької, рівень розуміння повноти авторського задуму може, «обмежитися найпростішими емоціями задоволення від упізнання звичних і простих для сприйняття образів, однак може і сягнути високого духовного напруження у процесі пізнання глибинного смислу мистецького явища» [196, с. 102-111].

Процес художньої інтерпретації складається з двох етапів: ознайомлення з твором та, власне, його інтерпретування. На першому етапі інтерпретація як спосіб пізнання використовує такі основні методи: спостереження, порівняння, аналогія, аналіз; на другому – синтез, моделювання, експеримент, відтворення, перетворення в нове. Зазначені методи використовуються на обох етапах інтерпретування, але в кожному разі деякі з них відіграють основну, переважаючу роль. Ці методи можуть застосовуватися в різних аспектах, оскільки вони є методами науковими і, відповідно, універсальними.

На основі означених сформувалися суто практичні комплексні методи, що базуються на поєднанні різних наукових методів інтерпретації як способу пізнання і мають сталі структуру та функції:

- 1) виконання (відтворення мовою «рідного» мистецтва);
- 2) «переклад» основного твору мовою іншого мистецтва – вербальний опис, створення живописних, графічних, музичних, хореографічних та інших творів;
- 3) синтезування виконання та «перекладу» музичного твору в синхронному вигляді – декорації, живописні композиції, які супроводжують виконання; створення сценічних візуально-пластичних композицій на основі музичного твору (театралізація) [156].

Отже, методами інтерпретації вважаються опис, аналіз, оцінка,

порівняння, транскрипція, аранжування, виконання, театралізація, навіть слухання та розуміння музичного твору.

У педагогічному процесі художньої інтерпретації мистецьких творів предметом спрямування діяльності осягнення можуть бути:

- будь-які мистецькі твори (музичні, літературні, образотворчі, декоративно-прикладні, театральні вистави, кіно, мультфільми та ін.) та їх елементи (фрагменти, сцени, епізоди, мотиви, персонажі, алегорії, символи, кольорова гамма, композиція тощо), співвіднесені з відповідним контекстом мистецького твору;
- підхід, кут зору, під яким розглядається мистецький твір (як художнє, естетичне, соціально-історичне явище; як граматична чи смислова конструкція, як авторський задум, як нотний текст, як реальне звучання тощо) [127];
- цілісність твору, коли у ньому віднайдено те завуальоване, приховане, що з'єднує усі компоненти в одне ціле і робить його неповторним;
- цілісність вищого порядку (наприклад, творчість автора, художника, письменника, композитора; напряду у мистецтві тощо) [176].

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми дозволив констатувати, що художня інтерпретація – це ступінь розуміння творів мистецтва, особливості його освоєння й естетичної оцінки інтерпретатором, що реалізується в поєднанні емоційного і логічного, формується в процесі осягнення мистецького твору та загалом є певною теорією пізнання.

Враховуючи специфіку навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі освіти та, зокрема, майбутніх учителів початкових класів, особливу увагу необхідно приділяти ще й гедоністичним, виховним і комунікативним функціям мистецтва, а також особливостям художньої інтерпретації мистецьких творів молодшими школярами.

Для учнів початкових класів, які ще не мають достатнього життєвого й культурного досвіду, найбільш характерним є неповнота розуміння

мистецького твору, яка виражається в неглибокому, довільному його тлумаченні. Найскладнішим завданням для молодших школярів виявляється осмислити й виразити свої емоції, описати свій настрій чи почуття, що виникли у них при слуханні (спогляданні) мистецьких творів. Причина цьому – ще недостатньо розвинені такі якості особистості, як уважне спостереження, сприймання, пам'ять, естетичні переживання, емпатія, уява, образне мислення та ін., які є необхідними для розуміння та інтерпретації творів мистецтва, але потужно розвиваються саме у молодшому шкільному віці. Дослідники (І.Бех, Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Запорожець, Г.Костюк, О.Леонтьєв, О.Мелік-Пашаєв, Б.Неменський, О.Савченко та ін.) переконані, що саме молодший шкільний вік є сензитивним для залучення дітей до мистецтва, адже ранні емоційні переживання, пов'язані зі сприйманням дійсності, зокрема, у формі мистецьких творів як відображенні художньої картини світу, є підвалиною подальшого розвитку дитини. За правильної дидактичної організації навчального процесу у початковій школі сприймання дітей суттєво розвивається і поступово набуває інтерпретаційного характеру.

Психологічною основою інтерпретаційної творчої діяльності також є уява, що дає можливість уявити змальовану автором картину, перенестися в зображувану ним ситуацію і разом з героями мистецьких творів переживати їхні почуття. Так, О.Костюк підкреслював важливу роль уяви в розвитку здатності у дитини розуміти мистецькі твори: щоб схопити ціле, розкрити в ньому певні ознаки, риси, властивості, треба вийти за межі безпосереднього споглядання [124]. Стосовно інтерпретації мистецьких творів, найкраще сприяють розвитку творчої уяви учнів мистецькі завдання: складання творів-мініатюр, казок, оповідань, віршів, власноручне виготовлення художніх виробів і малюнків. Цю здатність наочно-образного мислення молодших школярів можна успішно використовувати під час метафоризації художніх образів творів мистецтва як методу художньо-педагогічної інтерпретації.

Завдяки емоційній вразливості, підвищеній чутливості, здатності глибоко та болісно переживати, у дітей протягом початкового періоду

навчання виникають і розвиваються всі види почуттів, особливо емпатія, співпереживання, інтерес не лише до себе, а й до внутрішнього світу інших людей, а також естетичні, моральні та інтелектуальні почуття. Оригінальна концепція розвитку інтелектуальних почуттів молодших школярів належить В.Сухомлинському: видатний педагог стверджував, що ці новоутворення в емоційній сфері дитини – родючий ґрунт, у який падає зерно знань і з якого виростає розум [219]. Це твердження має важливе значення в контексті нашого дослідження, адже «зерно» розуміння мистецьких творів важливо «посіяти» саме в дитинстві. Так, Л.Виготський наголошував: «Чим більше дитина бачила, чула і пережила, чим більше вона знає і засвоїла, тим більшу кількість елементів дійсності вона має у своєму досвіді, тим значимішою і продуктивнішою за інших рівних умов, буде діяльність її уявлення» [46, с. 10].

На нашу думку, навчальна інтерпретація – не тільки результат збагнення мистецького твору, але, перш за все, організація плідного спілкування з ним із врахуванням означених вікових особливостей молодших школярів.

Інтерпретація мистецьких творів повинна впливати на ціннісні орієнтації учнів, розвивати етичні, естетичні, інтелектуальні якості особистості, оскільки цілі, які ставить перед собою освіта, збігаються з функціями мистецтва. Для цього діти потребують провідника у світ мистецтва, і цим провідником є учитель з власною громадянською позицією, інтелектуальним багажем, світоглядними та естетичними ідеалами, художніми орієнтаціями та оцінками. Учитель, який розуміє шляхи впливу мистецтва на людину, буде більш компетентно та творчо використовувати можливості художньої інтерпретації мистецьких творів в навчально-виховному процесі. Тому у педагогічній діяльності мистецтвознавчі знання студентів повинні «переплавлятися» у педагогічні, тобто учитель має вміти інтерпретувати мистецькі твори з позицій педагогіки. Тобто, за висловом О.Щолокової, «у результаті педагогічних дій повинна народитися нова

якість, пов'язана з виховним впливом мистецтва». Таким чином, на думку вченої, у процесі теоретичної та практичної підготовки учителів логічно використовувати більш широке поняття – *«художньо-педагогічна інтерпретація»* [268, с. 36-93].

Проблема художньо-педагогічної інтерпретації привертає увагу сучасних дослідників, оскільки є перспективним напрямом розбудови фундаментальних засад художньої освіти [171, с. 307]. Так, на думку Л.Масол, «...замість традиційного аналізу творів мистецтва необхідно ввести в педагогічну практику поняття «інтерпретація творів мистецтва», адже принципового значення набуває пошук в мистецтві особистісно значущих смислів, співзвучних власному духовному світу особистості, її художньо-естетичного досвіду...» [147, с. 84].

«Вчителеві важливо поєднувати безпосереднє сприймання творів мистецтва з осмисленою і всебічною інтерпретацією їх», тож «важливо вчити студентів художньо-педагогічній інтерпретації музики, вміню не тільки виразно грати, а й доповнювати музичне виконання словесним поясненням», зазначають Г.Падалка та О.Щолокова [172, с. 15-20; 270, с. 2-14]. У зв'язку з цим, Г.Падалка наголошує, що одним із суттєвих завдань фахової підготовки майбутніх учителів є формування умінь педагогічного спілкування як основи художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів [172]. За висловом ученої, саме «інтерпретація оцінної діяльності як провідного засобу усвідомлення і переживання змісту мистецьких творів, проникнення до внутрішньої, глибинної сутності художніх образів» має стати серед інших «вихідною координатою теорії і методики мистецького навчання» [171, с. 302].

У контексті з'ясування сутності ХПМТ значущими для нашого дослідження є аналіз дисертаційних досліджень з означеної проблеми. Зокрема, О.Полатайко особливо важливим вважає опору художньо-педагогічної інтерпретації музики на мистецькі аналогії [176, с. 9]. В.Крицький наполягає на засвоєнні студентами у процесі навчання системи

узагальнених прийомів мистецької діяльності, що уможлиблює їх свідоме, самостійне й творче застосування до будь-яких творів мистецтва за формою, жанровими та стильовими ознаками [127, с. 9].

О.Ляшенко у процесі створення художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору виділяє дві сторони: зовнішню (об'єктивну), змістом якої є дії викладача-інтерпретатора, спрямовані на відтворення і донесення власної версії твору, на організацію осмислення мистецтвознавчого матеріалу студентами та слухацькою аудиторією, і внутрішню (суб'єктивну) – особисті можливості інтерпретатора, знання, вміння, пов'язані з художньо-педагогічною інтерпретацією музичного твору, а також особистісні професійно-педагогічні якості: емоції, почуття, співпереживання, система стосунків [144]. Тієї ж думки дотримується й Л.Бутенко, яка ХПМТ відносить до педагогічного процесу, що вимагає від особистості студента відповідної фахової готовності, наявності розвинених почуттів, необхідних знань, умінь самостійно сприймати, оцінювати, творчо осмислювати явища, які мають місце у сфері культури і мистецтва [37, с. 16].

Окрім того, дослідники звертають свою увагу на такі аспекти інтерпретації мистецьких творів, як образне мислення (Н.Фунтікова), інтерпретація культур (К.Гірц), засоби мистецтва (С.Лавриненко, Т.Мітяшкіна, Ж.Сироткіна), інтерпретація тексту (К. Долінін), літературознавча інтерпретація (Л.Єгорова), форми функціонування інтерпретації (І.Поляков), інтерпретація та міжкультурна комунікація (О.Фоменко) та ін.

Суттєвим для нашого дослідження вважаємо визначення О.Рудницькою художньо-педагогічної інтерпретації як своєрідного тлумачення художнього твору, яке залежить від індивідуальності, соціальної належності та рівня розвитку суб'єкта і є «динамічним, багатоплановим, цілісним педагогічним процесом, в основі якого лежить спільна художньо-творча діяльність викладача і студента». Результатом такої діяльності має стати не тільки комплекс різних типів інтерпретацій (вербальних, виконавської, акторської),

а й наявність у студентів знань, вмінь, емоцій, співпереживань, які проявляються як внутрішні якості особистості, і реалізуються в різноманітних формах художньо-педагогічного спілкування [196].

У контексті нашого дослідження важливими для майбутніх учителів початкових класів ми вважаємо набуття *інформаційно-гносеологічних, комунікативних, виховних та організаційно-методичних* умінь стосовно художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів. До *інформаційно-гносеологічної* групи ми відносимо уміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну мистецьку інформацію; використовувати у процесі навчально-виховної діяльності молодших школярів найкращі зразки різних видів мистецтва; розрізняти та розшифровувати основні знаки і символи як засоби мистецької виразності творів різних видів мистецтва; *комунікативне* уміння – застосовування форм педагогічного спілкування (а саме педагогічний діалог та фасилітовану дискусію) як основу художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів; *виховні* – формувати пізнавальний інтерес молодших школярів до різних видів мистецтва та потребу у спілкуванні із найкращими зразками вітчизняного та світового мистецтва; активізація образного мислення учнів у системі розумового виховання; *організаційно-методичні* – здійснювати педагогічне керівництво процесом самовиховання мистецьких смаків школярів; застосовувати на інтердисциплінарному рівні у навчально-виховній роботі з дітьми систему творчих завдань; методи міжвидового порівняння; художні проекти; художньо-ігрові технології, образні тренінги та інше.

Отже, сьогодні художньо-педагогічна інтерпретація не тільки посідає провідне місце в педагогічному процесі, але й виділяється як самостійне поняття [196] й розглядається сучасними науковцями (Л.Бутенко [37], В.Крицький [127], О.Ляшенко [144]; Г.Падалка [172], О.Полатайко [176], О.Щолокова [270] та ін.), насамперед, як науковий метод пізнання.

На підставі аналізу вищезазначених праць вважаємо необхідним проаналізувати наукові дослідження, в яких визначається структура

художньо-педагогічної інтерпретації.

У науковій літературі одним із поширених є визначення структури інтерпретації мистецьких творів за схемою: «автор – мистецький твір – реципієнт». Згідно погляду на мистецтво як особливого засобу стимулювання психологічної активності людини, головне місце у процесі інтерпретації відводилося мистецькому твору, що за допомогою відповідної побудови художнього матеріалу покликаний активізувати відповідні почуття, думки та судження у реципієнта. Так, дослідники (Л.Бутенко, Л.Виготський, Є.Гуренко, Н.Корихалова, В.Крицький, О.Ляшенко, Г.Падалка, О.Щолокова та ін.) розглядають інтерпретацію мистецьких творів як визначену єдність об'єктивного й суб'єктивного, де об'єктом вважається безпосередньо текст твору, а суб'єктом – конкретна особистість.

Спираючись на науково обґрунтовані означеннями дослідниками [37; 47; 66; 123; 127; 144; 172; 270 та ін.] складові художньої інтерпретації (актуалізована у свідомості автора художньо-естетична ідея, її відображення у художньо-образному матеріалі та сприймання реципієнтом), О.Щолоковою розроблено власну структуру художньо-педагогічної інтерпретації, що містить два основних компоненти: художнє проектування (яке поділяється на аналіз, оцінку художнього твору, а також урахування особливостей художнього сприймання учнів) та просвітницьку й виконавську діяльність (опис, бесіду, тлумачення, презентацію художнього твору) [268, с. 88-93].

На основі здійсненого теоретичного аналізу означених наукових досліджень розглянемо структурні компоненти ХПІМТ як складного, багатогранного та динамічного явища, які реалізуються в умовах навчально-виховного процесу початкової школи.

Першим та обов'язковим етапом розуміння або тлумачення подій і явищ оточуючої дійсності, в тому числі й мистецьких, є *сприймання* – процес опрацювання сенсорної інформації, результатом якої є інтерпретація навколишнього світу як предметів, явищ і подій (створення перцептивних образів) [122, с. 152]. На думку багатьох дослідників (Є.Бодіна, Є.Гуренко,

Г.Драговець, Н.Корихалова, І.Кузнєцова, О.Рудницька, А.Сохор, С.Хвошнянська та ін.), за своєю суттю безпосереднє сприймання художнього твору і є його інтерпретацією в широкому розумінні. Важливим для нашого дослідження ми вважаємо точку зору Г.-Г.Гадамера стосовно емоційно-споглядальної функції мистецтва, який пов'язував цей процес із зусиллями реципієнта, спрямованими саме на розуміння мистецьких творів [49].

Здатність до творчої інтерпретації образного змісту мистецького твору вважається складовою художнього сприймання (поряд з інтересом до мистецтва, вибіркоким ставленням до художніх творів, отриманням художніх вражень та аналізом виразно-сміслового значення художньої мови). Критеріальними ознаками художнього сприймання є адекватність як здатність реципієнта зрозуміти авторський задум у системі художнього мислення автора (об'єктивний критерій) та індивідуальна неповторність як вироблення власного ставлення до мистецького твору, що створює необхідні умови для розуміння мистецтва (суб'єктивний критерій) [196, с. 101-118].

Отже, аналіз наукової літератури стосовно проблем художнього сприймання на рівні філософських і психолого-педагогічних досліджень дає загальне уявлення про даний феномен як здатність особистості до інтерпретації творів мистецтва, що, в свою чергу, потребує від людини вміння включати до сприймання емоційно-чуттєву сферу та процес розуміння інформації, що закладена автором у зміст мистецького твору.

Оскільки мистецький твір втілює і передає переважно емоційну інформацію, шлях до розуміння художнього змісту музичного твору лежить через його *переживання*. Найпростішими формами переживання мистецтва вважаються стан і настрій, у яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакцій, не усвідомлено причину його дії. На відміну від стану і настрою, емоції і почуття виникають як осмислене ставлення до мистецького твору [196, с. 67].

Так, мистецтво як істотний компонент культури, є єдиним видом діяльності, що створює цілісну картину світу в єдності думки і почуття.

Підтвердженням цього є вислів академіка І.Зязюна: сутністю сучасної мистецької освіти в початковій школі має бути «поєднання інтелекту і почуттів» [95, с. 463]. На уроках художньо-естетичного циклу учитель залучає дітей до емоційного сприймання культурних цінностей, спрямовує їхню увагу на активне пізнання та розуміння різних видів мистецтва (образотворчого, декоративно-прикладного, музичного тощо), виявлення особистісного ставлення до явищ культури – тобто інтерпретацію.

Отже, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду особистості студентів належить до важливих суб'єктивних чинників адекватної ХПІМТ.

Відтворення цілісного враження про предмети і події матеріальної дійсності, відображені в мистецьких творах, уможлиблюють *асоціації*, які виникають в свідомості людини у процесі сприймання мистецьких творів. Кількісні та якісні різноманітності інтерпретацій мистецьких творів пояснюються асоціативною природою та варіативністю розуміння мистецтва, що зумовлені сукупністю життєвого, загально-естетичного та художнього особистісного досвіду людини. У процесі інтерпретації мистецьких творів асоціації допомагають добирати, зіставляти, порівнювати, об'єднувати твори мистецтв за емоційною, а також тематичною і жанрово-стилістичною подібністю, створювати «слухову модель» (О.Ляшенко) ХПІМТ в різних вербальних варіантах.

Тісно пов'язаною з асоціаціями є *уява* – особлива форма людської психіки, що займає проміжне положення між сприйманням, мисленням та пам'яттю. На основі опису, який може проводитися в різних знакових системах (словесній, графічній, нотній та ін.), творча уява створює образи та забезпечує перекодування інформації з однієї репрезентативної системи сприймання в іншу, наприклад, із слухової в зорову, і навпаки [183, с. 316.] Це, в свою чергу, дає змогу точніше і конкретніше відтворювати в уяві художній образ, досконаліше й глибше осягати змістову суть твору.

Асоціації та уява, у свою чергу, взаємопов'язані з таким розумовим процесом, як *мислення* – психічним процесом, спрямованим на пізнання

глибинної суті предметів і явищ навколишнього світу, законів їхнього існування [122, с. 170]. Цей взаємозв'язок буває настільки тісним, що інколи уяву досить важко відрізнити від художньо-образного мислення, яке характеризується перетворенням будь-яких думок та узагальнень на конкретні образи [158; 223].

У процесі ХПІМТ провідну роль відіграють такі види художньо-образного мислення, як естетичне, музичне, інтонаційно-образне, виконавське, вербально-інтерпретаційне, музично-педагогічне та інші, що у сукупності спрямовані на досягнення поставленої мети – *розуміння* змісту мистецьких творів.

Згідно з сучасним особистісно зорієнтованим підходом, учені розглядають розуміння як:

- основу інтерпретації (С.Бондар);
- «розумну інтерпретацію»: функцію розуму, що здійснюється на основі єдності пізнавального, етичного та естетичного компонентів людської діяльності (Н.Автономова);
- «емоційно забарвлену пізнавальну активність», «мислительний процес, спрямований на виявлення істотних рис, властивостей та смислових зв'язків художнього зору; здатність до інтерпретації метафорично-символічного значення образного змісту» (О.Рудницька);
- процес «особистісного пошуку художнього смислу, вираженого у формі символічних значень мистецького твору» (С.Гончаренко);
- «одне з найважливіших і специфічних процесів у взаємозв'язках людини з мистецтвом» (З.Лісса).

Отже, за допомогою уяви та мислення, розуміння постає основою важливої методологічної складової інтерпретації мистецьких творів – *художньо-смислового аналізу* – сутність якого, на думку науковців-методистів Т.Браже, Н.Волошиної, М.Гіршмана, Г.Гуковського, А.Лісовського, Є.Пасічника, М.Рибникової, А.Ситченка, В.Цимбалюк та ін., полягає у розчленуванні цілісного твору на окремі компоненти, поясненні

їхніх значень у синтезованих символах, метафорах, структурах, виділенні певних елементів засобів мистецької виразності, встановленні контекстних та узагальнених значень у розкритті цілісного художнього образу.

Сучасні науковці (І.Гринчук, Л.Масол, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) пропонують вживати спарений термін «*аналіз-інтерпретація*», який передає поняття про сукупність аналітико-синтезованих процедур, методів, прийомів, що використовуються в складному процесі осягнення своєрідності мистецького твору та розуміти під ним «спосіб пізнання суті мистецького явища, що інтегрує в собі різні аспекти художнього мислення (когнітивний, аксіологічний, праксеологічний) і передбачає їхню творчу реалізацію та особистісний підхід» [61, с. 46]. На думку О.Рудницької, аналіз-інтерпретація мистецького твору опосередковується розумінням специфіки мови мистецтва, за допомогою якої розкривається ідейно-художній зміст твору. У процесі розуміння вчена виділяє дві основні умови: 1) наявність загальних і спеціальних знань та 2) досвід їх використання у конкретній ситуації аналізу-інтерпретації мистецького твору [196, с. 106].

Таким чином, аналіз структури ХПМТ, здійснений на основі наявних психолого-педагогічних досліджень, дав змогу виокремити такі основні компоненти художньо-педагогічної інтерпретації: *сприймання, естетичні переживання, асоціації, творча уява, художньо-образне мислення, знання*. Взаємопов'язана та взаємоузгоджена дія окремих компонентів структури ХПМТ має бути спрямованою на розуміння учнем змісту твору мистецтва.

На основі аналізу дефінітивної бази та визначених структурних компонентів художньо-педагогічної інтерпретації, вважаємо за необхідне розглянути особливості інтерпретації творів мистецтва відповідно до специфіки їх класифікації.

Найбільш розповсюдженою є класифікація мистецтв за трьома групами:

- просторові, пластичні або статичні, що сприймаються зором (живопис, графіка, художня фотографія, декоративно-прикладне мистецтво, скульптура, архітектура);
- часові або динамічні, що сприймаються слухом (література та музика);
- просторово-часові або видовищні, що сприймаються як зором, так і слухом (хореографія, театр, балет, кіно, телебачення, мистецтво естради, цирк) [90, с. 11-13].

У науковій літературі зустрічається також класифікація мистецтва й на основі інших ознак: видовищні та невидовищні; прості та синтетичні; пов'язані або не пов'язані з утилітарним призначенням тощо. Разом з тим, класифікація мистецтв допомагає виявленню специфіки засобів виразності кожного окремого мистецтва та інтерпретації мистецьких творів культури в цілому. Розуміння видової специфіки мистецтв уможливорює протікання процесу формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутніх учителів початкових класів у повному обсязі.

Розглянемо особливості інтерпретації мистецьких творів відповідно до специфіки засобів виразності окремо взятого виду.

Однією з найдоступніших й емоційно-захоплюючих форм творчості молодших школярів є образотворча діяльність. Питання інтерпретації творів *образотворчого мистецтва* знаходимо у дослідженнях О.Єліної, Л.Зімакової, О.Сороки та ін. [84; 91; 215]. Проблема смислової реконструкції стосовно зразків образотворчого мистецтва – це проблема «перекладу» з мови зорових образів на вербальну мову. При цьому найважливішим є врахування й стимулювати власного бачення і розуміння учнем художніх образів. Результатом вільної творчої інтерпретації творів образотворчого мистецтва мають стати художньо-світоглядні уявлення, ціннісні естетичні орієнтації, художньо-образне мислення, творчі здібності молодших школярів.

Глибоким символічним значенням наповнені та потребують обов'язкового тлумачення й інтерпретації твори *декоративно-прикладного*

мистецтва: візерунки вишивки, народні костюми (зокрема, українські вінки), писанки, ляльки-мотанки тощо.

З розвитком мистецтва, людина створювала різноманітні *скульптури*, прагнучи конкретного втілення свого задуму – знайти образну відповідність між матеріалом та ідеєю. Наприклад, прозорі камені трактувалися як вираження духовної чистоти, срібло – як знак цноти, слонова кістка – як символ душевної твердості, камінь, пов'язаний з ім'ям апостола Петра, символізує тверду основу церкви тощо. Метафоричне використання того чи іншого матеріалу для скульптури, відповідна його трактовка й сьогодні викликають глибокі та різноманітні інтерпретації [199, с. 143-144].

У *літературі* поняття інтерпретації використовується у значенні «читання» та «переклад». Читання як споріднене з інтерпретацією розглядається багатьма дослідниками (Л.Бутенко, Г.Гадамер, Е.Гірш, В.Ізер, Б.Парахонський, С.Фіш, І.Челишева, Г.Яусс та ін.), зокрема, Г.Гадамер вважав, що читання й інтерпретація ототожнюються [49, с. 176-187]. Визнання тісного зв'язку та взаємного включення явищ перекладу та інтерпретації підтримується і з боку етимології: в латинській мові одним з найголовніших значень поняття «інтерпретація» був власне переклад.

Музика, що займає в культурі особливе місце у зв'язку з особливостями своєї природи, як така завжди існує виключно у вигляді інтерпретації. Процес інтерпретації смислу музичного твору, на думку О.Котляревської, конкретизується і «спрямовується у бажане річище» самим автором (композитором) шляхом спеціального позначення ним назви твору, епіграфу, відповідних нотних ремарок та указівок – ознак, що постають його об'єктивними характеристиками. Однак, як наголошує автор, однозначне відновлення сенсу музичного твору є «недосяжним ідеалом»: процес інтерпретації може лише наблизитися або віддалитися, але ніколи не збігатися із задумом композитора [126].

Хореографія – особливий за своєю природою й системою виразних засобів (невербальної мови) світ мистецтва, спрямований на створення і

трансляцію художнього образу засобами виразних рухів, тобто рухів, що виконують функцію художнього (естетичного) змісту (О.Семак). Здійснення художньо-педагогічної інтерпретації творів хореографічного мистецтва спрямовано на з'ясування соціальної функції танцю та його художній зміст, адже танець як специфічне суспільне явище і феномен людської культури, постає не лише об'єктом вияву витонченості ритмічно зорганізованої системи виразних рухів людського тіла, але, передусім, засобом відображення втілених у виразних рухах життєво необхідних комунікативних зв'язків людини, а також важливим джерелом трансляції у різноманітних формах та елементах «кінетичного орнаменту» танцю певних, притаманних певній культурі сенсів.

Можливість різноманітних інтерпретацій одного і того ж тексту лежить в основі одного з найдавніших мистецтв – *театрального*. Для того, щоб відбулася вистава, реалізовується декілька інтерпретацій: літературна, режисерська, акторська, глядацька. Режисерська інтерпретація є визначальною в театральному процесі, адже літературний твір є вихідним пунктом, на основі якого режисер здійснює своє витлумачення, будує свою концепцію. У свою чергу, актор, виконуючи задану йому роль, інтерпретує концепцію режисера. Не менш важливою в цьому послідовному ряду інтерпретацій, є ще й непередбачувана глядацька інтерпретація, що виражається в так званій «реакції залу» та значно впливає на акторську діяльність. На думку дослідників (Л.Дубини, В.Захарченко, Л.Зімакової та ін.), театральна діяльність відіграє визначну роль у формуванні особистості вчителя початкових класів. Саме у театральній діяльності формуються інтереси, уподобання, мистецька й виконавська культура майбутнього вчителя, його потреби у спілкуванні з мистецтвом [91].

Отже, вивчення особливостей інтерпретації мистецтва у повному спектрі його видів сприяє формуванню навичок художньо-педагогічної інтерпретації, що, у свою чергу, веде до розвитку критичного мислення студентів. Особливого значення ці питання набувають при підготовці

учителів початкових класів, оскільки їх діяльність синтезує художньо-педагогічні, мистецькі, просвітницько-лекторські та багато інших аспектів.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз фундаментальних філософських, психолого-педагогічних та мистецтвознавчих напрацювань, у яких розглядаються особливості поняття художньо-педагогічної інтерпретації, дозволяє зробити висновок, що:

- художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів має два ракурси дослідження: як (1) суто індивідуальний процес і (2) процес колективний: перший залежить від сприйняття, художнього й естетичного смаку, світоглядних і ціннісних установок особистості; під час другого в ході обговорення, діалогу, дискусії з приводу мистецького твору, що вивчається, виникає певний загальний настрій, прагнення поділитися своїми думками, відчуттями, переживаннями;
- найважливішою метою художньо-педагогічної інтерпретації є виявлення та пояснення використаних у мистецькому творі певних художніх прийомів і засобів виразності в їхньому значенні й застосуванні;
- ХПІМТ передбачає вміння аналізувати його, спираючись на фахові знання; розуміння авторського задуму з позиції згоди або незгоди з нею; оцінці соціальної значимості твору; вміння співвіднести емоційне сприйняття з понятійним судженням, переносячи це судження на інші види та жанри мистецтва; трактувати назву твору як образне узагальнення;
- провідною особливістю художньо-педагогічної інтерпретації є осмислене тлумачення почуттів людини, а також тлумачення емоційно-сміслового змісту мистецького твору в певній культурно-історичній і особистісній ситуації його сприйняття.

На підставі здійсненого багатоаспектного аналізу наукових джерел з проблеми дослідження, ми визначаємо *сутність* художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів як педагогічного феномену, що характеризується розвиненістю психологічних якостей особистості (сприймання, емоції, почуття, естетичні переживання, асоціації, уява),

художньо-образного мислення, сформованістю системи знань та умінь художньо-сміслового аналізу мистецьких творів, а також як дії, що полягає у трансляції учителем початкових класів художньої оцінки мистецького твору молодшим школярам з метою емоційно-естетичного впливу на свідомість учнів.

На нашу думку, художньо-інтерпретаційна діяльність майбутніх учителів початкових класів допоможе зреалізувати основні навчально-виховні завдання початкової ланки загальної системи освіти, творчо здійснювати художньо-педагогічну діяльність у школі та забезпечити формування високого рівня мистецької культури молодших школярів.

1.3 Структура готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів

Визначення дефінітивних характеристик, особливостей та структури ХПМТ зумовлює не тільки їхнє адекватне відображення у відповідних критеріях, а й розгляд існуючих підходів до трактування сутності професійно-педагогічної підготовки і структури готовності педагога до професійної діяльності.

Спираючись на визначення терміну *«професійно-педагогічна підготовка»* у науковій літературі як складного інтегрованого поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки, в нашому дослідженні ми будемо виходити з розуміння підготовки студентів у вищому педагогічному закладі як сукупності набутих у процесі навчання загальнотеоретичних, спеціальних мистецьких і педагогічних знань, практичних умінь та навичок, результатом якого є сформована готовність майбутнього учителя до здійснення педагогічної діяльності в освітніх закладах загалом та ХПМТ, зокрема.

Якщо ж аналізувати структуру професійно-педагогічної готовності майбутнього учителя, то вона розглядається у різних дослідженнях з різних позицій. На основі фундаментальних наукових підходів ми розглянули

позицію М.Кагана, який стверджує, що структура особистості утворюється з видів діяльності і характеризується п'ятьма потенціалами: гносеологічним (що визначається обсягом та якістю інформації, якою оволодіває особистість); аксіологічним (системою ціннісних орієнтацій у моральній, політичній та естетичній сферах); творчим (самостійно виробленими особистістю вміннями і навичками, здібностями до дій та засобами їх реалізації у діяльності); комунікативним (рівнем та формами спілкування, характером та міцністю контактів, що встановлюються особистістю з іншими людьми) та художнім (рівнем художньої освіти, інтенсивністю її художніх потреб та тим, як вона їх задовольняє).

Спираючись на означені компоненти, О.Мороз вбачає у структурі готовності майбутніх учителів необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей; теоретичну підготовленість; психологічну підготовленість; практичну підготовленість; професійно-педагогічну спрямованість; світогляд та культуру [154]. Враховуючи специфіку професії учителя початкових класів, О.Щербаков довів доцільність нової функціональної структури діяльності учителя і виділив загальнопрофесійну (з конструктивною, комунікативною, організаторською, дослідницькою підструктурами) і специфічну (інформативну, мобілізаційну (розвивальну), орієнтаційну) підсистеми [265].

На підставі аналізу наукових праць, присвячених проблемі структурування готовності до діяльності (М.Дьяченко, Л.Кандилович [83], О.Мороз [154], О.Пехота [174], О.Щербаков [265] та ін.), а також дослідження сутності і специфічних характеристик художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів як інтеграційної складової педагогічної діяльності учителя початкових класів, ми визначаємо готовність майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ як особистісне утворення, що синтезує у собі *мотиваційно-ціннісний, емоційно-когнітивний та творчо-діяльнісний компоненти*.

У нашому розумінні *професійна готовність учителя початкових класів*

до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів – це складне інтегративно-структурне професійно-особистісне утворення, що характеризується усвідомленою потребою в реалізації поліфункціонального потенціалу мистецтва у навчально-виховному процесі початкової школи та ціннісним ставленням студентів до мистецтва (мотиваційно-ціннісний компонент); розвиненістю психологічних якостей особистості майбутнього учителя початкових класів та сформованістю системи знань – психолого-педагогічних, культурологічних, спеціальних мистецьких – (емоційно-когнітивний компонент); сформованістю умінь і навичок творчого застосування художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів (творчо-діяльнісний компонент). Слід підкреслити, що означені структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ функціонально взаємопов'язані і визначають взаєморозвиток елементів структури через методи і форми використання художньо-педагогічної інтерпретацій у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

З метою діагностики рівнів готовності студентів до ХПІМТ відповідно до означених структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ було визначено відповідні *критерії* та їх *показники*, що наочно зображено в таблиці 1.2.

Розглянемо означені компоненти, критерії та показники готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.

Мотиваційно-ціннісний компонент націлює студентів на усвідомлення необхідності формування готовності до ХПІМТ у професійній діяльності, зокрема допомагає усвідомленню цінностей мистецьких творів у формуванні гармонійно розвиненої особистості молодшого школяра; забезпечує прийняття й осмислення новітніх педагогічних технологій у подальшій професійній діяльності; спонукає на формування власного стилю художньо-педагогічної діяльності.

Таблиця 1.2

Компоненти, критерії та показники готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів

Компоненти готовності	Критерії	Показники
1.Мотиваційно- ціннісний	Вираження професійної спрямованості на формування готовності до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у професійній діяльності	<ul style="list-style-type: none"> • характер професійної мотивації студентів, що пов'язана з інтерпретаційною діяльністю; • потреби у спілкуванні з мистецтвом та інтенсивність мистецьких інтересів майбутніх учителів початкових класів; • система ціннісних орієнтацій студентів.
2. Емоційно- когнітивний	Розвиненість психологічних й комунікативних якостей та оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, необхідних для художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів	<ul style="list-style-type: none"> • здатність до емоційної чутливості, емпатії та рефлексії у процесі сприймання мистецьких творів; • комунікативні здібності; • обсяг мистецьких знань.
3. Творчо- діяльнісний	Сформованість практичних умінь творчого застосування художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у педагогічній діяльності	<ul style="list-style-type: none"> • наявність творчих здібностей; • рівень творчої активності; • ступінь творчої самореалізації.

Згідно із загальновизнаними науковцями дослідницькими підходами (Г.Балл, С.Гончаренко, В.Клименко, Н.Кузьміна, С.Максименко, В.Моляко, В.Семиченко, С.Сисоєва, В.Сластьонін та ін.), мотиваційна складова є провідним компонентом у структурі професійної діяльності. Мотив, на думку вчених, виступає «рушійною силою», «стартом» (С.Сисоєва), «пусковим механізмом», «внутрішньою пружиною» (В.Клименко) будь-якої діяльності людини. На характер мотивації професійної діяльності студентів, пов'язаної з ХПМТ, значний вплив має усвідомлення її необхідності у навчально-виховному процесі початкової школи.

У контексті нашого дослідження, сенс педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів полягає, зокрема, у залученні школярів до культурних, художньо-естетичних цінностей мистецьких творів. При цьому почуття, що виникають з окремих емоцій у процесі пізнання художньої природи мистецтва, трансформуються в особливі естетичні почуття, ціннісне ставлення, ціннісні орієнтації тощо [169, с. 135].

На думку вчених (І.Бех, Є.Бондаревська, Л.Коваль, О.Олексюк, Г.Падалка, Б.Целковніков та ін.), ціннісні орієнтації учителя є умовою самоорганізації естетичного відношення стосовно мистецтва і створюють ціннісно-смісловий фундамент взаємодії особистості з мистецтвом [165, с. 72-98]. Формування особистісної системи мистецьких цінностей молодших школярів зумовлює рівень культурного розвитку підростаючого покоління. Так, у підготовці студентів-майбутніх учителів початкових класів як всебічно освічених, кваліфікованих просвітителів з розвинутими мистецькими орієнтаціями, готовими до виконання ролі носіїв і пропагандистів мистецтва, набуває особливого значення проблема формування ціннісних орієнтацій.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ спрямовується на розвиток у студентів потреби в активному спілкуванні з мистецтвом у розмаїтті його видів і жанрів та здатність його розуміти, ґрунтуючись на критеріях розширення мистецького світогляду; допомагає усвідомленню педагогічних цінностей творів

мистецтва у формуванні гармонійно розвиненої особистості; сприяє усвідомленню студентом значущості та потреби в розумінні мистецьких творів й використанні художньо-педагогічної інтерпретації у подальшій професійній художньо-педагогічній діяльності.

Показниками мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього учителя початкових класів до ХПІМТ є:

- характер професійної мотивації студентів, що пов'язана з інтерпретаційною діяльністю;
- потреби у спілкуванні з мистецтвом та інтенсивність мистецьких інтересів майбутніх учителів початкових класів;
- система ціннісних мистецьких орієнтацій студентів.

Усі означені вище показники у своєму поєднанні становлять інтегральну якість особистості, що визначається у науковій літературі як *професійна спрямованість* (Є.Зєр), що пов'язана, зокрема, з ХПІМТ. Виокремлення зазначених показників дозволяє з'ясувати характерні для мотиваційно-ціннісної готовності ознаки, що обумовлюють можливість її діагностики та формування.

2. *Емоційно-когнітивний компонент* готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ передбачає розвиток емоційної чутливості, емпатійного проникнення в авторський задум, сформованість професійно значущих якостей, котрі спрямовується на отримання необхідної інформації із різних галузей наук, а також знань новітніх педагогічних технологій та дозволяють виявити міцність, системність, усвідомленість теоретичних знань про мистецтво; здатність до їх практичного застосування під час художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.

На думку психологів (Г.Балл, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, І.Манюха, В.Роменець, Б.Теплов та ін.), повноцінне естетичне сприймання, розуміння та інтерпретація мистецьких творів стає можливе за умов безпосередньої участі *емоційної сфери*, адже мистецькі твори наповнені різноманітними художніми образами, що безпосередньо звернені до емоцій

та почуттів людини. Так, Б.Теплов зауважував, що «зрозуміти художній твір – означає, перш за все, відчувати, емоційно пережити його і вже на цій підставі поміркувати над ним» [227, с. 10], адже відкриття особистісної сутності творів мистецтва є актом найвищого ступеня емоційної напруги (О.Леонтьєв) [134, с. 217]. Зокрема, різновиди мистецтва значно відрізняються за рівнем емоційно-почуттєвого впливу на глядача чи слухача. Наприклад, емоційний вплив музики втричі сильніший від впливу літератури, і в шістдесят п'ять разів сильніший, ніж емоційний вплив живопису [217, с. 344].

У психологічній літературі естетичні переживання і співпереживання, що формуються при художньому спілкуванні з мистецькими творами та сприяють розширенню чуттєвого досвіду особистості і розвитку емоційно-інтелектуальної культури, дослідники визначають як основні форми *емпатії* [124, с. 35]. Так, С.Маркус аналізував емпатію як взаємодію пізнавальних, емоційних та моторних компонентів [183]. На думку Є.Басіна, «емпатія належить до числа найважливіших творчих здатностей». Звідси випливає, що для стимулювання творчості у будь-якій сфері, зокрема, й у творчому процесі ХПМТ, «необхідно навчати студентів емпатії, формувати й розвивати в них цю здатність, тренувати її» [17, с. 65].

Емпатія є фундаментом такої професійної якості учителя, яка відіграє важливу роль у процесі ХПМТ, як *рефлексія*, змістом якої є дзеркальне відображення внутрішнього світу іншого. Професійна рефлексія майбутнього учителя початкових класів спрямована на усвідомлення себе як особистості та фахівця; усвідомлення своїх дій, поведінки, іміджу; а також усвідомлення глибинного змісту художніх образів мистецьких творів. Роль засобів мистецтва в розвитку рефлексії підкреслюється, зокрема, у концепції Н.Берхіна, який вважає, що саме завдяки «художньому спілкуванню» з мистецтвом у людини виникає мимовільний чи довільний акт самоусвідомлення, тобто рефлексії [44, с. 3]. На думку В.Орлова, здатність розуміти мистецтво є результатом рефлексивного осмислення студентом ситуації його спілкування з мистецьким твором [169, с. 98]. Сутність

рефлексії в аспекті ХПІМТ визначається як усвідомлення суб'єктом свого ставлення до мистецького твору; творення самого себе під його впливом; досвід пізнання власних емоційних реакцій на отриману художню інформацію; осмислення своїх естетичних вражень; розуміння позицій та точок зору інших людей [196, с. 69].

Отже, розвинені *емоції* (що характеризуються короткочасним безпосереднім переживанням), *почуття* (як стійке тривале суб'єктивне ставлення особистості до явищ дійсності), *емпатія* та *рефлексія* є одними з найважливіших психологічних складових готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ.

У сучасному світі спостерігається інтенсивне зростання мистецької інформації, що вимагає від студентів уміння визначати її цінність, аргументовано пояснюючи своє ставлення до неї. Переважна більшість учених (О.Зісь, І.Лернер, Б.Неменський, М.Скаткін та ін.) вважають основною функцією комунікації засобами мистецтва передачу всього змісту культури наступному поколінню для її відтворення та розвитку. Посередником у такому спілкуванні учнів з мистецьким твором є учитель. Як зазначають А.Богуш, Н.Гавриш та ін., автор «написав твір, а донести його зміст до свідомості дитини – обов'язок вихователя» [28, с. 153].

Дослідники (Л.Бутенко, О.Ляшенко, В.Крицький, Г.Падалка, О.Полатайко, О.Щолокова та ін.) відзначають питому вагу інтелектуальних можливостей педагога-інтерпретатора, надаючи цьому показнику чільне місце серед необхідних структурних компонентів готовності. На думку О.Щолокової, готовність до ХПІМТ передбачає володіння майбутнім учителем необхідної інформації із різноманітних галузей знань. Так, Л.Бутенко вважає, що інформаційна готовність майбутніх учителів до інтерпретації мистецьких творів повинна мати багатоаспектний характер і охоплювати знання соціального, мистецтвознавчого та естетичного змісту, що забезпечить адекватне визначення цінності мистецьких творів [37]. О.Ляшенко також зауважує, що єдність теоретичних, змістових та

практичних знань, набутих студентами під час навчання, є важливим фактором досягнення високого рівня сформованості вмінь, пов'язаних із художньо-педагогічною інтерпретацією мистецьких творів [144].

Спираючись на психолого-педагогічні праці С.Архангельського [8], Н.Кузьміної [130; 131], М.Скаткіна [209], В.Сластьоніна [211] та ін., в яких система знань учителя розглядається, виходячи з функціонального призначення й структури педагогічної діяльності, ми вважаємо, що ХПІМТ можлива за умови володіння студентами як загальних (історичних, культурологічних, художньо-естетичних тощо), так і фахових (специфічних мистецьких відповідно різновиду мистецтва) системних знань, а саме:

- філософії (застосування філософських законів і категорій, система естетичних цінностей, герменевтика як філософська категорія, розуміння як предмет герменевтики, семіотичні поняття *знак*, *код*, *текст*, *мова* та ін., інтерпретація як процес декодування, розшифровування знаків);
- історії (особливості, політичні і соціальні умови, смаки і настрої, факти і обставини епохи, умови створення мистецького твору, біографія автора, стиль його творчості, порівняння особливостей авторського стилю із сучасністю тощо);
- культурології (відомості про специфіку буденного, наукового, міфологічного, релігійного світу, знання про символіко-образне осягнення ірраціональних основ людського буття тощо);
- психології (розвиток чуттєвої, емоційної сфери особистості молодшого школяра, здатності до емпатійного переживання, активізація особистісного внутрішнього переживання учнів на основі їхнього художнього досвіду, спрямування свідомості на відчуття художнього образу у відповідності до моральних та світоглядних позицій автора тощо);
- педагогіки (сутність, закономірності, принципи, форми та методи організації навчально-виховного процесу);
- мистецтвознавства (культурно-історичні передумови розвитку мистецтва, належність митця до певного художнього напрямку тощо);

- змістової інтерпретації (біографічний, історико-культурологічний, соціальний аналізи творів мистецтв, що визначають їхню ідею, зміст, тему та художню концепцію);
- асоціативних і педагогічних принципів взаємодії різних видів мистецтв.

Окрім того, існують методичні знання, які стосуються різних видів, форм, прийомів і методів ХПМТ; виконавсько-мовленнєвої діяльності (елементів акторської майстерності); особливостей викладу вербальної інтерпретації під час педагогічного спілкування зі слухацькою аудиторією (розставлення смислових акцентів у мові, виділення головного, визначення темпу, ритму, точної інтонації і таке інше); прийомів педагогічної майстерності; знання новітніх педагогічних технологій; алгоритму ХПМТ.

Проте, у системі підготовки майбутніх учителів до ХПМТ важливим є не лише вибір необхідних знань, але й упровадження відповідних форм їх освоєння. Процес набуття знань, необхідних для здійснення ХПМТ майбутніми учителями початкових класів – це не тільки організована викладачем цілеспрямована робота з оволодіння студентами знаннями про мистецтво, його види та жанри, засоби мистецької виразності та їх символічне значення, але й самостійне прагнення студента до спілкування з мистецтвом шляхом відвідування мистецьких заходів (концерти, виставки, музеї, творчі зустрічі з митцями тощо); самоосвіти на основі різних джерел (книг та засобів масової інформації); участі у роботі різноманітних мистецьких гуртків; самостійних занять мистецькою діяльністю тощо.

На нашу думку, набуті таким чином знання сприяють визначенню майбутніми учителями початкових класів ціннісно-змістових параметрів мистецтва, визначають стратегію художньо-педагогічної діяльності учителя початкових класів загалом (зміст, методи, прийоми, способи та ін.), та ХПМТ, зокрема.

Цілком погоджуємося з О.Щолоковою, на переконання якої, володіння саме такими знаннями допоможе майбутнім учителям початкових класів

здійснювати текстуальну інтерпретацію мистецьких творів на основі знання жанрово-стилістичних особливостей тих чи інших художніх напрямів, течій, шкіл, творчості митця тощо; змістову інтерпретацію, що передбачає використання біографічних, історико-культурологічних і соціальних фактів під час аналізу творів мистецтв, що визначає їхню ідею, зміст, тему та художню концепцію [270].

Отже, *емоційно-когнітивний компонент* базується на здатності до емоційного переживання змістовних цінностей, втілених в художніх образах мистецьких творів, відображає розвиненість емпатії та комунікативності, спрямовується на отримання необхідної інформації із різних галузей наук, а також знань основ педагогічної майстерності, новітніх педагогічних технологій тощо та дозволяє виявити міцність, системність, усвідомленість теоретичних знань про мистецтво; здатність до їх практичного застосування під час художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.

Показниками *емоційно-когнітивного* компонента готовності майбутнього учителя початкових класів до ХПІМТ є:

- здатність до емоційної чутливості, емпатії та рефлексії у процесі сприймання мистецьких творів;
- комунікативні здібності;
- обсяг мистецьких знань.

3. *Мотиваційно-ціннісний та емоційно-когнітивний* компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ взаємопов'язані з *творчо-діяльнісним компонентом*.

Психологічна природа інтерпретації криється у можливостях людської здатності до творчості, яку зазвичай розуміють як «складні процеси, що протікають у сфері як духовної, так і практичної діяльності та приводять до створення чого-небудь нового, такого, що відповідає потребам суспільного прогресу» [194]. У контексті нашого дослідження, таким продуктом творчої діяльності учителя початкових класів є ХПІМТ, та відповідно, оригінальна творча версія тлумачення змісту мистецького твору учнями.

ХПІМТ виявляється у майбутніх учителів початкових класів за допомогою такого психологічного процесу, як креативність, що стосується здатності розвивати власні мистецькі здібності, привносити у цей процес свої думки, почуття, судження, смакові уподобання, ідеали, застосовуючи особистісний досвід спілкування з мистецтвом. У зв'язку з цим креативний компонент художньо-педагогічного спілкування з мистецькими творами має знаходити своє відображення у процесі взаємодії учителя з учнями, що спрямовується на підготовку студентів до організації діалогічного спілкування молодших школярів з мистецькими творами.

На думку Б.Бриліна, учнівська творчість полягає у самому процесі співпереживання мистецтву та розвитку на цій основі здатності до накопичення та збереження мистецьких вражень протягом довготривалого періоду, що здатні забезпечити повноцінне сприймання мистецьких творів та ступінь творчої активності у безпосередньому засвоєнні мистецьких цінностей в цілому. Зокрема, вчений виділяє три рівні установки на готовність до творчості:

- репродуктивно-творчий, на якому тиражуються способи мистецької діяльності (слухання музики, виконання, транспозиція тощо), що дозволяють розвинути сприйняття та виконавські здібності;
- конструктивно-комбінуючий, на якому відбувається відхід від канонів до окремих елементів імпровізаційного музикування (підбір на слух, елементарні творчі завдання), що викликає критичне ставлення до засвоєного, призводить до зміни засобів, способів і результатів діяльності. На основі оперування мистецькими образами розвивається фантазування, асоціативне мислення;
- інноваційно-творчий, на якому відкривається широкий асоціативний ряд на рівні збирання, що призводить до створення принципово-нових мистецьких ідей та активної установки на творчість. На цьому рівні інтегруються й набувають нового якісного змісту два попередніх рівні, тому він є основним у мистецько-творчій діяльності [35, с. 12].

Особливістю творчої мистецько-педагогічної діяльності є те, що педагогічні завдання вирішуються засобами мистецтва, а художньо-творчі параметри стають головною складовою педагогічної діяльності педагога-інтерпретатора [165, с. 81-93]. Значною мірою діяльність учителя початкових класів характеризують уміння та навички володіння різними типами інтерпретації мистецьких творів, зокрема виконавською та вербальними – музикознавчою, художньо-образною, асоціативно-візуальною, художньо-змістовою (О.Ляшенко). Так, ми цілком погоджуємося з О.Ляшенко, що уміння ХПІМТ є своєрідним інструментом реалізації набутих психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань і дають майбутньому учителю змогу самостійно вводити у свою практичну діяльність різні технології навчання [144].

Отже, *творчо-діяльнісний* компонент готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ стає не просто діяльністю мислення, спрямованого на розкриття смислу мистецького твору, а «певною творчою процесуальністю» (О.Олексюк), що стимулюється творчим самовираженням особистості у процесі ХПІМТ та характеризується стійкою потребою в художньо-творчій самореалізації у різноманітній мистецькій діяльності.

Показниками *творчо-діялісного* компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ є:

- наявність творчих здібностей;
- рівень творчої активності;
- ступінь творчої самореалізації.

Розроблені критерії уможливили створення змістової характеристики рівнів сформованості у майбутніх учителів початкових класів готовності до ХПІМТ: *формальний (низький), конструктивний (середній), креативний (високий)*.

Формальний рівень сформованості готовності до ХПІМТ характеризується формальним ставленням студентів до професії учителя, розважальним характером мистецьких інтересів, незначним або відсутнім

інтересом до інтерпретаційної діяльності у навчально-виховному процесі початкової школи, поверховим засвоєнням загально-професійних знань, низьким рівнем мистецької ерудованості, мінімальним ступенем розвиненості художньо-асоціативного фонду, низьким рівнем розвитку емоційних та комунікативних якостей, слаборозвиненими мистецькими здібностями, пасивністю у мистецькій діяльності, банально-наслідувальним характером інтерпретації змісту мистецьких творів.

Конструктивний рівень означає достатній ступінь сформованості готовності майбутніх учителів до означеного виду діяльності: зацікавленість студентів майбутньою педагогічною діяльністю; періодичне відвідування мистецьких закладів (театру, музею, філармонії); розвинений інтерес до окремих видів мистецтв, але безсистемні або часткові пізнання в галузі мистецтва; прагнення зрозуміти смисл мистецьких творів, бажання висловити особистісне ставлення до мистецького твору, але без особливого ентузіазму; часткове усвідомлення необхідності і корисності ХПІМТ у майбутній професійній діяльності; достатній рівень засвоєння загально-професійних та мистецьких знань, але з потребою їх подальшого вдосконалення; поверховість фахових знань компенсується розвиненістю емоційних якостей та інтуїцією, достатній лексичний запас, але незначний прояв самостійності у створенні власної інтерпретації твору мистецтва, що ґрунтується на безпосередньо-емоційному сприйманні та уяві; часткове володіння навичками різних видів мистецтв (гра на музичних інструментах, заняття хореографією, живописом тощо), але безініціативність або формальний характер участі у мистецькій діяльності.

Креативний рівень сформованості готовності до ХПІМТ відзначається глибоким розумінням студентами цінності педагогічної діяльності; спрямованістю на оволодіння мистецько-культурними цінностями; стійкою потребою у спілкуванні з мистецтвом, зокрема класичним; інтересом до мистецтва та прагненням до оволодіння навичками різних його видів; досконалим володінням системними загально-професійними знаннями з

використанням додаткових джерел інформації; значною мистецькою ерудованістю; емоційним реагуванням на мистецькі твори; великим обсягом художніх асоціацій у різних видах мистецтва; багатою лексикою, вільним володінням мистецькою термінологією; високим рівнем емпатії, високою комунікативністю; усвідомленням суті ХПМТ у навчально-виховному процесі початкової школи; уміннями на достатньому рівні інтерпретувати художній образ творів різних видів мистецтва на основі засвоєних теоретичних знань та особистісного розуміння; доцільним використанням інтеграції мистецьких знань у створенні власної ХПМТ; усвідомленій потребі у самостійній роботі; проявом творчої ініціативи в організації, а також активною участю в різних формах мистецької діяльності.

Таким чином, нами визначено сутність та зміст поняття *«готовність майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів»* та розроблена його структура, що складається із трьох взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-ціннісного, емоційно-когнітивного та творчо-діяльнісного). Визначені нами критерії, показники та рівні означеної готовності були використані в ході діагностики стану підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ під час констатувального етапу дослідження.

Висновки до першого розділу

1. Враховуючи сучасні тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти, в основу фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ покладено культурологічний підхід. Культурологічна спрямованість сучасної професійно-педагогічної освіти ґрунтується на вітчизняних традиціях і європейському досвіді навчання та виховання засобами мистецтва, адже мистецтво найповніше відповідає задачам формування культурної особистості педагога.

У процесі аналізу історичних джерел з'ясовано, що мистецька підготовка здавна була прерогативою фахової освіти майбутніх учителів

початкових класів. Пройшовши тривалий історичний шлях й увібравши в себе прогресивні педагогічні ідеї та концепції, проблема розуміння мистецтва не втратила своєї актуальності й сьогодні. Визрівши на тлі передових педагогічних думок прогресивних педагогів, вона постійно збагачується й удосконалюється.

Розробка теоретичних концепцій культурологічної підготовки майбутніх учителів обґрунтовується дослідженнями вчених, в яких основним напрямом змісту професійної підготовки учителя початкових класів науковці визначають її культурологічну спрямованість як одного з найважливіших чинників якісного виконання основної функції освіти. Зокрема, у контексті нашого дослідження ми фокусуємо увагу на таких аспектах культурологічного підходу, як спрямованість на розвиток у студентів здатності до цілісного сприйняття культурних цінностей та забезпечення системного розуміння майбутніми педагогами сутності мистецьких явищ з урахуванням закономірностей і тенденцій навчально-виховного процесу початкової школи та характерних вікових особливостей молодших школярів.

2. У процесі теоретичного аналізу наукової літератури здійснено дефінітивний аналіз поняття *«інтерпретація мистецьких творів»* в історичному, філософському, психологічному, мистецтвознавчому та педагогічному аспектах. У цілому інтерпретація трактується дослідниками як певна теорія пізнання та культурологічний феномен. У науковій літературі виокремлюють три найбільш розповсюджені її типи: побутова, наукова та художня.

Ураховуючи важливість гедоністичної, виховної та комунікативної функцій мистецтва, а також особливості сприймання мистецьких творів молодшими школярами, у процесі сучасної професійної підготовки майбутніх педагогів використовується більш широке поняття – *«художньо-педагогічна інтерпретація»*, сутність якої полягає у трансляції учителем початкових класів художньої оцінки мистецького твору молодшим школярам

з метою емоційно-естетичного впливу на свідомість учнів.

З урахуванням сучасних підходів до навчально-виховного процесу початкової школи в контексті нашого дослідження визначаємо сутність ХПІМТ як педагогічного феномену, що характеризується розвиненістю психологічних якостей особистості (сприймання, емоції, почуття, естетичні переживання, асоціації, уява), художньо-образного мислення, сформованістю системи знань та умінь художньо-сміслового аналізу мистецьких творів, а також як дії, що полягає у трансляції учителем початкових класів художньої оцінки мистецького твору молодшим школярам з метою емоційно-естетичного впливу на свідомість учнів.

Художньо-педагогічна інтерпретація має ряд суттєвих особливостей відповідно до специфіки класифікації мистецьких творів: статичних, динамічних, видовищних.

3. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ розуміється нами як динамічний процес, результатом якого є готовність студента до означеної діяльності. У контексті нашого дослідження професійну готовність студентів до ХПІМТ ми визначаємо як складне інтегративно-структурне професійно-особистісне утворення, що характеризується усвідомленою потребою в реалізації поліфункціонального потенціалу мистецтва у навчально-виховному процесі початкової школи та ціннісним ставленням студентів до мистецтва (мотиваційно-ціннісний компонент); розвиненістю психологічних якостей особистості майбутнього вчителя початкових класів та сформованістю системи знань – психолого-педагогічних, культурологічних, спеціальних мистецьких – (емоційно-когнітивний компонент); сформованістю умінь і навичок творчого застосування ХПІМТ (творчо-діяльнісний компонент).

З'ясування сутності професійної готовності вчителя початкових класів до ХПІМТ як складного структурного професійно-особистісного утворення, а також характеристика її структурних компонентів дали змогу виділити *критерії* діагностики означеної особистісно-професійної якості. Ними є:

вираження професійної спрямованості на формування готовності до ХПІМТ у професійній діяльності; розвиненість психологічних й комунікативних якостей та оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, необхідних для ХПІМТ; сформованість практичних умінь творчого застосування ХПІМТ у педагогічній діяльності.

З урахуванням зазначених критеріїв створені змістові характеристики *рівнів* готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення ХПІМТ: *формальний, конструктивний, креативний*.

Матеріали I розділу дослідження висвітлені в публікаціях дисертантки [245, 246, 247, 251, 254, 255, 259, 262].

РОЗДІЛ II.

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ХУДОЖНЬО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МИСТЕЦЬКИХ ТВОРІВ

2.1 Діагностика готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів

З метою виявлення дійсного стану готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ та перевірки теоретичних узагальнень щодо вирішення даної проблеми було проведено констатувальне дослідження, яким охоплено 390 студентів (освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр») 2-5 курсів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (інститут педагогіки, психології і мистецтв), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу.

У процесі дослідницько-експериментальної роботи для діагностики досліджуваного явища було використано такі методи, як опитування, анкетування, тестування, самоаналіз, педагогічні спостереження, дослідницькі бесіди, інтерв'ю, аналіз продуктів творчої діяльності студентів, творчі завдання, порівняння, зіставлення, ранжування, експертні оцінки, аналіз навчальних планів та програм навчальних дисциплін, математична статистика. Названі методи дослідження допомагали виявити існуючий стан готовності студентів до здійснення інтерпретаційної діяльності, розкривали можливості учасників стосовно опанування творів мистецтва та донесення їхнього змісту до молодших школярів у процесі педагогічної діяльності.

Відповідно до мети констатувального етапу дослідження – діагностики рівня готовності майбутніх учителів до ХПМТ у навчально-виховному процесі початкової школи – нами було здійснено ряд діагностичних

процедур, організованих у три субетапи.

I субетап був спрямований на вивчення рівня сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* готовності студентів до ХПІМТ. Згідно мети, шляхом застосування кількох тестів та анкетування, було з'ясовано:

- характер професійної мотивації студентів, що пов'язана з інтерпретаційною діяльністю;
- потреби у спілкуванні з мистецтвом та інтенсивність мистецьких інтересів майбутніх учителів початкових класів;
- система ціннісних мистецьких орієнтацій студентів.

Характер професійної мотивації студентів, що пов'язана з інтерпретаційною діяльністю ми діагностували через виявлення ставлення до неї (Є.Ільїн). Згідно з отриманими результатами зроблено висновок про домінуючі мотиви, що лежать в основі позитивного чи негативного ставлення до ХПІМТ у майбутній професійній діяльності учителя початкових класів. Діагностична процедура відбувалася в декілька прийомів.

Використання першого прийому, який становить застосування методики «Мотивація навчання у ВНЗ» [264, с. 269-271] (Додаток А.1), було спрямоване на виявлення наявності професійно-ціннісних мотивів навчання. Аналіз результатів опитування показав, що лише 37,3% студентів спрямовані на набуття знань: вони вважають, що для повноцінного оволодіння ХПІМТ у майбутній професійній діяльності важливо вивчати всі навчальні дисципліни однаково ретельно. 20,3% студентів прагнуть оволодіти вибраною професією: ще до вступу у ВНЗ вони цікавились мистецтвом та професією учителя, для деяких студентів – це сімейна династія. Інша група опитуваних (42,4%) виявили бажання лише отримати диплом.

Для діагностики рівня спрямованості мотивації навчання нами було застосовано другий прийом з використанням тестової методики, розробленої Т.Дубовицькою [80] (Додаток А.2), мета якої полягає у виявленні спрямованості та рівня розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності

студентів під час навчання у ВНЗ. Із загальної кількості студентів, які взяли участь у тестуванні, лише у 46,% респондентів навчання виявилось внутрішньо мотивоване.

Особистісний розвиток професійних якостей майбутніх учителів початкових класів значною мірою залежить від того, наскільки особистість сама може об'єктивно оцінити результат своїх дій у тій чи іншій ситуації, пов'язуючи їх з особливостями власного «Я», а також визначити причини і наслідки міжособистісного спілкування. Тому наступні завдання передбачали самооцінку готовності опитуваних до ХПІМТ, а також з'ясування наявності необхідних передумов для цього. За результатами опрацювання відповідей на запитання анкети (Додаток Б) «Чи вважаєте Ви себе готовими до ХПІМТ?» встановлено, що готовими до означеного виду діяльності вважають себе 24,1% студентів. Невпевнені у власній готовності до ХПІМТ 55,6%. Не вважають себе готовими до ХПІМТ 20,3% студентів. Проте результати виконання наступного завдання виявили деяку невідповідність одержаних даних.

Ми запропонували студентам дати визначення поняттю *«художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів»*. Аналіз відповідей студентів виявив, що більшість з них (88,7%) взагалі не розуміють запропонованого терміна, визначаючи його як «переробка, наприклад, дорослої вистави у виставу для дітей», «відтворення з певними змінами», «аналіз, тобто визначення позитивного та негативного», «перехід одного мистецтва в інший» і т. ін. Лише 11,3% респондентів досить правильно розуміють суть поняття «інтерпретація мистецьких творів», означена група майбутніх учителів визначають дану дефініцію як «розуміння» та «пояснення змісту». Подальше опрацювання відповідей на запитання анкети з'ясувало, що студенти серед труднощів, що виникають у розумінні та інтерпретації мистецьких творів, на перші місця ставлять «недостатність знань» (48,4%), «відсутність початкової мистецької освіти» (36,5%), а також «складність мистецтва», «відсутність уяви, фантазії», «побоювання неправильно

зрозуміти авторський задум відносно власної точки зору, думок, смаків, бажань» (відповідно 4,9%, 3,5%, 2,8% респондентів) тощо.

Таким чином, узагальнена кількісна і якісна обробка результатів за даним показником дала змогу зробити висновок про те, що креативний рівень професійної мотивації притаманний 8,7% студентів: у них внутрішньо сформовані мотиви інтерпретаційної діяльності та є реальні передумови для її здійснення. 42,6% респондентів перебувають у межах конструктивного рівня: ці студенти прагнуть оволодіти професією педагога, спрямовані на набуття знань, цікавляться та позитивно ставляться до творів різних видів мистецтва, вбачають необхідність ХПМТ для навчально-виховного процесу початкової школи. До формального рівня відносяться 48,7% опитуваних студентів: у них наявна негативна мотивація стосовно майбутньої мистецько-педагогічної діяльності та повна відсутність розуміння інтерпретації мистецьких творів як поняття.

Передумовою розуміння мистецтва є наявність у майбутніх учителів початкових класів естетичних потреб. Витоки естетичних потреб містяться у попередньому досвіді взаємодії особистості зі сферою мистецтва. Рівень початкової мистецької освіти та характер спілкування з мистецтвом, як зазначають О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, О.Щолокова та ін., характеризує ступінь проникнення у зміст мистецького твору та збереження при цьому власних уявлень про твір мистецтва, що в подальшому впливає на професійну мотивацію та систему цінностей. Отже, аналіз відповідей на запитання анкети стосовно наявності початкової мистецької освіти респондентів показав, що переважна більшість (59,5%) майбутніх учителів початкових класів не мають ніякої мистецької підготовки. Відповідаючи на запитання «Які особистісні потреби Ви найповніше задовольняєте, спілкуючись із мистецтвом?», студенти вказували на «підвищення інтелекту» (36,2%), «реалізацію власних мистецьких умінь та навичок» (34,1%); «розвиток емоційної сфери» (38,7%), «естетичну насолоду» (46,1%). Проте, частина респондентів вважає, що мистецтво просто надає «можливість розважитися» (52,3%), особливо не

заглиблюючись у його зміст.

Згідно положень учених (М.Сова, Б.Целковніков, О.Шевнюк, Г.Щукіна, В.Якунін та ін.), пізнавальний інтерес відіграє важливу роль у навчанні й вихованні майбутнього вчителя. Саме цей інтерес спонукає особистість до активної мистецько-педагогічної діяльності (зокрема, інтерпретаційної), внаслідок чого вона набуває захоплюючого характеру і стає результативною [272, с. 22-23]. Ми виходимо з того, що вибір професії учителя початкових класів обов'язково пов'язаний з мистецтвом, адже активне спілкування з усіма видами мистецтв (з метою накопичення художньо-асоціативного досвіду шляхом відвідування мистецьких закладів) активно впливає на особистість учителя, формуючи рівень культури, особливості думок, почуттів та ставлення до себе і до оточуючих. Результати опитування виявили, що студенти віддають перевагу кіно (44,6%), літературі (38,4%) та музиці (32,8%). Проте, рідко відвідують музеї, художні виставки, театри (4,1%), що свідчить про досить скромне місце цих видів мистецтв в їхньому мистецькому тезаурусі. Як показують дослідження, інтереси до сучасної поп-музики (69,7%) значно переважають над класичною симфонічною і камерно-інструментальною (30,3%), так само й зацікавленість класичною (2,3%), бальною (11,5%) й народною (13,8%) хореографією значно поступається на користь естрадної (82,4%).

З'ясовуючи причини цього, ми проаналізували, які заклади культури найчастіше відвідують студенти, адже у процесі художньо-творчого спілкування з мистецтвом майбутні учителі накопичують знання, що пов'язані з ХПМТ. З'ясувалось, що, студенти надають перевагу дискотекам (52,8%), кінотеатрам (44,9%) та концертним залам (40,4%), тоді як театри, філармонію, виставкові зали та музеї відвідують відповідно 23,5%, 20,2% та 14,6% респондентів. Вивчення мотивів відвідування мистецьких закладів показало, що студенти не відвідують театри, філармонію, виставкові зали та музеї не тому, що це пов'язано з високою вартістю квитків, адже, як відомо, що ціни, наприклад, на квитки концерту сучасного естрадного виконавця у

десятки разів перевищують ціну квитка у філармонію, але можна спостерігати велику кількість молоді саме на цих концертах, а не на концерті у філармонії, де, на жаль, часто напівпусті зали. Водночас розуміння та інтерпретація мистецтва потребує систематичного спілкування з усіма його видами, адже учитель початкових класів, передусім, повинен сам бути обізнаний у мистецьких реаліях, накопичувати власний художньо-асоціативний досвід.

Отже, на підставі одержаних даних можна констатувати, що лише 13,5% студентів досить зацікавлені мистецтвом, систематично відвідують мистецькі заклади, із захопленням особисто займаються мистецькою діяльністю та вважають мистецтво пріоритетним для свого професійного вдосконалення; 41,3% студентів мають нестійкий, ситуативний інтерес до мистецтва, потребують епізодичного спілкування з окремими його видами; 45,2% студентів притаманне переважно розважальне ставлення до мистецтва та недостатнє усвідомлення його функцій, зокрема можливості задовольняти значно ширший спектр їхніх естетичних потреб.

Спираючись на наукові положення вчених (І.Бех, І.Зязюн, Д.Кабалевський, М.Каган, О.Ленге, Б.Неменський, С.Раппопорт, С.Русова та ін.), ціннісні орієнтації особистості учителя є особливою призмою, через яку визначається ракурс осягнення світу мистецтва й власного внутрішнього світу, об'єднуючи свідомість та самосвідомість. Звідси осмислення цінностей можна представити як результат постійного розвитку й вдосконалення персональних якостей студента. Особливої педагогічної уваги потребують процеси, пов'язані з формуванням умінь майбутніх учителів початкових класів у визначенні художньої цінності мистецьких творів та можливостей їх використання в художньо-педагогічних цілях.

Для вивчення ціннісних орієнтацій студентів ми використовували методику М.Рокича [264, с. 247-250] (додаток В.1). Учасникам експерименту пропонувалося проранжувати найбільш значимі для них життєві принципи-цінності. За результатами кількісної обробки одержаних даних дослідження

ми визначили середні значення (ранги) цінностей з метою побудови узагальнених рангових структур термінальних й інструментальних цінностей, що відображають ціннісні орієнтації студентів.

Як видно з таблиці (див. додаток В.2.), такі важливі в аспекті ХПІМТ термінальні цінності, як «краса природи та мистецтва» (6,5%) і «творчість» (4,3%), а також така інструментальна цінність, як «чуйність» (14,6%) не є пріоритетними для студентів. Розрахувавши сумарні показники в межах кожної групи, ми з'ясували, що найвищий рейтинг отримали особистісно-комунікативні ціннісні орієнтації (46,5%). Другу рейтингову позицію за сумарною кількістю балів займають орієнтації професійної самореалізації (30,3%). Третьою за рейтингом є група цінностей самовдосконалення та естетичних (23,2%). У зв'язку з цим, для формування у студентів ціннісного ставлення до мистецтва важливо у навчально-виховному процесі професійної підготовки більше уваги приділяти формуванню безпосередньо професійно значущих педагогічних цінностей, до яких відносяться «гуманізм», «духовність», «творчість», «мистецтво», а також індивідуальних та колективних цінностей.

Комплексна обробка результатів окремих показників дала змогу визначити загальний ступінь вираження професійної спрямованості кожного студента, який розраховувався за формулою:

$$K_{nc} = \frac{K_{nm} + K_{mi} + K_{co}}{3},$$

де K_{nc} – загальний ступінь вираження професійної спрямованості, K_{nm} – коефіцієнт професійних мотивів, K_{mi} – коефіцієнт мистецьких інтересів, K_{co} – коефіцієнт ціннісних орієнтацій. З метою визначення рівнів мотиваційно-ціннісної підготовки студентів, отримані рівні окремих показників даного критерію готовності до ХПІМТ було переведено у стандартні бали: високий (креативний) рівень – 2 бали, середній (конструктивний) – 1 бал, низький (формальний) – 0 балів. Сумарний показник підраховувався для кожного студента окремо. У процесі діагностичного обстеження студенти, сумарний показник яких становив 6-8 балів, виявили креативний рівень мотиваційно-

ціннісної підготовки (15,1%); респонденти з показником у 3-5 балів виявили конструктивний рівень (38,1%); 0-2 бали отримали студенти з формальним рівнем (46,8%). Сукупні результати діагностичного обстеження мотиваційно-ціннісної готовності студентів до ХПМТ представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Сукупні результати діагностики мотиваційно-ціннісної готовності студентів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, %

Показники \ Рівні	Креативний	Конструктивний	Формальний
Характер професійної мотивації, що пов'язана з інтерпретаційною діяльністю	8,7	42,6	48,7
Потреби у спілкуванні з мистецтвом та інтенсивність мистецьких інтересів	13,5	41,3	45,2
Система ціннісних орієнтацій студентів	23,2	30,3	46,5
<i>Середнє значення</i>	15,1	38,1	46,8

II субетап експериментального дослідження передбачав визначення рівня сформованості *емоційно-когнітивного компонента* готовності майбутніх фахівців до ХПМТ. У зв'язку з цим необхідно було з'ясувати рівень розвиненості психологічних і комунікативних якостей та оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, необхідних для ХПМТ.

Діагностика означеного критерію здійснювалася за такими показниками:

- здатність до емоційної чутливості, емпатії та рефлексії у процесі сприймання мистецьких творів;
- комунікативні здібності;
- обсяг мистецьких знань.

Для вивчення емоційних станів і почуттів особистості традиційно в психологічних (й сучасних педагогічних) дослідженнях застосовуються

проективні методики (О.Бодальов, Г.Онищенко, В.Столін та ін.), в основі побудови та застосування яких лежить принцип асоціації. Як вказують Г.Фрілінг та К.Ауер, надзвичайна сила асоціації належить кольору [166]. З метою вивчення адекватності емоційного відгуку на мистецькі твори ми використали модифікований варіант методики А.Лутошкіна, О.Олексюк [166, с. 173-174]. Вихідним положенням дослідження слугувала встановлена відповідність кольорів різним проявам емоційних станів. Ми використовували методику вибору кольорів, пропонуючи досліджуваным студентам позначити в кольорі свій емоційний стан під час сприйняття творів різних видів мистецтва (за програмою початкової школи), що об'єднані, наприклад, загальною темою «Зима», таких, як Р.Шуман «Дід Мороз»; І.Габар «Зимовий пейзаж»; фотографії льодових скульптур та архітектурних споруд; вірші про зиму; фрагмент театральної вистави «Дванадцять місяців». Спочатку досліджуваным пропонували позначити на спеціальному бланку свій емоційний стан у кольорі перед прослуховуванням (спогляданням) мистецького твору, потім – під час сприйняття твору, а після його закінчення – настроїв всієї групи (див. додаток В.3).

Оцінювання та інтерпретація отриманих даних здійснювалася в два етапи:

- співвідношення кольорів, а також зіставлення прогнозованого емоційного стану групи з реальним індивідуальним настроєм;
- кількісні обчислення: інтенсивність виявлення емоційного стану червоного кольору дорівнює «+3» бали; оранжевого – «+2», жовтого – «+1», зеленого – «0», синього – «-1», фіолетового – «-2», чорного – «-3».

Умовний показник загального настрою (А) (як індивідуального, так і групового) обчислювали за формулою:

$$A = \frac{\sum(+)+\sum(-)}{n},$$

де $\sum(-)$ – сума негативних значень; $\sum(+)$ – сума позитивних значень; n – кількість осіб у групі. Для характеристики індивідуального емоційного стану

показник p не враховувався. Одержані дані дають можливість простежити зміни індивідуальних емоційних станів досліджуваних під час сприймання творів різних видів мистецтва (див. додаток В.4).

З метою вивчення рівнів розвиненості емоційно-почуттєвої сфери студентів ми звернулися до методики проективного малюнку. Як свідчать дані багатьох досліджень (В.Вольф, О.Захаров, О.Потьомкіна, О.Романова, Т.Снегірьова, А.Співаковська, Т.Яценко та ін.), малюнки мають яскраві індивідуальні відмінності, що дає можливість глибоко зрозуміти емоційний стан людини та її відношення до оточуючого світу. Ми запропонували досліджуваним намалювати у довільній формі (сюжетна композиція, кольорові плями, лінії тощо) свої враження від прослуханого музичного твору (наприклад, М.Скорик «Мелодія»), з відповідним коментарем-інтерпретацією (Додаток В.5.). Аналіз та оцінювання цього завдання ми здійснювали за такими параметрами: загальний характер образу, які він викликає почуття; відповідність кольорів смислового змісту; асоціації засобів виразності з власними переживаннями; пояснення символів; зв'язок фрагментів малюнка; аргументований та емоційний коментар.

Хоча усі виступи-коментарі визначалися індивідуальністю, оцінка даного виду діяльності студентів здійснювалася за 12-бальною шкалою. Виступи студентів, які були оцінені методом експертних оцінок 10-12 балами, було віднесено до креативного рівня (4%); конструктивному рівню (7-9 балів) відповідало 5% та формальному (1-6 балів) – 38% досліджуваних.

Ключовим фактором успіху в багатьох видах професійної діяльності – психології, педагогіці та мистецтві – вважається розвинена емпатія, без якої неможливе адекватне розуміння не тільки інших людей, але й художніх образів мистецьких творів. У мистецько-педагогічній діяльності емпатія виявляється, з одного боку, в адекватному розумінні художнього образу мистецького твору самим учителем; з іншого боку – у здатності створити атмосферу емоційного спілкування з учнями, в умінні зробити художній образ творів різних видів мистецтв доступним й зрозумілим для свідомості

молодших школярів. Особливого значення набувають розвинені емпатичні здібності майбутніх учителів початкових класів й для ХПІМТ.

З метою вивчення емпатії у майбутніх учителів початкових класів ми застосували діагностику емпатії І.Юсупова (Додаток В.6.) [233, с. 153-156]. За результатами дослідження було встановлено, що високий рівень вираженої емпатії мають 16,9% опитуваних; переважна більшість майбутніх учителів початкових класів (47,4%) має середній рівень; на жаль, у 35,7% майбутніх фахівців виявився низький рівень емпатійності.

Для виявлення рівнів рефлексії, що відображають характер ХПІМТ, ми використали методику А.Карпова (Додаток В.7.) [109]. Обчислення та інтерпретація даних, отриманих у результаті тестування, показала, що 14,3% досліджуваних мають високий рівень розвитку рефлексії; 68,4% майбутніх фахівців виявили середній рівень; у 17,3% студентів переважає низький рівень розвитку рефлексії.

Кількісна обробка одержаних результатів за даним показником показала, що 11,7% студентів виявили високий рівень емоційної чутливості, емпатії та рефлексії; 57,9% респондентів перебувають у межах середнього рівня, низький рівень емоційної готовності притаманний 30,4 % студентів.

Можливості учасників організувати інтерпретаційний процес та вести змістовне, діалогічне спілкування за допомогою мови мистецтва висвітлює показник, що характеризує комунікативний аспект ХПІМТ. Для констатації наявного рівня розвитку комунікативних якостей майбутніх учителів початкових класів ми застосували модифіковану методику «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей особистостей» (КОС) Б.Федоришина (Додаток В.8.) [185], яка базується на принципі відображення та оцінювання випробування в різних ситуаціях. Згідно з отриманими даними, високий рівень комунікативних схильностей (5 балів) переважає у 37,2% майбутніх фахівців; більшість студентів (48,3%) отримали 3-4 бали, що свідчить про середній рівень прояву комунікативних схильностей; низький рівень (1-2 бали) прояву комунікативних схильностей переважає у

14,5% досліджуваних студентів.

Спираючись на положення про інтегровану систему знань *когнітивного критерію*, що лежить в основі теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення ними професійної діяльності (Н.Колесник), для діагностики рівня значущості та сформованості студентами знань, необхідних для ХПМТ, необхідно було, передусім, визначити важливість для студентів психолого-педагогічних, методичних та художньо-естетичних знань. Для цього ми запропонували студентам заповнити таблицю, відмітивши ступінь значущості для них відповідних знань (Додаток В.9.). У результаті опитування ми з'ясували, що майбутні учителі початкових класів надають перевагу знанням художньо-естетичного циклу (43,8% респондентів) та методичним (35,2% опитуваних); психолого-педагогічні знання, на думку 21% студентів, виявилися малозначущі для ХПМТ. Характеризуючи ставлення до мистецьких дисциплін, студенти причиною прихильності вказували на такі тези, як цікавість (62,5%); розвиток загальної культури (58,6%); необхідність для майбутньої роботи (49,2%); задоволення при вивченні (37,8%). Проте, деякі студенти (в основному, у яких відсутня довузівська мистецька підготовка) відзначають складність дисципліни і необхідність терпіння для її опанування (36,5%).

Для з'ясування обсягу мистецьких знань майбутніх учителів початкових класів та їх можливостей у ХПМТ, що вивчалися на фахових заняттях з мистецьких дисциплін, нами було запропоновано метод тестових запитань, розташованих за ступенем складності.

У *першому тесті* студентам потрібно було визначити основні засоби виразності різних видів мистецтва (Додаток Д.1). За кожну правильну відповідь нараховувався 1 бал. Відповідно, високому рівню відповідало 8 балів, середньому – 5-7 балів, низькому – 1-4 бали. Опрацювання відповідей показало, що більшість студентів (96,8%) справились із цим завданням, лише 3,2% респондентів допустили неточності.

У складеному нами *другому тесті* необхідно було відповісти на ряд

запитань, що висвітлювали їх обізнаність у мистецькій сфері або вибрати одну правильну відповідь з кількох поданих (Додаток Д.2). Оцінка результатів відбувалась за таким алгоритмом: 20-30 правильних відповідей – високий рівень, 10-19 – середній, 0-9 – низький. Кількісна обробка тестових завдань показала, що лише невеликий відсоток опитуваних (8,6%) виявили високий рівень знань з мистецтва; більшості досліджуваних вдалося відповісти лише на половину запитань, що відповідає середньому рівню (46,9%); справились з мінімальною кількістю завдань 44,5% студентів (низький рівень).

У *третьому завданні* студентам пропонувалося розташувати у представленій таблиці терміни відповідно до видів мистецтв, де вони вживаються (Додаток Д.3). Максимальна кількість балів за виконання завдання склала 110 балів, за кожну помилку віднімався відповідно 1 бал. Результати перевірки цього завдання показали, що 29,7 % студентів вдалося правильно розташувати всі або майже всі терміни у відповідні графи (високий рівень), 48,2% студентів впоралися із завданням на 70% (середній рівень), й лише 22,1% студентів виконали завдання на 40% (низький рівень).

Четвертий тест був дещо складнішим – необхідно було знайти кожному твору прізвище його автора (або країну походження танцю), поєднавши правильні відповіді з двох колонок (Додаток Д.4). Одночасно з тестом була проведена мистецька вікторина, у ході якої студентам пропонувалось виконати таке ж завдання, прослухавши фрагменти музичних творів, споглядаючи картину або фрагмент танцю. Отже, майбутні педагоги, які набрали 31-43 бала, виявили високий рівень мистецької ерудованості (11,8%); респонденти з показником 15-30 балів (42,1%) перебувають в межах середнього рівня; 1-14 балів отримали студенти з низьким рівнем мистецької ерудованості (46,2%).

Діагностування загального обсягу мистецьких знань студентів передбачало виконання ними повного набору тестових завдань. Рівень вираження даного показника для кожного з опитуваних залежав від його

коефіцієнта, який обчислювався за формулою:

$$K = P / n,$$

де K – коефіцієнт, P – кількість правильно виконаних студентом завдань, n – загальна кількість завдань тесту. Значення коефіцієнта за рівнями мистецької ерудованості розподілено наступним чином: 0,81-1 – креативний (високий) рівень; 0,41-0,8 – конструктивний (середній) рівень; до 0,4 – формальний (низький) рівень. Кількісна обробка виконання майбутніми фахівцями тестових завдань показала, що 16,7% опитуваних виявили креативний рівень знань; в межах конструктивного рівня перебуває 45,1% досліджуваних; 38,2% студентів вдалося виконати мінімальну кількість (формальний рівень).

З метою визначення узагальнених рівнів *емоційно-когнітивного компонента* готовності майбутніх фахівців до ХПІМТ, одержані дані по кожному показнику за рівнями переведено в стандартні бали. Майбутні педагоги, які набрали 7-8 балів, виявили креативний рівень емоційно-когнітивного компонента готовності (21,9%), респонденти з сумарним показником 4-6 бали (50,4%) перебувають в межах конструктивного рівня, 1-3 бали отримали студенти з формальним рівнем означеного компоненту готовності (27,7%).

Сукупні результати діагностики *емоційно-когнітивного компонента* готовності майбутніх фахівців до ХПІМТ, представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Сукупні результати діагностики емоційно-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, %.

Показники \ Рівні	Креативний	Конструктивний	Формальний
Здатність до емоційної чутливості, емпатії та рефлексії	11,7	57,9	30,4
Комунікативні здібності	37,2	48,3	14,5
Обсяг мистецьких знань	16,7	45,1	38,2
<i>Середнє значення</i>	21,9	50,4	27,7

Метою *III субетану* експериментального дослідження було з'ясування рівня сформованості *творчо-діяльнісного* компонента підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ. Він передбачав визначення рівня сформованості практичних умінь творчого застосування ХПІМТ у майбутній педагогічній діяльності, а також необхідного для цього креативного потенціалу студентів. Діагностика означеного критерію здійснювалася за такими показниками:

- наявність творчих здібностей;
- рівень творчої активності;
- ступінь творчої самореалізації.

Художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів – це насамперед, творчий процес, який потребує певних здібностей, які виявляються, зокрема, в осмисленні емоційно-образного змісту творів мистецтв. Наявність творчих здібностей студентів ми з'ясовували шляхом застосування методики діагностики творчих здібностей Г.Девіса (Додаток Е.1) [264, с. 279-286]. Цікавим методом діагностики здатності до розуміння невербальної поведінки людини, що необхідна, зокрема, для художньо-педагогічної інтерпретації творів хореографічного мистецтва, виявилася методика адекватного розпізнання психічних станів людини, зображеної у різноманітних позах, змодельованих у вигляді так званих «палочних фігур» [43], запозичена нами у О.Семак [203, с. 11]. Студентам пропонувалось обрати із поданого списку відповідні вербальні характеристики психологічного стану й зіставити їх з номерами схематично зображених поз людей (наприклад, 1 Е) (Додаток Е.2). Після кількісної обробки результатів обох тестових завдань було з'ясовано, що у 64,9% респондентів виявилися яскраво виражені творчі здібності; 20,4% студентів мають певні здібності до творчості; у 14,7% опитуваних невисокий творчий потенціал.

Загальнонауковий аналіз дає змогу вважати творчу активність результатом наявності яскравих творчих здібностей та однією з важливих ланок творчої діяльності. Оцінювання творчої активності студентів

здійснювалося за допомогою опитувальника «Спрямованість на творчість» [264, с. 279-286] (Додаток Е.3). Кількісна обробка даних опитувальника «Спрямованість на творчість» показала, що лише невеликий відсоток опитуваних (12,0%) виявили високий рівень творчої активності; переважна більшість досліджуваних (67,2%) перебуває в межах середнього рівня; 20,8% студентів досить пасивно, формально ставляться до творчості.

Для підтвердження отриманих даних ми провели анкетування, в якому з'ясували ступінь активності студентів у художньо-естетичній діяльності. Так, відповідаючи на запитання анкети (див. додаток Б) «У яких творчих колективах чи гуртках Ви берете участь?», студенти називали, в основному «хор» (38,7%), ансамбль пісні і танцю «Веснянка» (32,4%), вокальні ансамблі (28,2%), хореографічну студію (27,9%), ансамбль сопілкарів (20%), а також театральний гурток (17,4%). Цікаво, що серед різних видів художньої діяльності особливою популярністю в учасників експерименту користується вокальна діяльність, а далі – хореографічна, акторська та музично-інструментальна. Зазначимо, що це безпосередньо виявилось в творчій діяльності студентів під час організації загально університетських та інститутських виховних заходів. Отже, не всі студенти прагнуть розвивати свої творчі здібності у сфері різних видів мистецтв.

Підтвердженням одержаних даних стали результати творчої самореалізації студентів в ХПІМТ. Було здійснено три серії перевірок.

Під час першої студентам необхідно було самостійно обрати один із запропонованих творів мистецтва, пояснити вибір того чи іншого засобів мистецької виразності, за допомогою яких автор передав смисл даного твору та розтлумачити їх символічне значення. Також студенти повинні були конкретизувати свої уявлення щодо історії написання, біографії автора, особливостей історичного періоду, в якому створювався певний твір.

Друга серія перевірок ускладнювала завдання: необхідно було поєднати два мистецьких твори (наприклад, образотворчого мистецтва і літератури, хореографії і літератури або архітектури і музики тощо) за

принципом доповнення, скласти вербальну характеристику змісту цих творів та порівняти їх за тематичною, емоційною, естетичною й понятійною схожістю.

Третя серія передбачала розробку сценарію (творчого проекту) інтегрованого уроку мистецтва з використанням творів різних видів мистецтва за однією темою (наприклад, «Казковий світ», «Образи природи в мистецтві», «Країна іграшок», «Кругосвітня подорож», «Зоосвіт» тощо) та презентацію фрагменту цього уроку. Критеріями оцінювання завдання стали особистісне ставлення і розуміння образного змісту творів; уміння спиратися у своїх судженнях на засоби мистецької виразності; акторська майстерність студентів; уміння емоційно-образно донести художній матеріал слухацькій аудиторії.

Кожне завдання оцінювалося за 12 бальною шкалою, де 10-12 балів – креативний рівень, 6-9 – конструктивний, 1-5 – формальний рівень. Відповідно, кожне з трьох завдань оцінювалося від 0 до 4 балів. Використовуючи метод експертних оцінок, було виділено групу студентів (63,7%) з найменшою кількістю набраних балів по кожному із завдань (1-5), які не вміли висловлювати свої враження, визначати засоби мистецької виразності, добирати твори мистецтв, їхні уявлення відзначалися слабким розвитком асоціативного мислення. Студенти другої групи (31,2%), які набрали 6-9 балів, оперували мистецькою термінологією, могли розтлумачити символічне значення засобів мистецької виразності, за допомогою яких автор передав зміст мистецьких творів, цікаво розповідали про історію створення та біографію автора, але досить невдало добирали твори мистецтв, не вирізнялися акторською майстерністю, не змогли емоційно-образно донести художній матеріал до слухацькій аудиторії. Лише невеликий відсоток студентів (5,1%), які отримали 10-12 балів, змогли вдало підібрати твори різних видів мистецтва на основі тематичної й емоційної єдності, цікаво охарактеризувати їхній зміст з позиції авторського задуму, розкрити художній образ твору, виявляючи при цьому особистісне ставлення,

що свідчить про здатність творчо підходити до інтерпретаційної діяльності, а також про наявність реальних передумов для здійснення ХПІМТ.

Таким чином, аналіз матеріалів пропонування перевірок, здійснених під час діагностики *творчо-діяльнісного компонента* готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ, дав можливість визначити загальний рівень творчого потенціалу студентів стосовно зазначеного виду діяльності. Зокрема, креативний рівень означеної готовності виявили 27,3% респондентів, конструктивний рівень показали 39,6% опитуваних, формальному рівню відповідають показники 33,1% студентів (Таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Сукупні результати діагностики творчо-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, %.

Показники \ Рівні	Креативний	Конструктивний	Формальний
Творчі здібності	64,9	20,4	14,7
Творча активність	12,0	67,2	20,8
Творча самореалізація	5,1	31,2	63,7
<i>Середнє значення</i>	27,3	39,6	33,1

Зведені результати діагностичного вивчення рівнів професійної готовності студентів до ХПІМТ з урахуванням кожного її компонента представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Зведені результати діагностичного вивчення рівня професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, %.

Компоненти \ Рівні сформованості	Креативний	Конструктивний	Формальний
Мотиваційно-ціннісний	15,1	38,1	46,8
Емоційно- когнітивний	21,9	50,4	27,7
Творчо-діяльнісний	27,3	39,6	33,1

З метою узагальнення результатів діагностики рівня професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ дані по кожному респонденту було переведено в стандартизовані бали. Проведення відповідних розрахунків показало превалювання конструктивного (42,7%) і формального (35,9%) рівнів визначених компонентів підготовки до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Узагальнені результати діагностики рівня професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів

Таким чином, результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчують недостатній рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ (переважають конструктивний та формальний рівні). Зокрема, у процесі діагностики у студентів виявлено слабо виражену інтенсивність мистецьких інтересів, нерозвинені емоційно-комунікативні здібності, низький обсяг мистецьких знань, досить посередній творчий потенціал та недостатній рівень оволодіння практичними вміннями й навичками, що необхідні для ХПІМТ.

З метою проведення формувального етапу експерименту з загальної кількості опитуваних, які взяли участь у констатувальному експерименті (390 студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації), було сформовано дві групи (експериментальну й контрольну) з результатами, максимально наближеними до середніх даних констатації. Експериментальну групу (ЕГ) для

формульованого етапу експерименту склали 16 студентів; контрольну (КГ) – 15 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Результати готовності студенти ЕГ та КГ представлено у таблиці 2.5

Таблиця 2.5

Узагальнені результати виявлення готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів в експериментальній та контрольній групах, %.

Рівні	Групи	
	Експериментальна	Контрольна
Креативний	21,4	21,5
Конструктивний	42,9	42,7
Формальний	35,7	35,8

Оскільки результати констатувального етапу експерименту у КГ та ЕГ дещо різні, то було використано t-критерій Стюдента, щоб довести, що відношення коефіцієнта асиметрії ЕГ й КГ відповідає нормальному розподілу. Тип розподілу визначався за значенням коефіцієнту асиметрії кривої А, для нормального розподілу він дорівнює нулю (на практиці його малим значенням можна знехтувати):

$$A = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^3 m_i}{n \sigma_x^2},$$

$$\text{де } \sigma_x^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 m_i}{n} - \text{дисперсія; } x_i - \text{відповідні бали; } \bar{x} - \text{середній бал;}$$

m_i – частота одержання певного балу; n – обсяг вибірки (кількість студентів).

Одержали значення коефіцієнтів для КГ – $A_1 = 0,1$, ЕГ – $A_2 = 0,04$. Оцінимо значущість коефіцієнта асиметрії. Обчисливши середню квадратичну похибку асиметрії за формулою:

$$s_A = \sqrt{\frac{6(n-1)}{(n+1)(n+3)}},$$

де n – обсяг вибірки (кількість студентів).

Якщо відношення коефіцієнта асиметрії A до величини похибки s_A менше трьох $\frac{A}{s_A} < 3$, то асиметрія вважається несуттєвою, а її наявність пояснюється впливом випадкових чинників.

У нашому випадку

$$s_{A_1} = 0,181, s_{A_2} = 0,179, \frac{A_1}{s_{A_1}} = 0,53 < 3, \frac{A_2}{s_{A_2}} = 0,22 < 3.$$

Звідки випливає, що відношення коефіцієнта асиметрії ЕГ й КГ до величини похибки менше трьох, а це відповідає нормальному розподілу. Таким чином, обрані нами групи можуть бути використані в якості ЕГ й КГ для подальших досліджень.

Отже, проведене дослідження підтверджує необхідність розробки і впровадження у навчальний процес інноваційної методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ, визначення педагогічних умов, принципів, підходів, методів, засобів та форм фахової підготовки студентів, що забезпечать їх високу кваліфікацію та конкурентоспроможність у майбутній педагогічній діяльності.

2.2 Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження та урахування результатів констатувального етапу експерименту дозволяють визначити, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ є досить складним процесом, ефективність якого залежить від дотримання певних педагогічних умов.

У контексті нашого дослідження ми розуміємо під педагогічними умовами ті, що мають забезпечити формування готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, такі:

- викладання дисциплін художньо-естетичного циклу на засадах інтеграції мистецтв;
- розвиток емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів на високохудожніх мистецьких зразках;
- організація навчально-виховної взаємодії у системі «викладач – мистецький твір – студенти» на засадах діалогічності.

Обґрунтуємо доцільність реалізації кожної з вищезазначених педагогічних умов.

Першою з педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ є *викладання дисциплін художньо-естетичного циклу на засадах інтеграції*.

Проблема інтеграції в історії розвитку науки – одна з найдавніших. Ще в античні часи ідея об'єднання наукових знань знаходила відображення в працях давніх мислителів – Платона й Аристотеля. Пізніше цю проблему намагалися розв'язати з різних позицій Г.Гегель, А.Ейнштейн, І.Кант, Я.Коменський, Д.Менделєєв, Й.Песталоцці, Г.Спенсер, К.Ушинський та інші видатні вчені. Так, видатний педагог К.Ушинський у своїх працях неодноразово підкреслював роль інтегрованих курсів для формування світогляду особистості [231, с. 72].

Нині процес інтеграції є глобальною тенденцією, характерною для науки, освіти та мистецтва. Оновлений зміст освіти ґрунтується на інтеграційних процесах, які є не тільки пріоритетним напрямком в його реалізації, а й забезпечують дотримання багатьох принципів сучасної освіти. На сучасному етапі сутність інтеграції в освіті, її форми й види активно досліджують І.Бех, М.Вашуленко, В.Загвязінський, М.Іванчук, В.Ільченко, І.Козловська, Ю.Мальований, Ю.Самарін та ін. [21; 87; 101; 180; 195]. Так, визначаючи цілісність основною характеристикою інтегрованого підходу, І.Бех підкреслює, що інтеграція є важливою умовою сучасної науки і цивілізації в цілому. Науковець також наголошує, що інтеграція, яка «вимагає об'єднання у єдине ціле частин та елементів, вважається

необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу» [21, с. 195].

Ідею інтегрованого впливу різних видів мистецтва на особистість обґрунтовано у дослідженнях Н.Аніщенко, Е.Белкіної, Л.Вашенка, Л.Масол, Г.Падалки, О.Рудницької, Г.Тарасенко та ін. [7; 148; 171; 195; 225; 226]. Тенденції інтеграції, доводить О.Рудницька, збагачують розуміння різних видів мистецтв, тоді як ізольований підхід призводить до обмеженості художнього мислення та недостатньої наукової компетентності [195, с.120].

Психологічне обґрунтування освітньої інтеграції знаходимо, зокрема, у дослідженнях про асоціативне мислення Ю.Самаріна, суть якого полягає у тім, що будь-яке знання є асоціацією, а система знань – це система асоціацій. Так, опрацювання художньої інформації мистецьких творів та розкодування символічних значень засобів мистецької виразності здійснюється людиною інтегрально. Хоча, як відомо, різні види мистецтва сприймаються зором (живопис, скульптура, архітектура) або слухом (музика), проте, ще Б.Теплов звертав увагу на те, що слухові уявлення майже ніколи не бувають суто слуховими і мають включати зорові, рухові та ін. У психології цей феномен отримав назву «синестезія» (від грец. – одночасне відчуття), що виявляється, наприклад, у звукокольорових образах [227].

Загальні філософські, психолого-педагогічні та дидактичні закономірності освітньої інтеграції специфічно виявляються й у сфері мистецької педагогіки.

Досліджуючи проблему інтеграції як інноваційного педагогічного засобу, Б.Юсов доводить, що «інтеграція – це розкриття внутрішньої спорідненості різноманітного художнього прояву та переклад, перетворення заданої художньої форми в іншу модальність: фарби в звук, звук – в простір, простір – у віршований рядок тощо» [276]. Практична реалізація ідеї інтеграції у початковій школі, як зазначає Л.Масол, вирішується на двох основних рівнях: інтеграція змісту освіти (зовнішня і внутрішня, міжпредметна і предметна, понятійна та світоглядна, повна або часткова, та

інтеграція у процесі навчання і виховання (інтегративні педагогічні технології, методики інтегрованих курсів). Вона найбільш вдало використовується у процесі викладання предметів мовно-літературного циклу і музики [148]. Сучасний етап розвитку культури характеризується активною інтеграцією різних видів та жанрів мистецтва, отже, метою сучасної освіти є, зокрема, введення майбутніх учителів до пізнання й розуміння світу у всіх його різноманітних зв'язках через інтерпретацію мистецьких творів разом з набуттям спеціальних знань, репрезентованих через різні навчальні дисципліни.

У ряді нормативно-правових документів (Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), Державні стандарти початкової освіти та ін.) головними орієнтирами подальшого розвитку освіти визначені стратегії інтегративності. Так, в основу змісту освітньої галузі «Мистецтво» покладено ідею об'єднання різних видів мистецтва, інтеграції мистецьких знань, опанування яких необхідне для формування у свідомості учнів цілісної картини світу. Серед вимог до компетентності майбутнього фахівця, що зазначені у галузевому стандарті вищої освіти (освітньо-кваліфікаційна характеристика за спеціальністю «Початкове навчання»), зокрема, наголошується на таких аспектах:

- засвоєння мистецтва як складової світової культури, використовуючи принципи об'єднання і взаємодії різних видів мистецтв з метою усвідомлення учнями цілісності художньої картини світу;
- на основі емоційного та інтелектуального осягнення мистецького твору, аналізувати та оцінювати його виразно-смыслову мову, розкриваючи емоційно-образний та естетичний зміст твору з метою формування художнього світогляду учнів, вдосконалення їхніх мистецьких запитів і смаків;
- використовуючи міжпредметні зв'язки та інтеграцію різних видів мистецтва на уроках та в позаурочній діяльності, забезпечувати учнів знаннями про місце мистецтва у просторі загальнолюдських цінностей з

метою засвоєння учнями культурних здобутків нації, формування почуття відповідальності за їх збереження, виховання поваги до національного мистецтва [72].

Згідно з державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи, однією зі складових освітньої галузі «Естетична культура» є інтерпретація мистецьких явищ. Одним з головних напрямів оптимізації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, на думку М.Нечаєва, є введення у навчальні плани інтегрованих курсів, які розкривають міжпредметні зв'язки, забезпечують взаємодію окремих дисциплін, утворюють цілісну систему [180]. В основу програми «Мистецтво» (авторський колектив під керівництвом Л.Масол) покладено принцип координації художніх знань, оволодіння якими сприятиме розширенню асоціативних уявлень учнів, забезпечить формування основ цілісної художньої картини світу [148; с. 37].

Інтегративний підхід до викладання предметів художньо-естетичного циклу (музики, образотворчого мистецтва, літератури) в початковій школі досить широко обговорюється науковцями й практиками, на законодавчому рівні він задекларований у Державному стандарті початкової освіти (освітня галузь «Мистецтво»). В основу даного підходу покладено такі принципи:

- існуючої спільності між окремими видами художньої творчості, яка визначається образно-символічною природою походження, прийомами й законами побудови творів, подібністю соціальних функцій;
- генетичного й функціонального взаємозв'язку художньої культури, суспільства і внутрішнього художнього світу особистості;
- осмислення учнями закономірностей історичної еволюції мистецтв і художньої культури в цілому [72, с. 131].

Означені положення диктують принципово нові вимоги до майбутнього учителя початкових класів, оскільки від професійної компетентності педагога залежить ефективність формування в молодших школярів цілісної картини світу мистецтва як образної форми відображення

дійсності. А відтак, потребує вдосконалення система підготовки кваліфікованих фахівців, здатних до аналізу та інтерпретації культурних явищ дійсності, виявлення цінних у художньому сенсі мистецьких творів для застосування їх у навчально-виховному процесі початкової школи.

Прицільної уваги в даному ракурсі потребує формування у студентів навичок ХПМТ. На нашу думку, одним з ефективних шляхів означеної підготовки є реалізація інтегративного підходу до викладання предметів художньо-естетичного циклу, які репрезентують різні види мистецтва. Адже, окремі види мистецтва зображають один і той же об'єкт навколишньої дійсності, але з різних точок зору, різними, властивими тільки конкретному виду мистецтва засобами виразності, які, інтегруючись, сприяють створенню цілісної інтерпретації мистецьких творів.

Сучасний етап розвитку культури характеризується активною інтеграцією різних видів та жанрів мистецтва, отже, серед завдань сучасної освіти є, зокрема, введення майбутніх вчителів до пізнання й розуміння світу у всіх його різноманітних зв'язках через ХПМТ разом з набуттям спеціальних знань, репрезентованих через різні навчальні дисципліни. Для ефективності процесу ХПМТ необхідну основу знань складають загальні (педагогічні, психологічні, культурологічні тощо) та фахові (специфічні знання особливостей різних видів мистецтв, засобів їхньої виразності тощо) знання, які студенти можуть отримати лише в результаті системного вивчення різноманітних дисциплін у процесі професійної підготовки і на цій основі підготувати їх до багатоаспектного розуміння смислу мистецьких творів.

Так, у процесі вивчення низки навчальних дисциплін, зокрема циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки (філософія, історія України, релігієзнавство, українська і зарубіжна культура, етика і естетика та ін.), студенти набувають необхідні знання про філософську основу мистецтва певного історичного періоду, соціальні та естетичні особливості епохи, своєрідність етнокультурних традицій і звичаїв, біографії авторів, напрями в

мистецтві та ін., що впливають на розуміння історичних явищ і подій, висвітлених у творах мистецтва та визначення їхньої цінності.

Навчальні дисципліни циклу природничо-наукової підготовки (історія педагогіки, загальні основи педагогіки, загальна психологія та ін.) надають знання про педагогічні закономірності, засоби організації та здійснення навчально-виховного процесу початкової школи, особливості педагогічної діяльності учителя початкових класів, форми і методи педагогічних технологій; вікові особливості дітей молодшого шкільного віку тощо.

Цикл професійної та практичної підготовки, зокрема, такі навчальні дисципліни, як основи педагогічної майстерності, методика виховної роботи, мова та література, трудове навчання, образотворче мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво, музичне виховання, основи хореографії, основи сценічної майстерності та інші, передбачають отримання майбутніми учителями інформації для системного осмислення побудови навчально-виховного процесу, опанування української мови як засобу спілкування, забезпечення належного рівня комунікативних умінь, знання історичного розвитку мистецтва, виокремлення його видів, особливостей різних видів мистецтв, засобів їх мистецької виразності та встановлення зв'язків між ними тощо. Зокрема, такі засоби мови, як порівняння, алегорія, синоніми тощо, дають можливість глибоко і повно передавати думки героїв мистецьких творів, описувати їх почуття, переживання, виражати ідеї, погляди автора, його ставлення до життя, що є найважливішим для ХПІМТ.

Таким чином, означена перша педагогічна умова є важливою для ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ, оскільки освітні цілі інтеграції знань спрямовані на формування цілісної картини світу.

Другою необхідною педагогічною умовою професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ *є розвиток емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів на високохудожніх мистецьких зразках.*

Аналіз й узагальнення філософських, психолого-педагогічних та мистецтвознавчих надбань минулих поколінь засвідчує, що на всіх етапах розвитку суспільства формування культури почуттів особистості, збагачення емоційно-естетичного досвіду, художньо-образного мислення, активної творчої діяльності розглядалося як складова частина гармонійного естетичного виховання людини.

Ще Давньогрецькі філософи та педагоги пов'язували відкриття органів духовного сприймання з розвитком емоційно-почуттєвої сфери особистості. У XIX столітті естетичні фактори розвитку особистості розглядалися К.Ушинським, який вважав природу естетичного джерелом емоційних переживань людини [231].

У 70-х р.р. XX століття питання естетично-емоційного розвитку особистості висвітлювалися В.Сухомлинським, на переконання якого, безпосереднє емоційне сприймання навколишнього середовища виявляє особистісне ставлення людини до прекрасного. Великий український педагог стверджував, що уміння «відчувати душу» іншої людини, здатність розуміти її душевний стан – одна з найважливіших характеристик особистості [219; с. 270].

З позицій учених-психологів, осмислене тлумачення почуттів є провідною особливістю інтерпретації. Асоціативність, умовний характер відображуваних у творах емоцій потребують уявної участі у процесі творчості, у самому розгортанні почуттєвих процесів. Так, Л.Виготський визначав значення художніх, «суто розумних емоцій», що мають великий «інтелектуальний потенціал», виконують пізнавальні функції та уможлиблюють розуміння змісту мистецьких творів [47]. С.Рубінштейн зауважував, що «смісловий зміст ... спирається на чуттєвий зміст» [194; с. 276].

На думку сучасних науковців (І.Бех, І.Зязюн, Л.Масол, Г.Падалка та ін.), емоційні почуття та емоційний стан особистості є основною формою усвідомлення нею своєї індивідуальності, неповторності, значущості. Як

зазначає І.Зязюн, розвиток емоційної культури особистості забезпечуватиме адекватність її емоційних реакцій на прояви зовнішнього світу [95]. Г.Падалка наголошує, що емоційне тлумачення мистецтва з урахуванням соціально-культурних традицій, а також особистісного художньо-творчого досвіду суб'єкта сприяє «активізації самостійного художнього мислення студентів, спонуканню до художньої рефлексії, провокує художню свідомість на багатовимірне творче засвоєння мистецьких явищ». У цьому контексті важливо, на думку вченої, «спонукати учнів до емоційного проникнення в образ, виховання смаку до суб'єктивно-індивідуальної інтерпретації, а не тільки до логіко-понятійного тлумачення художніх образів» [171; с. 263-264].

Оскільки мистецький твір втілює і передає переважно емоційну інформацію, шлях до розуміння художнього змісту твору лежить через його переживання. Мистецтво є не тільки формою об'єктивації суб'єктивного світу людини, але й культивує здатність співпереживати прототипу або автору, будь-який твір мистецтва є формою опосередкування міжособистісного спілкування, він містить у собі вироблені у безпосередньому спілкуванні людей механізми об'єктивації емоційно-почуттєвих переживань. Ніде людські емоції та почуття не виявлені в такій адекватній формі, як у мистецтві. Сама поява творів мистецтва була зумовлена необхідністю передачі від людини до людини, від покоління до покоління загальних, культурних форм емоційно-почуттєвого досвіду.

Отже, емоції та почуття безпосереднім образом впливають на процес розуміння мистецьких творів, адже вони фільтрують і модифікують сенсорну інформацію, що надходить у свідомість від рецепторів. Емоційне навантаження людини, здатність безпосередньо реагувати на зміст мистецьких творів та формувати на цій підставі у власній свідомості відповідні образи відіграє важливу роль у процесі стимулювання інтерпретаційної діяльності.

Мистецтво спрямоване на інтерпретацію зображених специфічними засобами виразності явищ через систему художніх образів, така інтерпретація створює особливу атмосферу, що захоплює почуття людини. При сприйнятті та інтерпретації мистецьких творів виникають особливі – естетичні почуття, що визначилися в культурі своєрідним упорядником світу: творення його злагодженого образу в духовних взаємодіях, що удосконалюють досвід людини. Л.Фейєрбах, осмислюючи естетичні почуття в їх духовно-формуєчих можливостях, стверджує: «Об'єктом розуму є об'єктивований розум, об'єктом почуття – об'єктивоване почуття. Якщо ти не розумієш і не відчуваєш музики, то найкраща музична п'єса справить на тебе таке ж враження, як шум вітру... Почуття звертається безпосередньо до почуття і зрозуміло лише почуттю, тобто самому собі, – адже об'єктом почуття є тільки почуття» [32; с. 38]. Яскраво виражені почуття людини (радості, задоволення, захоплення, обурення, ненависті, хвилювання, презирства тощо) переносяться й на теоретичне осмислення різних видів мистецтва. За словами О.Рудницької, «своєрідність мистецтва полягає в тому, що воно потребує від людини здатності розуміти смисл твору» [196; с. 19].

Мистецтво є складним комплексом художньо-естетичних засобів, які за активізації психічних механізмів впливають на емоційно-чуттєву сферу людини, сприяючи формуванню та закріпленню у неї стійкої психологічної установки на інтерпретацію змісту мистецьких творів поза інтелектуальним тлумаченням їх сутності. Прерогативою мистецтва є його здатність художньо осмислювати дійсність, розкривати та досліджувати внутрішній світ людини. Пізнання світу через мистецтво відбувається на засадах того, що мистецькі твори відображають не лише конкретні об'єкти життя, а й викликають відповідні емоції, почуття, переживання, завдяки яким особистість відчуває сполучення слів у мові, кольорів у живопису, звуків у музиці, рухів у хореографії – того, що допомагає розкрити смисл авторського задуму.

Так, вплив мистецтва на емоції та почуття людини пов'язане з художніми засобами, які використовуються в межах кожного його виду. І ці

засоби органічно пов'язані з психофізичними можливостями людини. Наприклад, музичне мистецтво використовує в якості естетичних засобів впливу звуки, гармонію, темп, тембр, динаміку, що значно активізує людський слух, а також підкорює її емоції та почуття своєму змісту та характеру.

В межах образотворчого мистецтва засобами активізації емоційно-почуттєвої сфери людини є лінія, перспектива, колорит, об'єм, розмір, світлотінь тощо – те, що може сприйматися людиною на основі зорових аналізаторів. Тобто кожний вид мистецтва має свою систему засобів, які діють, у першу чергу, на емоційному рівні, забезпечуючи комфорт та психологічну рівновагу.

Отже, ХПМТ впливає на якість розуміння студентами повноти авторського задуму, рівень якого може, на думку О.Рудницької, «обмежитися найпростішими емоціями задоволення від упізнання звичних і простих для сприйняття образів, однак може і сягнути високого духовного напруження у процесі пізнання глибинного смислу мистецького явища» [196; с. 102]. Завдяки образному мисленню та емоціям можливо розвивати у студентів здатність здійснювати «переклад» почуттів, що викликали твори мистецтва, на вербальну мову, зберігаючи сукупність естетичних, культурних і ціннісних аспектів творчості митця в цілому. Процес вироблення інтерпретаційних роздумів сприяє більш глибокому відчуттю і розумінню мистецького твору, розвитку уяви, образного мислення і багатству мови.

Таким чином, творчий процес художньо-педагогічної інтерпретації виявляється в осмисленні та вербальному тлумаченні свого емоційного стану (настрою, відчуттів, вражень, переживань), які виникають під впливом усвідомлення художніх закономірностей засобів виразності мистецького твору. З метою розкриття змісту мистецьких творів важливо активізувати емоційно-почуттєву сферу студентів, зокрема, естетичні переживання, співчуття до героїв творів, здатність до аналогій та асоціацій. Важливим аспектом тут є створення сприятливої емоційної атмосфери для сприйняття

мистецьких творів, врахування індивідуальних особливостей студентів, уміння регулювати їхні емоційні реакції, застосування експресивно-емоційної лексики тощо.

Третьою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ є *організація навчально-виховної взаємодії у системі «викладач – мистецький твір – студенти» на засадах діалогічності*, що припускає активну участь у процесі спілкування і викладача (який виконує консультативні функції), і студентів. Зусилля викладача спрямовуються на забезпечення ефективного використання виховного потенціалу художнього твору у процесі ХПМТ. Твір мистецтва постає суб'єктом спілкування, який вносить у взаємодію викладача і студентів думки і почуття, втілені у художньому образі. Провідною лінією, що зумовлює діалогічність взаємодії викладача і студентів, є суб'єкт-суб'єктні відносини, детерміновані виявленням естетичного змісту художніх творів і втілення цього змісту у власній ХПМТ [169].

У системі навчально-виховної взаємодії «викладач – мистецький твір – студенти» обидві сторони навчального діалогу безпосередньо спілкуються через художні образи мистецтва, що пронизують, передусім, емоційну сферу кожного. У контексті нашого дослідження, ця взаємодія передбачає інтегративне поєднання психологічних, інтелектуальних і технологічних форм та методів художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів з використанням діалогової стратегії діяльності вчителя.

Так, для забезпечення діалогічного спілкування необхідною якістю майбутнього вчителя є, зокрема, його ерудованість, що відображає ґрунтовність професійно-педагогічних та мистецьких знань. Важливим аспектом є вміння користуватись цими знаннями для знаходження оперативних порівнянь та асоціацій у житті й мистецтві для адекватної ХПМТ. Здібність грамотно, професійно висловлювати своє ставлення до мистецького твору є необхідною якістю майбутнього учителя початкових класів. У цьому аспекті важливим показником ерудованості та особистісного

досвіду діалогічного спілкування з мистецькими творами виступає «естетична мовна компетенція» (Т.Лісінська, В.Розін), що проявляються у мовленнєвій діяльності, яка спрямована на мобілізацію інтелектуальних та емоційних можливостей майбутніх учителів початкових класів в оволодінні ХПМТ.

Діалогічність – методологічна основа всього сучасного гуманітарного знання, якій належить пріоритетне місце у гуманістичній концепції освіти. Вона розповсюджується й на мистецтво як форму творчої діяльності та спосіб пізнання дійсності (М.Бахтін, М.Каган, Д.Ліхачов, Ю.Лотман, Д.Шостакович, В.Біблер та ін.), на психологію мистецтва – процеси створення, сприйняття та інтерпретації (Л.Виготський, Г.Гадамер та ін.).

Діалогова природа спілкування з мистецтвом започаткована в ідеях М.Бахтіна, який обґрунтував активно-діалогову природу спілкування з мистецтвом. На думку вченого, результати процесу діалогічного спілкування проявляються й у власній інтерпретації мистецького твору [18].

М.Каган вважав діалог універсальною категорією, що є основою для розуміння різних явищ світу та найбільш повно й яскраво виявляється в духовно-практичній, зокрема художньо-естетичній, діяльності людини як вищій формі її активності. На переконання вченого, кожна людина, сприймаючи твори мистецтва, діалогічно спілкується і з творцем, і з художніми образами, а відтак – відкриває для себе образну картину світу [103].

Розвиваючи ці думки, О.Рудницька обґрунтувала зв'язок поняття «спілкування з мистецтвом» з діалогічністю, адже реципієнт веде діалог з мистецькими образами, а через них – і з самим митцем. Способами осмислення свого ставлення людини до мистецтва, на думку автора, є внутрішнє висловлювання, формулювання власної думки, прагнення довести та відстояти її, протиставити іншому судженню тощо. За визначенням ученої, діалогічність – це «складний багатогранний процес, що охоплює взаємодію суб'єктів, обмін інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного,

взаємовплив та взаєморозуміння» [196; с. 63-65]. Організація діалогічного спілкування, як слушно зауважує Г.Тарасенко, активізує пошук «витончених форм впливу на мотиваційні компоненти ставлення дітей до світу, націлює на створення оригінальних виховуючих ситуацій з метою культурного розвитку особистості учня» [226; с. 529].

Отже, розглядаючи мистецтво як засіб спілкування, вчені та педагоги-музиканти (Л.Баренбойм, Л.Виготський, Д.Кабалевський, О.Леонтьєв, В.Медушевський, Є.Назайкінський, Г.Нейгауз, А.Рубінштейн, В.Шацька та ін.) визнають процес взаємодії суб'єктів спілкування визначальним для розвитку особистості учня та провідним у навчально-виховному процесі. Діалогічне спілкування з мистецькими творами сприяє повноцінному сприйняттю та розумінню мистецтва, зокрема, та культурному розвитку особистості, загалом, адже, за висловом В.Медушевського, «культура – це бесіда людей в цілях піднесення людства. Тому її можна представити як нескінченну безліч форм спілкування – починаючи з діалогу культур і можливих взаємозв'язків між мистецтвами, до транскрипцій, парафраз, і нарешті, до конкретних виконавських і творчих інтерпретацій» [149; с. 234].

Спілкування студентів із мистецтвом виражається через їхнє ставлення до видів, жанрів, окремих авторів та виконавців, що може бути емоційним, естетичним або пізнавальним залежно від спрямованості інтересів особистості щодо мистецтва, від характеру її діяльності тощо. Здатність насолоджуватися мистецькими творами, потреба в спілкуванні з ними не лише відображують відповідний рівень художньої освіти та вихованості, але й наявність у суб'єкта розвинених почуттів, які дозволяють зі всією глибиною та гостротою відгукуватися на художнє явище, розуміти його художній смисл. Саме на пошук смислу мистецького твору через індивідуальне емоційне переживання сутності художнього образу, особистісне усвідомлення суб'єктивного світобачення митця, що має глибоко індивідуальний характер, має спрямовуватися художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів.

Таким чином, організація навчально-виховної взаємодії у системі «викладач – мистецький твір – студенти» на засадах діалогічності як педагогічна умова формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ передбачає виокремлення таких положень:

- необхідність особливої позиції педагога як натхненника й координатора спільної художньої діяльності з учнями, які визнаються рівноправними учасниками навчального діалогу;
- створення атмосфери емоційної відкритості спілкування з приводу мистецтва;
- спрямування естетичних вражень на внутрішній діалог із самим собою, рефлексивний аналіз власних дій;
- установка на емпатійне відчуття внутрішнього світу учасників навчального діалогу, співпереживання через інтерпретацію мистецьких творів.

Реалізація вищезазначених педагогічних умов, на нашу думку, сприятиме оптимальній організації методики наступного етапу дослідно-експериментальної роботи з формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ.

2.3 Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів

На основі теоретичних засад дослідження, окреслених педагогічних умов підготовки та виявлення стану готовності студентів до означеного виду діяльності нами розроблена модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених моделюванню педагогічної освіти (С.Архангельський, Ю.Бабанський, С.Вітвицька, О.Глузман, І.Зязюн, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, Н.Тализіна та ін.), метод дидактичного моделювання використовується досить широко,

оскільки дозволяє ефективно організувати навчально-виховний процес та керувати ним. У процесі розробки власної моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ ми спиралися на необхідність урахування формальних критеріїв, визначених Н.Кузьміною: цільність, константність; можливість спостерігати за функціонуванням системи; оглядовість [130].

Розроблена нами модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ як зразок організації навчально-виховного процесу в схематизованій і наочній формі стала результатом теоретичного та експериментального дослідження. Складовими компонентами означеної моделі стали: *мета, педагогічні умови, етапи, принципи, технології, методи, організаційні форми роботи* і, як результат, - *готовність* студентів до інтерпретаційної діяльності (див. рис. 2.2).

Визначення *мети* процесу підготовки є одним із найважливіших компонентів моделі і передбачає формування у студентів усвідомленого мотиваційно-ціннісного ставлення, активної позиції до використання ХПМТ у майбутній професійно-педагогічній діяльності; озброєння теоретичними знаннями про закономірності педагогічного процесу, форми і способи його організації; розвиток практичних умінь і навичок ХПМТ та набуття досвіду творчої мистецько-педагогічної інтерпретаційної діяльності у навчально-виховному процесі початкової школи. Реалізація означеної мети можлива за дотримання певних *педагогічних умов*, які були докладно проаналізовано нами у попередньому підрозділі 2.2.

ХПМТ як вид мистецької діяльності є одним із дієвих чинників формування і розвитку особистості майбутнього учителя початкових класів. Тому підґрунтям організаційно-педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ є *особистісно зорієнтований підхід* як основний, стратегічний напрямок організації освіти, що, у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ, ґрунтується на трьох



Рис. 2.2. Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів

провідних позиціях (Г.Падалка):

- спрямування навчального процесу на загальний та художній розвиток особистості студента, зокрема, формування сприймання, мислення, мови, уяви, емоційно-вольових якостей, темпераменту, розвиток умінь спілкування, аналітично-критичного ставлення тощо;
- максимальне сприяння художньому розвитку майбутнього учителя – засвоєння мистецьких знань, набуття виконавських умінь та навичок, розвиток творчих здібностей, музичної пам'яті, слуху, відчуття кольору, хореографічного апарату, збагачення художнього досвіду, активізація творчого потенціалу;
- ствердження суб'єктної ролі майбутнього педагога у процесі мистецького навчання, створення умов для самореалізації та саморозвитку особистості студента, залучаючи його до інтерпретаційної діяльності.

Втілення особистісно зорієнтованого підходу у контексті нашого дослідження передбачає: опору на результати індивідуальної діагностики студентів (виявлення вихідних даних, з'ясування особливостей естетичних переваг, смакових орієнтацій, наявного стану розвитку мистецьких здібностей, творчих можливостей тощо); впровадження проєктувальних підходів (визначення перспектив індивідуального особистісно-художнього розвитку студента); окреслення комунікативної стратегії у навчально-виховному процесі (створення позитивного настрою, встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин між викладачем та студентами) [171, с. 71-77].

При цьому головного значення набуває окреслення педагогічних *принципів* або основних положень чи настанов розробки та реалізації педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ, а саме: індивідуалізації, рефлексивності [171], історизму, художніх аналогій, художньої трансформації.

Розглянемо докладніше означені принципи.

Характеризуючи *індивідуалізацію* як принцип навчання та виховання, вчені (Ю.Бабанський, В.Крутецький, М.Ляховицький, С.Ніколаєв та ін.) зазначають, що реалізація цього принципу передбачає частково тимчасову

зміну найближчих задач, окремих сторін змісту навчально-виховної роботи, постійне варіювання її методів та організаційних форм, поєднання фронтальних, групових, індивідуальних занять для підвищення якості навчання з урахуванням загальних й особливих рис особистості студента для забезпечення його всебічного розвитку та підвищення якості навчання. Враховуючи специфіку підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ, принцип індивідуалізації означає піклування про виявлення і збереження у студентів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, смакових переваг в галузі мистецтва, розвиток здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання мистецтва, його оцінювання, розвиток спроможності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості [171, с. 155]. Отже, індивідуалізація навчання уможлиблює виявлення й розвиток інтересів студентів, їхніх мистецьких нахилів та здібностей, сприяє ефективному засвоєнню знань та розвитку умінь і навичок художньо-педагогічної інтерпретації як розуміння змісту мистецьких творів.

Принцип *рефлексивності* спрямовано на спонукання майбутнього педагога у процесі ХПМТ до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору. Мистецька рефлексія – це усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставлення об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя. Безпосередньо з розвитком рефлексії відбувається розвиток творчих, зокрема, інтерпретаційних можливостей особистості. Повноцінна інтерпретація мистецтва невіддільна від рефлексії. При рефлексивному сприйманні мистецьких образів, при

читанні, спогляданні чи слуханні художнього твору мимоволі виникають питання щодо особистісних цінностей, віддзеркалених у мистецькому творі. Здатність розуміти зміст твору, художній підтекст власних внутрішніх переживань стає механізмом їх регуляції. Тому занурення у глибини художнього змісту художніх образів сприяє глибшому розумінню мистецтва. Отже, принцип рефлексивності у процесі ХПМТ відіграє роль засобу формування особистісних якостей, життєвих позицій, світоглядних орієнтирів [171, с. 158-159].

Ідея цілісного розгляду явищ мистецтва тісно пов'язана зі світоглядним і методологічним принципом *історизму*, сутність якого полягає у пізнанні предмету дослідження в його розвитку, невіддільному від історичних умов, які його визначають розвиток, незворотність і наступність. Як таким, предметом у соціально-історичному пізнанні виступає діяльність людей і продукти їхньої діяльності, у нашому випадку – мистецькі твори в найрізноманітніших формах.

Думки про необхідність історичного підходу до мистецтва висловлювали І.Гердер, І.Гетте, Ф.Шеллінг, Й.-Ф.Шіллер та ін. [54, 274]. У принципі історизму вбачається один із критеріїв об'єктивності, коли мистецькі явища описуються і пояснюються з погляду їх розвитку, розуміються як унікальні події, що переживаються та відтворюються особистостями – учасниками тих подій та набувають завдяки цьому певного історичного сенсу. Урахування цього принципу допомагає студентам увійти у конкретну історичну епоху, відчутти її духовну атмосферу. Важливим виявляється не лише викладання біографічних відомостей про того чи іншого автора, розповідь про історичні події та умови, в яких створюється твір, а й виявлення спільних рис мистецького мислення та його детермінант, що можливе на основі принципів комплексності і міждисциплінарності, інтеграції всіх видів художньої творчості (Б.Мейлах), створення культурно-художнього контексту, в умовах якого складається образний світ того чи іншого мистецького твору, подання цілісного уявлення про художню

культуру певної історичної епохи, що ґрунтується на виявленні її духовно-змістовного смислу

Принцип історизму зумовлює принцип *художніх аналогій*, в якому універсальні компоненти художньої мови розкриваються по-різному в різних видах мистецтва. Наприклад, категорія «інтонація» найбільш повно розкривається як змістовний і формуючий фактор у музичному мистецтві. Усе багатство засобів музичної виразності, різноманітність музичних елементів (мелодія, гармонія, ритм тощо) мають інтонаційну основу. І в цьому плані вона тісно пов'язується з мовою, зі словом, особливо з поезією. Означений термін застосовується й до інших видів мистецтва, зокрема живопису, оскільки в широкому розумінні інтонація означає безперервність розгортання художньої думки, суттєву якість мистецтва. Концентрований вплив, який здійснюється за допомогою засобів виразності, що спрямовуються на різні органи відчуття, сприяє зверненню до особистості у всій її повноті й цілісності, впливає на різні складові психіки (емоції, інтелект, глибини підсвідомості та вершини свідомості), апелює до безумовних рефлексів сприймаючого, до всього його життєвого досвіду, включаючи культуру. Взаємодія між видами мистецтва здійснюється, як правило, на рівні окремих творів, окремих художників, епох тощо. Художні паралелі проводяться за основними принципами асоціативних зв'язків: за тотожністю, за суміжністю і за контрастом.

Урахування принципу *художньої трансформації* передбачає включення взаємодії різних видів мистецтва у творчо-перетворюючу діяльність студентів, наприклад, в інсценізацію, театралізацію тощо. Зокрема, особливість інсценізації та театралізації творів мистецтва полягає у синтезі декількох видів мистецтва: музичного, поетичного, хореографічного, театрального тощо, які у сукупності представляють те неповторне художнє ціле, що специфічно і комплексно впливає на особистість. Особливого значення набуває здатність музично-поетичної творчості до різних видів художньої діяльності: імпровізація, спів, гра, елементи хореографії,

театральне втілення образів. Важливим здається прямий зв'язок з дією, елементами акторської майстерності, мімікою, рухами та жестами, що дозволяє відтворити художній образ, а також сприяє розвитку багатьох обдарувань особистості. Співучість інтонаційної мови, багатство її образного змісту, взаємодія з різними видами мистецтва сприяє не тільки ефективному розвитку суто музичних здібностей (почуття ладу, ритму, слуху тощо), а і вдосконаленню емоційно-почуттєвої культури, емпатійних здібностей, формуванню професійно-педагогічних умінь та педагогічної техніки, зокрема мистецтва перевтілення, володіння словом, інтонацією голосу, виразністю зовнішніх ознак, тобто мімікою, жестами, акторською майстерністю. ХПІМТ позитивно впливає на емоційно-вольову сферу, розвиває креативність, що є особливо важливим у діяльності учителя початкових класів.

Таким чином, доцільність обраних педагогічних принципів полягає в тому, що вони спонукають студентів до пізнання різних видів мистецтва, сприяють систематизації та збагачення мистецького досвіду, спрямовані на визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожного студента та надання йому можливостей для розвитку творчих здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей реалізувати себе у пізнанні мистецтва та творчій інтерпретаційній діяльності, допомагають оптимізувати процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ.

Спираючись на зміст провідних положень сучасної педагогіки вищої школи, зокрема, навчально-методичних посібників та навчальних програм з мистецької освіти щодо вибору методів та форм педагогічної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів [148; 171; 196; 268], в організаційно-педагогічній моделі передбачалося використання комплексу загально педагогічних *методів*, класифікованих на бінарній основі, тобто одночасно за двома прийнятими у дидактиці видами ознак:

- за джерелом передачі та характером сприймання мистецької інформації – словесні, наочні та практичні.

Серед словесних методів доцільно використовувати бесіду, оповідання,

розповідь, пояснення, обговорення, поточний коментар, вербалізацію змісту художніх образів, складання дидактичних казок та віршів.

Основними наочними методами є демонстрація мистецьких творів та художнє ілюстрування (аудіовізуальне, візуальне, ілюстративне, виконавський показ у «живому» виконанні), завдяки яким, власне, і відбувається презентація мистецьких творів для їх подальшої художньо-педагогічної інтерпретації. При цьому використовуються такі технічні засоби навчання, як телевізор, відеомагнітофон, DVD-плеєр, аудіо магнітофон, комп'ютер, мультимедійний проектор, екран, акустична система тощо.

Специфіка використання практичних методів зумовлена надзвичайним багатством і розмаїттям видів мистецької діяльності, кожний з яких знаходить відображення у ХПМТ: вокальні, інструментальні та пластичні імпровізації, інсценування, театралізація, драматизація, різноманітні ігри, вправи та тренінги тощо. Зазвичай практичні методи супроводжуються словесними поясненнями та наочною демонстрацією, що дозволяє досягти найповнішого розуміння змісту мистецьких творів;

- за характером мистецької навчальної діяльності – наслідувальні, репродуктивні, творчо-інтерпретаційні.

Наслідувальні методи передбачають заохочення студентів до максимально точного копіювання, повторення продемонстрованих викладачем окремих художніх прийомів, деталей мистецького твору, музично-виконавських, хореографічних рухів, технічних засобів виразного читання, таких, як інтонація, пауза тощо. При повторенні студентом показаного, продемонстрованого викладачем, засвоюються нормативні зразки художньої діяльності, опановуються загальновизнані, притаманні певному різновиду мистецтва, засоби виразності.

Репродуктивні методи спрямовано на залучення студентів до відтворення вказівок викладача, окремих засобів художньої виразності, повторення того, що вже кимось створено. Порівняно з наслідуванням і копіюванням, репродуктивні методи передбачають активізацію самостійності

студентів, хоч у цілому їх творча активність обмежена.

Творчо-інтерпретаційні методи (художньо-виражальний, пантоміміка, імітаційні лялькові діалоги, розгорнуті драматизації, інсценізації, пластичне інтонування, танцювальні пісні-ігри, хореографічні фантазії тощо) орієнтують студентів на тлумачення вже створених автором художніх образів, передбачають спонукання їх до виявлення власного ставлення з намаганням якнайповніше усвідомити авторський задум. Зокрема, художньо-виражальний метод ґрунтується на аналізі і синтезі, порівнянні і зіставленні творів мистецтв. Він дає змогу розкрити художній образ мистецького твору через художні виражальні засоби, жанрово-стилістичні особливості твору, індивідуально-творчу манеру письма майстра; збагатити і розширити цей образ, поєднуючи із змістом творів інших видів мистецтв за тематичною, емоційною, понятійною та естетичною схожістю. Ці методи передбачають творче опрацювання авторського тексту, містять порівняно із репродуктивними набагато ширші можливості виявлення творчого потенціалу студентів. Ці методи застосовують у процесі залучення студентів до творчої інтерпретаційної діяльності – створення оригінальних мистецьких проєктів з інтеграційним поєднанням музичних творів, танцювальних композицій, художніх картин, літературних творів тощо [171, с. 193-196].

Для забезпечення повноцінної реалізації функцій ХПІМТ доцільно використовувати варіативні комбінації різноманітних методів.

Використання означених методів передбачає такі *форми* навчання, як: колективні (лекції, семінари, практичні заняття, концерти, екскурсії, педагогічна практика, виконавська практика, конференції); індивідуальні (підготовка до участі у творчих проєктах, консультації, допомога у створенні інтерпретації твору мистецтва); самостійні (виконання творчих завдань, опрацювання літератури, пошук у мережі інтернет зразків оригінальної виконавської інтерпретації мистецьких творів).

Тенденції розвитку сучасної освіти передбачають переведення процесу навчання на технологічний рівень, реалізацію індивідуальних траєкторій

розвитку школярів (А.Хуторської). Тому наступним компонентом організаційно-педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ ми виділяємо *педагогічні технології*.

Нині означений термін міцно увійшов у педагогічний лексикон і використовується досить широко в сучасній педагогіці відповідно до різних галузей: як до цілісного навчального процесу освітньої системи, так і до методів та організаційних форм навчання. У процесі розробки організаційно-педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ нами виокремлено наступні педагогічні технології: *інтегративні, проблемно-евристичні, інтерактивні, ігрові, [148], комп'ютерні*.

Інтегративні технології дозволяють переструктурувати традиційну будову та зміст уроків художньо-естетичного циклу на основі використання комплексу різних видів мистецтва, поєднати наукові та художні методи пізнання. Завдяки інтегративним технологіям відбувається кількісне збільшення та якісне збагачення порівнянь, аналогій, стимулювання міжсенсорних асоціацій, розширення діапазону художньо-естетичних узагальнень студентів стосовно образного змісту мистецьких творів. Дидактичний інструментарій здійснення інтегративних художньо-педагогічних технологій ґрунтується на методах і прийомах порівняння – встановлювання спільних і відмінних рис між різними художніми явищами, та аналогії – пошуку часткової схожості між ними за допомогою виявлення і стимулювання образних асоціацій. В основі технології лежить так званий компаративний аналіз – порівняльний метод [148, с. 72-80].

Суть *проблемно-евристичних* технологій полягає в тому, щоб активізувати пізнавальні інтереси студентів та організувати їхню самостійну пізнавально-творчу роботу, для чого у процесі проблемного викладу навчального матеріалу створюється проблемна ситуація: висувається гіпотеза, застосовуються прийоми «руйнування», гіперболізації, «мозкового штурму», ставляться запитання або завдання й організовується колективне обговорення можливих підходів до вирішення проблеми. Як частково-

пошуковий метод евристична бесіда доцільна при інтерпретації змісту творів мистецтва саме в силу їх багатозначності. Відповідна багатоваріантність тлумачень художніх образів є не тільки можливою, а й бажаною.

Для ХПІМТ необхідно розвивати фантазування, уяву, образно-асоціативне мислення студентів, залучаючи їх до різних видів творчої діяльності – музичного і хореографічного виконавства, малювання і ліплення, театралізацій та інсценізацій, імпрровізацій (вокальної, інструментальної, ритмічної, пластичної, акторської), творчих завдань на створення мелодій та інструментально-ритмічного акомпанементу, малювання на вільну тему тощо. Прояв креативного потенціалу студентів доцільно стимулювати під час ХПІМТ на основі міжвидового порівняння, що ґрунтуються на взаємодії мистецтв – музики, поезії, танцювальних рухів (В.Верховинець, Е.Жак-Далькроз, К.Орф.). До операційних аспектів проблемно-евристичної технології належать: проблемні (незавершені) запитання, проблемний (ігровий або змагальний) виклад навчального матеріалу, «метод руйнування» (виявлення прихованих помилок, навмисно припущених викладачем із певною дидактичною метою), прийом «навпаки», створення проблемних ситуацій на уроці, дидактичні казки.

Основою *інтерактивних* педагогічних технологій учені (Ш.Амонашвілі, І.Бех, І.Зязюн, В.Семиченко, Н.Щуркова та ін.) вважають особистісно зорієнтоване педагогічне спілкування. Як підкреслює О.Рудницька, мистецтво у своїй сутності само є спілкуванням, діалогічним за своєю природою (квазіспілкуванням) [196, с. 56]. Розуміння мистецтва – це творчий процес співпереживання та інтерпретації, що носить активно діалогічний характер. Комунікативна функція мистецтва виявляється в різних видах спілкування: діалог з митцем, діалог з образом твору, діалог культур, міжособистісний діалог, внутрішній діалог (інтеріоризована дискусія). Ці діалогічні форми педагогічного спілкування є ефективним засобом стимулювання інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів початкових класів та прояву рефлексії у процесі ХПІМТ. З-поміж низки інтерактивних

методів, доцільних для ХПІМТ, високу ефективність мають діалогічні форми, фасилітована дискусія та метод проектів.

Поняття *«ігрові технології»* включає досить велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу ХПІМТ у формі різноманітних педагогічних ігор, які виступають засобом спонукання та стимулювання студентів до навчальної діяльності. Через сюжетно-рольову гру, що передбачає обов'язкове перевтілення, студенти мають можливість ідентифікувати себе з будь-яким героєм (позитивним і негативним), «приміряти на себе» різні характери, манери поведінки, пережити безліч ситуацій і вчинків. Ігрова діяльність також дає змогу уявити себе в надзвичайних, фантастичних обставинах, «програти» неймовірні ситуації. Така ілюзорність вимагає творчих дій – умінь комбінувати, моделювати, уточнювати або змінювати деталі. Це не лише допомагає зрозуміти авторський задум мистецьких творів, а й збагачує естетичний досвід майбутніх педагогів. Для розуміння змісту мистецьких творів також доцільно застосовувати й пластичне інтонування, що нерідко супроводжує виконання пісні, і танцювальні рухи при сприйманні відповідних творів танцювального характеру. Застосування означених методів і прийомів сприятиме усвідомленому сприйняттю студентами інтонаційно-образного змісту мистецтва через його органічний, природний зв'язок із рухом.

ХПІМТ передбачає використання різних ігрових форм: театралізованих (пантоміміка, імітаційні лялькові діалоги, розгорнуті драматизації, інсценізації), хореографічних (пластичне інтонування, танцювальні пісні-ігри, хореографічні фантазії).

Використання *комп'ютерних* технологій у процесі ХПІМТ дозволяє формувати та розвивати пізнавальну інформаційну, комунікативну, полікультурну активність студентів, а за умови залучення прикладних комп'ютерних програм, ще й компетентнісну продуктивну творчу діяльність. Для ХПІМТ майбутніми учителями початкових класів застосування програмних засобів навчання та мультимедіа (зокрема, презентації (програма

Microsoft Power Point), відеоролики (програма Windows Movie Maker), комп'ютерні програми (MS Office Word, MS Paint) тощо) дають змогу продемонструвати ті мистецькі явища, які в реальному світі побачити неможливо або складно. Інформаційні технології дозволяють по-новому, комплексно використовувати текстову, звукову, графічну й відеоінформацію – створюється новий мультимедійний контент, завдяки чому гармонійно поєднуються знання комп'ютерної грамоти з музикою, образотворчим мистецтвом, літературою тощо, і, як результат цього поєднання, створюється нова якість ХПІМТ.

Таким чином, використовуючи комп'ютерні технології, можна досягти більш глибокого розуміння змісту мистецьких творів через їх наочне образне сприйняття, «занурення» у відповідну історичну епоху; навчитися працювати з комп'ютерною інформацією (читати медіа тексти, опрацьовувати інформацію; створювати власні повідомлення) тощо.

Визначення мети, аналіз педагогічних умов, принципів, технологій, організаційних форм та методів моделі дозволив нам виділити *етапи* процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ, у контексті яких проводилась експериментальна робота, а саме:

- *мотиваційно-інформаційний етап*, метою якого є зацікавлення студентів ХПІМТ як науковим методом пізнання. Цей етап спрямований на формування ціннісного ставлення студентів до мистецтва, розвиток пізнавальних інтересів до його різновидів. На цьому етапі відбувається попереднє знайомство з поняттям художньо-педагогічної інтерпретації, усвідомлення мети використання ХПІМТ у навчально-виховному процесі початкової школи, збагачення та систематизація психолого-педагогічних та мистецьких фахових знань, усвідомлення їх значущості для подальшого оволодіння методом художньо-педагогічної інтерпретації, оскільки його використання у професійній діяльності вчителя початкових класів передбачає наявність певного когнітивного підґрунтя;

- *операційно-інтегровальний етап* спрямований на формування інтегративних умінь, що дозволяють інтерпретувати художньо-образний зміст мистецького твору, актуалізацію досвіду діалогічного спілкування з творами мистецтв, накопичення емоційних вражень, вербальних виражальних характеристик художніх образів мистецьких творів, створення асоціативного фонду, засвоєння механізмів осмислення змісту мистецьких творів, розвиток критичного мислення. На основі систематизації й інтеграції загальнопедагогічних і фахових знань, принципів, способів та форм взаємозв'язку різновидів мистецтв здійснюється формування практичних умінь та навичок, пов'язаних з ХПІМТ. Відбувається втілення культурологічної складової професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у мистецько-творчу інтерпретаційну діяльність (система знань, умінь і навичок ХПІМТ в зміст дисциплін художньо-естетичного циклу);

- *проективно-діяльнісний етап* характеризується застосуванням набутих умінь та навичок ХПІМТ у творчих проектах, що спрямовані на естетичний розвиток молодших школярів. На цьому етапі відбувається формування ціннісного ставлення до культурних надбань людства, закріплення змін на особистісному рівні та їх розвиток на професійному, які виявляються завдяки власній творчій активності особистості. Здійснюється розвиток та удосконалення творчих здібностей студентів, набувається досвід самостійного втілення ХПІМТ у майбутню професійну діяльність шляхом розробки і підготовки проекту виховного заходу в системі навчальних практик (педпрактика в школах міста).

Реалізація всіх цих етапів підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ спрямована на трансформацію мистецьких цінностей у власну ціннісну систему, а також у майбутню професійно-педагогічну діяльність.

Завершальним етапом моделювання системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ є конкретизація очікуваного

результату даного процесу, що становить єдність трьох взаємопов'язаних *структурних компонентів* готовності фахівця: мотиваційно-ціннісного, емоційно-когнітивного та творчо-діяльнісного, які відповідають поставленим завданням.

Враховуючи ступінь оволодіння змістом підготовки, нами виокремлено три *рівні* сформованості професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ: формальний, конструктивний, креативний.

Таким чином, підготовка студентів, здійснювана на основі представленої моделі (див рис. 2.2), покликана забезпечити підвищення рівня готовності майбутніх педагогів початкової школи до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів. У процесі дослідження нами розроблено методичне забезпечення реалізації моделі, а також здійснена дослідно-експериментальна перевірка її ефективності.

Висновки до другого розділу

1. Результати діагностичного вивчення рівня професійної готовності студентів до здійснення ХПІМТ засвідчили недостатній рівень готовності майбутніх учителів до означеної діяльності (зафіксовано домінування конструктивного (42,7%) та формального (35,9%) рівнів). На нашу думку, такий стан речей зумовлено несформованістю в студентів достатньої мотивації, пов'язаної з інтерпретаційною діяльністю в початковій школі, пасивністю мистецьких інтересів, нерозвиненістю емоційно-комунікативних здібностей, низькою мистецькою ерудованістю, досить посереднім творчим потенціалом та недостатнім рівнем оволодіння практичними вміннями й навичками, що необхідні для здійснення ХПІМТ.

2. На основі проведеного теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, а також узявши до уваги результати констатувального етапу експерименту, виокремлено *педагогічні умови* ефективної підготовки вчителів початкових класів до ХПІМТ: викладання дисциплін художньо-естетичного циклу на засадах інтеграції

мистецтв; розвиток емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів на високохудожніх мистецьких зразках; організація навчально-виховної взаємодії у системі «викладач – мистецький твір – студенти» на засадах діалогічності. Зазначені педагогічні умови лягли в основу побудови моделі підготовки майбутніх фахівців до означеної діяльності.

3. Структура *моделі* підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ представлена її головною метою, яка у контексті педагогічних умов прогнозує кінцевий результат підготовки: формування мотиваційно-ціннісної, емоційно-когнітивної та творчо-діяльнісної професійної готовності студентів до означеної діяльності та її відповідні рівні (формальний, конструктивний, креативний). Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ є послідовністю мотиваційно-інформаційного, операційно-інтегровального та проєктивно-діяльнісного етапів, кожен з яких супроводжується доцільною реалізацією відповідних принципів, технологій, методів та організаційних форм підготовки, що у сукупності ґрунтуються на особистісно зорієнтованому підході.

Матеріали II розділу дисертаційного дослідження висвітлені в публікаціях дисертанта [249, 252, 253, 256, 261].

РОЗДІЛ III.

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ХУДОЖНЬО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МИСТЕЦЬКИХ ТВОРІВ

3.1. Організаційно-методичне забезпечення процесу формування практичних умінь художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у майбутніх учителів початкових класів

За результатами констатувального етапу експерименту було визначено, що традиційний зміст вищої освіти не забезпечує достатній рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ під час навчання у ВНЗ. На підставі теоретичних висновків та результатів констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи було апробовано модель процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ (див. рис. 2.2).

Мета формувального етапу експерименту полягала в експериментальній перевірці ефективності розроблених нами педагогічних умов готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ. Серед останніх ми виділили: організацію викладання дисциплін художньо-естетичного циклу на засадах інтеграції, що сприятиме формуванню у студентів цілісної картини світу мистецтва; розвиток емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів на високохудожніх мистецьких зразках з метою стимулювання інтерпретаційної діяльності; організацію навчально-виховної взаємодії у системі «викладач – мистецький твір – студенти» на засадах діалогічності.

Відповідно до мети, з урахуванням концептуальних засад дослідження та результатів констатувального етапу експерименту, було визначено такі *завдання* формувального етапу експерименту:

- формування в студентів ціннісних орієнтацій та позитивної мотивації до інтерпретаційної діяльності;

- активізація інтересу до різновидів мистецтва та розуміння їх авторського задуму;
- прагнення й установка на діалогічність у спілкуванні з мистецтвом;
- засвоєння майбутніми педагогами системи психолого-педагогічних та фахових знань, спрямованих на ХПІМТ;
- оволодіння майбутніми учителями початкових класів комплексом умінь та навичок ХПІМТ;
- творче застосування ХПІМТ у практичну діяльність.

Формувальний етап експерименту проводився на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж двох років (2010-2012 р.р.). В експерименті взяли участь студенти III–V курсів інституту педагогіки, психології і мистецтв, які склали експериментальну групу у складі 16 студентів та контрольну, що об'єднувала 15 студентів. При проведенні формувального етапу експерименту навчально-виховний процес в експериментальній групі організовувався із впровадженням експериментального чинника, а в контрольній – без його застосування.

Система експериментальної роботи включала комплекс організаційних форм і методів, спрямованих на формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ, зокрема наступних його критеріїв: мотиваційно-ціннісного, емоційно-когнітивного та творчо-діяльнісного. Формою контролю виступали письмові роботи, фрагменти уроків, мистецькі проекти, експертні оцінки. Методом діагностування був педагогічний консіліум. Формувальний експеримент проводився у три етапи: мотиваційно-інформаційний, операційно-інтегровальний та проєктивно-діяльнісний.

Метою *мотиваційно-інформаційного етапу* було зацікавлення студентів ХПІМТ як науковим методом пізнання.

Ґрунтуючись на особистісно зорієнтованому підході як основному, стратегічному напрямку організації освіти, а також на принципах індивідуалізації

та рефлексивності [171], цей етап спрямовувався на вирішення наступних завдань:

- формування ціннісного ставлення студентів до мистецтва, розвиток пізнавальних інтересів до його різновидів (мотиваційно-ціннісний компонент);
- активізація емоційно-почуттєвих реакцій у процесі сприйняття творів мистецтва (емоційно-когнітивний компонент);
- збагачення та систематизація психолого-педагогічних і мистецьких фахових знань для подальшого оволодіння методом ХПМТ (емоційно-когнітивний компонент).

Реалізація завдань етапу відбувалась серед студентів експериментальної та контрольної груп на заняттях з дисциплін художньо-естетичного циклу та у позанавчальний час. Якісному розв'язанню цих завдань сприяло застосування інтерактивної технології діалогічного навчання (додаток Ж.5), а також ігрових (рухливі музичні ігри, кросворди, ребуси, вікторини), пояснювально-ілюстративних (демонстрація наочності, відеоматеріалів, живе виконання вокальних та інструментальних творів), проблемно-евристичних, сугестивних, естетотерапевтичних художньо-педагогічних технологій, методів порівняльного аналізу, пошукових та інших методів, у процесі яких студенти брали активну участь в обговоренні сучасних проблем у мистецтві, загалом, та змісту конкретних мистецьких творів, зокрема.

Ефективність роботи залежить від педагогічних умов, які спрацьовують на першому етапі впровадження моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ, а саме: організації навчально-виховної взаємодії у системі «викладач – мистецький твір – студенти» на засадах діалогічності та розвиток емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів на високохудожніх мистецьких зразках.

Змістом експериментальної роботи була така побудова навчального процесу, яка дозволяла б знаходити нові ціннісні грані в мистецтві, виявляти

особистісну значущість розуміння засобів мистецької виразності як носіїв смислу творів мистецтва; співвідносити нову інформацію з наявними знаннями, її застосуванням у художньо-педагогічній діяльності; організовувати взаємодію спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу в системі «викладач – твір мистецтва – студент» (В.Орлов).

Передусім, особливу увагу на мотиваційно-інформаційному етапі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ ми приділяли формуванню ціннісного ставлення студентів до мистецьких творів (аксіологічний аспект), адже студентський вік є сенситивним періодом для формування ціннісних орієнтацій як стійких властивостей особистості, що сприяють становленню світогляду, зокрема мистецькому. Під ціннісним ставленням майбутнього учителя до мистецтва ми розуміли сукупність його світогляду, що виявляється в реальних діях, учинках, мистецьких захопленнях, способах здобуття мистецької інформації тощо. Специфіка формування ціннісного ставлення студентів до мистецтва полягає в тому, щоб сформувати в особистості потребу у спілкуванні з мистецькими творами, художній смак, свідоме ставлення до кращих зразків світової культури як до цінності тощо.

В.Орлов підкреслює, що організація спілкування з мистецтвом має бути побудована таким чином, щоб увага студента була спрямована на його художньо-естетичні якості, смисл, інтерпретацію, засоби виразності. Залежно від того, як організоване спілкування з мистецтвом, формується й художня свідомість студента, його пізнавальний інтерес, ціннісне ставлення, що «у професійному становленні виявляється особливим ставленням до творів мистецтва, що переводить суспільні цінності духовної культури в індивідуальну систему цінностей, тобто такі, що мають особистісний смисл» [169, с. 161]. Для нас важливим є положення В.Орлова про те, що студенти, виявляючи естетичний зміст та художню цінність мистецьких творів, засвоюють не лише основні естетичні категорії, але й усвідомлюють педагогічну доцільність залучення цих творів у навчально-виховний процес

початкової школи. Для цього ми використовували у навчальній та позанавчальній діяльності наступні форми мистецького спілкування: лекція-концерт, виставка з коментарем, відвідування концертів, екскурсії. Отримані враження потім студенти обговорювали під час навчальних занять («Музичне виховання з методикою викладання», «Основи візуального мистецтва», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи сценічного та екранного мистецтва»), висловлювали власне емоційно-образне розуміння мистецьких творів, створювали вербальні інтерпретації.

Наприклад, лекція-концерт проводилась із залученням викладачів, які надають кваліфіковану цікаву інформацію та виконавців-учнів, які ілюструють музичні твори. Зокрема, студенти відвідали тематичні лекції-концерти, присвячені ювілеям В.-А.Моцарта та Ф.Шопена, що проводилися у ДМШ № 2 м. Вінниця. Студентка II курсу Тетяна К. так описує свої враження після тематичної лекції-концерту, присвяченої ювілею В.А.Моцарта: *«Я неначе опинилася в іншому світі – палаци, світські бали, перуки, тишині вбрання. І завжди музична розмова, діалог між кокеткою-дамою та її галантним кавалером. У цій музиці немає ніякої агресії, суцільна радість, задоволення. Я й не знала раніше, яким непростим було життя Моцарта – так, це справді геній, якщо він міг творити таку музику на замовлення!»*.

Після прослуховування «Ленінградської» (№ 7 ор. 60) симфонії Д.Шостаковича у супроводі кадрів кінохроніки (мистецький проект «Кіносимфонія» за участю академічного симфонічного оркестру Львівської філармонії), студенти обговорювали питання: *«Чи доцільним було поєднання документального кіно та класичної музики у живому виконанні?»*, *«У чому музика Д.Шостаковича допомогла розібратися тобі, що зрозуміти?»*, *«Чи є відвідування такого концерту ефективним засобом патріотичного виховання?»*. Наприклад, студентка II курсу Наталя М. відповіла так: *«Раніше я зовсім не розуміла музику Д.Шостаковича, вона мені здавалася такою „колючою”, зарозумілою... А у поєднанні з кадрами кінохроніки, ця музика*

ніби заговорила, тільки не словами, а почуттям болю, страху, жалю, страждань. Після цього концерту я впевнена, що історію, а саме такі страшні її сторінки, як Велика Вітчизняна війна, потрібно розповідати дітям обов'язково мовою музики».

Також студенти відвідували краєзнавчий музей м. Вінниця (виставку вінницького художника Василя Фоніцького у жанрі фотореалізму з коментарем мистецтвознавця, директора краєзнавчого музею Катерини Висоцької; виставку «Подільське мереживо», на якій студенти мали змогу поспілкуватися з автором робіт з дерева Олександром Крутих; виставку заслуженого художника України Володимира Козюка та ін.); музей гончарства імені М.Луценка; центр народного мистецтва Вінницької області та ін. Чимало скульптур студенти побачили на вулицях м. Вінниця: це й скульптурна композиція «Художник» на пішохідній частині вулиці Архітектора Артинова біля Торгового дому» «Галерея Інтершик», й Вуличний музика на Театральній площі, й Пам'ятник скрипалю у сквері Козицького, й галерея льодових скульптур на майдані Незалежності та ін. (додаток Е.4.). Поєднання екскурсій з евристичними бесідами забезпечувало більш повну та інтегровану картину дослідження мистецького об'єкта.

Так, студентка ІІ курсу Олена Н. висловила своє враження від вуличної скульптури: *«Художник з олівцем у руках – це не просто пам'ятник митцеві. Це заклик творити красу. Хтось її творить пензлем, хтось – різцем, хтось – голкою й ниткою, а хтось – добрим словом, чарівною усмішкою, щирим вітанням. А Художник малює. Малює усмішки, малює квіти, малює чарівну осінь нашого міста. Осінь – час, коли природа вповільнює бурхливі темпи постійного руху вперед. Саме час неквапливо озирнутися назад і подумати про те, яким був рік, що невпинно добігає кінця. Ви поспішаєте? Зупиніться на мить. Озирніться навколо. Запам'ятайте цю осінь яскравою і теплою. Пройдіться парком і подивіться на величезні дуби і стрункі берези. Проведіть поглядом листя, яке тихо кружляє, падаючи з висоти. Зупиніть погляд на квітах, які все ще цвітуть, незважаючи на холодні ночі.*

Запам'ятайте осінь красивою. Нехай вона асоціюється у вас зі спокоєм, бажанням жити і творити».

На нашу думку, відвідування концертів, художніх виставок, зустрічі з митцями викликає у студентів емоційний відгук, допомагає поглибити й вдосконалити естетичне сприймання творів мистецтва, загострює споглядальну здатність, пробуджує творчу увагу, що, у свою чергу, актуалізує і збагачує їх власний мистецький досвід, стимулює духовне становлення, та загалом, збагачує навчальний процес дисциплін художньо-естетичного циклу.

Однією з необхідних передумов розуміння мистецтва учені називають створення позитивної психологічної атмосфери на занятті, обґрунтовуючи її наявністю у кожного суб'єкта «зони психологічного комфорту», в якій він, відчувачи себе в психологічній безпеці і затишку, максимально розкриває свої можливості [177, с. 19-26]. З метою реалізації цієї передумови нами дібрано систему вправ, що спрямовані на забезпечення сприятливого мікроклімату в студентській групі під час сприйняття мистецьких творів: «Прогноз погоди», «Термометр» (діагностика емоційного стану студентів); «Добре-погано», «Вітер дме», «Подаруй квітку», «Снігова куля» (створення позитивного настрою на роботу); «Правила», «Активне слухання» (організація конструктивної комунікації студентів). У процесі сприйняття студентами творів мистецтва нами також застосовувалися принципи розвитку емоційності та рефлексивності, які передбачали опору на емоційний зміст творів, знаходження духовно близького, істотно важливого для особистості з метою збудження й розвитку почуттів, сприяли розвитку уяви, дивергентного мислення, артистизму, асоціативних зв'язків, синтезування, актуалізації інтуїтивно-чуттєвого образного пізнання.

Завдання художньо-творчого змісту поєднувалися із широким застосуванням ілюстративного й інформаційного матеріалу, а також відображали особливості засобів мистецької виразності різновидів мистецтва. Розумінню цих особливостей сприяла активізація емоційно-

почуттєвих реакцій студентів та формування емпатійного ставлення у процесі сприйняття творів мистецтва, що опосередковане певною концепцією особистості, яка детермінується сукупністю засвоєних студентами відповідних наукових (часто житейських) уявлень, вікових, соціальних, статевих, професійних та інших стереотипів, аналізом результатів власної практики взаємодії з іншими людьми тощо.

Так, при вивченні дисциплін педагогічного та фахового циклів («Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка спілкування», «Основи сценічного та екранного мистецтва», «Музичне виховання з методикою викладання» та ін.) передбачалося використання спеціального комплексу вправ з розвитку емпатії, метою якого є розвиток уміння подумки поставити себе на місце іншої людини, «думати за неї», «вжитися» у її психоемоційний стан, співпереживати їй. При підборі таких вправ ми використовували матеріали з праць О.Балаєва, Л.Долинської, В.Дружинина, Ю.Кулюткина, М.Левченко, Н.Чепелєвої, Л.Уманець [14; 74; 75; 132] (додаток Ж.1.). Результатом застосування означених вправ стала рефлексія студентами власної системи критеріїв оцінювання і сприймання іншої людини, її переосмислення на основі психолого-педагогічної теорії; оволодіння навичками пізнання партнерів по спілкуванню; нарешті, уточнення (корекція) своєї «емпатійної концепції». На рівні свідомості ця концепція є певною системою критеріїв, через призму якої, зокрема, здійснюється відбір мистецької інформації, аналіз і оцінка особливостей творів мистецтва.

Інструментарій сугестивної технології складається з таких методів: експресивних впливів (інтонаційна та образна палітра голосу, виразність пауз, шепіт); створення емоціогенних ситуацій: мета – пережити почуття успіху; арт-терапії (функціональна музика, функціональний колір, живопис тощо). Усі сугестивні методи стимулюють мотивацію навчання, викликають позитивні емоції, пізнавальний інтерес, підсилюють додаткові зовнішні емоціогенні впливи (емпатію, катарсис). Зокрема, метод навіювання

розрахований на некритичне сприймання студентами думок інших людей, які втілені в мистецтві через засоби мистецької символіки.

Наведемо приклади естетотерапевтичних вправ, які ми застосовували у процесі викладання дисциплін художньо-естетичного циклу та використовували їх як «музичні паузи», «арт-хвилинки» з метою розвитку емоційно-почуттєвої сфери майбутніх педагогів:

- «Кольорова музика» (завдання: після слухання музики виразити настрій у вигляді безпредметної композиції з кольорових ліній і плям);
- «Слухаю себе» (завдання: під час сприйняття музики із заплющеними очима «прислухатися» до власних відчуттів, емоцій, потім спробувати за допомогою рефлексії уявити цей стан і передати у вигляді образу — словесного, пантомімічного, візуального);
- «Оживи картину» (завдання: представити себе героєм картини, передати жестами й рухами характер спілкування з персонажами, добрати відповідні вокальні інтонації);
- «Мімічний образ» (завдання: «прочитати» настрій героя на картині, відобразити його на власному обличчі, створити піктограму настрою);
- «Пантоміма-імпровізація» (завдання: створити пластичний руховий образ персонажа пісні, програмної музичної п'єси, картини, скульптури);
- «Дерево-фантазія» (завдання: передати настрої контрастних музичних творів за допомогою застиглих поз-образів: «плакуча верба», «веселий клен», «струнка тополя», «кремезний дуб», «ніжна берізка») [148, с. 119].

З метою активізації емоційно-почуттєвих реакцій студентів у процесі сприйняття творів мистецтва у своїй експериментальній роботі ми також вважали доцільним використання ігрового методу (курс «Основи сценічного та екранного мистецтва»). Для його реалізації ми використовували матеріали репертуарного збірника «Весняночка» В.Верховинця, в якому розроблено та

реалізовано ідею комплексного використання елементів музичного, хореографічного, літературного та драматичного мистецтва у процесі навчання й виховання молоді засобами українського мистецтва [42]. Рухливі музичні ігри, вміщені у цій збірці, є унікальним синтезом народної традиції, творчої імпровізації, художньої образності та ігрової доступності, сприяли розвитку інтерпретаційних здібностей – сприйнятливості, емоційної чуйності, що допомагали студентам зрозуміти ідейну сутність мистецького твору, його зміст, визначити своє ставлення, оцінити його художні якості.

На заняттях курсу «Музичне виховання з методикою викладання» ми використовували як традиційні для уроків музики пластичне інтонування, що нерідко супроводжує виконання пісні, так і танцювальні рухи при сприйманні відповідних творів танцювального характеру. З метою психічного розвантаження, емоційної саморегуляції доречними були динамічні танцювальні хвилинки з імітацією образів музичних творів за допомогою «розмовляючих рук» («Карнавал тварин» К.Сен-Санса, «Пташка» і «Метелик» Е.Гріга, «Клоуни» Д.Кабалевського, «Петрушка» В.Косенка» тощо) (за методикою Л.Масол). Саме завдяки іграм-інсценізаціям студенти вчилися перевтілюватися у відповідний до змісту гри художній образ, розвивали артистичні здібності. Також музичні рухові ігри сприяли усвідомленому сприйняттю студентами образного змісту мистецтва через його органічний, природний зв'язок із рухом, формуванню акторської майстерності, повноцінному емоційному самовираженню особистості, вихованню морально-вольових якостей, активізації комунікативної здатності до групової взаємодії, інтенсифікації пізнавальних процесів, формуванню музикальності та ритмічності та, загалом, формуванню емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва.

Одним з важливих механізмів використання у навчально-виховному процесі взаємодії та інтеграції різних видів мистецтва є виникнення під час сприймання та інтерпретації мистецьких творів різноманітних асоціативних зв'язків, завдяки функціонуванню яких синтез мистецтв є невичерпним

джерелом художніх уявлень, вражень, натхнення, фантазії студентів, адже сприяє збагаченню їх особистісного досвіду. Активізація складових особистісного досвіду пов'язана з емоційно-почуттєвою сферою, адже, безперечно існує взаємозв'язок виникаючих асоціацій з культурним та життєвим досвідом людини. Сучасні наукові дослідження з проблем художньої творчості, мистецької педагогіки та мистецтвознавства відзначають питому вагу інтуїтивного осягнення змісту твору мистецтва, а також асоціативних зв'язків. За Г.Рижовою, виникнення широкого кола асоціацій під час творчого сприйняття та переживання мистецького твору, тлумачення його символічного змісту, а саме художньо-естетичних асоціацій та паралелей, зумовлює індивідуальний емоційний колір сприйняття та інтерпретації твору мистецтва, створює основу глибинного осягнення його змісту [107].

З метою розвитку асоціативної властивості ХПІМТ на заняттях з дисциплін художньо-естетичного циклу («Основи візуального мистецтва», «Музичне виховання з методикою викладання» та ін.) ми застосовували метод «Веселка асоціацій». Студентам було запропоновано знайти асоціацію образу відповідно до запропонованої теми. Наприклад, упродовж вивчення теми «Сприйняття художнього образу у пейзажному живопису» (курс «Основи візуального мистецтва») під час сприйняття полотен І.Грабаря, І.Левітана, І.Остроухова, І.Пелевіна, В.Полєнова, О.Саврасова, І.Шишкіна та ін. на осінню тематику студентами було знайдено такі асоціації: *«золоте багаття»*, *«багряне віяло»*, *«занудна плакса»*, *«щира господиня»*, *«скатертину-самобранку»* та ін. Підґрунтям виникнення таких асоціацій є той психологічний стан, ті почуття, що викликають у глядача пейзаж-картина. Ускладнюючи завдання попереднього методу, ми пропонували студентам знайти літературні або музичні епіграфи до осінніх пейзажів.

Прикладом творчої вправи-асоціації є завдання ідентифікувати себе з образом певної картини (наприклад, *«Знову двійка»* Ф.Решетникова, *«Катя з ляльками»* З.Серебрякової, *«П'єро та Арлекін»* П.Сезанна, *«Богатирі»*

В.Васнецова тощо) та відтворити власну фізичну й психологічну характеристику у вигляді текстової інформації (монологу чи діалогу з персонажем картини) або як театралізовану міні-виставу за участю двох і більше студентів (з дотриманням деталей картини в костюмах й атрибутиці). Таке сприйняття образу базується на міжчуттєвих зв'язках й асоціаціях та характеризується глибшими, стійкішими, ніж емоції, почуттями. У подальшому перед студентами ставилось завдання відобразити свій емоційний стан у вигляді замальовки, малюнка.

На заняттях курсу «Музичне виховання з методикою викладання», ми пропонували студентам, використовуючи метод «Мозкового штурму», підібрати найбільшу кількість синонімів, котрі можна було б використати для характеристики художнього образу певного мистецького твору або визначення характеристики засобу мистецької виразності під час інтерпретації твору мистецтва. Наприклад, у процесі сприйняття п'єси «У камелька» П.Чайковського з циклу «Пори року» до прикметника *«холодний»* студенти склали перелік таких синонімів: *зимовий, срібний, морозний, хрещенський, ялинковий, сніжний, крижаний, сивий, тихий, колючий, антарктичний, вітряний, скрипучий, білий, рум'яний, лютий, північний, блакитний, суворий, лапаний, мовчазний, заіндевілий, дзвінкий, жарогрудий, святковий, білобокий, червонощокий, подарунковий*. Цей метод тісно пов'язаний з розвитком мовлення, адже поповнюється словниковий запас кожного студента. На основі знайдених асоціацій студенти створювали невеликі прозові або віршовані есе (приклад віршованого есе на тему «Як я розумію музику» наведено у Додатку Ж.2). Викладений метод спрямований на розвиток асоціативного мислення, надає можливість вільно висловлювати свої думки з певної проблеми, рефлексувати з приводу власної участі в ній, виражати особистісне ставлення до неї.

Наступний прийом – проектування образного бачення поняття ХПІМТ засобами образотворчого мистецтва з наступним їх смисловим розкодуванням містить елемент творчості. Адже саме в образах, на думку

дослідників, концентровано віддзеркалюються соціальні почуття, емоції, ціннісні установки суб'єкта щодо предмета діяльності [225, с. 261]. Виконання такого роду робіт націлює студентів на глибоке осмислення суті майбутньої професійної діяльності, забезпечує формування позитивного ставлення до неї. Їх трансформація в художні образи закріплює професійно-ціннісні позиції майбутніх учителів початкових класів. Приклади таких робіт представлено у додатках Ж.3 та Ж.4.

Як наголошує О.Климова, визначення суті виховного потенціалу творів мистецтва взаємопов'язано з перетворенням ситуацій емоційного переживання в ході спілкування з творами мистецтва в ситуацію когнітивного (пізнавального) характеру, спрямовану на духовний, культурний розвиток студента [114]. Зміцнення теоретичної складової ХПМТ полягає в розширенні, поглибленні, узагальненні й систематизації психолого-педагогічних і мистецьких фахових знань, переведенні їх у русло майбутньої професійної діяльності. Необхідною умовою реалізації цього завдання є залучення студентів до активної навчальної діяльності, яка б забезпечувала усвідомлене сприймання навчального матеріалу, його глибоке осмислення, породжувала зацікавленість навчальним результатом, стимулювала пошукову активність майбутніх спеціалістів.

У процесі експерименту використовувалися різноманітні методи, прийоми, стратегії активного навчання, серед яких чільне місце посіли інтерактивні навчальні технології (О.Пометун). Діалогічні форми педагогічного спілкування є засобом стимулювання інтерпретаційної діяльності учнів, прояву рефлексії у процесі розуміння мистецтва. Аналіз досліджень у галузі мистецької педагогіки дозволив виділити певні групи методів діалогічного спілкування, які доцільно застосовувати для ХПМТ:

- методи асоціативних зв'язків між видами мистецтва (порівняння, зіставлення), що засновується на інтонаційній природі художніх мов;
- методи імпровізації: музично-виконавська (інструментальна, вокальна), пластична, образотворча, вербальна;

- проблемні методи: створення проблемних ситуацій з використанням порівняння, аналізу, узагальнення тощо, наприклад, під час співставлення творів різних видів мистецтва, творчих методів митців, відкриття особливостей їхньої художньої мови, виявленні однакових сюжетів у різних авторів та форми їх втілення;

- методи створення художньо-комунікативної ситуації: зв'язки художнього твору з життєвим і художнім досвідом учнів (ставлення учнів з позицій митців);

- методи інтерпретації мистецьких творів: зв'язок мистецької підготовленості з глибиною проникнення у задум автора, адекватністю інтерпретації [177, с. 55].

Серед ефективних педагогічних прийомів включення студентів у діалогічну взаємодію із мистецькими творами можна назвати:

- обговорення різних варіантів суджень щодо творів конкретних митців (за результатами прослуховування та споглядання);

- висловлювання власних уподобань;

- постановку проблемних питань (або визначення завдань) стосовно засобів мистецької виразності;

- пошук (або знаходження) відповідей на них у смисловій індивідуальній оцінці твору мистецтва;

- використання завдань творчо-пошукового характеру (написання листа до автора мистецького твору; інтерв'ю з автором або героєм мистецького твору; малювання ілюстрацій за мотивами літературних та музичних творів; словесний малюнок героїв мистецького твору; складання продовження мистецького твору; реклама та анонс мистецьких творів та ін.).

Так, проведення уявного інтерв'ю з автором або героєм мистецького твору вчить майбутніх учителів ставити запитання персонажам твору, передбачати їх відповідь на запитання, виходячи з контексту ситуації та власного життєвого досвіду. Виконуючи завдання словесного малювання, що може супроводжуватися ігровими діями, активною жестикуляцією, студенти

не просто аналізують авторське ставлення до героїв твору, а й виявляють власну ініціативу: добирають засоби для виявлення своїх уявлень про образ персонажу – його зовнішній вигляд, емоційний стан, поведінку тощо. Однак важливо, щоб у процесі словесного малювання студенти вміли аргументувати свою позицію, свідомо обирати засоби виразності для змалювання образу персонажа. Написання листа до автора мистецького твору формує певну соціальну позицію особистості, його прийняття або осуд дій персонажів твору, розвиває навички запису думок, ідей, висловів.

Усі зазначені прийоми сприяють формуванню основ діалогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів з мистецькими творами, що, у свою чергу, веде до формування їхньої мистецької культури. Створення таких творчих ситуацій є по своїй суті ситуацією художнього моделювання або формування творчого задуму. Втілення цього задуму певними засобами мистецької виразності активізує пам'ять студентів, розвиває їх мислення та творчу уяву. Така творча діяльність стимулює процес пізнання мистецтва і водночас ефективно позначається на загальному розвитку комунікативності, яка проявляється у здатності до розуміння себе та інших партнерів по спілкуванню [151].

Оскільки втілення інтерактивних технологій на заняттях є тривалим та поетапним процесом, вважаємо за доцільне навести приклади найбільш уживаних у процесі формувального експерименту інтерактивних методів, прийомів, стратегій, вправ, що, з одного боку, забезпечували формування в студентів умінь ХПМТ, а з іншого, – сприяли виробленню в них навичок критичного мислення (Додаток Ж.5).

Під час експерименту ми застосовували різноманітні форми діалогової взаємодії: лекції, дискусії, диспути. Сферою їх застосування були лекції, практичні – семінарські, лабораторні та індивідуальні заняття з дисциплін художньо-естетичного циклу.

- Лекція-презентація проводилася із залученням консультантів-фахівців: художників (Н.Тодосієнко, В.Шинін), музикантів (Г.Курков,

В.Сініцин), хореографів (Н.Клочко, Л.Кондюк), майстринь з вишивки (Н.Шпак-Косаківська), писанки (Т.Пірус), столового плетіння (К.Чугай) та ін. Готуючись до такої лекції, студенти знайомилися з літературою, виступали з доповідями, презентували власні творчі вироби: малюнки, вироби з глини, вишивку тощо. Наприклад, цікавими виявилися для студентів лекції на тему: «Про що говорить писанка», «Секрети українського вінка», «Обереги вишиванки», «Солом'яне мереживо» (курс «Декоративно-прикладне мистецтво»); «Музична географія» про походження народних танців (курс «Музичне виховання з методикою викладання») та ін. Увага студентів спрямовувалася на емоційний та інформаційний зміст художніх образів мистецьких творів, на зіставлення художньо-образної інформації засобів мистецької виразності із суб'єктивними асоціаціями. Пізніше (третій етап експерименту) цей теоретичний матеріал використовувався студентами у мистецьких проектах, під час підготовки та проведення фрагментів уроків під час педагогічної практики у школі.

- Діалогічна лекція – найбільш поширена й порівняно проста форма активного залучення студентів до навчального процесу. Вона передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією. Засобами активізації пізнавальної діяльності студентів та їх взаємодії при діалогічній бесіді можуть бути запитання до аудиторії, проблемні запитання тощо. Діалог ініціювався нами за допомогою формулювання питань глибинного філософського змісту, а також в емоційному та соціальному аспектах: *«Що для Вас означає мистецтво?»*, *«Що треба зробити в суспільстві, щоб викликати інтерес до „високого” мистецтва?»*, *«Чи зрозуміла Вам мова мистецтва?»*. *«Чи потрібно тлумачити учням зміст мистецьких творів?»* тощо.

У процесі діалогічної лекції нами використовувалася технологія «Круглий стіл»: формулювання загальної проблеми та підпроблем, що виносяться на обговорення; почергове виголошення доповідей учасників; колективне обговорення кожної доповіді, прийняття рішень по ній;

узагальнення результатів роботи «Круглого столу», прийняття загального рішення). Застосування означеної технології сприяло зацікавленню студентів проблемою, розширенню їхніх уявлень про неї, поглибленню її розуміння. У студентів з'являлись нові думки, роздуми, асоціації, власні мистецтвознавчі відкриття. Активний обмін думками між студентами сприяє тому, що діалогічна лекція набуває характеру дискусії.

Дискусія як метод навчання привертає увагу багатьох дослідників (М.Буланова-Топоркова, Л.Масол, І.Підласий, С.Смірнов та ін.). З-поміж низки інтерактивних методів, доцільних для організації аналізу-інтерпретації творів мистецтва, високу ефективність має фасилітована дискусія. Для проведення фасилітованих дискусій на заняттях з дисциплін художньо-естетичного циклу нами використовувались найбільш багатозначні за змістом художніх образів мистецькі твори з рекомендованих програмами початкової школи (додаток 3.1.). У ході фасилітованої дискусії ми застосовували інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань «Метод ПРЕС»; «Мозковий штурм», «Незакінчені речення», «Мікрофон», «Ґронування (асоціативний куш), використання яких сприяло формуванню практичного досвіду обговорення та розв'язання проблем ХПМТ, розвитку творчого мистецького мислення майбутніх фахівців.

- Протягом диспуту відбувається обмін інформацією між учасниками; зіткнення різних поглядів, можливість критикувати й навіть відкидати будь-яку думку; пошук групової угоди у вигляді загальної думки або рішення; залучення та співіснування різних точок зору з обраної теми (В.Гузеєв) [63]. Готуючись до проведення диспуту, ми звертали увагу на актуальність теми та її проблемність, чіткість формулювання, ознайомлення з правилами культури дискусії. У процесі дослідження нами були проведені диспути за темами: «Графіті – мистецтво чи антимистецтво?», «Боді-арт – витоки й перспективи» (курс «Основи візуального мистецтва»), «Сучасні народні артисти української естради», «Класична музика – проблеми нерозуміння» (курс «Музичне виховання з методикою викладання»),

«Українські сувеніри – що цікавить гостей» (курс «Декоративно-прикладне мистецтво»).

На нашу думку, такі форми діалогічного спілкування, зіставлення різних точок зору стосовно означеної проблеми, безумовно, сприяли розвитку комунікативних можливостей, здатності аргументувати власну думку, виробленню адекватної самооцінки, пошуку можливостей для творчого самовираження, вияву позитивного ставлення, інтересу та любові до мистецтва, активізації мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутніх учителів.

Під час лекційних занять та диспутів педагогічне керівництво полягало у виділенні викладачем головних думок, ідей, фактів, що спонукало студентів до їх аналізу, синтезу, можливості розгляду досліджуваного поняття в різних ракурсах. Лекційний матеріал, що був викладений студентам у процесі першого етапу формувального експерименту, містив теоретичні відомості з проблем ХПМТ та був проілюстрований за допомогою застосування мультимедійних технологій. Під час дослідження нами був створений і пройшов апробацію відеобанк (який містить фрагменти з художніх фільмів, навчальні фільми з мистецтва, фото та відео матеріали з концертів, виставок, екскурсій, виступів студентів тощо), що може бути використаний на заняттях з дисциплін художньо-естетичного циклу.

З метою розширення термінологічного запасу студентів ми застосовували у своїй роботі доволі прості, проте дієві пошукові методи. Студентам було запропоновано протягом навчання заносити до власного тлумачного словника (додаток 3.2.). усі нові терміни та їх визначення за кожним видом мистецтва, що можуть бути використані ними у процесі ХПМТ. Це сприяло розширенню мистецького тезаурусу майбутніх учителів початкових класів, їхньої обізнаності у царині мистецтва, позитивно впливало на їх загальнокультурний розвиток. Формою контролю був словниковий диктант.

Мета практичних (семінарських, лабораторних та індивідуальних)

занять полягала у поглибленні та систематизації знань, одержаних у процесі попередніх лекцій шляхом виконання творчих завдань. Наприклад, під час підготовки до виконання практичних завдань (курси «Основи візуального мистецтва», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи вокального мистецтва», «Гра на музичних інструментах») з метою систематизації поняття *«засоби мистецької виразності як мова мистецтва»* було використано стратегію «Кубування». У такий спосіб майбутні педагоги узагальнили свої знання з проблеми, мали змогу схарактеризувати її з різних сторін.

Індивідуальні заняття (курси «Основи хормейстерського мистецтва», «Основи вокального мистецтва», «Гра на музичних інструментах») є самі по собі інтерактивними, тому що спілкування і творчий процес відбувається постійно між викладачем і студентом один на один. Наведемо приклади використання інтерактивних форм і методів на індивідуальних заняттях з метою формування у майбутніх учителів початкових класів умінь і навичок художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів:

- дерево рішень (питання, відповіді);
- незакінчене речення;
- займи позицію (декілька варіантів відповіді: вибрати й аргументувати);
- зміни позицію (студент змінює позицію викладача);
- бесіда за змістом твору;
- міні-міркування;
- гра-конкурс «Мистецький словник» (із застосуванням «методу руйнування» пропонувалися завдання «Що зайве?», «Знайди помилку»);
- метод «Перевірка знань «експертами»» (старший курс перевіряє молодший);
- аналіз образів «Реалія – фантазія» – дофантазувати, доповнити образ; створити художній образ-ілюстрацію, який передає всю палітру внутрішньої і зовнішньої краси твору. Студент повинен спиратися на те, що

художній образ – це втілення у мистецтві життя (почуття, переживання, роздуми, вчинки, події в житті людини чи людства). Цей метод формує вміння глибоко оцінювати прекрасне не тільки в мистецтві, а й у дійсності; стимулює аналітичне сприйняття творів мистецтва; підвищує рівень загальної культури студентів;

- «Мікрофон» – присутні всі студенти класу викладача на контрольних, атестаційних, залікових заняттях. Вони обговорюють виступи інших студентів, висловлюючи свою думку, навіть роблять порівняльний аналіз «хто кращий?». А розвиток стратегій «Я так думаю», «Я заперечую», «Правильно», «Мені подобається» тощо дає змогу виробити у студентів навички зв'язного мовлення, вміння відстояти та аргументувати свою думку;
- метод проектів;
- творчі завдання.

Підкреслимо, що творчі завдання є основою освіти не тільки музикантів, а й учителів початкових класів, оскільки інтегрують культурологічну, фахову і методичну підготовку. Вони дають змогу об'єднати всі елементи мистецьких занять в єдиний процес, детермінований формуванням художньої культури педагога.

Як спосіб збагачення та систематизації мистецьких фахових знань ми також застосовували ігрові технології, що активізують розумову діяльність учнів, розвивають увагу, логічне мислення, кмітливість, залучають до пошукової роботи – кросворди, ребуси, головоломки, вікторини, ігри, а саме:

- *«кросворди в малюнках»* на теми «Мистецькі професії», «Музичні інструменти», «Свята народного календаря», «Театр і кіно», «Танці народів світу», «Народні іграшки», «Види мистецтв» та ін. (за методикою Л. Масол). Використовувались не тільки заздалегідь підготовлені нами кросворди та ребуси з тем, що вивчалися на заняттях курсів «Основи візуального мистецтва», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи вокального мистецтва», «Гра на музичних інструментах», «Музичне виховання з методикою викладання», а й пропонувалося розробляти кросворди самим

студентам;

- вікторини «Згадай мелодію» з використанням музичних творів за програмою початкової школи, «Впізнай мистецтво», «Палітра» (образотворче мистецтво), «Ліра» (музичне мистецтво), «Маска» (театральне мистецтво), «Терпсіхора» (хореографія), «Екран» (кіномистецтво); *ілюстрована вікторина* «Впізнай митця та його твір»;
- *гра* «Знавці мистецтв» (за методикою Л. Масол) (додатки И.1; И.2).

Отже, у процесі мотиваційно-інформаційного етапу підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ відбувається формування ціннісного ставлення студентів до мистецтва; поглиблюються пізнавальні інтереси до його різновидів; здійснюється розвиток емоційно-почуттєвих реакцій у процесі сприйняття творів мистецтва; зміцнюється та збагачується знаннява система студентів з означеної проблеми; забезпечується її застосування на дієво-практичному рівні. Використані на цьому етапі методи, прийоми, технології роботи сприяють успішному переходу на наступний етап професійної підготовки, що пов'язаний з практичною реалізацією набутих знань у формуванні інтегративних умінь, що дозволяють інтерпретувати художньо-образний зміст мистецького твору.

Мета другого – *операційно-інтегрувального* – етапу полягала у формуванні практичних умінь ХПМТ як засобу розкриття ідейно-образного змісту творів мистецтв на основі систематизації загальнопедагогічних і фахових знань, принципів історизму, художніх аналогій, художньої трансформації, способів і форм інтегративного взаємозв'язку різновидів мистецтв.

Основними завданнями цього етапу були:

- усвідомлення студентами змісту поняття ХПМТ як педагогічного феномену (мотиваційно-ціннісний компонент);

- ознайомлення студентів з типами, формами, методами інтерпретації та особливістю художньо-педагогічної інтерпретації (емоційно-когнітивний компонент);
- оволодіння студентами алгоритмом ХПІМТ (творчо-діяльнісний компонент).

Необхідними педагогічними умовами реалізації окреслених завдань є викладання дисциплін художньо-естетичного циклу на засадах інтеграції мистецтв; розвиток емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів на високохудожніх мистецьких зразках; організація навчально-виховної взаємодії у системі «викладач – мистецький твір – студенти» на засадах діалогічності.

Розроблений нами інтегрований спецкурс «Основи художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів» (додаток К), який виконував інтегруючу міждисциплінарну функцію в системі підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності, реалізовувався нами на заняттях з дисциплін художньо-естетичного циклу серед студентів експериментальної групи інституту педагогіки, психології і мистецтв за спеціальністю «Початкове навчання» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж двох років (2010-2012 р.р.).

Основою змісту спецкурсу є принцип інтеграції та систематизації філософсько-естетичних, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих і фахових знань, спрямованих на теоретичне й практичне осмислення проблеми художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів. Вивчення спецкурсу, з одного боку, ґрунтується на знаннях, отриманих студентами у процесі вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу «Гра на музичних інструментах», «Основи хормейстерського мистецтва», «Основи вокального мистецтва», «Музичне виховання з методикою викладання», «Основи візуального мистецтва», «Декоративно-прикладне мистецтво», а з іншого, закріплює підготовку з «Теорії та методики поліхудожнього виховання», «Основи музично-театральної діяльності молодших школярів» та допомагає

засвоєнню курсу «Основи виконавської майстерності». Основний відбиток формуючого впливу спецкурсу у ході експериментальної роботи вбачався у цілісному засвоєнні професійних мистецьких знань, умінь і навичок та їх практичному застосуванні у процесі ХПІМТ під час педагогічної практики в реальних умовах початкової школи. Програму спецкурсу було націлено на поглиблення знань про сутність художньо-педагогічної герменевтики у сучасній педагогіці та роль ХПІМТ у педагогічній діяльності учителя початкових класів. У процесі викладання спецкурсу було передбачено поступовий перехід від теоретичної до практичної підготовки майбутніх учителів, а потім до безпосереднього залучення їх до організації мистецьких проєктів в початковій школі під час проходження педагогічної практики.

Важливою частиною експерименту на даному етапі постало оволодіння студентами алгоритмом ХПІМТ. Підґрунтя побудови алгоритму як поопераційного усвідомлення процесу ХПІМТ, переведення його в чітку структуру педагогічних настанов складають визначені дослідниками (Б.Асаф'єв [11], П.Гальперін [52], О.Зись [90], М.Каган [103], О.Костюк [124], С.Раппопорт [184] та ін.) етапи процесу інтерпретації мистецьких творів:

- переживання, роздум, розуміння, співтворчість, естетична насолода, розкриття смислу (М.Каган);
- емоційно-естетичний відгук, почуттєва диференціація мистецьких засобів виразності, асоціативна активність (О.Костюк);
- фізіологічний рівень, елементарно-асоціативний рівень, рівень мистецьких асоціацій, ідейно-концептуальний рівень (Є.Ручевська).

Спираючись на сучасні дослідження проблеми художньо-педагогічної інтерпретації [37; 144; 171; 196; 270 та ін.], основними етапами процесу, з яких складається *алгоритм* ХПІМТ майбутніми учителями початкових класів, ми визначаємо:

- *художнє сприйняття*, у межах якого відбувається особистісне освоєння творів мистецтва у формі емоційного відгуку, враження,

співпереживання, виявлення безпосередніх почуттів та емоцій, викликаних об'єктом сприймання;

- *осмислення* – особистісне-значиме, оцінне судження інформації, що закладена автором у твір мистецтва, визначення основної ідеї твору;
- *тлумачення* – узагальнення інформаційного змісту мистецького твору шляхом розкодування символічного змісту засобів мистецької виразності;
- *метафоризацію* мистецьких вражень за допомогою перетину з іншими художніми рядами, знаходження міжхудожніх асоціацій та комплексного використання творів різних видів мистецтв (літератури, музики, живопису і т. ін.) шляхом вербалізації, ілюстрування, пластики (складання розповідей, казок, віршів, створення малюнків, хореографічних композицій) тощо;
- *трансляцію* художнього образу мистецького твору дітям, на якому відбувається збагачення особистісних поглядів, позицій, ціннісних орієнтацій особистості у сфері художньо-естетичної культури, утверджується власна система критеріїв щодо оцінки мистецтва та його функцій в суспільному та особистісному житті у формі творчого плану-проекту (сценарію) здійснення естетично-виховного впливу певного твору мистецтва на учнів.

Оскільки інтерпретація є особистісним розумінням символічного смислу засобів мистецької виразності, що закладена автором у текст мистецьких творів, то цей процес завжди має дві сторони: інваріантну та варіативну.

Інваріант включає в себе особливості авторської позиції, конкретно-історичне розуміння, загальний емоційний настрій твору, специфіку та засоби виразності мистецтва. Не зважаючи на те, що художній текст мистецьких творів передбачає свободу інтерпретації читачем, глядачем, слухачем, ця свобода не може бути абсолютна – існують межі, що обумовлені задумом митця: це своєрідне авторське обмеження.

Варіативність інтерпретації пов'язана з особистісним контекстом: обставинам сприйняття, психологічним типом реципієнта, рівнем його інтелекту, освіченості, духовного розвитку тощо. Тому «прочитання» художнього тексту мистецького твору завжди суб'єктивне і кожного разу нове навіть для тієї ж самої людини. За висловом К.Юнга, потрібні інші, нові очі, тому що старі могли бачити тільки те, що були привчені бачити [275].

Суттєвою складовою етапу є інтегративне використання різних видів мистецтва, що є джерелом пробудження асоціативних зв'язків та можливостей інтуїтивного проникнення в царину мистецтва, підвищення рівня можливостей вербалізації художніх образів мистецьких творів, висловлювання власних оцінних суджень. Художньо-педагогічна інтерпретація має всі ознаки складного уміння: охоплює собою різноспрямовані та різнофункціональні види мистецької діяльності (інструментальна, вокальна, художня, сценічна тощо); вимагає здатності аналізувати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати тощо.

З метою формування у студентів практичних інтерпретаційних умінь та засвоєння ними алгоритму художньо-педагогічної інтерпретації ми використовували методи порівняльного та емоційно-сміслового аналізу, тематичного моделювання, проблемно-пошукові.

У процесі засвоєння студентами розробленого нами алгоритму художньо-педагогічної інтерпретації було зроблено акцент на використанні інтегративних художньо-педагогічних технологій. Зауважимо, що останнім часом у наукових дослідженнях спостерігається підвищена увага до використання інтегративних художньо-педагогічних технологій як найбільш педагогічно доцільних для розуміння художнього образу творів мистецтв (Л.Бутенко, О.Ляшенко, Л.Масол, Г.Падалка, О.Полатайко, Я.Пономаренко, В.Рагозіна, О.Щолокова та ін.), що є тенденцією продуктивно-творчого переосмислення і збагачення герменевтичної теорії (В.Біблер, Є.Гуренко, С.Кримський, О.Рудницька, І.Сулима, Н.Чепелєва та ін.).

З огляду на вищезазначене, ми виходили з розуміння суттєвого значення для майбутніх учителів початкових класів оволодінням саме дидактичним інструментарієм здійснення інтегративних художньо-педагогічних технологій, що ґрунтується на методах і прийомах порівняння (встановлювання спільних і відмінних рис між різними художніми явищами) та аналогії (пошуку часткової схожості між ними за допомогою виявлення і стимулювання образних асоціацій) у процесі ХПІМТ. Адже завдяки застосуванню елементарних міжпредметних зв'язків, кількісному збільшенню та якісному збагаченню порівнянь, аналогій, стимулюванню міжсенсорних асоціацій, розширенню діапазону художньо-естетичних узагальнень тощо відбувається нарощування мистецьких знань та уявлень студентів, зростання їх художньої складності, духовно-світоглядної та емоційно-естетичної наповненості (Л.Масол).

Конкретизуємо основні аспекти застосування найбільш результативних методів інтегративних художньо-педагогічних технологій.

- Першим серед них є метод порівняння та зіставлення, спрямований на розвиток умінь студентів бачити в подібних явищах специфічні особливості та в різних явищах віднайти спільні риси. Прояв креативного потенціалу студентів доцільно стимулювати під час інтерпретації творів мистецтва на основі міжвидового порівняння. Прикладами використання означеного методу в експериментальній роботі були завдання пошукового характеру, як-то складання студентами «ланцюжків інтерпретацій» творів різних видів мистецтва, що об'єднані спільним сюжетом (наприклад: історичне підґрунтя – література – музика – архітектура – скульптура – живопис – хореографія – кінематограф – мультиплікація).

Отже, застосовуючи порівняння як метод інтерпретації, студенти пригадали найбільш відомі й популярні мистецькі твори, що є прикладами такої форми інтерпретації як «переклад» (Додаток Л.1.). Експериментальна робота підтвердила, що цей метод сприяє розвитку уваги майбутніх педагогів

до художніх деталей та розумінню їх виразних функцій у загальній цілісній мистецькій системі. До того ж, формування вміння бачити в різних явищах спільні риси передбачає вироблення навичок художнього узагальнення, свосвідного синтезування, зокрема при перекладі творів одного виду мистецтва засобами іншого.

- Суть методу аналогії полягає в порівнянні мистецьких творів за адекватним настроєм, ідеєю, засобами виразності, а також за контрастним настроєм. Цей метод передбачає накопичення емоційно-естетичного переживання і заснований на співставленні вербальної, інтонаційно-звукової, візуальної, а також невербальної мови (рухів і жестів). Спільними є поняття «ритм», «контраст», «симетрія», «композиція», «жанр», «форма» тощо. Як підкреслює Г.Падалка, використання мистецьких аналогій цінне тим, що воно «уподібнюється сприйманню навколишньої багатоплощинної дійсності, яка відображається в головному мозку не в окремих її проявах, а цілісно, різнобічно, в єдності зорових і слухових вражень» [171, с. 172].

Так, ми запропонували студентам підібрати твори двох видів мистецтва (музика та живопис), що об'єднані спільною темою й аналогічні за настроєм та створити вербальну художньо-педагогічну інтерпретацію художнього образу (метод тематичного моделювання). Для цього студентам пропонувалося зробити огляд мистецтвознавчої, історичної та педагогічної літератури. Увага студентів зверталась на неповторне втілення однієї теми різними авторами у різних видах мистецтва та на багатогранність розкриття одних і тих же образів засобами різних мистецтв. Адже образи візуального мистецтва будуть мати відповідний вплив лише за умови, коли вони сприятимуть більш глибокому проникненню у зміст музики та навпаки. У процесі виконання цих завдань значну увагу було приділено визначенню вербальних характеристик художніх образів, ясності й виразності художнього повідомлення та емоційно-образній сфері мистецьких творів, проникнення в яку є необхідною передумовою творчої художньо-педагогічної інтерпретації. Це вимагало активізації уявлень, фантазії, змісту

суб'єктивного досвіду учасників експерименту. Приклади творчих робіт студентів подано у додатку Л.2.

Серед аналогій, які своєрідно впливають на створення ХПМТ, необхідно використовувати й літературні аналогії. Зіставляючи твори музики і літератури, близькі за задумом, але різні за образним вирішенням, студенти вчаться знаходити не тільки сюжетні, а й внутрішні емоційно-інтонаційні зв'язки. За своєю природою, як зауважує М.Каган, словесний образ є «виражальним описом, в якому слово є таким самим матеріалом, як кольори у живопису, звук у музиці, жести у танці» [103, с. 102-103]. Словесний образ містить в собі виражальне уявлення як образ живописний, тобто впливає шляхом понять і виражальною інтонацією.

Якщо змістом музики вважаються емоції, почуття, переживання людини, то в літературному мистецтві важливу роль відіграють епітети, порівняння, метафори. Вони забезпечують емоційно-чуттєве сприйняття, більш глибоке розуміння, творче осмислення образної структури твору. Взаємодія двох видів мистецтва: поезії та музики створює нову музично-поетичну якість, унаслідок чого збагачуються уявлення студентів про специфіку художньо-образного відображення світу, про закономірності музики, а також здійснюється розширення не лише музичного, а художнього кругозору.

На індивідуальних заняттях курсу «Основи вокального мистецтва» пропонувалось письмове виконання таких творчих завдань: дати аналіз вокальної мініатюри на основі зіставлення музики і літературного тексту; виявити закономірності інтеграції музики і поезії у вокальних жанрах та особливості їх формотворення; розглянути проблему сприйняття і комунікативну специфіку вокального твору; знайти міжхудожні зв'язки, зіставити їх з іншими видами мистецтв. Такі завдання стають «перехідним містком» до розуміння студентами змісту інтонаційно-логічного розвитку музичного твору, значно збагачують їхню емоційно-чуттєву сферу. Адже, на переконання В.Сухомлинського, «без розуміння й відчуження ліричних

творів і поетичної прози людина залишається глухою, байдужою до музики» [220, с. 251]. Отже, результатом застосування означених завдань було накопичення асоціативного фонду (емоційні, предметні, історичні асоціації) при встановленні музичних, художніх і літературних аналогій.

- Метод імпровізації у процесі ХПМТ є доцільним, оскільки саме принцип доступності імпровізації (випадкових знахідок, моментів «несподіваності» тощо) набуває особливої цінності з погляду проявів індивідуальності студентів. Разом із тим, важливо відзначити певну «естетизацію» випадковостей, що сприяють варіантності інтерпретації творів мистецтв. За допомогою методу вербальної та невербальної імпровізації можливо корегувати розрегульованість моторно-рухових виявів емоційних реакцій, а також розвивати виразний аспект емоцій (міміку, пантоміміку, жести, інтонацію).

Наприклад, музично-поетична інтерпретація пісенного репертуару може мати різноманітні варіанти імпровізації. Це пошуки можливих варіантів виконання як окремих куплетів, так і пісні в цілому, залежно від драматургії поетичного тексту (коли музика іде за словом), тобто, коли на першому плані виділяється мовна інтонація, або, навпаки — коли музична інтонація превалює. Звідси впливає різний динамічний розвиток, визначення кульмінації окремих фраз і куплетів у цілому. Окрім музичної інтерпретації, використовується й драматична інтерпретація (варіанти виконання фраз і куплетів у різних характерах та настроях).

Запропоновані нами творчі завдання на основі принципів діалогічного спілкування та інтеграційного використання творів різних видів мистецтва передбачали набуття навичок імпровізаційної діяльності, а також активізацію міжсенсорних образних асоціацій студентів: передати за допомогою жестів, танцювальних рухів, пантоміми характери героїв казки, персонажів картини, образів програмної музики; «оживити» картину або скульптуру за допомогою пантоміми, міміки, жестів, рухів або розіграти уявний діалог за сюжетом картини («натюрморт в особах», «розмова героїв парного

портрета») (список рекомендованих творів див. у додатку М); створити «театр костюму» – інсценізація міні-оповідань про традиційний національний одяг, вишивки, прикраси (у супроводі танцювальної музики); намалювати ілюстрації до дитячих казок (додаток Н.1.); намалювати фрагменти мультфільму (розкадровка); намалювати реалістичні композиції (сюжетно-тематичні, пейзажні тощо) – «візуальні розповіді» до програмних музичних творів, театральних вистав; відобразити розвиток музики, її форми в безпредметних кольорових композиціях – «візуальних варіаціях», «живописних рондо», в яких змінювати кольорову гаму (яскравість, насиченість, контрастність) відповідно до змін у музиці [148, с. 74].

- Метод інваріантного тлумачення допомагає виявити самоцінність того чи іншого засобу мистецької виразності. Наприклад, під час ХПМТ обговорювалися питання типу: «що станеться, якщо Снігуронька не розтає; Русалонька оживе» тощо?

З огляду на виявлені особливості виконання окреслених завдань, що передбачали самостійну творчу роботу студентів, педагогічне керівництво полягало у консультаціях з визначеної тематики щодо плану вичерпної характеристики та вираження особистісного бачення художнього образу, втіленого у творі мистецтва. Особливої уваги потребувала побудова запитань, що полягає у спрямованості окремих засобів виразності на внутрішній світ особистості, до усвідомлюваних і неусвідомлюваних відчуттів, думок, реакцій, вражень людини під впливом творів мистецтва. Приклад запитань, що спрямовані на художньо-педагогічну інтерпретацію творів різних видів мистецтв, подано у додатку Н.2.

Отже, у процесі операційно-інтегрувального етапу підготовки використані методи сприяли усвідомленню студентами змісту поняття ХПМТ як педагогічного феномену; засвоєнню різних типів та форм інтерпретації як засобів розуміння авторського задуму; формуванню інтерпретаційних умінь; розвитку самостійності та оригінальності виконання творчих завдань шляхом активізації асоціативних зв'язків, порівнянь,

аналогій та врахування індивідуальних мистецьких здібностей студентів та засвоєнню алгоритму ХПІМТ. Все це створює надійну основу для успішного переходу на заключний рівень професійної підготовки, що пов'язаний з творчою реалізацією набутих умінь і навичок у процесі проходження педагогічної практики та позанавчальній діяльності.

Проективно-діяльнісний етап дослідно-експериментальної роботи, який ґрунтувався на особистісно зорієнтованому підході, був спрямований на поглиблення мотиваційно-ціннісного, емоційно-когнітивного компонентів готовності до досліджуваної діяльності та передбачав інтеграцію знань, умінь та навичок студентів із проблеми ХПІМТ, набутих на попередніх етапах підготовки; оволодіння студентами творчо-діялісним компонентом готовності та формування практичних умінь творчого застосування ХПІМТ у практичній діяльності.

Головними завданнями цього етапу було застосування набутих умінь та навичок ХПІМТ у творчих мистецьких проектах, що спрямовані на трансляцію майбутнім учителем початкових класів художньої оцінки мистецького твору молодшим школярам з метою емоційно-естетичного впливу на свідомість учнів та активізація творчої активності студентів у навчальній та позанавчальній мистецькій діяльності.

Основний напрям роботи полягав у творчому застосуванні практичних умінь ХПІМТ у навчальній (практичні, лабораторні, індивідуальні заняття), позанавчальній діяльності (участь у виховних заходах мистецького спрямування: мистецьких проектах, концертах, вечорницях, виставках, святах) та під час педагогічної практики (підготовка повідомлень, бесід, міні-лекцій, дискусій, диспутів, складання програм інтегрованих уроків, створення дидактичних мистецьких казок, проведення ігор тощо). Такі форми роботи удосконалюють особистісні та професійні якості майбутніх фахівців: критичність і гнучкість розуму, художню компетентність, ініціативність, діалогічність, цілеспрямованість, контактність, толерантність, рефлексивність, емоційну стабільність.

Для реалізації окреслених завдань на третьому етапі експерименту було застосовано метод проектів та ігрові художньо-педагогічні технології.

Метод проектів ґрунтується на принципі індивідуалізації, адже йому притаманні такі ознаки, як урахування індивідуальності студентів, стимулювання їхньої активності відповідно до естетичних потреб та інтересів, попереднього мистецького досвіду, здібностей і можливостей. Він передбачає, з одного боку, використання дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки та мистецтва. У результаті впровадження методу проектів відбувається систематизація та інтеграція знань, посилюється їх прикладна спрямованість; виховується толерантність під час обговорення різних інтерпретаційних версій, трактувань; розвивається поліфонічність «бачення» неоднозначних мистецьких явищ; формуються комунікативні навички, досвід діалогового спілкування, вміння працювати в команді в умовах співробітництва і взаємодопомоги (ефект соціалізації), глибше усвідомлюється відповідальність за результат – власний і колективний.

Творчий підхід до виконання мистецьких проектів полягав у виборі форми представлення: доповіді, виступу, тематичних мистецьких колажів, пісні, відеорепортажу, рефератів, аналізу описів декоративної символіки в статтях сучасних науковців, фрагмента уроку, виставки, лялькової вистави, гри тощо. При виборі теми мистецького проекту враховувалася ступінь самостійності студентів. Найбільше значення при його розробці та проведенні надавалося добору мистецького матеріалу, який передбачав дидактичну, художню й виховну значущість, доступність пояснення художнього образу, єдність художніх і педагогічних завдань, що враховували б особливості розвитку молодших школярів. Після презентації проектів майбутні учителі аналізували, зіставляли й оцінювали свої виступи, вчилися давати мотивовану оцінку, знаходити причини невдач, тобто набували навичок педагогічного мислення, що стало показником їхнього професійного

становлення. Виконання цих завдань дало студентам змогу опанувати такі потрібні педагогічні функції, як прогнозування, планування, організація, оцінювання та контроль.

Ми використовували такі види (типи) проектів, як інформаційні, дослідницькі, ігрові та творчі. За складом учасників проективної діяльності – індивідуальні та колективні; за характером партнерських взаємодій між учасниками проективної діяльності – кооперовані, змагальні та конкурсні; за ступенем реалізації міжпредметних зв'язків – монопредметні та інтеграційні.

Завдяки організації колективної проективної діяльності студентів за принципом особистісно зорієнтованого підходу, кожен з них міг включитися у мистецький проект, в якому рівень творчої активності у виконанні різних функцій (організатора, лектора, сценариста, режисера, виконавця тощо) визначав ступінь сформованості знань і вмінь, пов'язаних із художньо-педагогічною інтерпретацією мистецьких творів. Оскільки ХПІМТ включала твори різних видів мистецтв, серед виконавців були співаки, музиканти, читці, акомпаніатори, танцюристи, художники, майстри тощо. Відтак, майбутні учителі дістали можливість засвоїти і продемонструвати різні типи і функції ХПІМТ. Педагогічне керівництво полягало в організації та координації навчально-пізнавальної діяльності студентів; за потребою – консультації окремих студентів або групи; підтримки їхньої активності та емоційності; стимулюванні дискусії під час колективного оцінювання результатів роботи. Із метою введення експерименту в природне середовище, найцікавіші (за визначенням експертів методом педагогічного консиліуму) проекти було продемонстровано на педагогічній практиці в школі. Презентація мистецьких проектів на педагогічній практиці у школі, як показало дослідження, була для майбутніх учителів дуже важливою, оскільки дала можливість продемонструвати знання, вміння студентів з ХПІМТ та їхній досвід художньо-педагогічного спілкування, забезпечила можливість зримо відчувати своє професійне призначення, уявити себе педагогічним працівником і «приміряти» на собі його професійні функції.

Охарактеризуємо докладніше уживані в процесі третього етапу формувального експерименту типи мистецьких проектів:

- Інформаційний тип мистецьких проектів передбачає використання пошукового методу та методу інтерпретаційного аналізу. Опрацювання додаткової літератури, знаходження відеоматеріалів за допомогою мультимедійних технологій дозволяють використовувати цікаву інформацію з метою розуміння смислу творів різних видів мистецтв. Метод інтерпретаційного аналізу дає змогу творчо використовувати набуті у процесі вивчення окремих дисциплін знання, довести їхню практичну значущість в аргументованому тлумаченні засобів мистецької виразності як засобу повідомлення авторського задуму творів різних видів мистецтв. Означені методи на основі опанування різних форм і функцій ХПМТ дозволяють вербально охарактеризувати зміст, розкрити художній образ мистецьких творів в доступній формі: у вигляді цікавої розповіді, наводячи образні порівняння, зіставлення.

Наприклад, на лабораторних заняттях спецкурсу студентами були підготовлені такі мистецькі проекти інформаційного типу: «Історія популярних бальних танців» (ча-ча-ча, джайв, румба, самба, танго та ін.), «Символіка кольорів в іконописі», «Історія однієї картини», «Народившись смертним, залишив по собі безсмертну пам'ять» (про видатних митців), «Від храму до храму» (історія Вінницьких культових архітектурних споруд), «Українська кухня: з'їв і подобішав» (літературна та скульптурна інтерпретація), «Іграшка – не тільки забава», «Життєва мудрість народних прислів'їв, приказок, скоромовок» тощо.

- Дослідницький тип проектів дозволяє формувати інтерес до навчання, оволодівати художньо-педагогічною інтерпретацією як науковим методом пізнання мистецьких творів і готує студентів до майбутніх науково-дослідницьких робіт. Сутність цього методу полягає в систематизації вивченого теоретичного матеріалу та організації пошукової творчої діяльності студентів.

Наприклад, під час вивчення теми *«Сприйняття художнього образу в картинах історичного жанру»* (курс *«Основи візуального мистецтва»*), дослідницька робота студентів полягала у пошуку історичних відомостей, на основі яких створювався сюжет певної картини (К.Брюлов *«Останній день Помпеї»*, В.Васнецов *«Після битви Ігоря Святославовича з половцями»*, П.Корін *«Олександр Невський»* та ін.). Це передбачало актуалізацію всього обсягу знань, набутих студентами під час теоретичної підготовки, опрацювання додаткової історичної, мистецтвознавчої, педагогічної літератури (дослідження, анотації, критичні статті тощо), використання біографічних документів, що стосуються даного твору й описують ті або інші аспекти його створення, історію задуму, пояснення змістовної концепції тощо; винайдення та обґрунтування власної точки зору на тлумачення програмної назви та образного змісту мистецького твору. Особлива увага приділялася прийомам творчого розуміння засобів мистецької виразності як мови мистецтва, потенціальним можливостям відтворення відповідного авторського задуму і, таким чином, активізації варіативної складової ХПІМТ.

На лабораторних заняттях курсу *«Декоративно-прикладне мистецтво»* завданням науково-дослідного та художньо-творчого характеру стало з'ясування регіональної специфіки, історичних, культурних умов виникнення та розвитку символів українського орнаменту: *«Життя у вишивці, а вишивка – життя»*, *«Символіка української писанки»*, *«Національні традиції та символіка українських побутових оберегів»* тощо. За темами спецкурсу студентами були обрані такі мистецькі проекти дослідницького типу: *«Зіставлення наукової і художньої інтерпретації епічного твору»*, *«Драма на сцені (театральна інтерпретація драматичного твору)»*, *«Музика літератури (музичні інтерпретації літературних творів)»*, *«Мультимедіа чи книжка? (інтерпретація дитячої літератури в кіно та мультфільмі)»*, *«Не мовчи, скульптура»* та інші.

Застосування пошукового методу передбачало процес пошуку інформації на основі самостійного опрацювання додаткової літератури,

використання інтеграційних, комплексних та системних знань з різних дисциплін – історії, мистецтвознавства, культурології, релігієзнавства тощо (предмети загально-професійного та художньо-естетичного циклу); методу імпровізації – предметно-практичну роботу з мистецьким матеріалом. Приклад творчого проекту дослідницького типу у формі інтегрованого уроку представлено у додатку П.

- Ігровий тип проектів. Художньо-ігрове моделювання мистецьких проектів передбачає використання художньо-конструкторських (з елементами праці) і сюжетно-рольових ігор (інсценізація, драматизація, театралізація). Останні передбачають діалогічне мовлення (адже основою театру є драматургія), елементарну «акторську» діяльність (театр починається тоді, коли є актори і глядачі), інші театральні атрибути (костюми, реквізит тощо).

➤ З-поміж проектів художньо-конструкторського виду, що були зреалізовані студентами на курсах «Основи візуального мистецтва», «Декоративно-прикладне мистецтво», варто назвати такі: «Дитяче книжкове видавництво» (колективне створення книжки-маляти з розподілом художньо-професійних функцій), «Кіностудія» («розкадровка» мальованого мультфільму), «Фабрика дитячої іграшки» або «Театральне ательє з пошиття лялькових костюмів» (виготовлення іграшок із різних матеріалів, одягу та аксесуарів для них), «Дизайн-фірма "Чарівна флористика"» (декоративні роботи з природних матеріалів) (за методикою Л. Масол [148, с. 107]). Особливості діяльності студентів, які розробляли інтегративні типи проектів «Народний календар», «Перлини душі народної», полягали в інтегральності та варіативності вирішення творчих завдань шляхом застосування інтерактивного методу «снігова куля». Зокрема, такі проекти містили інформаційний блок, відеорепортаж, музичний блок, майстер-клас з демонстрацією технології виготовлення виробів декоративно-прикладного мистецтва (вишивка, різьблення, гончарство, килимарство тощо). Студенти об'єднувалися у групи по троє. Наступний крок – об'єднання маленьких груп

по дві, а згодом – в одну велику, щоб поступово зібрати достатньо матеріалу та спільно виконати проект.

➤ Проекти сюжетно-рольової гри-подорожі у формі уявної екскурсії органічно сполучають в собі мистецьку бесіду, конкурс, вікторину, вернісаж, концерт, свято. Традиційно така гра включає певну кількість ігрових зупинок; кожна зупинка має власну назву, обумовлену характером діяльності, передбачає виконання певних ігрових завдань; всі зупинки підпорядковані загальній сюжетній лінії. Мистецькі ігри-подорожі проводяться, як правило, на основі колективної творчої діяльності студентів (за методикою І.Іванова): поділ на творчі мікрогрупи, розподіл доручень, колективне здійснення всіх етапів підготовки (складання карт, маршрутних листків; ведення бортових журналів; підбір музичного матеріалу; виготовлення малюнків, плакатів, фотогазет, слайдів тощо), колективне підведення підсумків [161]. Наведемо приклади проектів мистецьких ігор-подорожей: «Екскурсія на батьківщину народних танців», «У гості до родичів Діда Мороза», «Де живе карнавал?», «Шлях до архітектурних шедеврів», «Мистецькі візитівки народів світу», «Музичні інструменти: машина часу» тощо.

➤ Ігри-драматизації, створені на музичному (пісенному) матеріалі. Беручи за основу відомі музичні збірки п'єс для дітей (Дитячий альбом П.Чайковського; 24 дитячих п'єси В.Косенка; Дитяча музика С.Прокоф'єва; Дитячий куточок К.Дебюссі та ін.) та пісенний репертуар початкової школи, можна створювати сюжет гри, розподіляти між студентами ролі й організовувати своєрідний «театр музичної п'єси» [161].

➤ У позааудиторній навчальній діяльності поєднання інсценізації – сценічного виконання твору та пантоміми – створення образу за допомогою пластичних рухів, жестів, міміки було вдало зреалізовано у проекті, що був представлений на табірному зборі. Так, студенти у формі експромту, використовуючи елементарний реквізит, представили за допомогою пластичних мініатюр, пантомім-імпровізацій, експромтів-імітацій художньо-

педагогічну інтерпретацію казки-імпровізації, що може бути застосована ними на літній педагогічній практиці в оздоровчих таборах як загоновий захід (додаток Р).

➤ У позанавчальній діяльності театралізована форма сюжетно-рольових ігор представлена проектами календарно-обрядових свят – Андрієвські вечорниці та Свято Миколая, мета яких полягала у національному вихованні студентства, успадкуванні етнокультурних традицій. У виконанні студентів лунали колядки, традиційні жартівливі українські народні пісні, між учасниками проводились веселі змагання під час яких лунали дотепні жарти про хлопців і дівчат, а головне – глядачі змогли познайомитись із старовинними обрядовими діями. Художньо-педагогічна інтерпретація народних обрядів втілювалася за допомогою методу драматизації – переробки розповідного твору на драматичний (діалог дійових осіб за певним сюжетом з елементами акторської гри, умовного перевтілення) та використання інтеграції різних видів мистецтв – літератури (сюжет, сценарій, розповідь, вірші), музики (вокальні номери, інструментальний супровід ансамблю народних інструментів), хореографії, декоративно-прикладного (реквізит), образотворчого (декорації) тощо. Ці проекти проводилися за участю студентів та дітей викладачів, які перевтілювалися у реальних та уявних персонажів (козаки, господиня, Миколай, ангел, горобчик та ін.), що сприяло формуванню культури спілкування і взаємодії на засадах партнерства (співтворчість, взаємодопомога, вміння слухати інших), вихованню почуття згуртованості, колективізму, реалізації принципу індивідуалізації (врахування потреб, здібностей і можливостей студентів) (додаток С).

➤ На традиційному для інституту педагогіки, психології і мистецтв фестивалі інсценізованої казки, творчий підхід до художньо-педагогічної інтерпретації казок виявляється у вільній імпровізації відомих казок «Снігова королева» (у формі вистави-мюзиклу), «Білосніжка», «Коза-дереза», «Бременські студенти» (за мотивами казки братів Грімм), а також авторських

– «Чарівний сон», «Зимова казка» та ін. Традиційно на сцені з цікавими і запальними ідеями дебютували студенти 1 курсу. Разом із залом вони співали, танцювали, грали персонажів відомих казок (додаток Т).

➤ На загальноміському конкурсі театральних гуртків загальноосвітніх шкіл м. Вінниця було представлено театралізований вид ігрового проекту у жанрі мюзикл (за сюжетом казки Г.-Х.Андерсона «Дюймовочка»), в якому були задіяні учні початкових класів школи № 8 м. Вінниця. Під безпосереднім педагогічним керівництвом дисертанта та за участю студентів-практикантів здійснювалося організаційно-процесуальне, емоційно-психологічне та матеріально-предметне забезпечення театральної діяльності учнів, а саме: розробка ідеї, теми, сценарію, загальної драматургії, організація репетиційного процесу; створення сприятливого психологічного клімату, творчої атмосфери; підготовка костюмів, декорацій, технічних засобів, запис фонограми тощо (додаток У).

➤ Творчий тип проектів представлено складанням дидактичних казок, відтворенні автентичних українських народних пісень, міні-концертами, мистецькою діяльністю на практиці в літніх оздоровчих таборах, участю у загальноуніверситетських мистецьких заходах:

➤ «Казка про силу мистецтва». Дидактична казка, в якій головне не сюжетність, а одухотворення певних фактів, властивостей, засобів виразності мистецтва, є не тільки ефективним засобом емоційно-образного підсилення пізнавальних мистецьких інтересів [148, с. 87]. Вона допомагає зрозуміти такі важливі категорії, як роль та значення мистецтва, його доброта й сила, органічна єдність мистецтва та життя (додаток Ф).

➤ «Не забувай своє коріння». При створенні цього проекту студенти звертаються до коріння народної творчості, національних та регіональних особливостей, вивчають усну народну творчість, обряди і свята, де використовуються українські народні пісні. У цьому проекті поєднані такі види мистецтва, як музика та література, а також знання з історії, народознавства, культурології та фахових дисциплін (розшифровка,

аранжування, диригування, хоровий клас). Під час канікул студенти записують українські народні пісні від народних співачок, розшифровують їх (тобто записують нотами, визначають жанрову належність та короткий зміст, розбирають поетику твору), за допомогою викладача гармонізують для хору (ансамблю). Далі вивчають на заняттях з основ хормейстерського мистецтва, а потім розучують з хором (ансамблем).

➤ «Маленькі шедеври великої музики»; «Оспівані генії». Тематичні міні-концерти за участю студентів, програму якого складають, наприклад, пісні на слова Тараса Шевченка («Тарас Шевченко в думках і піснях»), відомі й популярні обробки українських народних пісень Миколи Леонтовича («Щедрик і не тільки...») у формі конкурсу. Команди презентують найбільшу кількість завчасно підготовлених вокальних номерів.

➤ Організація мистецької діяльності дитячого колективу – загону літнього оздоровчого табору – містить художньо-педагогічну інтерпретацію творів різних видів мистецтв: музики (створення табірної гімну), скульптури (фігури на піску), живопису (плакати, bodi-art), декоративно-прикладного (орігамі, м'яка іграшка, ліплення тощо), хореографії тощо (додаток X).

➤ Своєрідні інтерпретації вітчизняних й зарубіжних хітів 80-х років ХХ століття представили учасники конкурсу «Співучий голос університету», котрий зібрав кращих вокалістів із числа студентів ВДПУ, а також справжніх шанувальників музичного мистецтва.

Аналізуючи хід і результати проективно-діяльнісного етапу експерименту, можна зробити висновок, що застосування методу проектів сприяло розвитку активності й самостійності студентів у процесі оволодіння ними практичними вміннями ХПІМТ, ставила майбутніх учителів у позицію активних суб'єктів навчання, розвивала їхню здатність управляти власною діяльністю. Робота в творчих групах сприяла створенню атмосфери довіри та співробітництва викладача й студентів, накопиченню досвіду художньо-педагогічного спілкування. Використання різних типів мистецьких проектів

як методу інтерактивної технології забезпечило найбільш повне саморозкриття кожним студентом своїх мистецьких здібностей та професійних якостей, дало змогу продемонструвати форми, методи й прийоми створення адекватної авторському задуму художньої інтерпретації, а також власної суб'єктивної ХПМТ.

Отже, впровадження моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ є цілісним процесом, в якому спільне функціонування усіх елементів характеризується гармонійною сукупністю педагогічних умов та цілеспрямованого використання комплексу форм, методів і прийомів навчання, спрямованих на розв'язання завдань мотиваційно-інформаційного, операційно-інтегровального та проєктивно-діяльнісного етапів професійної підготовки студентів.

3.2 Аналіз результатів експериментально-дослідної роботи

Із метою перевірки ефективності визначених педагогічних умов, реалізації і впровадження рекомендованої нами моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ, по завершенню формувального етапу експерименту було проведено контрольний зріз, спрямований на з'ясування динаміки показників готовності усіх компонентів готовності студентів до здійснення означеної діяльності за відповідними критеріями. Визначення кількісних та якісних змін готовності студентів до ХПМТ здійснювалося шляхом порівняльного аналізу результатів констатувального та підсумкового (постформувального) етапів експерименту. На цьому етапі експериментального дослідження було використано рівневу диференціацію компонентів готовності, систему діагностичних процедур за встановленими критеріями, що використовувалися у процесі констатувального експерименту. Діагностичному обстеженню підлягали студенти як експериментальної, так і контрольної груп, сформованих на початковій стадії формувального експерименту.

І субетан контрольного зрізу був спрямований на вивчення рівня сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* готовності студентів до ХПІМТ. Він передбачав з'ясування змін у характері їхньої професійної мотивації, що пов'язана з інтерпретаційною діяльністю, потребах у спілкуванні з мистецтвом та інтенсивності мистецьких інтересів, а також системі ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів.

У процесі вивчення професійно-ціннісних мотивів навчання майбутніх педагогів були зафіксовані позитивні зміни в характері мотивації опитуваних. Так, у порівнянні з констатувальний етапом дослідження, частка респондентів, що виявили усвідомлене ставлення до ХПІМТ у майбутній професійній діяльності учителя початкових класів, значно збільшилася. Особливо помітний приріст за даним показником спостерігається в експериментальній групі (далі – ЕГ): на початку експерименту за результатами діагностики професійно-ціннісних мотивів навчання лише 37,3% студентів були спрямовані на застосування ХПІМТ у майбутній професійній діяльності, наприкінці – 62,1%. У контрольній групі (далі – КГ) такі зміни є несуттєвими: відсоток респондентів з позитивною мотивацією зріс з 41,2% до 47,5%. Кількість же студентів з негативною мотивацією стосовно майбутньої мистецько-педагогічної діяльності зменшилася з 45,7% до 21,1% в ЕГ і з 47,3% до 39,8% в КГ.

Поряд із цим зазнали змін і характеристики позитивних мотивів діяльності. Зокрема, у відповідях опитуваних прослідковується спрямованість на мистецьку самореалізацію, інтерес до професії учителя початкових класів, прагнення задовольнити у навчанні духовні потреби, зокрема, мистецькі. Серед таких відповідей: *«Художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів забезпечує умови найповнішого розкриття здібностей особистості учителя початкових класів та його професійних якостей»*, *«Основною метою ХПІМТ є виховання почуттів, розвиток таких якостей, як рефлексія та емпатія, які є основою розуміння дійсності, самого себе, оточуючих та творів мистецтва»* тощо.

Прояви позитивних внутрішніх мотивів інтерпретаційної діяльності здебільшого спостерігаються в респондентів ЕГ (63,6%; до експерименту – 46,2%), рідше – в респондентів КГ (44,6%; до експерименту – 43,5%).

Самооцінка готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ показала, що, як і на констатувальному етапі експерименту, студенти здебільшого високо оцінюють свої можливості щодо власної інтерпретаційної діяльності. Проте підмічено, що респонденти ЕГ є дещо критичнішими в самооцінці. Так, цілком готовими до означеного виду діяльності вважають себе 40,1% студентів ЕГ, КГ – 41% (до експерименту 24,1% та 24,5% відповідно). Решта студентів оцінили рівень своєї готовності наступним чином: невпевнені у власній готовності 45,4% (ЕГ; до експерименту – 55,6%) та 47,2% (КГ; до експерименту – 55,6%); не вважають себе готовими до ХПІМТ 14,5% респондентів ЕГ (до експерименту – 20,3%) та 11,8% – КГ (до експерименту – 19,9%).

Результати повторного анкетування щодо розуміння майбутніми учителями поняття ХПІМТ і спостереження за їх участю у практичних заняттях засвідчують позитивну тенденцію якісного покращення процесу засвоєння й усвідомлення ролі і важливості означеного феномену на сучасному етапі розвитку мистецтва. Студенти ЕГ більш свідомо, аргументовано доводили плідність і можливість упровадження ХПІМТ у навчально-виховний процес початкової школи.

Так, на думку більшості респондентів ЕГ (75,8%), застосування ХПІМТ у професійній діяльності учителя початкових класів *«істотно сприяє позитивному ставленню учнів до творів різних видів мистецтва», «створює оптимальні умови для індивідуальних проявів кожної дитини, дає можливість відчувати себе митцем та створює відчуття причастності до творчого процесу, розвиває образне мислення», «впливає на вибір цінностей майбутніх учителів початкових класів»*. Опитувані відмітили також позитивний вплив ХПІМТ на *«продуктивну реалізацію професійних можливостей майбутніх учителів початкових класів», «урізноманітнення*

уроків художньо-естетичного циклу та позакласних виховних заходів», «здатність викликати інтерес до художньо-творчого розвитку учнів» та «пошуку інноваційних методів та прийомів навчання та виховання школярів».

Виконання майбутніми учителями творчої графічної роботи «Художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів: роль учителя початкових класів» значною мірою підтвердила одержані у процесі опитування результати. Так, переважна більшість студентів ЕГ (68,7%; до експерименту – 25,8%) виявила спрямованість на продуктивну реалізацію професійних можливостей майбутніх учителів початкових класів, зображаючи на своїх малюнках учнів, які активно спілкуються з мистецькими творами; учитель виконує роль фасилітатора, який допомагає дітям зрозуміти зміст мистецького твору не тільки власними знаннями, а й спрямовуючи їх на осмислене тлумачення почуттів. Зразок виконання таких робіт представлено у додатку Ц.1.

Натомість у КГ 26,9% студентів розуміють поняття ХПІМТ як «розкриття авторського задуму»; 44,3% – «викладення своїх думок»; інші обрали «розуміння теми, ідеї твору» (16,1%), «власне тлумачення, роз'яснення змісту» (12,7%), що більш-менш розкриває функції даного поняття (до початку формувального експерименту 88,7% майбутніх учителів взагалі не розуміли запропонованого терміна), але не відображає його сутності як педагогічного феномену. Вони не змогли аргументувати значущість ХПІМТ як необхідної складової цілісного навчально-виховного процесу початкової школи, обмежившись лише її констатацією.

У процесі повторного опитування студентів щодо труднощів, які стосуються ХПІМТ, було виявлені позитивні зміни. Так, у порівнянні з констатувальним етапом експерименту, значно зменшилася кількість студентів, для яких застосування ХПІМТ у майбутній педагогічній діяльності насамперед асоціюється з певними труднощами, як-от *«недостатність знань», «складність мистецтва», «відсутність уяви, фантазії»,*

«побоювання невірно зрозуміти авторський задум відносно власної точки зору, думок, смаків, бажань». Якщо на початку експерименту частка таких респондентів становила 32,8% в ЕГ та 34,1% – в КГ, то у кінці експерименту – 7,9% та 32,7% відповідно.

Узагальнення результатів діагностики мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів за даним показником дало змогу здійснити розподіл респондентів експериментальної та контрольної груп за рівнями готовності до ХПМТ й зробити висновок про ступінь усвідомлення її значущості для навчально-виховного процесу початкової школи. Результати такої роботи представлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Ступінь усвідомлення значущості художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів для навчально-виховного процесу початкової школи, %

Рівні сформованості	Експериментальна група		Контрольна група	
	На початку дослідження	Наприкінці дослідження	На початку дослідження	Наприкінці дослідження
Креативний	8,7	24,1	8,6	8,6
Конструктивний	42,6	55,4	43,1	45,1
Формальний	48,7	20,5	48,3	46,3

Подальше вивчення мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів за показником потреб у спілкуванні з мистецтвом та інтенсивності мистецьких інтересів засвідчило в студентів ЕГ розвиток художнього смаку, суттєве розширення пізнавальних інтересів до різновидів мистецтва (зокрема, класичного), свідоме ставлення до кращих зразків світової культури як до цінності.

Так, активне спілкування з мистецтвом (відвідування концертів, художніх виставок, зустрічі з митцями тощо) впродовж формувального етапу експерименту більшість опитуваних (67,3%) вважає не стільки максимальним використанням можливостей великого міста, «компенсацією» відсутності початкової мистецької освіти (у 59,5% студентів), скільки задоволенням особистісних духовних потреб, формуванням власної системи цінностей та

підвищенням культурного рівня (до експерименту 52,3% респондентів вважали, що мистецтво просто надає їм «можливість розважитися»). На їхню думку, *«такі зустрічі з мистецтвом допомагають виразити емоційний прояв», «глибше зануритися в контекст твору», «повніше відтворити у своїй уяві художній образ», «обґрунтувати естетичну оцінку явищ мистецтва й дійсності»* та, загалом, *«розібратися в собі», «замислитися над проблемами, які турбують»* і *«знайти відповіді на запитання»*. Ці міркування свідчать, що розвиток пізнавальних інтересів до різновидів мистецтва спонукає особистість майбутніх педагогів початкової школи до активної мистецько-педагогічної діяльності (зокрема, інтерпретаційної).

Значний відсоток респондентів КГ (59,3%; до експерименту – 63,7%) не змінили своїх уподобань стосовно мистецтва: вони досить пасивно відвідують мистецькі заклади, мають нестійкий, ситуативний інтерес до мистецтва. Опитувані цієї групи песимістично ставляться до перспектив власного мистецького розвитку, зважаючи на недостатній обсяг знань і стійкий стереотип поведінки. Серед їхніх міркувань: *«Завдання учителя початкових класів – надавати дітям основи знань. Для інтерпретації мистецьких творів є учитель музики, він краще у цьому розбирається», «Повноцінне мистецьке навчання, зокрема, й художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, може бути забезпечено фахівцями спеціалізованих закладів: музичних, художніх, хореографічних шкіл, різноманітних гуртків»*. Така позиція демонструє нестійкість інтересу до ХПМТ у роботі учителя початкової школи або його відсутність взагалі.

Для оцінки ставлення студентів до різних форм мистецького спілкування нами було проведено опитування, яке визначало ступінь задоволення конкретним мистецьким заходом. Нами було проаналізовано концерти, лекції-концерти, тематичні міні-концерти, фасилітовані дискусії, диспути, естетичні бесіди, індивідуальні заняття, виставки з коментарем, мистецтвознавчі екскурсії, майстер-класи, мистецькі вікторини, мистецькі ігри-подорожі, театралізовані календарно-обрядові свята, інсценізації, свято

казки тощо, що включали різні види і форми ХПІМТ. Визначення ступеня задоволення цими формами мистецького спілкування було здійснено за методикою, розробленою й описаною Н.Кузьміною в «Основах вузівської педагогіки» [131, с. 266-268]. Так, було запропоновано п'ять варіантів відповідей, які за рангом різного ступеня задоволення позначалися умовними числовими значеннями від +1 до -1, як-от: +1 – максимум задоволення; +0,5 – задоволення; 0 – невизначене ставлення; -0,5 – незадоволення; -1 – максимум незадоволення. Загальний індекс було обчислено за формулою:

$$IV = \frac{a(+1) + b(+0,5) + в(0) + г(-0,5) + д(-1)}{P},$$

де IV – ступінь задоволення, P – кількість опитаних, $a, б, в, г, д$ – кількість варіантів відповідей за рангом ступеня задоволення.

У додатку Ц.2. представлено індекс задоволеності стосовно проаналізованих форм мистецького спілкування. Після визначення індексу задоволеності стосовно різних форм мистецького спілкування ми обчислювали індекс позитивного ставлення студентів ЕГ та КГ до різних форм мистецького спілкування. Для цього визначали середній індекс задоволеності щодо різних форм мистецького спілкування в одній і другій групах. Середній індекс задоволеності різними формами мистецького спілкування в студентів КГ становив 0,351, а в експериментальній був значно вищим — 0,715. Це свідчить про те, що методика організації й здійснення цих форм мистецького спілкування викликають значно більше задоволення у студентів ЕГ, що, природно, посилює інтерес до згаданих вище заходів.

З метою вивчення динаміки ціннісних орієнтацій студентів, як і на констатувальному етапі експерименту, нами було застосовано адаптовану до нашого дослідження методику методики М.Рокича. Після здійснення необхідних діагностичних процедур та кількісної обробки одержаних даних виявилось, що в орієнтаціях студентів ЕГ стосовно ХПІМТ в майбутній педагогічній діяльності відбулися позитивні зміни. Зокрема, на початковому етапі експерименту орієнтації групи естетичних цінностей та

самовдосконалення виявляли 23,2% опитуваних ЕГ та 21,5% студентів – КГ. Після експерименту кількість студентів, орієнтованих на красу природи і мистецтво та творчість в аспекті ХПІМТ, становить в ЕГ – 38,7%, у КГ – 24,3%. Поряд з цим зафіксовано зменшення частки респондентів ЕГ, які мають ціннісні особистісно-комунікативні орієнтації: до експерименту кількість таких студентів становила 46,5% (у КГ – 42,1%), після експерименту – відповідно 30,2% (у КГ – 35%).

Одержані у процесі діагностики дані лягли в основу визначення ступеня вираження професійної спрямованості майбутніх учителів на ХПІМТ (процедура описана в підр. 2.1 роботи), що дало змогу зробити висновок про рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів до ХПІМТ. Порівняльний аналіз мотиваційно-ціннісної готовності студентів до означеної діяльності представлена в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Порівняльний аналіз мотиваційно-ціннісної готовності студентів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, %

Рівні сформованості	На початку дослідження		Наприкінці дослідження	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Креативний	14,7	15,1	38,2	17,2
Конструктивний	37,9	38,1	42,9	38,3
Формальний	47,4	46,8	18,9	44,5

Таким чином, одержані результати свідчать про позитивну динаміку в характері мотиваційно-ціннісної підготовки студентів ЕГ до означеної діяльності. Проведена мотиваційно-орієнтаційна робота на формувальному етапі експериментального дослідження (застосування інтерактивної технології діалогічного навчання, пояснювально-ілюстративних, проблемно-евристичних, пошукових та інших методів у контексті виокремлених педагогічних умов) сприяла створенню в студентів професійного та особистісного інтересу до ХПІМТ як педагогічного феномену, суттєво вплинула на мотивацію майбутніх педагогів щодо ХПІМТ, потреби у спілкуванні з мистецтвом, спрямованість мистецьких інтересів та ціннісні

орієнтації майбутніх учителів початкових класів.

Дослідження *емоційно-когнітивного компонента* готовності майбутніх фахівців до ХПМТ під час *II субетапу* контрольного експерименту спрямовувалося на з'ясування рівня розвиненості психологічних й комунікативних якостей та оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, необхідних для ХПМТ. Предметом діагностики стали здатність до емоційної чутливості, емпатії та рефлексії у процесі сприймання мистецьких творів, комунікативні здібності та обсяг мистецьких знань. Діагностичне оцінювання емоційно-когнітивної підготовки студентів здійснювалося за допомогою методик, що були апробовані на етапі констатувального експерименту.

Визначення здатності до емоційної чутливості, адекватності емоційного відгуку на мистецькі твори (за методиками А.Лутошкіна - О.Олексюк та Т.Яценко) засвідчили позитивну динаміку за діагностованим показником у студентів ЕГ. Так, за даними констатувального етапу експерименту креативний рівень виявили 4% опитуваних, переважна більшість студентів перебувала в межах конструктивного рівня (58%), решта 38% показала формальний рівень розвиненості емоційно-почуттєвої сфери. Після експерименту розподіл за рівнями відбувся наступним чином: креативний рівень виявили 12,2 % респондентів, конструктивний – 60,2 %, формальний – 27,6%. У КГ зміни виявилися незначними: креативний рівень здатності до емоційної чутливості показали 4,7% (до експерименту - 3,8%), конструктивний - 57,5% (до експерименту – 57,6%), формальний - 37,8% (до експерименту – 38,6%).

Одержані результати у процесі діагностування рівня емпатії у майбутніх учителів початкових класів також свідчать про позитивні зміни в здатності до естетичних співпереживань студентів ЕГ. Так, до експерименту високий рівень вираженої емпатії виявили 16,9%. Контрольний зріз засвідчив збільшення частини студентів цієї групи до 38,4%. Аналогічна картина спостерігається з частиною студентів із середнім рівнем емпатії: у порівнянні

з попередніми даними він збільшився з 47,4% до 52,3%. Протилежними є результати, що відображають зміни в кількості опитуваних, які виявили низький рівень здатності до естетичних співпереживань: відсоток таких студентів зменшився з 35,7% до 9,3%. У КГ динаміка представлена такими змінами: високий рівень вираженої емпатії показали 17,5% (до експерименту – 16,8%), середній рівень – 47,7% (до експерименту – 48,1%), низький рівень – 34,8% (до експерименту – 35,1%).

Виконання майбутніми фахівцями тестових завдань та наступна їх кількісна обробка з метою виявлення рівнів рефлексії, що відображають характер ХПМТ, засвідчили позитивну динаміку за діагностованим показником у студентів ЕГ. Так, за попередніми даними високий рівень розвитку рефлексії виявили 14,3% опитуваних, переважна більшість студентів перебувала в межах середнього рівня (68,4%), решта 17,3% показала низький рівень. Після експерименту розподіл за рівнями відбувся наступним чином: високий рівень виявили 36% респондентів, середній – 57,1%, низький – 6,9%. У КГ зміни виявилися незначними: високий рівень розвитку рефлексії показали 15,3% (до експерименту – 14,4%), середній – 68,1% (до експерименту – 68,2%), низький – 16,6% (до експерименту – 17,4%).

Отже, кількісна обробка одержаних даних за даним показником показала, що високий рівень емоційної чутливості, емпатії та рефлексії виявили 32,1% респондентів ЕГ (до експерименту – 11,5%), середній рівень – 51,8% (до експерименту – 57,2%), низький – 16,1% (до експерименту – 31,3%). У КГ одержані результати несуттєво відрізняються від попередніх: високий рівень емоційної чутливості, емпатії та рефлексії показали 13% опитуваних (до експерименту – 11,7%), середній рівень – 57,3% (до експерименту – 57,9%), низький – 29,7% (до експерименту – 30,4%).

Порівняльний аналіз загальних результатів, спрямований на визначення розвиненості емоційно-почуттєвої сфери майбутніх фахівців, засвідчив, що позитивні зміни, які відбулися в студентів ЕГ, були зумовлені

упровадженням у навчально-виховний процес протягом формувального етапу експерименту методів розвитку емпатії, естетотерапевтичних вправ, рухливих музичних ігор, асоціативних методів тощо. Цілеспрямоване застосування означених методів, прийомів та вправ допомогло студентам звільнитися від невпевненості, скутості, емоційної напруги під час ХПІМТ.

Вивчення рівня розвитку комунікативних якостей майбутніх учителів початкових класів показало, що серед студентів ЕГ високий рівень комунікативних схильностей виявили 47,5% досліджуваних (до експерименту – 36,7%), середній – 41,3% (до експерименту – 47,6%), низький – 11,2% (до експерименту – 15,7%). У КГ не виявилось значних зрушень за показником комунікативних схильностей: високий рівень виявили 37,7% респондентів цієї групи, середній – 49,6%, низький – 12,7% (до експерименту ці показники становили 37,2%, 48,3% та 14,5% відповідно).

Під час діагностики значущості для студентів знань, необхідних для ХПІМТ, було з'ясовано, що, на відміну від попереднього етапу дослідження, 59,2% студентів ЕГ усвідомили важливість комплексного засвоєння психолого-педагогічних, методичних та художньо-естетичних знань для ХПІМТ (до експерименту більшість респондентів (42,9%) надавали перевагу знанням художньо-естетичного циклу). Збільшилася кількість респондентів, які визнають значущість психолого-педагогічних знань, як-от: сучасних технологій навчання й виховання молодших школярів; їх вікових особливостей, потреб, смаків; форм, методів та засобів організації мистецької діяльності учнів (з 19,8% до 28,7%). Натомість частка опитуваних, які надавали перевагу суто методичним знанням, значно зменшилася з 37,3% до 12,1%. Студенти КГ майже не змінили своєї думки стосовно значущості усього комплексу знань, необхідних для ХПІМТ: за попередніми даними відсоток студентів, які надали перевагу знанням художньо-естетичного циклу, становив 44,2%, методичним – 34,9%, психолого-педагогічним – 22,9% (до експерименту ці показники становили 43,8%, 35,2%, та 21% відповідно).

Визначення правильно виконаних студентами тестових завдань (додатки Д.1; Д.2; Д.3; Д.4), дало змогу зробити висновок про рівень мистецької ерудованості майбутніх фахівців. Зокрема, після опрацювання виконаних тестів, зафіксовані якісні зміни, які відбулися в студентів ЕГ й стосувалися їхньої обізнаності у мистецькій сфері. Кількісна обробка одержаних даних показала, що креативний (високий) рівень мистецької ерудованості виявили 31,1% респондентів (до експерименту – 17,1%), конструктивний (середній) рівень – 51,6% (до експерименту – 45,9%), формальний (низький) – 17,3% (до експерименту – 37%). У КГ одержані результати несуттєво відрізняються від попередніх: креативний (високий) рівень мистецької ерудованості показали 16,8% опитуваних (до експерименту – 16,7%), конструктивний (середній) рівень – 45,7% (до експерименту – 45,1%), формальний (низький) – 37,5% (до експерименту – 38,2%).

Результати дослідно-експериментальної роботи, що стосуються змін у розвитку когнітивного компонента ХПМТ, відобразили значні зміни в експериментальній і контрольній групах. Значні зрушення в ЕГ спостерігалися у процесі аналізу мистецьких творів та застосуванні прийомів інтелектуально-логічної діяльності: порівнянні, зіставленні, синтезі, класифікації тощо; студенти якісно засвоїли різноманітні форми ХПМТ та її алгоритм; навчилися обґрунтовувати свої судження та оцінки.

Із метою визначення узагальнених результатів діагностики означеного критерію, одержані дані за кожним показником за рівнями переведено в стандартні бали (процедура описана в підр. 2.1.). Підрахунок сумарної кількості балів дозволив здійснити розподіл респондентів експериментальної і контрольної груп за рівнями здатності до емоційної чутливості, емпатії та рефлексії у процесі сприймання мистецьких творів, комунікативних здібностей та мистецької ерудованості, а відтак, зробити висновок про рівні сформованості емоційно-когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ. Сукупна динаміка емоційно-

когнітивної готовності студентів до означеної діяльності представлена в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Порівняльний аналіз емоційно-когнітивної готовності студентів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, %

Рівні сформованості	На початку дослідження		Наприкінці дослідження	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Креативний	21,6	21,9	33,6	22,4
Конструктивний	50,3	50,4	52,9	51,8
Формальний	28,1	27,7	13,5	25,8

Таким чином, використання методичних прийомів у процесі викладання дисциплін художньо-естетичного циклу та спецкурсу, систематизація загальнопедагогічних і фахових знань на основі принципів історизму, художніх аналогій, художньої трансформації, способів і форм інтегративного взаємозв'язку різновидів мистецтв сприяло формуванню емоційно-когнітивного компонента готовності, підвищенню рівня мистецької ерудованості, активізації художнього мислення, засвоєнню різних типів та форм інтерпретації як засобів розуміння авторського задуму; формуванню інтерпретаційних умінь та опануванню майбутніми фахівцями алгоритму ХПІМТ. Отже, система загальнохудожніх та мистецтвознавчих знань набула професійно-педагогічної спрямованості на застосування ХПІМТ у педагогічній діяльності.

III субетап діагностичного обстеження, спрямований на дослідження *творчо-діяльнісного* компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ, передбачав з'ясування динаміки в оволодінні студентами практичними вміннями творчого застосування ХПІМТ у педагогічній діяльності, а також необхідного для цього креативного потенціалу студентів. Предметом аналізу стали: рівень творчої активності; креативність; ступінь творчої самореалізації майбутніх педагогів.

З'ясовуючи рівень творчої активності студентів ЕГ, було зафіксовано

збільшення частки опитуваних, віднесених до високого рівня, з 30,9% до 35,7%: вони виявляли ініціативу під час організації рухливих музичних ігор, танцювальних хвилинок з використанням пластичного інтонування, ігор-інсценізацій; обговорення різних варіантів суджень щодо мистецьких творів; індивідуальних розробок мистецьких кросвордів, ребусів; участі в мистецьких вікторинах; у виховних заходах мистецького спрямування: концертах, вечорницях, виставках, святах тощо. Також спостерігається збільшення кількості студентів ЕГ – учасників творчих колективів або гуртків з 56,7% на початку експерименту до 61,3% у кінці. Таку художньо-естетичну діяльність майбутні педагоги здійснювали з великим задоволенням і натхненням. Їхні виступи свідчать про те, що студенти, відкриваючи таємницю ХПМТ, відчули потяг до творчості. Зменшилась кількість респондентів (з 12,5% на початку експерименту до 3% у кінці), які до експерименту досить пасивно брали участь у творчих видах діяльності. Зацікавлення студентів різновидами мистецтва дало поштовх до реалізації їх творчих здібностей в Андрієвських вечорницях, святі Казки, у загальноуніверситетських мистецьких заходах тощо.

У КГ дані, що отримані на початку дослідження та наприкінці, суттєво не відрізняються: на високому рівні виявилось 30,6% студентів на початку дослідження й 33,7% у кінці, на середньому – 54% і 58,2%, на низькому 12,3% на початку й 8,7% у кінці дослідження.

Апробація різних форм та видів ХПМТ показала, що в ній закладені широкі можливості для розвитку творчої і соціальної активності студентів. Творча активність у художньо-естетичній діяльності сприяє згуртованості студентського колективу, створює атмосферу емоційного піднесення не тільки під час презентації, а й у процесі підготовки, відбиває прагнення майбутніх учителів до творчої самореалізації.

Подальше діагностування творчо-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ засвідчило позитивну динаміку за показником креативності. Так, у порівнянні з констатувальний

етапом експерименту, значно зменшилася кількість студентів ЕГ з низьким рівнем креативного потенціалу: якщо на початку експерименту частка цих респондентів становила 41,5%, то наприкінці експерименту – 26,8% (у КГ – 41,9% та 38,5% відповідно). Натомість зафіксовано суттєве збільшення кількості студентів високого рівня (з 8,2% на початку експерименту до 17,2% у кінці) ЕГ. У КГ ці показники становлять 8% та 7,9%). До експерименту частка опитуваних середнього рівня становила в ЕГ 50,3%, в КГ – 50,1%, після експерименту – 56% та 53,6% відповідно.

Крім тестування та спостереження, учасники експерименту були залучені до виконання творчих завдань, що пов'язані з інтерпретаційною діяльністю. Дослідження якості забезпечення творчої самореалізації майбутніх учителів початкових класів в ХПІМТ за результатами серії перевірок виявило, що майбутні педагоги ЕГ, зокрема, активно використовують пошукові методи для конкретизації своїх уявлень щодо особливостей історичного періоду, в якому створювався певний мистецький твір, історії його написання, біографії автора тощо.

Приклад письмової роботи на тему: «Емоції та почуття при сприйнятті картин історичного жанру» студентки ЕГ Людмили Н., у якій майбутній педагог використала прийом творчого розуміння засобів мистецької виразності як мови мистецтва, потенціальним можливостям відтворення відповідного авторського задуму і, таким чином, активізації варіативної складової ХПІМТ наведено у додатку III.

На відміну від студентів ЕГ, у представників КГ рівень виконання цих завдань був значно нижчим: переважна більшість майбутніх фахівців у процесі ХПІМТ не вдавалися до глибокого аналізу виразально-зображальних засобів втілення авторської ідеї, залишаючись на рівні безоцінного ставлення та суто формального сприйняття творів мистецтва.

З метою пізнання єдності інтонаційних особливостей різних художніх втілень однакових явищ природи, навколишнього світу, мистецьких образів тощо ми вважали за доцільне запропонувати студентам такі завдання:

- а) знайти образно-поетичну єдність основних інтонацій музичних і літературних творів, що поєднані за будь-якими загальними ознаками (сюжет, жанр тощо);
- б) скласти художні колекції творів із різних видів мистецтва з метою з'ясування їх емоційно-інтонаційної спільності.

Так, наприклад, за темою *«Весна»* студентка ЕГ Тетяна К. склала таку художню колекцію віршованих (а) та музичних (б) творів:

- а) *«Весна»* Д.Павличка; *«Весна-чарівниця»* О.Пчілки, *«Радість весни»* О.Духновича, *«Кольори весни»* В.Косовицького, *«Веснянка»* Л.Глібова;
- б) *«Білі ночі. Травень»* із циклу *«Пори року»* П.Чайковського, *«Веснянка»* Л.Ревуцького, *«Весною»* Е.Гріга; українська народна пісня в обробці Я.Степового *«Ой весна»*.

Тема *«Вечір»* представлена студенткою ЕГ Вікторії Л. такими творами:

- а) *«Вечірнє»* М.Вінграновського, *«Вже сонечко в море сідає»*, *«Вечірня година»* Лесі Українки, *«Вечірня пісня»* В.Самійленка;
- б) *«Захід сонця»* Е.Гріга, *«Зоре моя вечірняя»* Я.Степового, *«Вечір»* В.Салманова.

Майбутні фахівці КГ у складанні художніх колекцій з різновидових творів мистецтва обмежувались здебільш зразками популярної естрадної музики, як-от *«Весна»* гурту *«Воплі Відоплясова»*; не могли назвати повну назву та автора рядків *«Тихесенький вечір на землю сідає...»* тощо.

Щодо діагностики уміння студентів творчо застосовувати практичні уміння ХПІМТ у мистецьких проектах (інтегрованого уроку мистецтва або його фрагменту), то їх аналіз методом експертних оцінок засвідчив суттєву перевагу студентів ЕГ. Критеріями оцінювання, як і на констатувальному етапі, стали особистісне ставлення і розуміння образного змісту творів; вміння спиратися у своїх судженнях на засоби мистецької виразності; акторська майстерність студентів; вміння емоційно-образно донести художній матеріал слухачській аудиторії.

Так, на педагогічній практиці у школі студенти ЕГ використовували

різні типи мистецьких проєктів: інформаційні, дослідницькі, ігрові (художньо-конструкторські і сюжетно-рольові (інсценізації, драматизації, театралізації, ігри-подорожі у формі уявної екскурсії), творчі (складання дидактичних казок, тематичні міні-концерти) та інші. Під час мистецьких бесід, дискусій, диспутів, інтегрованих уроків, тематичних мистецьких колажів, створення дидактичних мистецьких казок, проведення ігор тощо майбутні учителі добирали такий мистецький матеріал, який передбачав його дидактичну, художню й виховну значущість, доступність пояснення художнього образу, єдність художніх і педагогічних завдань. Окрім того, майбутні фахівці не тільки професійно виконували функції організатора, сценариста, режисера, а й вільно почувалися у ролях співаків, музикантів, читців, акомпаніаторів, танцюристів, художників, майстринь тощо. Відтак, майбутні педагоги дістали можливість продемонструвати власні вміння інтерпретаційної діяльності у застосуванні різних типів і функцій ХПМТ, набути досвід художньо-педагогічного спілкування.

У світлі завдань даної методики цікавими вважаються зауваження експертів (викладачів Інституту педагогіки, психології і мистецтв ВДПУ), які засвідчили ґрунтовний підхід студентів до виконання завдання, усвідомлення ними відповідальності за його результат; підтвердили зростання інтерпретаційних можливостей студентів, прояв їх активності, зацікавленості. Створені студентами мистецькі проєкти були у переважній більшості випадків емоційно змістовними, викликали інтерес сприймаючих, залучали їх до дискусії, в якій автори могли переконливо пояснити, довести свою позицію, аргументувати своє творче рішення.

Студенти КГ, на відміну від студентів ЕГ, не змогли в достатній мірі використати різноманітні методи та прийоми ХПМТ, виявили шаблонний підхід до моделювання мистецьких проєктів, не вирізнялися акторською майстерністю, не змогли емоційно-образно донести художній матеріал до учнів, їхні міркування стосовно розкриття змісту художнього образу твору з позиції авторського задуму відзначалися слабким розвитком асоціативного

мислення та відсутністю особистісного ставлення.

Отже, у процесі оцінювання якості забезпечення студентами творчої самореалізації з'ясовано, що в 24,3% респондентів ЕГ творче втілення ХПІМТ у практичну діяльність характеризується креативним рівнем засвоєння алгоритму основних операцій і прийомів (до експерименту цей показник становив 5,2%), конструктивний рівень сформованості інтерпретаційних вмінь та навичок виявили 46,7% опитуваних (до експерименту – 31,3%), лише в 29% опитуваних вибір та реалізація форм, методів та способів ХПІМТ супроводжується формальним рівнем творчої самореалізації (до експерименту – 63,5%). У КГ динаміка досліджуваної діяльності за даним показником склалася наступним чином: креативний рівень творчої самореалізації, пов'язаною з ХПІМТ, виявили 5,5% опитуваних (до експерименту – 4,9%); конструктивний – 32,1% (до експерименту – 31,2%); формальний – 62,4% респондентів (до експерименту – 63,7%).

Наявність істотних відмінностей між показниками творчої самореалізації у студентів ЕГ та КГ дозволяє констатувати ефективність запровадження спецкурсу «Основи художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів», використання інтегративних мистецьких проєктів, залучення майбутніх фахівців до художньо-творчої мистецької діяльності на здатність студентів до особистісних суджень, прояв їхньої самостійності та потреби у самовиявленні, збагачення власного мистецько-педагогічного досвіду та формування в майбутніх учителів початкових класів творчо-діяльнісного компонента готовності.

Після переведення одержаних даних по кожному з показників у стандартні бали та проведення відповідних розрахунків було визначено рівні сформованості в студентів практичних умінь творчого застосування ХПІМТ у педагогічній діяльності. Це дозволило зробити висновок про рівні сформованості творчо-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців до ХПІМТ. Порівняльний аналіз творчо-діяльнісної готовності

студентів до означеної діяльності представлений в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Порівняльний аналіз творчо-діяльнісної готовності студентів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, %

Рівні сформованості	На початку дослідження		Наприкінці дослідження	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Креативний	27,1	27,3	38,9	27,8
Конструктивний	39,9	39,6	38,3	40,9
Формальний	33,0	33,1	22,8	31,3

Позитивні зміни, які мають місце в ЕГ, зумовлені активізацією емпатійного, комунікативного, інтелектуального та творчого потенціалу студентів. Посилення зацікавленості творчими формами роботи на заняттях спецкурсу, вміння студентів застосовувати набуті психолого-педагогічні, культурологічні та мистецтвознавчі знання у процесі оцінювання і ХПІМТ, а також впевненість у своїх силах викликали значне зростання творчої активності з боку респондентів вже на етапах формуючого експерименту.

Із метою визначення узагальнених рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ, одержані дані за рівнями компонентів готовності (таблиця 3.5.) по кожному респонденту було переведено в стандартні бали.

Таблиця 3.5.

Узагальнена оцінка компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів після експерименту, %

Рівні сформованості Компоненти готовності	Креативний		Конструктивний		Формальний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-ціннісний	38,2	17,2	42,9	38,3	18,9	44,5
Емоційно-когнітивний	33,6	22,4	52,9	51,8	13,5	25,8
Творчо-діяльнісний	38,9	27,8	38,3	40,9	22,8	31,3

Узагальнення результатів діагностичного дослідження, зібраних під час

констатувального та підсумкового (постформуального) експериментів, дозволили виявити динаміку сформованості професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ в ЕГ та КГ за всіма визначеними рівнями (рис. 3.1.).

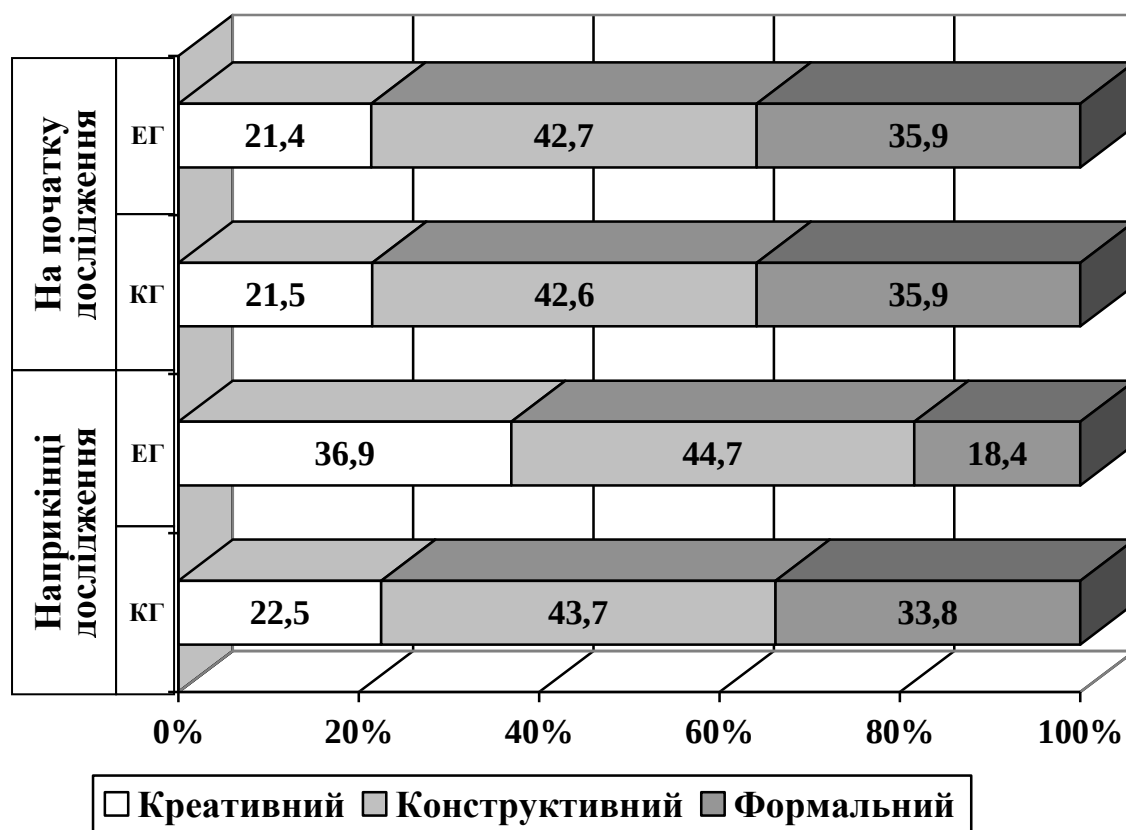


Рис. 3.1. Динаміка готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів

Аналіз результатів дослідження свідчить про позитивну динаміку готовності студентів ЕГ до ХПІМТ. Так, на початку експерименту майбутніх фахівців з креативним рівнем готовності зафіксовано 21,4%, після експерименту цей відсоток зріс до 36,9%. Натомість зменшилася частка студентів з формальним рівнем – з 35,9% до 18,4%. Конструктивний рівень готовності до означеної діяльності на початку експерименту виявляли 42,7% опитуваних, наприкінці експерименту – 44,7%. У КГ динаміка готовності студентів виявилася незначною: респондентів з креативним рівнем готовності було 21,5%, стало 22,5%; із конструктивним – було 42,6%, стало 43,7%; із формальним рівнем – було 35,9%, стало 33,8%.

Щоб підтвердити статистичну достовірність результатів дисертаційного дослідження, ми застосували t-критерій Стьюдента [157, с. 64]: припустивши, що рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ у респондентів ЕГ зріс не випадково, а в результаті формувального експерименту. Для перевірки цього припущення було висунуто такі гіпотези: H_0 – відмінності між результатами в ЕГ і КГ випадкові, тому формувальний експеримент не вдався; H_1 – відмінності між результатами в ЕГ і КГ достовірні, значущі: рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ в ЕГ зріс завдяки формувальному експерименту.

Перевірка цих гіпотез здійснювалася за таким алгоритмом:

1. Обчислили середнє арифметичне рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ в ЕГ і КГ.
2. Знайшли відхилення $(\bar{x} - x_i)$ та $(\bar{x} - x_i)^2$ кожного показника від середнього арифметичного для ЕГ і КГ.
3. Обчислили суму квадратів відхилень $\sum(\bar{x} - x_i)^2$ для ЕГ і КГ.
4. Визначили дисперсію для ЕГ і КГ за формулою: $\delta^2 = \frac{1}{(n-1)} \sum(\bar{x} - x_i)^2$.
5. Знайшли середнє квадратичне відхилення $\delta = \sqrt{\delta^2}$.
6. Обчислили величини середніх помилок за формулою $m = \frac{\delta}{\sqrt{n}}$.
7. Знайшли експериментальне значення t-критерію Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{\bar{x}_{\text{експ.}} - \bar{x}_{\text{контр.}}}{\sqrt{m_{\text{експ.}}^2 + m_{\text{контр.}}^2}}. \quad t_{\text{експерим.}} = 2,27.$$

8. Обчислили кількість ступенів свободи, яка залежить від кількості респондентів у вибірках: $\gamma = n_1 + n_2 - 2$. Підставивши значення одержали $\gamma = 16 + 15 - 2 = 29$. За таблицею граничних значень t-критерію Стьюдента [218, с. 418, табл. V] на рівні значущості $\alpha = 0,05$ визначаємо рівень достовірності $t_{\text{табл.}0,05} = 2,0452$.

9. Порівняли експериментальне значення t-критерію Стьюдента з табличним.
10. Одержали, що експериментальне значення $t_{\text{експерим.}} = 2,27$, більше за табличне ($t_{\text{табл.}0,05} = 2,0452$), значить відмінності між результатами в ЕГ і КГ не випадкові, тому підтвердилася гіпотеза H_1 . Проведене порівняння середніх величин коректне на рівні значимості 5% ($\alpha \leq 0,05$).

Отже, з вірогідністю помилки не більше 5% можна стверджувати, що в результаті застосування експериментальної методики підготовки студентів ЕГ до ХПІМТ відбулися статистично значущі зміни.

Таким чином, порівняльний аналіз рівнів сформованості професійної готовності студентів до ХПІМТ до та після експерименту засвідчив ефективність розробленої організаційно-педагогічної моделі та виокремлених педагогічних умов. Проведена експериментально-дослідна робота значною мірою сприяла формуванню в студентів ціннісних орієнтацій та позитивної мотивації до інтерпретаційної діяльності; активізації інтересу до різновидів мистецтва та розуміння їх авторського задуму; прагненню й установці на діалогічність у спілкуванні з мистецтвом; засвоєнню майбутніми педагогами системи психолого-педагогічних та фахових знань, спрямованих на ХПІМТ; оволодінню майбутніми учителями початкових класів комплексом умінь та навичок ХПІМТ; творчому застосуванню ХПІМТ у практичну діяльність. Одержані у процесі дослідження якісні та кількісні результати дозволяють говорити про дієвість та перспективність запропонованої моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до означеної діяльності.

Висновки до третього розділу

1. Реалізація моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПІМТ передбачає три взаємопов'язаних етапи (мотиваційно-інформаційний, операційно-інтегровальний та проєктивно-діяльнісний).

На *мотиваційно-інформаційному* етапі підготовки відбувається

дослідно-експериментальна робота із зацікавлення студентів ХПІМТ як науковим методом пізнання. Ґрунтуючись на особистісно зорієнтованому підході, завданнями першого етапу визначено формування ціннісного ставлення студентів до мистецтва, розвиток пізнавальних інтересів до його різновидів; активізація емоційно-почуттєвих реакцій у процесі сприйняття творів мистецтва; збагачення та систематизація психолого-педагогічних і мистецьких фахових знань для подальшого оволодіння методом ХПІМТ. Розв'язання завдань етапу відбувається на заняттях з дисциплін художньо-естетичного циклу (лекції, практичні, лабораторні, індивідуальні) та у позанавчальний час (лекції-концерти, виставки, екскурсії) шляхом застосування інтерактивної технології діалогічного навчання, а також ігрових, пояснювально-ілюстративних, проблемно-евристичних, сугестивних, естетотерапевтичних художньо-педагогічних технологій, аналітичних, пошукових та інших методів.

Операційно-інтегрувальний етап націлений на формуванні практичних умінь ХПІМТ як засобу розкриття ідейно-образного змісту творів мистецтв на основі систематизації загальнопедагогічних і фахових знань, принципів історизму, художніх аналогій, художньої трансформації, способів і форм інтегративного взаємозв'язку різновидів мистецтв. Реалізація завдань операційно-інтегрувального етапу підготовки здійснюється у процесі вивчення спецкурсу «Основи художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів», зміст якого спрямований на оволодіння студентами алгоритмом ХПІМТ та передбачає використання методів порівняльного та емоційно-сміслового аналізу, інваріантного тлумачення, тематичного моделювання, імпровізації, проблемного пошуку; інтегративних художньо-педагогічних технологій; виконання творчих завдань.

Проективно-діяльнісний етап дослідно-експериментальної роботи спрямований на формування у студентів практичних умінь творчого застосування ХПІМТ у навчальній (практичні, лабораторні, індивідуальні заняття), позанавчальній діяльності (участь у виховних заходах мистецького

спрямування) та під час педагогічної практики (підготовка бесід, інтегрованих уроків, проведення ігор тощо). Базовою формою організації діяльності студентів на проєктивно-діяльнісному етапі є підготовка та презентація мистецьких проєктів (інформаційного, дослідницького, ігрового, творчого типів). Ґрунтуючись на принципі індивідуалізації, реалізація завдань етапу передбачає використання художньо-педагогічних технологій, що включають дослідницькі, пошукові, проблемні методи, творчі за своєю суттю.

2. Результати контрольного зрізу засвідчили, що впровадження методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до ХПМТ сприяє підвищенню рівня готовності студентів експериментальної групи до досліджуваної діяльності. Так, на початку експерименту майбутніх фахівців з креативним рівнем готовності зафіксовано 21,4%, після експерименту цей відсоток зріс до 36,9%. Натомість зменшилася частка студентів з формальним рівнем – з 35,8% до 18,4%. Конструктивний рівень готовності до означеної діяльності на початку експерименту виявляли 42,7% опитуваних, у кінці експерименту – 44,7%.

Одержані результати підтвердили ефективність розробленої методики.

Матеріали III розділу дисертаційного дослідження висвітлені в публікаціях дисертанта [244, 248, 250, 257, 258, 260].

ВИСНОВКИ

1. Культурологічна спрямованість змісту професійної підготовки учителя початкових класів ґрунтується на вітчизняних традиціях і європейському досвіді навчання та виховання засобами мистецтва. Значний науковий доробок дослідників з означеної проблеми свідчить про важливість інтерпретації мистецьких явищ культури як важливого практично зорієнтованого інструменту, що змінює рівень уявлень учителя про соціокультурні сторони педагогічної реальності, закладає ціннісно-мотиваційну основу його професійної культури, істотно збагачує весь комплекс мистецько-педагогічних функцій.

У контексті дослідження *художньо-педагогічну інтерпретацію мистецьких творів* тлумачимо як педагогічний феномен, що характеризується розвиненістю психологічних якостей особистості (сприймання, емоції, почуття, естетичні переживання, асоціації, уява), художньо-образного мислення, сформованістю системи знань та умінь художньо-сміслового аналізу мистецьких творів, а також як дії, що полягає у трансляції учителем початкових класів художньої оцінки мистецького твору молодшим школярам з метою емоційно-естетичного впливу на свідомість учнів. Інтерпретаційна діяльність майбутніх учителів початкових класів націлена на реалізацію основних навчально-виховних завдань початкової ланки загальної системи освіти, творче здійснення художньо-педагогічної діяльності у школі та забезпечення формування високого рівня мистецької культури молодших школярів.

«Готовність учителя початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів» вважаємо складовою загальної готовності до організації навчально-виховного процесу, інтегративним професійно-особистісним утворенням, що включає усвідомлену потребу в реалізації поліфункціонального потенціалу мистецтва у навчально-виховному процесі початкової школи та ціннісне ставлення студентів до мистецтва (мотиваційно-ціннісний компонент); розвиненість психологічних якостей

особистості майбутнього учителя початкових класів та сформованість системи знань – психолого-педагогічних, культурологічних, спеціальних мистецьких – (емоційно-когнітивний компонент); сформованість умінь і навичок творчого застосування художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів (творчо-діяльнісний компонент). Підкреслено, що означені структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів функціонально взаємопов'язані і визначають взаєморозвиток елементів структури через методи і форми використання художньо-педагогічної інтерпретацій у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

2. Критеріями готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів є: вираження професійної спрямованості на формування готовності до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у професійній діяльності; розвиненість психологічних й комунікативних якостей та оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, необхідних для художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів; сформованість практичних умінь творчого застосування художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у педагогічній діяльності. В результаті констатувального етапу педагогічного експерименту на основі зазначених критеріїв визначені змістові характеристики рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів: формальний, конструктивний, креативний. Результати діагностичного вивчення рівня професійної готовності студентів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів засвідчили недостатній рівень сформованості досліджуваної професійної якості (зафіксовано домінування конструктивного (42,7%) та формального (35,9%) рівнів), що свідчить про неготовність опитуваних до здійснення означеної діяльності.

3. На підставі проведеного теоретичного аналізу психологічної та педагогічної літератури з проблеми дослідження, а також узявши до уваги результати констатувального етапу експерименту, виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови ефективної підготовки вчителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів: викладання дисциплін художньо-естетичного циклу на засадах інтеграції мистецтв; розвиток емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів на високохудожніх мистецьких зразках; організація навчально-виховної взаємодії у системі «викладач – мистецький твір – студенти» на засадах діалогічності. Зазначені педагогічні умови лягли в основу побудови моделі підготовки майбутніх фахівців до означеної діяльності, головною метою якої є формування мотиваційно-ціннісної, емоційно-когнітивної та творчо-діяльнісної професійної готовності студентів до означеної діяльності.

4. Розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено методiku підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, яка передбачає організацію процесу засвоєння студентами змісту професійної підготовки в спеціально змодельованому педагогічному середовищі протягом усього періоду навчання у ВНЗ. Цей процес є послідовністю мотиваційно-інформаційного, операційно-інтегровального та проєктивно-діяльнісного етапів, кожен з яких супроводжується доцільною реалізацією означених педагогічних умов. Моделювання завдань, змісту, форм та методів роботи на кожному з етапів здійснюється з урахуванням особистісно зорієнтованого підходу як основного, стратегічного напрямку організації освіти.

На *мотиваційно-інформаційному* етапі підготовки дослідно-експериментальна робота спрямована на зацікавлення студентів художньо-педагогічною інтерпретацією мистецьких творів як науковим методом пізнання. Розв'язання завдань етапу (формування ціннісного ставлення студентів до мистецтва, розвиток пізнавальних інтересів до його різновидів; активізація емоційно-почуттєвих реакцій у процесі сприйняття творів

мистецтва; збагачення та систематизація психолого-педагогічних і мистецьких фахових знань для подальшого оволодіння методом художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів) відбувається на заняттях з дисциплін художньо-естетичного циклу та у позанавчальний час шляхом застосування інтерактивної технології діалогічного навчання, а також ігрових, пояснювально-ілюстративних, проблемно-евристичних, сугестивних, естетотерапевтичних художньо-педагогічних технологій, аналітичних, пошукових та інших методів.

Операційно-інтегрувальний етап націлений на формування практичних умінь художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів як засобу розкриття ідейно-образного змісту творів мистецтв на основі систематизації загальнопедагогічних і фахових знань, принципів історизму, художніх аналогій, художньої трансформації, способів і форм інтегративного взаємозв'язку різновидів мистецтв. Реалізація завдань операційно-інтегрувального етапу підготовки здійснюється у процесі вивчення спецкурсу «Основи художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів», зміст якого спрямований на оволодіння студентами алгоритмом художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів та передбачає використання методів порівняльного та емоційно-сміслового аналізу, інваріантного тлумачення, тематичного моделювання, імпровізації, проблемного пошуку; інтегративних художньо-педагогічних технологій; виконання творчих завдань.

Проективно-діяльнісний етап дослідно-експериментальної роботи спрямований на формування у студентів практичних умінь творчого застосування художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у навчальній, позанавчальній діяльності та під час педагогічної практики. Базовою формою організації діяльності студентів на проективно-діяльнісному етапі є підготовка та презентація мистецьких проектів. Ґрунтуючись на принципі індивідуалізації, реалізація завдань етапу передбачає використання художньо-педагогічних технологій, що включають

дослідницькі, пошукові, проблемні методи, творчі за своєю суттю.

Аналіз одержаних у процесі контрольного експерименту результатів виявив позитивну динаміку сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до означеної діяльності (зріс відсоток студентів з креативним рівнем на 15,5%, натомість зменшилася на 17,5% кількість студентів з формальним рівнем), що свідчить про ефективність розробленої методики. Таким чином, мети дослідження досягнуто, гіпотезу підтверджено, завдання виконано.

Результати дослідно-експериментальної роботи, їх апробація на міжнародних, всеукраїнських, регіональних, звітних науково-практичних конференціях та семінарах, а також у публікаціях дали змогу констатувати ефективність педагогічних умов та пропонованої методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.

Проведене нами дисертаційне дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів і не претендує на всебічне розкриття означеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання психологічних механізмів художньо-педагогічної інтерпретації різних видів творів мистецтва учнями молодшого шкільного віку, подальша розробка цієї проблеми на матеріалі інших навчальних дисциплін; формування інтерпретаційної культури педагога початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Акімова О.В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / О.В. Акімова. – Тернопіль, 2010. – 43 с.
3. Алексеев А.Д. Интерпретация музыкальных произведений / А.Д.Алексеев – М.: Музыка, 1984. – 91с.
4. Аліксійчук О.С. Морально-естетичне виховання молодших школярів засобами української народної музики: монографія / О.С. Олексійчук. – Кам.-Под. держ. ун-т: інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 124 с.
5. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: книга для учителя / Ш.А. Амонашвили. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
6. Андрищенко В.П. Теория и практика подготовки учителей к музыкально-эстетической деятельности: учебно-метод. пособие / В.П.Андрищенко; МОН Украины, МОН АРК, РВУЗ "КГУ".– Ялта: РИО КГУ, 2008. – 112 с.
7. Аніщенко О.В. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій / О.В.Аніщенко, Н.І.Яковець. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2005. – 198 с.
8. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-методическое пособие / С.И.Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
9. Архипова Л.Д. Роль інтерпретації в культурі: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.04 / Л.Д. Архипова. – Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України – Київ, 2002. – 15 с.
10. Арчажникова Л.Г. Методика музыкального воспитания: учеб. пособие / Л.Г. Арчажникова. – М.: Изд. МГЗПИ, 1990. – Ч. I. – 50с.

11. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании/ Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
12. Афанасьев Ю.Л., Джура О.Ф. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського / Ю.Л. Афанасьєв, О.Ф Джура. – К.:ДАКККиМ, 2009. – 128 с.
13. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика. – 1997. –103 с.
14. Балаев А.А. Активные методы обучения / А.А. Балаев. – М., 1986. –95с.
15. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С.134-157.
16. Балл Г.О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: науково-методичний збірник – К.: Віпол, 1994. – С. 98 -100.
17. Басин Е.Я. Творчество и эмпатия // Вопросы философии – 1987. – №2. – С. 64-66.
18. Бахтін М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
19. Бекетова Ю.В. Теорія і практика музично-педагогічної підготовки учнів педагогічних училищ України (1945-1985 рр.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ю.В.Бекетова. – Х., 2005. – 20 с.
20. Берестецкая Т.А. Интерпретация как методологическая проблема гносеологии: автореф. дис... канд. философ. наук: 09.00.02 / Т.А.Берестецкая. – Одесса: ЮУГПУ, 2001. – 15 с.
21. Бех І.Д. Виховання особистості: в 3-х кн.: навч.-метод. видання / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.

22. Библер В. От наукоучения – к логике культуры / В. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
23. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н.М. Бібік. – К.: Либідь, 1998. – 200 с.
24. Біла О.О. Формування готовності студентів до активізації художньої діяльності молодших школярів: автореф. дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О.О.Біла. – О., 1999. – 20 с.
25. Благова Т.О. Розвиток шкільної і професійної мистецької освіти на Полтавщині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): навч. посіб. для студ. ВНЗ / Т.О. Благова. – Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В.Г.Короленка. – Полтава: Оріяна, 2009. – 240 с.
26. Бласс Ф. Герменевтика и критика. Пер с нем. Л.Ф.Воеводский. / Ф.Бласс. – Одесса: Тип. штаба Од. воен.округа, 1981. – 194 с.
27. Богатирьова Г.А. Формування художньої культури майбутніх учителів праці засобами народного мистецтва: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Г.А. Богатирьова. – Кіровоград, 2007. – 21 с.
28. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільних навчальних закладах: підручник / А.Богуш, Н.Гавриш, Т.Котик. – К.: Видавничий дім «Слово», 2006. – 304 с.
29. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
30. Бондар С.В. Інтерпретація як реконструкція смислового змісту тексту (філософсько-естетичний аналіз): автореф. дис... канд. філософ. наук 09.00.08 / С.В. Бондар. – К.: КНУ, 2003. – 15 с.
31. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская. // Педагогика. – 1999. – № 3. – С.37-42.
32. Борев Ю. Эстетика: учебник – Высш. шк., 2002. [электронный ресурс] / Ю.Борев. – Режим доступа: <http://studlib.ru/article/print-887.html>

33. Брилін Б.А. Духовна сутність естетичного досвіду / Б.А. Брилін, В.Л.Бриліна // Естетичний досвід вчителя: теорія і практика: монографія / Н.І. Бутенко, І.А. Зязюн, М.П. Лещенко та ін.; наук. ред. В.Г. Бутенко; АПН України, Український НДІ естетич. освіти, Рівненський екон.-гуманіт. ін-т. – Херсон, 1997. – С. 40–42.
34. Брылин Б.А. Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга. / Борис Андреевич Брылин – К.: КГИК, 1998. – 204 с.
35. Брылин Б.А. Проблемы развития вкуса и современная популярная музыка / Борис Андреевич Брылин. – М.: Владос, 2004. – 381 с.
36. Бутенко В.Г. Використання мистецтва в системі громадянського виховання молоді / В.Г. Бутенко. // Зміст громадянської освіти і виховання: історія, реалії, перспективи. – Херсон: РІППО, 2006. – С. 15-17.
37. Бутенко Л.В. Підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів: автореф. дис... канд.. пед. наук: 13.00.04/ Л.В. Бутенко. –Луганськ, 2007. –23 с.
38. Бэкон Ф. Сочинения в двух томах/ Ф. Бэкон. – Т. 2. М.: «Мысль» (Философское наследие), 1978. – 575 с.
39. Васильев С.А. Уровни понимания текста / С.А. Васильев. // Понимание как логико-гносеологическая проблема. – К.: Наукова думка, 1982. – 270 с.
40. Васянович Г.П. Збірка наукових праць / Г.П. Васянович. – Львів, 2006. – 448 с.
41. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2002. – 397 с.
42. Верховинець В.М. Весняночка / В.М. Верховинець. – [5-е вид.]. – К.: Музична Україна, 1989. – 342 с.
43. Вильсон Г. Психология артистической деятельности. Таланты и поклонники / Гленн Вильсон. – М.: Когито – Центр, 2001. – 384 с.
44. Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.М. Виногородський. – К., 1999. – 20 с.

45. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
46. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: кн. для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
47. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. // ред. М.Г.Ярошевского – М.,1987. – 400 с.
48. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. – Х., 2006. – 44 с.
49. Гадамер Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Ханс Георг Гадамер. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.filosof.historic.ru
50. Гайдеггер М. Время картины мира / М.Гайдеггер. // Совр. концепции культуры и человека. – М.: Прогресс-традиция, 2001. – с. 96.
51. Галузевий стандарт вищої освіти: освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спец. 6.010100 «Початкове навчання» / розроб. В.І.Бондар, І.М.Шапошнікова, А.П.Каніщенко та ін.; за заг. ред. В.І.Бондаря. – К., 2006. – 140 с.
52. Гальперін П. О методе поэтапного формирования умственных действий / П.Я. Гальперин. // Хрестоматия по возрастной и пед. психологии: работы сов. психологов 1946 – 1980 гг. / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М., 1981. – С. 97–101.
53. Гаміна Т.С., Савченко Н.С. Естетичні цінності творів мистецтва / Т.С.Гаміна., Н.С.Савченко // Наукові записки. – Вип.17. – Серія «Педагогічні науки» – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 1999. – С. 60-70.
54. Герменевтика: история и современность. / Под ред. Б.Н. Бессонова. – М.: Мысль, 1985. – 304 с.

55. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. – Л., 1989. – 142 с.
56. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: Опыт системного исследования/ А.В. Глузман. – К.: Просвіта, 1977. – 312 с.
57. Гонтаровська Н. Концепція культурологічного розвитку особистості / Н.Гонтаровська. // Мистецтво і освіта. – К., 2001. Вип. 3. – С.36-39.
58. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С.Гончаренко, Ю.Мальований. // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2-7.
59. Горбуліч Г.В. Формування музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.В.Горбуліч. – Луганськ, 2004. – 20 с.
60. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій / А. Гофрон. // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С.37-45.
61. Гринчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навчально-методичний посібник / І.Гринчук, О.Бурська. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 224 с.
62. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: (теоретичний та методичний аспект) / В.М. Гриньова. – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
63. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. – Москва: Народное образование, 2001. –128 с.
64. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методичні та теоретичні аспекти: монографія / Н.В. Гузій. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
65. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ та слухачів ін-тів післядипломної освіти / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. – Вінниця: Планер, 2005. – 366 с.

66. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации / Е.Г.Гуренко. – Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.
67. Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985 – 192 с.
68. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): монографія / Н.М. Дем'яненко. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с.
69. Демиденко М.В., Ключова А.І. Педагогічна психологія: Методики та тести / М.В. Демиденко, А.І. Ключова. – М: Бахрах – М., 2004. – 144 с.
70. Державна Національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
71. Державна програма «Вчитель» // Освіта України. – 2002. – 2 квітня. – с.2.
72. Державний стандарт початкової загальної освіти: В зб. законодавчих і нормативно-правових актів про початкову освіту / Упор. Лесіна О.В., Ковальчук В.І. – Вінниця, 2004. – 199 с.
73. Дільтей В. Виникнення герменевтики / В.Дільтей. // Філософська й соціологічна думка. – 1996. – № 3-4. – С. 167-195.
74. Долинська Л.В., Левченко М.В., Чепелєва Н.В., Уманець Л.І. Активні методи в роботі практичного психолога. – К., 1994. – 80 с.
75. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб: Питер Ком, 1999. – 368 с.
76. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога–музиканта: навч. посіб. / В.І. Дряпіка. – К.; Кіровоград; Ужгород: Ліра, 2000. – 228 с.
77. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир: ЖДПУ ім. І.Франка, 2003. – 192 с.
78. Дубина Л.Г. Використання театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.Г.Дубина. – Київ, 2004. – 19 с.

79. Дубовик О. Культурологічне забезпечення університетської освіти у США // Україна у світовому контексті: Художня освіта: Зб. наук. праць / Ред. кол. С.О. Черепанова, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало. – Львів, 2000.– Вип. 2 – С. 42-50.
80. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая. // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42–45.
81. Дубяга С.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації: автореф. дис... канд.. пед. наук: 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / С.М. Дубяга. – Київ, 2008. – 21 с.
82. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / К.М. Дурай-Новакова. – М.: Просвещение, 1983. – 365 с.
83. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
84. Елина Е.А. Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства (Номинативно-коммуникативный аспект): автореф. дис... доктора пед. наук: 10.02.19 / Е.А. Елина. – Волгоград, 2003. – 32 с.
85. Єрмакова С.С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.С. Єрмакова. – Одеса, 2003. – 21 с.
86. Жукова Н.А. Інтерпретація як компонент музичної творчості: естетичний аспект: автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.08 – «Естетика» / Н.А. Жукова. – К., 2003. – 21 с.
87. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
88. Закон України «Про вищу освіту»: Науково-практичний коментар / В.Г.Гончаренко, К.М. Левківський, С.Л. Лисенков та ін. // За заг. ред. В.Г. Кременя. – К., – 2002. – 323 с.

89. Занюк С. Психологія мотивації: навчальний посібник для студентів ВНЗ / С. Занюк. – К., 2002. – 304 с.
90. Зись А.Я. Виды искусства. / А.Я. Зись. – М., Знание, 1979. – 128 с.
91. Зімакова Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.В. Зімакова. – 2004. – 19 с.
92. Зміст і сутність педагогічної діяльності: навч. посібник / О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч та ін. – Харків: НТУ «ХПІ», 2007. – 228с.
93. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия / В.В. Знаков. // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С. 7-15.
94. Зязюн І.А. Концептуальні засади освіти в Україні / І.А. Зязюн. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1 – С. 3-12.
95. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – К.; Черкаси: Вид. ЧНУ ім. Б. Хмельницького. – 2008. – 608 с.
96. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учебное пособие / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
97. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер Ком, 2001. – 752 с.
98. Ингарден Р. Художні цінності та естетичні цінності / Р.Ингарден. // Філософська думка. – 2005. – № 6. – С. 65-87
99. Исьянова Л.М. Феноменологическая диалектика – Искусство – Музыка – Уроки А.Ф.Лосева: монография / Л.М. Исьянова. – К.: Институт повышения квалификации работников культуры и искусства Украины. – 1998. – 450 с.
100. Іванова Т.В. Професійна культура майбутнього вчителя / Т.В. Іванова. // Педагогіка, психологія. – 1995. – № 2. – С. 86-93.
101. Іванчук М.Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі: навч.-метод. посібник / М.Г. Іванчук. – Чернівці: Рута. – 2001. – 97 с.

102. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение. – 1984. – 206 с.
103. Каган М.С. Музыка в мире искусств / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис». – 1996. – 232 с.
104. Каган М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис». – 1997. – 205 с.
105. Кадемія М.Ю., Шестопалюк О.В. Методика професійного навчання з інформаційних технологій: навч. посіб. / М.Ю. Кадемія, О.В. Шестопалюк. – Вінниця: ВДПУ, 2007. – 313 с.
106. Казанжи І.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.В.Казанжи. – Миколаїв, 2002. – 21 с.
107. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности / И.П. Калошина. – М.: Книга, 1983. – 250 с.
108. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Книга для учителей / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 215 с.
109. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – с. 24.
110. Кен Уилбер Интегральная теория искусства и литературы [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.absolrael.net/literature/fantastica/print_fantastica.php?work_id=38
111. Кір'ян М.М. Формування естетичних почуттів у майбутнього вчителя комплексом мистецтв у процесі навчальної діяльності. автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / М.М. Кір'ян. – Східноукраїнський Національний університет ім. В. Даля – Луганськ, 2005. – 19 с.
112. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя / Н.В. Кічук. // Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / укл. Н.В. Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 27-35.

113. Клепко С. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Клепко. – Київ; Полтава; Харків: ПОПОПП, 1998. – 360 с.
114. Климова О.А. Формування духовності майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.А. Климова. – Луганськ, 2006. – 21 с.
115. Ковальова С.В. Розвиток творчої активності вчителів музики в сучасних умовах: теорія й практика: науково - методичний посібник / С.В. Ковальова. – Біла Церква, КОПОПК, 2004. – 228 с.
116. Ковальчук В.Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя: автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.Ю. Ковальчук. – К, 2006. – 34 с.
117. Коломієць А.М. Інформаційна культура вчителя початкових класів: монографія / А.М. Коломієць. – Вінниця: ВДПУ, 2007. – 379 с.
118. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І. та ін.]; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
119. Кондратенко Г.Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.Г. Кондратенко. – Київ, 2007. – 21 с.
120. Кондрацька Л.А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутньої учителів художньо-естетичних спеціальностей: автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.А Кондрацька. – Тернопіль, 2004. – 47 с.
121. Коновець С.В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва: моногр. / С.В. Коновець; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – [Рівне]: Волинські обереги, 2009. – 384 с.
122. Копець Л.В. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л.В. Копець – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – 460 с.

123. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки: теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н.П.Корыхалова. – Л.: Музыка, 1979. – 208 с.
124. Костюк О.Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистост. / О.Г. Костюк. – К.: Рад. школа, 1979. – 608 с.
125. Котляревська О. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування: автореф. дис... канд. мистецтвозн.: 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О. Котляревська. – К.: 1996. – 19 с.
126. Котляревська О.І. У пошуках сенсу музичного твору / О. Котляревська. // Філософська і соціологічна думка. – 1994. – № 7-8. – С. 191-209.
127. Крицький В.М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В.М Крицький. – Ніжинський держ. пед. ун-т імені М.Гоголя – Київ, 1999 – 15 с.
128. Крымский С.Б. Интерпретация как логическая операция // Вопросы философии. – 1965. – № 11. – с. 49–56.
129. Кудін В.О. Мистецтво і духовний світ молоді / В.О. Кудін. – К.: Радянська школа, 1983. – 96 с.
130. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А. Реан. – СПб.: Питер, 1993. – 302 с.
131. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики: учеб. пособие / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1972. – 310 с.
132. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М., 1985. – 158 с.
133. Лавриненко С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до національного виховання учнів засобами мистецтва: автореф. дис... канд.

- пед. наук: 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / С.О.Лавриненко. – Кіровоград, 2005. – 22 с.
134. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства / А.Н.Леонтьев. // Избр. психол. труд. – М., 1983. – Т. 2. – С. 230-240.
135. Леонтьев Д.А. Искусство как механизм трансляции смыслов // Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – С. 419 – 438.
136. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
137. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності / навчально-методичний посібник. / М.П. Лещенко. – К.: АСМІ, 2003. – Ч.1. – 304 с.
138. Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с.
139. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис... доктора пед. наук. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / А.Ф. Линенко – К, 1996. – 44 с.
140. Литвиненко С.А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / С.А. Литвиненко. – К., 2005. – 40 с.
141. Локарева Г.В. Художньо-естетична інформація як педагогічна проблема: монографія / Г.В.Локарева. – Запорізький держ. ун-т, каф. педагогіки і психології. – Запоріжжя: ЗДУ, 2001. – 254 с.
142. Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение / А.Ф.Лосев. Сост. А.А.Тахо-Годи; Общ. ред. А.А.Тахо-Годи, И.И.Миханькова. – М.: Мысль, 1995. – 944 с.
143. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / В.С. Лутай. – Укр. ін-т підвищення кваліфік. керівних кадрів освіти.–К.: Магістр-S, 1996.–256 с.

144. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: автореферат дис....канд. пед. наук: 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / О.Д. Ляшенко – К., 2001. – 15 с.
145. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
146. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Педагогічна газета – 2001. – № 12(90) – с. 6-7.
147. Масол Л.М Формування мислення засобами мистецтва // Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / За заг. ред. В.Ф.Погребенника та І.В.Гарника – К.: «Юніверс», 2001. – С. 83-93.
148. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В.Калініченко, І.В. Руденко. – Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2006. – 256 с.
149. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки / В.В.Медушевский. – М., 1993. – 268 с.
150. Миропольська Н.Є. Сформованість базових художньо-творчих компетентностей учнівської молоді засобами зарубіжного мистецтва / Н.Є.Миропольська. // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. праць. – Вип. 3. – К., 2008. – С. 17-23.
151. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
152. Мішедченко В.В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичне виховання» / В.В. Мішедченко. – НПУ ім. М.Драгоманова. – К., 2002. – 19 с.

153. Моляко В.О. Психологічна проблема творчого потенціалу людини / В.О. Моляко. // Наука і освіта: наук.-прак. журн. Півд. наук. Центру АПН Укр. – 2007. – №4/5 – С. 115-118.
154. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: навч. посібник / О.Г. Мороз. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 166 с.
155. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации (проблема анализа): Исследование / В. Москаленко. – К.: Изд-во Киевской Государственной Консерватории, 1994. – 157 с.
156. Мостова Ю.В. Театралізація хорових творів як метод художньої інтерпретації: автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Ю.В. Мостова. – Харківська державна академія культури. – Харків, 2003. – 21 с.
157. Музика О.Л. Курсові роботи з психології: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О.Л.Музика. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 104с.
158. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 282 с.
159. Настенко Л.Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.Г.Настенко. – НПУ ім. М.Драгоманова. – К., 2002. – 23 с.
160. Неменський Б. Роль мистецтва у системі загальної освіти. Чого і як ми навчаємо? / Б. Неменський. // Початкова школа. – 2000. – № 4. – С. 38-41.
161. Нестерович Б.І. Педагогічні основи позакласної музично-виховної роботи в школі: навчальний посібник. / Б.І.Нестерович – Вінниця: ФОП Данилюк В.Г., 2010. – 260 с.
162. Нестерович Б.І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б.І. Нестерович – Вінниця, 2009 – 20 с.

163. Никифоров А.Л. Семантическая концепция понимания / А.Л.Никифоров. // Загадка человеческого понимания. – М., 1991. – 186 с.
164. Ничкало Н.Г. Професссиональное образование а Украине / МОН Украины, Национальный наблюдательный центр Украины / Н.Г. Ничкало, О.И. Щербак, В.В. Томашенко и др. – К.: Европейский Фонд Образования, 2002. – 40 с.
165. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посібник / О.М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
166. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
167. Олесина Е.П. Воображение как механизм активизации художественно-эстетического сознания школьников / Е.П. Олесина. // Электронный журнал «Педагогика искусства» № 1, 2006 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: www/art-education.ru/otd-basic-integras.htm – 50k
168. Олійник С.В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичне виховання» / С.В. Олійник. – НПУ ім. М.Драгоманова. – К., 2005. – 17 с.
169. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / В.Ф. Орлов.– К.: Наукова думка, 2003. – 257с.
170. Отич О.М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання: навч.-метод. посіб. / О.М. Отич. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. – 200 с.
171. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) – / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
172. Падалка Г.М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога / Г.М. Падалка. // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць – К.: НПУ, 2004. – Вип.5. – С. 3-10.

173. Печко Л.П. Накопление и активизация культурного и эстетико-художественного опыта в педагогическом процессе (средний и старший возраст) / Л.П. Печко. // Эстетический опыт личности как условие освоения культуры в образовательном процессе школы и вуза: сб. науч. тр. / Л.П. Печко, М.Г. Назарова, Р.А. Куренкова и др.; Ин-т худож. образования РАО, Владимирский государственный пед. ун-т. – М., 2003. – С. 125–143.
174. Пехота О.М. Індивідуальність учителя і освітні технології // Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М.Любарська та ін.. – К.: Вид-во А.С.К., 2004. – С. 238-252.
175. Подласый И. П. Педагогика: новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2-х кн. / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
176. Полатайко О.М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О.М. Полатайко. – НПУ ім. М.Драгоманова. – К., 2010. – 21 с.
177. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К.: СПД Кулінічев Б.М., 2007. – 144 с.
178. Пономаренко Я.Г. Особистісні детермінанти інтерпретації молодшими школярами музичного тексту: автореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.07. / Я.Г. Пономаренко. – К., 2006. – 24 с.
179. Попович М. Нарис історії культури. / М. Попович. – К.: «Артек», 2001. – 728 с.
180. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика / За ред. І. Козловської та Я. Кміта. – Л.: Сполом, 2004. – 244 с.
181. Проблеми психологічної герменевтики: монографія / За ред. Н.В.Чепелєвої. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.
182. Психологічна енциклопедія / Автор – упорядник О.М.Степанов. – К., Академвидав, 2006 – 424 с.

183. Психологія: підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 5-те вид., стереотип. – К., Либідь, 2005. – 560 с.
184. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю. Как построено и функционирует произведение искусства. / С.Х. Раппопорт. – М.: Советский художник, 1978. – 237 с.
185. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Н.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
186. Резніченко З.В. Мистецький декоративно-ужитковий компонент у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України / З.В. Резніченко. – Київ, 2004. – 19 с.
187. Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті: монографія / Т.Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.
188. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навчальний посібник / В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
189. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / Поль Рикер. – Пер. с фр. и вступит. ст. И. Вдовиной. (Серия «Канон философии») – М.: «КАНОН-пресс-Ц»; «Кучково поле», 2002. – 624 с.
190. Розин В.М. Формирование, современные проблемы и методологический идеал культурологии / В.М. Розин. // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения: научно-информационный сборник. – Вып. 5. – М.: РГБ, 2000. – С. 3-25.
191. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку / Л.В. Романюк. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 188 с.
192. Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посібник / В.А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.

193. Ростовський О. Педагогіка музичного сприймання: навчальний посібник / О.Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 256 с.
194. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
195. Рудницька О. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу / О. Рудницька. // Поч. школа.–2001.–№ 5. – С. 40-43.
196. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П.Рудницька. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2005. – 360 с.
197. Рудницька О.П. Українське мистецтво у полікультурному просторі: навч. посіб. / [Рудницька О.П., Кондрацька Л.А., Смікал В.О. та ін.; ред О.П. Рудницька.]. – К.: ЕксОб, 2000. – 208 с.
198. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. – Кн.2. [за ред. Є.І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук]. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.
199. Рябчук В.І. Матеріали та колір у скульптурі // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької / [за ред. О.М.Отич]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 142-146.
200. Савченко В.В. Художній переклад як загальномистецьке явище (досвід естетичного аналізу) / В.В. Савченко // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. – Вип. 10. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 2002. – С. 205-209.
201. Савченко О. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовки майбутнього вчителя / О. Савченко. // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2-6.
202. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
203. Семак О.О. Особистісні кореляції успішності інтерпретації хореографічного тексту: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.О. Семак. – Київ, 2002. – 21 с.

204. Семашко О.М. Соціологія мистецтва: навч. посібник / О.М.Семашко. – Львів: «Магнолія плюс», 2005. – 244 с.
205. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
206. Семко М.І. Основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів початкових класів / М.І. Семко. // ВДПУ ім. М.Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Початкове навчання. – 2008. – Ч. 1. – С. 200-202.
207. Сироткіна Ж.Є. Формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів засобами взаємодії різних видів мистецтва: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ж.Є.Сироткіна. – К., 2006. – 22 с.
208. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: навч. посіб для вищ. навч. закладів / С.О.Сисоєва. – К., 1994. – 112 с.
209. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.
210. Скорик Т.В. Формування естетичного досвіду студентів засобами музики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.В. Скорик. – К., 1998.–18 с.
211. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 576 с.
212. Сметанський М.І. Педагогічна підготовка майбутніх учителів: проблеми, шляхи розв'язання / М.І. Сметанський. // Наукові записки: Вип. 6, ч. 2. – Вінниця, 2002. – С. 8-12.
213. Сова М.О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін: автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.О. Сова. – Київ, 2005.– 43 с.
214. Современная западная философия: Словарь / В.С. Малахов (сост.), В.П. Филатов (сост.). – М., 1998. – 544 с.

215. Сорока О.В. Підготовка майбутнього вчителя до інтегративного використання образотворчого мистецтва в початковій школі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В.Сорока. – Одеса, 2001. – 21 с.
216. Сохор А.Н. О задачах исследования музыкального восприятия // Вопросы социологии и эстетики музыки / А.Н. Сохор. – Л.: Музыка, 1981. – с. 35-43.
217. Столович Л.Н. Жизнь, творчество, человек: функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.
218. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов / Г.В. Суходольский. – Л.: Из-во ЛГУ, 1972. – 428 с.
219. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1988. – 272 с.
220. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1988.-304 с.
221. Сучасна професійна підготовка вчителя до викладання мистецьких дисциплін у загальноосвітній школі: проблеми, пошуки, знахідки: монографія / [О.Д. Бузова, В.В. Бурназова, В.В. Григор'єва та ін.; за ред. А.І. Омельченко]. – Донецьк: вид-во «Ноулідж», 2010. – 251 с.
222. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
223. Танько Т.П. Музична підготовка майбутніх педагогічних кадрів у педвузах України (40- 50-ті рр. ХХ ст.) / Т.П. Танько. // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – № 6, – 2000.– С. 139-142.
224. Тарапа-Більченко Л.Г. Музыка як модель світобудови (досвід культурологічного дослідження): автореф. дис... канд.. філос. наук. / Л.Г.Тарапа-Більченко. – Харків, 1997. – 15с.
225. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: монографія / Г.С.Тарасенко. – Черкаси: Вертикаль, 2006. – 308 с.

226. Тарасенко Г.С. Роль гносеологічної функції мистецтва в професійній підготовці вчителя початкових класів / Г.С.Тарасенко // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2009. – Вип. 21. – С. 527-531.
227. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Б.Теплов. // Избр. труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 222 с.
228. Троцко Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис... доктора пед. наук / Г.В. Троцко.– К., 1997. – 54 с.
229. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант. – СПб., Речь, 2006. – 176 с.
230. Усманова А.Р. Умберто Эко: Парадоксы интерпретации. – Мн.: «Пропилеи», 2000 // [Електронний ресурс] – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z00000929/st000.shtml>
231. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1949. – 416 с.
232. Федій О.А. Терапевтичний потенціал естетичної системи Всесвіту: філософсько-онтологічний підхід / О.А. Федій. // Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 2010. – № 3. – С. 80-91.
233. Фетискин Н.П. и др. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н.П. Фетискин и др. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 674 с.
234. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
235. Хижна О.П. Гуманістична спрямованість художньо-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах мультикультурного освітнього простору / О.П. Хижна. // Науковий вісник ПУДПУ. 36. наук.пр. ч.2 – Одеса, 2007. – С. 125-135.

236. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: для викладачів і студ. пед. навч. закладів / Л.О. Хомич. – АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти України.– К.: Магістр-8, 1998.–200 с.
237. Хуторской А.В. Современная дидактика: [учеб. для вузов] / А.В.Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 536 с.
238. Целковников Б.М. Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта (Поиск их смысла в диалоге с наукой, с искусством и с самим собою) / Б.М.Целковников. – М., 1998. – 156 с.
239. Чепелева Н.В. Розуміння – Інтерпретація – Діалог / Н.В.Чепелева. // «Arsvetus - Arsnova»: М.М. Бахтін. – К.: Гнозис, 1997. – С. 58-76.
240. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В.І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.
241. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя / О.Л.Шевнюк. // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 3. – с. 2-6.
242. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе: учебно–метод. пособие / Г.П. Шевченко. – К.: Рад. шк., 1985. – 144 с.
243. Шестопалюк О.В. Розвиток громадянської компетентності майбутніх учителів: монографія / О.В. Шестопалюк. – ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Вінниця: Консоль, 2009. – 312 с.
244. Шикирінська О. А. Формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів і музики у процесі інтерпретації музичних творів на заняттях зі спецінструменту / О. А.Шикирінська // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2005. – Вип. 15. – С. 72-75.
245. Шикирінська О. А. Особливості художньої інтерпретації творів музичного мистецтва (художньо-естетичний аспект) / О. А. Шикирінська // Проблеми модернізації навчально-виховного процесу : науковий вісник Південно-Українського держ. пед. ун-ту. – Одеса, 2007. – С. 208-214.

246. Шикирінська О. А. Виконавське мистецтво: особливості художньої інтерпретації / О. А. Шикирінська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. – Вип. 14. – С. 450-454.
247. Шикирінська О. А. Художньо-естетична освіта як невід’ємна складова фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів / О. А. Шикирінська // Теорія і методика мистецької освіти: матеріали III Міжнар. наук. - практ. конф.: зб. наук. пр.:– К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 8 (13). – С. 130-134.
248. Шикирінська О. А. Теоретико-методологічний аспект проблеми художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів / О. А. Шикирінська // Вісник Запорізького нац. ун-ту: Пед. науки. – Запоріжжя: ЗНУ, 2010. – № 1 (12). – С. 135 -140.
249. Шикирінська О. А. Діагностика готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів / О. А. Шикирінська // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. / редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – Вип. 34. – С. 462-465.
250. Шикиринская О. А. Содержание и последовательность этапов профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к художественно-педагогической интерпретации произведений искусства / О. А. Шикиринская // Сборник научных трудов SWorld: материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2012». – Одесса : КУПРИЕНКО, 2012. – Вып. 4. – С. 39-42. – ЦИТ : 412-0525.
251. Шикирінська О.А. Актуальні проблеми художньо-естетичної освіти / О.А.Шикирінська. // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя

початкових класів: зб. матеріалів III регіональної науково-практичної конф. – Вінниця-Глухів-Бар, 2006. – С. 210-211.

252. Шикирінська О. А. Особливості інтерпретації творів музичного мистецтва / О. А. Шикирінська // Наукові записки. Серія: «Початкове навчання». – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2006. – Вип. 4. – С. 63-65.

253. Шикирінська О.А. Теоретичні основи художньої інтерпретації мистецьких творів / О.А.Шикирінська. // Наукові записки. Серія «Початкове навчання». – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. – Вип. 5. – С. 80-84.

254. Шикирінська О.А. Художньо-педагогічна інтерпретація творів мистецтва: теоретичний аспект / О.А.Шикирінська. // Наукові записки. Серія «Початкове навчання». – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2008. – Вип. 6. Ч. 1. – С. 225-228.

255. Шикирінська О.А. Феномен художньої інтерпретації: філософський аспект / О.А.Шикирінська. // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: Зб. матеріалів Всеукр. науково - практичної конф. – Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2009. – С. 246-249.

256. Шикирінська О. А. Роль художньо-педагогічної інтерпретації в мистецькій підготовці майбутніх учителів початкових класів / О. А. Шикирінська // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VI мистец. - пед. читань пам'яті проф. О. Рудницької. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – С. 140-142.

257. Шикирінська О. А. Організація діалогічного спілкування молодших школярів з мистецькими творами на уроках художньо-естетичного циклу / О. А. Шикирінська // Традиції та інновації в педагогіці початкової школи : зб. матеріалів Всеукраїнської науково - практичної конференції. – Сімферополь : РВНЗ «КІПУ», 2010 . – Вип. 1. – С. 131-135.

258. Шикирінська О. А. Художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів у професійній діяльності учителів початкових класів / О. А. Шикирінська // Наукові записки. Серія: «Мистецтво» : зб. матеріалів науково - практичної. конф. викладачів і студентів ІПП.– Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2010. – Вип. 1. – С. 39-42.
259. Шикирінська О. А. Теоретичний аспект проблеми художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів / О. А. Шикирінська // Мистецтво в реаліях сучасної освіти: зб. наук. праць Всеукр. науково - практичної конф. / Полтавський нац. пед. ун-т ім. В.Г.Короленка [та ін.]. – Полтава, 2010. – С. 122-128.
260. Шикирінська О. А. Формування когнітивно-інформаційного компоненту готовності майбутніх вчителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів / О. А. Шикирінська // Традиції та інновації в педагогіці початкової школи : зб. матер. міжвуз. наук. - практ. конф. – Сімферополь : РВНЗ «КІПУ», 2011. – С. 70-73.
261. Шикирінська О. А. Педагогічна діагностика готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів / О. А. Шикирінська // Наукові записки. Серія: «Мистецтво» : зб. матер. наук. - практ. конф. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2011. – Вип. 2. – С. 34-36.
262. Шикирінська О. А. Сутність та структура готовності майбутніх вчителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів / О. А. Шикирінська // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей: зб. матер. ІХ Міжнар. пед. - мистец. читань пам'яті проф. О. Рудницької / гол. ред.: І. А. Зязюн. – вид. 3 (7). – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – С. 586-591.
263. Шлейермахер Ф. Речи и религии к образованным людям ее презиращим / Ф. Шлейермахер. – М.: «РЕГ-book-USA», 1994. – С. 85-151.
264. Шумская Л.И. Диагностика воспитательного процесса в вузе: учеб. пособие / Л.И. Шумская. – Минск: Изд. Центр БГУ, 2010. – 343 с.

265. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – Л.: Просвещение, 1967. – 266 с.
266. Щербань П. Навчально-педагогічні ігри: навч. посібник / П. Щербань. – К.: Вища школа, 1993. – 120 с.
267. Щербо А.Б. Естетичне виховання учнів у початкових класах / А.Б.Щербо, Д.М. Джола. – К.: Рад. школа, 1969. – 235 с.
268. Щолокова О.П. Методика викладання світової художньої культури: підручник / О.П. Щолокова. – К., 2009. – 288 с.
269. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: монографія / О.П. Щолокова. – К., 1996. – 172 с.
270. Щолокова О.П. Сутність і термінологічна характеристика інтерпретаційного процесу в умовах художньо-педагогічної діяльності / О.П.Щолокова. // Науковий часопис. – К., 2005, вип. 2 (7). – С. 2-14.
271. 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.
272. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
273. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б.Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
274. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я.Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т.2. – 440 с.
275. Юнг К.Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству / К.Г. Юнг. // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX в. в. Трактаты, статьи, эссе. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 214-231.

276. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»: избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б.П. Юсов. – М.: Компания «Спутник+», 2004. – 253 с.
277. Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів: автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Т.М. Яблонська. – К., 2000. – 20 с.
278. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. –176 с.
279. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание / П.М. Якобсон. – М.: Знание, 1976. – 384 с.
280. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов / В.А.Якунин. – М.: 1994. –156 с.
281. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителей / Т.С. Яценко. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
282. Erich Leindsdorf. The Composer's Advocate. A Radical Orthodoxy for Musicians. New Haven and London: Yale University Press, 1891. Русский перевод: Э. Лайнсдорф. В защиту композитора. Альфа и омега искусства интерпретации. – Москва: «Музыка», 1988. – 200 с.
283. Fish S. Is there a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities. – Cambridge: Harvard University Press, 1980. – 210 p.
284. Hirsh E.D. The Aims of Interpretation. – Chicago: University of Chicago Press, 1976. – 230 p.
285. Tatarkevich W. Pisma zebrane: Droga przez estetyke. – Warszawa, 1992- Tom 2. – 208 p.

ДОДАТКИ

Додаток А.1

МЕТОДИКА «МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ У ВНЗ» (Г.І.Ільїна)

Інструкція: Відзначте вашу згоду з нижченаведеними твердженнями знаком «+», незгоду — - знаком «-».

Опитувальник

1. Краща атмосфера на занятті — атмосфера вільних висловів.
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко болить голова після пережитих хвилювань та неприємностей.
4. Самостійно вивчаю низку предметів, необхідних, на мою думку, для майбутньої професії.
5. З властивих мені якостей найвище ціную... *(написати відповідь)*.
6. Вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Отримую задоволення від розгляду на заняттях актуальних проблем.
8. Не бачу сенсу в більшості того, що ми робимо у вузі.
9. Велике задоволення отримую, розповідаючи знайомим про свою майбутню професію.
10. Я вельми посередній студент, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати краще.
11. У наш час необов'язково мати вищу освіту.
12. Твердо упевнений в правильності вибору професії.
13. З властивих мені якостей хотів би позбавитися від... *(написати відповідь)*.
14. При слушній нагоді використовую на іспитах конспекти, шпаргалки, записи, формули тощо.
15. Найчудовіший час життя — студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.
17. Вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. При нагоді поступив би в інший вуз.
19. Зазвичай спочатку беруся за легші завдання, а більш складні залишаю на потім.
20. При виборі професії було важко зупинитися на якійсь одній.
21. Можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Твердо упевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток в житті.
23. Мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З якихось практичних міркувань для мене це найзручніший вуз.
26. У мене достатньо сили волі, щоб вчитися без примусу адміністрації.

Продовження додатку А.1

27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайним напруженням.
28. Іспити потрібно складати, витрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато вузів, в яких я міг би вчитися з неменшим інтересом.
30. З властивих мені якостей більше всього заважає вчитися... *(написати відповідь)*.
31. Я людина, що дуже захоплюється, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.
32. Неспокій про іспит або роботу, яка вчасно не виконана, заважає спати.
33. Висока зарплата після закінчення вузу для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в гарному настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.
35. Змушений був поступити у вуз, щоб отримати бажаний статус в суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Вивчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки хороші професіонали і я хочу бути на них схожим.
38. Для кар'єрного росту мені необхідно мати вищу освіту.
39. З властивих мені якостей допомагає вчитися... *(написати відповідь)*.
40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід навчальні дисципліни, що не стосуються майбутньої спеціальності.
41. Мене вельми турбують можливі невдачі.
42. Краще всього я займаюся, коли мене періодично підштовхують.
43. Мій вибір даного вузу остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту і я не хочу відрізнятись від них.
45. Аби переконати в будь-чому групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай стабільний і гарний настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу у вуз я давно цікавився обраною професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективніша.
50. Мої знання про професію були достатні для впевненого вибору вузу.

Обробка й інтерпретація результатів

Шкала «набуття знань»: за згоду (+) з 4-м твердженням нараховується 3,6 балів; з 17-м - 3,6 балів; з 26-м - 2,4 балів; за незгоду (—) з 28-м твердженням - 1,2 балів; з 42-м - 1,8 балів. Максимум - 12,6 балів.

Продовження додатку А.1

Шкала «оволодіння професією»: за згоду з 9-м твердженням - 1 бал; з 31-м - 2 бали; з 33-м - 2 бали; з 43-м - 3 бали; з 48-м і 49-м - по 1 балу. Максимум - 10 балів.

Шкала «отримання диплома»: за незгоду з 11-м твердженням - 3,5 балів; за згоду з 24-м - 2,5 балів; з 35-м - 1,5 балів; з 38-м - 1,5 балів і 44-м - 1 бал. Максимум — 10 балів.

Твердження 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника і в обробку не включаються.

Переважання мотивів по перших двох шкалах свідчить про адекватний вибір студентом професії і задоволеності нею.

Додаток А.2

Методика діагностики спрямованості навчальної мотивації

Інструкція. Прочитайте кожен вислів і висловіть своє відношення до навчальної дисципліни, що вивчається, проставивши навпроти номера вислову свою відповідь, використовуючи для цього наступні позначення:

- вірно + ;
- мабуть, вірно (+);
- мабуть, невірно (-);
- невірно –.

Зміст опитувальника.

1. Вивчення цього предмету дасть мені можливість дізнатися багато важливого для себе, проявити свої здібності.
2. Предмет, що вивчається, мені цікавий, і я хочу знати по даному предмету якомога більше.
3. У вивченні даного предмету мені досить тих знань, які я отримую на заняттях.
4. Навчальні завдання по даному предмету мені нецікаві, я їх виконую, тому що цього вимагає викладач.
5. Труднощі, що виникають при вивченні даного предмету, роблять його для мене ще більш цікавим.
6. При вивченні даного предмету окрім підручників і рекомендованої літератури самостійно читаю додаткову літературу.
7. Вважаю, що важкі теоретичні питання по даному предмету можна було б не вивчати.
8. Якщо щось не виходить по даному предмету, прагну розібратися і дійти до суті.
9. На заняттях по даному предмету у мене часто буває такий стан, коли «зовсім не хочеться вчитися».
10. Активно працюю і виконую завдання тільки під контролем викладача.
11. Матеріал, що вивчається по даному предмету, з цікавістю обговорюю у вільний час зі своїми друзями.
12. Прагну самостійно виконувати завдання по даному предмету, не люблю, коли мені підказують і допомагають.
13. По можливості прагну списати у товаришів або прошу когось виконати завдання за мене.
14. Вважаю, що всі знання по даному предмету є цінними і по можливості потрібно знати по даному предмету якомога більше.
15. Оцінка по цьому предмету для мене важливіша, ніж знання.
16. Якщо я погано підготовлений до заняття, то особливо не турбуюся і не переживаю.
17. Мої інтереси і захоплення у вільний час пов'язані з даним предметом.
18. Ця навчальна дисципліна дається мені важко, мені доводиться примушувати себе виконувати навчальні завдання.

Продовження додатку А.2

19. Якщо по хворобі (або іншим причинам) я пропускаю заняття по даному предмету, то мене це засмучує.

20. Якби було можна, то я виключив би даний предмет з розкладу (навчального плану).

Обробка результатів. Підрахунок показників опитувальника робиться відповідно до ключа, де «Так» означає позитивні відповіді (вірно; мабуть, вірно), а «Ні» — негативні (мабуть, невірно; невірно).

Ключ

Так 1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19

Ні 3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20

За кожен збіг з ключем нараховується один бал. Чим вище сумарний бал, тим вище показник внутрішньої мотивації вивчення предмету. При низьких сумарних балах домінує зовнішня мотивація вивчення предмету.

Перевірка валидності тесту здійснювалася шляхом виділення двох контрастних груп предметів:

- 1) предмети, які, на думку самих студентів, подобалися, були цікаві їм;
- 2) предмети, які явно не подобалися студентам, були їм нецікаві.

Аналіз результатів. Отриманий в процесі обробки відповідей випробовуваного результат розшифровується таким чином:

0—10 балів — зовнішня мотивація;

11—20 балів — внутрішня мотивація.

Для визначення рівня внутрішньої мотивації можуть бути використані також наступні нормативні межі:

0—5 балів — низький рівень внутрішньої мотивації;

6—14 балів — середній рівень внутрішньої мотивації;

15—20 балів — високий рівень внутрішньої мотивації.

Анкета (для майбутніх учителів початкових класів)

1. Яким видам мистецтва Ви надаєте перевагу?

- ☐ музика;
- ☐ образотворче мистецтво;
- ☐ декоративно-прикладне мистецтво;
- ☐ театр;
- ☐ кіно;
- ☐ фольклор;
- ☐ хореографія;
- ☐

2. Яка форма сприймання мистецтва для Вас найбільш прийнятна:

- ☐ наодинці;
- ☐ разом із друзями;
- ☐ на заняттях з мистецьких дисциплін у ВНЗ;
- ☐ у концертних залах, музеях, театрах тощо;
- ☐ по телевізору;
- ☐ вдома (наприклад – у записі, використовуючи власні колекції);
- ☐

3. Якими видами мистецтва займалися Ви особисто під час навчання у загальноосвітній школі?.....

4. Яку мистецьку підготовку Ви маєте?

- ☐ Дитяча музична школа;
- ☐ Дитяча школа мистецтв;
- ☐ Хореографічна студія;
- ☐ Театральна студія;
- ☐

5. Яким видом мистецтва займаєтесь Ви особисто сьогодні?.....

6. Яким видом мистецтва Ви хотіли б займатися ще?.....

7. Навіщо, на Вашу думку, людині потрібно займатися мистецтвом?.....

8. Як часто Ви відвідуєте мистецькі заходи:

- ☐ 1-2 рази на місяць;
- ☐ 3-4 рази на рік;
- ☐ 1 раз на рік;
- ☐ 1 раз на 2 роки;
- ☐

9. Які мистецькі заклади Ви відвідуєте найчастіше (назвіть):

- ☐ театри.....
- ☐ кінотеатри.....

Продовження додатку Б

- ☐ виставкові зали.....
 - ☐ музеї.....
 - ☐ концертні зали.....
 - ☐ дискотеки.....
 - ☐
10. Які особистісні потреби Ви найповніше задовольняєте, спілкуючись із мистецтвом?
- ☐ естетична насолода;
 - ☐ можливість розважитися;
 - ☐ пізнання світової культурної спадщини;
 - ☐ реалізація власних мистецьких вмінь та навичок;
 - ☐ розвиток емоційної сфери;
 - ☐
11. Як Ви розумієте поняття «художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів»?.....
12. Чи завжди Вам вдається зрозуміти авторський задум мистецького твору?
- ☐ так;
 - ☐ скоріше так, ніж ні;
 - ☐ скоріше ні, ніж так;
 - ☐ ні;
 - ☐ не можу відповісти
13. Чому, на Вашу думку, у Вас виникають труднощі у розумінні та інтерпретації мистецьких творів?.....
14. У чому, на Ваш погляд, полягає інтерпретація мистецьких творів?
- ☐ тлумаченні символів;
 - ☐ розкритті авторського задуму;
 - ☐ трактуванні мистецького твору;
 - ☐ аналізі засобів мистецької виразності;
 - ☐ перекладу повідомлення, вираженого на мові художніх творів на мову індивіда, що сприймає його;
 - ☐ тлумаченні емоційно-сміслового змісту мистецького твору;
 - ☐
15. Які знання, на Вашу думку, потрібні вчителю початкових класів для інтерпретації мистецьких творів?
- ☐ з філософії;
 - ☐ історії;
 - ☐ соціології;
 - ☐ літератури;
 - ☐ культурології;

Продовження додатку Б

- ☐ психології;
- ☐ мистецтвознавства;
- ☐ естетики;
- ☐

16. Чи вважаєте Ви достатніми свої знання для інтерпретації мистецьких творів у процесі знайомства молодших школярів із кращими культурними здобутками людства?

- ☐ так;
- ☐ ні;
- ☐ не можу відповісти;

17. Чи вважаєте Ви себе готовими до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів?.....

18. Чи вважаєте Ви за доцільне використовувати художньо-педагогічну інтерпретацію мистецьких творів у професійній діяльності вчителя початкових класів (чому саме)?.....

.....

.....

.....

ДЯКУЄМО!

Додаток В.1

«ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ» (М. Рокич)

Серед 18 тверджень ціннісних орієнтацій виберіть в порядку зростання значимості ті принципи, якими Ви керуєтеся у Вашому житті. Уважно ознайомтесь із таблицею й, вибравши ту цінність, що для Вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу по значимості цінність і помістіть її слідом за першою. Потім проробіть те ж з усіма цінностями, що залишилися. Найменш важлива залишиться останньою й займе 18 місце. Робіть не поспішаючи, вдумливо. Кінцевий результат повинен відбивати Вашу щирі позицію.

Список А (термінальні цінності):

– активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя);	
– життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);	
– здоров'я (фізичне й психічне);	
– цікава робота;	
– краса природи й мистецтва (переживання прекрасного в природі й у мистецтві);	
– любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною);	
– матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);	
– наявність гарних і вірних друзів;	
– суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);	
– пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку);	
– продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);	
– розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалювання);	
– розваги (приємний, необтяжливий відпочинок, відсутність обов'язків);	
– воля (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);	
– щасливе сімейне життя;	
– щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалювання інших людей, усього народу, людства в цілому);	
– творчість (можливість творчої діяльності);	
– упевненість у собі (внутрішня гармонія, воля від внутрішніх протиріч, сумнівів).	

Список Б (інструментальні цінності):

– акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах;	
– вихованість (гарні манери);	
– високі запити (високі вимоги до життя й високі домагання);	
– життєрадісність (почуття гумору);	
– ретельність (дисциплінованість);	
– незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);	
– непримиренність до недоліків у собі й інших;	
– освіченість (широта знань, висока загальна культура);	
– відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати своє слово);	
– раціоналізм (уміння реально й логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення);	
– самоконтроль (стриманість, самодисципліна);	
– сміливість у відстоюваннях своєї думки, поглядів;	
– тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);	
– терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й омани);	
– широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);	
– чесність (правдивість, щирість);	
– ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);	
– чуйність (дбайливість).	

Додаток В.2

**Узагальнена ієрархія цінностей
студентів-майбутніх учителів початкових класів**

Термінальні цінності	%	Інструментальні цінності	%
здоров'я	67,3	вихованість	41,7
любов,	50,7	акуратність	32,8
щасливе сімейне життя,	24,3	освіченість	27,4
матеріально забезпечене життя,	19,8	життєрадісність	26,1
друзі,	18,9	незалежність	22,7
упевненість у собі.	17,9	чесність	21,6
активне діяльне життя	16,3	раціоналізм	16,1
життєва мудрість	13,1	відповідальність	15,2
цікава робота	12,2	чуйність	14,6
свобода	11,0	тверда воля	14,4
продуктивне життя	9,5	самоконтроль	10,9
розвиток	8,1	широта поглядів	10,4
краса природи та мистецтва	6,5	ретельність	10,1
пізнання	6,1	високі запити	8,8
суспільне визнання	5,7	ефективність у справах	8,4
розваги	5,2	терпимість	7,6
щастя інших	4,6	сміливість у відстоюванні своєї думки	7,5
творчість	4,3	непримиренність до недоліків у собі й інших	6,9

Додаток В.3

**Кольорова матриця емоційного стану студентів
під час сприйняття творів різних видів мистецтва**

Мистецькі твори	Кольори						
	Червоний	Оранжевий	Жовтий	Зелений	Синій	Фіолетовий	Чорний
музика							
живопис							
скульптура							
архітектура							
література							
театр							

Додаток В.4

Вплив мистецьких творів на емоційний стан студентів

<i>Мистецькі твори</i>	Кількість студентів, %		
	Емоційний стан		
	Позитивний	Нейтральний	Негативний
Музика (Р. Шуман «Дід Мороз»)	8,0	24,3	15,6
Живопис (І. Грабар «Зимовий пейзаж»)	8,0	65,0	17,7
Скульптура, архітектура (фотографії льодових скульптур та архітектурних споруд)	50,0	31,8	9,0
Література (вірші про зиму)	1,5	75,0	7,5
Театр (фрагмент театральної вистави «Дванадцять місяців»).	8,0	21,1	10,4

Враження від прослуханого музичного твору (М. Скорик Мелодія)
студентки 2 курсу Демчук Л.



Додаток В.6

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ПОЛІКОМУНІКАТИВНОЇ ЕМПАТІЇ (І.М. Юсупов)

В опитувальнику 36 тверджень, по кожному з яких випробуваний повинен оцінити, якою мірою він з ним згодний або не згодний, використовуючи 6 варіантів відповідей:

- «не знаю» (0);
- «ніколи або ні» (1);
- «іноді» (2);
- «часто» (3);
- «майже завжди» (4);
- «завжди або так» (5).

Кожному варіанту відповіді відповідає числове значення (зазначене в дужках): 0, 1, 2, 3, 4, 5.

Тестовий матеріал

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя чудових людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається міркувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед всіх музичних телепередач для мене найкраща «Сучасні ритми».
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома людьми.
8. Старі люди, як правило, ображаються без причин.
9. Коли в дитинстві я слухав сумну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики в мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди пробачав усе батькам, навіть якщо вони були не праві.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно хльостати.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то почуваю, немов це відбувається із мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Коли я бачу підлітків або дорослих, що сваряться, я втручаюся.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.
19. Я подовгу спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми й книги можуть викликати сльози тільки в несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних котів і собак.
23. Всі люди необґрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.

Продовження додатку В.6

26. Побачивши покалічену тварину я намагаюся їй чимось допомогти.
27. Людині полегшає, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну подію, я намагаюся не попадати в число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин почувати настрій свого хазяїна.
31. Зі скрутної конфліктної ситуації людина повинна виходити самотійно.
32. Якщо дитина плаче, на те є свої причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання й дивацтва старших.
34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замислені.
35. Безпритульних свійських тварин треба ловити і знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

Ключ до тесту

Шкала		Номер твердження
Номер	Прояв емпатії до:	
I	Батьків	10, 13, 16
II	Тварин	19, 22, 26
III	Людей похилого віку	2, 5, 8
IV	Дітей	25, 29, 32
V	Героїв художніх творів	9, 12, 15
VI	Незнайомих або малознайомих людей	21, 24, 27

За допомогою таблиці на підставі отриманих балівних оцінок діагностується рівень емпатії по кожній із складників і в цілому.

Рівень	Кількість балів	
	по шкалах	в цілому
Дуже високий	15	82-90
Високий	13-14	63-81
Середній	5-12	37-62
Низький	2-4	12-36
Дуже низький	0-1	5-11

Співвіднесіть результат зі шкалою розвиненості емпатійних тенденцій.

Рівнені характеристики емпатії

- 82 до 90 балів — дуже високий рівень емпатійності.
 63 до 81 бала — висока емпатичність.
 37 до 62 балів — нормальний рівень емпатійності.
 12-36 балів — низький рівень емпатійності.
 11 балів і менше — дуже низький рівень емпатійності.

Додаток В.7**ДІАГНОСТИКА РЕФЛЕКСІЇ (Методика Карпова А.В.)**

Інструкція. У бланку відповідей, напроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

1. – абсолютно невірно;
2. – невірно;
3. – швидше невірно;
4. – не знаю;
5. – швидше вірно;
6. – вірно;
7. – цілком вірно.

Опитувальник

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочу з ким-небудь її обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що прийшло мені на думку.
3. Перш, ніж зняти слухавку телефону, щоб зателефонувати у справі, я зазвичай в думках планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я прагну не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь не задоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко ухвалюю рішення щодо коштовної покупки.
14. Як правило, щось замисливши, я кручу в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Деколи я ухвалюю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його в думках, приводячи все нові й нові аргументи в захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто винен, я насамперед, починаю з себе.

Продовження додатку В.7

20. Перш, ніж ухвалити рішення, я завжди стараюся все ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають.
22. Буває, що обдумуючи розмову з іншою людиною, я в думках веду з ним діалог.
23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки й відчуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.
25. Розв'язуючи складну задачу, я думаю про неї навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка:

Підсумуйте проставлені бали по питаннях № 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, і додайте суму інверсованих балів.

Бали по шкалах 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необхідно інверсувати:

Проставлений бал	7	6	5	4	3	2	1
Інверсований бал	1	2	3	4	5	6	7

Переведіть бали в стени по таблиці:

Бали	до 99	100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 і вище
Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Високі результати по тесту (більше 7 стенив) свідчать про те, що людина у великій мірі схильна звертатися до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, виявляти причини і наслідки своїх дій як у минулому, так і в сьогоденні та майбутньому. Їй властиво обдумувати свою діяльність в найдрібніших деталях, ретельно її планувати і прогнозувати всі можливі наслідки. Ймовірно також, що таким людям легше зрозуміти іншого, поставити себе на його місце, передбачити його поведінку, зрозуміти, що думають про них самих.

Низькі результати по тесту (менше 4 стенив), ймовірно, вказують на те, що випробуваному в меншій мірі властиво замислюватися над тим, що відбувається, над причинами своїх дій і вчинків інших людей, над їхніми наслідками. Такі люди не завжди планують свою діяльність, бувають імпульсивні і обмежуються розглядом меншої кількості деталей при ухваленні рішення. У них можливе виникнення труднощів у спілкуванні з іншими людьми через неможливість завжди точно зрозуміти іншого, передбачити його реакцію.

Додаток В.8**«ОЦІНКА КОМУНІКАТИВНИХ ТА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ
СХИЛЬНОСТЕЙ» (КОС)**

У відповідній клітині аркуша відповідей поставте плюс, якщо Ваша відповідь на запитання позитивна (Ви згодні), якщо ж Ваша відповідь негативна (Ви не згодні) - поставте мінус. Стежте, щоб номер питання і клітини, куди ви вписуєте свою відповідь, збігалися.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40

Опитувальник

1. Чи багато у вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, заподіяне Вам кимось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Чи вірно, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або будь-якими іншими заняттями, ніж з людьми?
8. Якщо виникли будь-які перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші Вас за віком?
10. Чи любляєте Ви придумувати і організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко Ви включаєтеся в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви того, щоб Ваші товариші діяли відповідно з Вашою думкою?
15. Чи важко Вам вжитися в новому колективі?

Продовження додатку В.8

16. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви при слушній нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі люди, і Вам хочеться побути одному?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомих для Вас обставинах?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви незручності, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Вам подобається брати участь у колективних іграх?
26. Часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих Вам людей?
8. Ви рідко прагнете до доказу своєї правоти?
29. Вам не доставляє особливих зусиль внести пожвавлення в малознайому Вам компанію?
30. Ви берете участь у громадській роботі?
31. Ви обмежуєте коло своїх знайомств невеликою кількістю людей?
32. Ви прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому компанію?
34. Ви залюбки берете участь в організації заходів для своїх товаришів?
35. Ви відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Часто Ви спізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. У Вас багато друзів?
38. Часто Ви опиняєтесь в центрі уваги своїх товаришів?
39. Часто Ви соромитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Ви впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Ключ

Схильності	Відповіді позитивні	Відповіді негативні
Комунікативні	Питання першого стовпця	Питання третього стовпця
Організаторські	Питання другого стовпця	Питання четвертого стовпця

Додаток В.9

**Ступінь значущості знань, необхідних для художньо-педагогічної
інтерпретації мистецьких творів**

Знання	Дуже важливо	Важливо	Не важливо
Вікові особливості молодших школярів			
Естетична свідомість			
Естетичні потреби			
Естетичні почуття,			
Естетичні смаки			
Естетичні ідеали			
Мистецькі здібності			
Форми організації мистецької діяльності учнів			
Методи організації мистецької діяльності учнів			
Засоби організації мистецької діяльності учнів			
Сучасні технології навчання й виховання молодших школярів			
Методики викладання навчальних предметів			
Зміст дисциплін мистецького циклу			
Естетика			
Розвиток світової та національної культури			
Специфіка видів мистецтва			

Додаток Д.1

ЗАСОБИ ВИРАЗНОСТІ ВИДІВ МИСТЕЦТВА

З'єднайте стрілками відповідні поняття:

Живопис	втілення акторами ідей, емоцій, думок
Скульптура	слово
Архітектура	звукоінтонація
Графіка	об'ємно-просторові форми
Література	прикрашання, оздоблення
Музика	відтворення образів в об'ємі
Театр	крапка, лінія, штрих
Декоративно-прикладне мистецтво	відтворення кольору

Додаток Д.2

ТЕСТ НА ОЦІНЮВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ЕРУДОВАНOSTІ

1. Дайте визначення поняттю «мистецтво».

.....

(Мистецтво – це одна із форм суспільної свідомості, відображення навколишньої дійсності в художніх образах).

2. Назвіть основні функції мистецтва відносно людини.

.....

(естетична, комунікативна, виховна, пізнавальна).

3. Назвіть основні види мистецтва.

а) за способом сприйняття.....

(слухові або аудіальні, зорові або візуальні, видовищні)

б) за типом відтворення дійсності.....

(образотворчі, необразотворчі)

в) за характером поєднання виражальних засобів.....

(прості, складні, синтетичні)

4. Зберіть пазли, відтворивши таблицю «Види мистецтва та їх класифікація»

Цирк	Балет	Архітектура
аудіально-візуальні	Скульптура	Синтетичні
Живопис	Просторові	Література
Музика	Кіно	аудіальні
Часові	Опера	Театр
	візуальні	

Відповідь:

<u>Часові</u> <u>(аудіальні)</u>	<u>Просторові (візуальні)</u>	<u>Синтетичні</u> <u>(аудіально-візуальні)</u>
Література	Живопис	Театр
Музика	Архітектура	Кіно
	Скульптура	Опера
		Балет
		Цирк

Продовження додатку Д.2

Продовжіть речення, вибравши правильну відповідь з кількох поданих:

5. «Замурована музика», «кам'яний літопис світу» – це

.....

(скульптура, *архітектура*, театр);

6. Мистецтво, головною суттю якого є створення і оздоблення художніх виробів, що мають практичне призначення у побуті – це

.....

(живопис, графіка, *декоративно-прикладне*, дизайн);

7. Вид мистецтва, який до XVIII ст. тлумачився як «наука, знання», а Піфагор поєднував його з математикою – це.....

(архітектура, *музика*, література);

8. Вид мистецтва, який поєднує в собі літературу, музику, образотворче мистецтво, дизайн, хореографію – це.....

(цирк, *театр*, кіно);

9. Відомі прізвища – Едісон, Луї та Огюст Люм'єри, Ч.Чаплін, В.Довженко пов'язані з видом мистецтва.....

(театр, *кінематограф*, цирк).

10. Фреска – це розпис стіни.....

(аквареллю, маслом, *по вологій штукатурці*)

Додаток Д.3

Розташуйте означені поняття відповідно видам мистецтва: акробат, актор, арена, арка, балет, будівельник, буква, видовище, вірш, гіпс, глина, гравюра, декорації, дерево, діалог, документальне, драма, дресировка, епос, етюд, жонглер, зліпок, зодчество, іграшки, ілюзіонист, кадр, кістка, класичний, клоун, ключ, колорит, композиція, конструкція, костюм, крещендо, купол, лібрето, лінії, лірика, маска, метал, метр, міцність, монтаж, монументальна, мотор, найвищий, народний, науково-популярне, ноти, об'єм, одяг, олівці, оператор, оркестр, орнамент, п'єдестал, палац, палітра, пам'ятник, пантоміма, папір, пензли, перевтілення, персонаж, перспектива, письмо, пластика, плівка, плями, поверхня, повітряні гімнасти, поза, посуд, прикраса, притча, проект, проза, простір, ракурс, рама, режисер, ремесло, ризик, рима, рисунок, ритм, роман, рояль, рух, світло, скло, слово, сольфеджіо, сопрано, станкова, сцена, сценарій, тиражна (естамп), тінь, тривалість, трюк, унікальна, утилітарність, фарби, фермата, форма, форте, фронтон, художнє, штрихи.

Вид мистецтва	Поняття
живопис	
графіка	
скульптура	
архітектура	
декоративно-прикладне	
музика	
література	
хореографія	
театр	
цирк	
кіно	
загальні (стосуються багатьох)	

Додаток Д.4

Поєднайте стрілками правильні відповіді з двох колонок, визначивши авторів творів (можна поєднувати декілька авторів) або країну походження танцю.

Назва музичного твору	Композитор	Еталон
1) Дід Мороз	А) Ж.Бізе	1 О
2) Заметіль	Б) А.Вівальді	2 К
3) Кармен	В) Х.В.Глюк	3 А
4) Карнавал тварин	Г) Е.Гріг	4 Л
5) Клоуни	Д) Д.Кабалевський	5 Д
6) Коза-Дерева	Е) М.Леонтович	6 Ж
7) Лускунчик	Ж) М.Лисенко	7 Н
8) Орфей та Евридика	З) В.-А.Моцарт	8 В
9) Петрушка	И) С.Прокоф'єв	9 М
10) Петя і Вовк	І) М.Римський-Корсаков	10 И
11) Політ джмеля	К) Г.Свиридов	11 І
12) Пори року	Л) К.Сен-Санс	12 Б, Н
13) Турецький марш	М) І.Стравінський	13 З
14) У печері гірського короля	Н) П.Чайковський	14 Г
15) Хвороба ляльки	О) Р.Шуман	15 Н
16) Щедрик		16 Е

Продовження додатку Д.4

Назва картини	Художник	Еталон
1) Атрибути мистецтва	А) Н.Білокінь	1 К
2) Вечір на Україні	Б) М.Врубель	2 Г
3) Голуб миру	В) І.Грабар	3 Е
4) Граки прилетіли	Г) А.Куїнджі	4 З
5) Зима	Д) І.Левітан	5 Д, Л
6) Зимовий пейзаж	Е) П.Пикассо	6 В
7) Золота осінь	Ж) М.Приймаченко	7 Д
8) Калина	З) А.Саврасов	8 А
9) Котячий цар	И) П.Сезан	9 Ж
10) Краєвид з веселкою	І) К.Сомов	10 І
11) П'єро та Арлекін	К) Ж.Б.С.Шарден	11 И
12) Царівна Лебідь	Л) І.Шишкін	12 Б
Назва танцю	Країна походження	Еталон
1) Вальс	А) Австрія, Німеччина, Чехія	1 А
2) Гопак	Б) Греція	2 З
3) Лезгінка	В) Грузія	3 В
4) Мазурка	Г) Іспанія	4 Е
5) Менует	Д) Італія	5 И
6) Полонез	Е) Польща	6 Е
7) Полька	Ж) Угорщина	7 І
8) Сертакі	З) Україна	8 Б
9) Тарантелла	И) Франція	9 Д
10) Фламенко	І) Чехія	10 Г
11) Хоровод	К) Росія	11 К
12) Чардаш		12 Ж

Додаток Е.1**МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ (Г.Девіс)**

Інструкція: «Прочитайте наступні вислови. Якщо ви згодні з твердженням, поставте знак «+», якщо ні - знак «-».

Опитувальник

1. Думаю, що я акуратний (на).
2. Люблю знати, що робиться в інших учбових групах.
3. Люблю відвідувати нові місця разом з друзями, а не один (одна).
4. Люблю бути кращим(ою) в будь-чому.
5. Якщо у мене є солодоші, то я прагну зберегти їх у себе.
6. Дуже хвилююся, якщо робота, яку я роблю, не краща, не може бути мною зроблена найкращим чином.
7. Хочу зрозуміти, як все відбувається навколо, знайти причину.
8. У дитинстві я не був(ла) особливо популярний(на) серед дітей.
9. Іноді я вчиняю по-дитячому.
10. Коли я хочу що-небудь зробити, ніщо не може мене зупинити.
11. Вважаю за краще працювати колективно і не можу працювати один (одна).
12. Знаю, коли можу зробити що-небудь по-справжньому хороше.
13. Якщо навіть я упевнений(а) у своїй правоті, прагну поміняти точку зору, якщо зі мною не погоджуються інші.
14. Дуже турбуюся і переживаю, коли роблю помилки.
15. Часто нудьгую.
16. Буду значущим(ою) і відомим(ою) у майбутньому.
17. Люблю дивитися на красиві речі.
18. Віддаю перевагу новим заняттям, а не звичним.
19. Люблю досліджувати, що відбудеться, якщо я що-небудь зроблю.
20. Коли працюю, прагну якомога менше ризикувати.
21. Вважаю за краще спостерігати, чим робити.

Ключ для обробки результатів

Креативність (здібність до творчості):

у разі згоди (+) з висловами 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 17, 19

і у разі незгоди (—) з висловами 3, 5, 11, 13, 14, 15, 18, 20, 21.

Сума висловів, відповідних ключу, вказує на ступінь креативності. Чим більше сума, тим вище креативність.

Варіант згоди (+):

Варіант незгоди (-):

2	турбота про інших;	1	ухвалення безладу;
4	бажання виділитися;	3	ризикованість;
6	незадоволеність собою;	5	альтруїзм;
7	зацікавленість;	11	любов до одиночної роботи;
8	не популярний;	13	незалежність;
9	регрес на дитинство;	14	ділові помилки;
10	відкидання тиску;	15	ніколи не нудьгує;
12	самодостатність;	18	активність;
16	відчуття призначеності;	20	прагнення до ризику;
17	відчуття краси;	21	потреба в активності.
19	спекулятивність.		

Якщо сума відповідних ключу відповідей дорівнює або більше 15, то можна припустити наявність творчих здібностей у респондента.

Додаток Е.2

У якому психологічному стані, на Ваш погляд, перебуває людина, яка зображена у поданих нижче позах?

- А) Байдужий.
- Б) Гнівno погрожуючий.
- В) Гостинний.
- Г) Замислений.
- Д) Заперечуючий, відхиляючий.
- Е) Зацікавлений.
- Ж) Зворушений.
- З) Здивований, збентежений.
- И) Натхненний
- К) Обережний, обачний.
- Л) Охоплений підозрами.
- М) Полохливий, боязливий.
- Н) Рішучий.
- О) Самовдоволений.
- П) Сором'язливий.
- Р) Той, що розглядає
- С) Спостерігаючий.
- Т) Той, що потягується.
- У) Той, що шукає.
- Ф) Уважний.

Еталон відповіді:

1 Е	2 З	3 А	4 Д	5 Р	6 О	7 В	8 Н	9 К	10 У
11 С	12 Ф	13 Б	14 И	15 Т	16 Л	17 М	18 П	19 Г	20 Ж



1



2



3



4



5



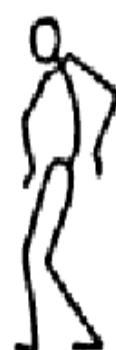
6



7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19



20

Правильні відповіді:

1. *Зацікавлений.*
2. *Здивований, збентежений.*
3. *Байдужий.*
4. *Заперечуючий, відхиляючий.*
5. *Той, що розглядає.*
6. *Самовдоволений.*
7. *Гостинний.*
8. *Рішучий.*
9. *Обережний, обачний.*
10. *Той, що шукає.*
11. *Спостерігаючий*
12. *Уважний.*
13. *Гнівно погрожуючий.*
14. *Натхненний.*
15. *Той, що потягується.*
16. *Охоплений підозрами.*
17. *Полохливий, боязливий.*
18. *Сором'язливий.*
19. *Замислений.*
20. *Зворушений.*

«СПРЯМОВАНІСТЬ НА ТВОРЧІСТЬ»

Опитувальник

Якби у вас був вибір, чому б Ви надали перевагу?

- | | | |
|-----|--|---|
| 1. | а) Читати книгу; | 0 |
| б) | писати книгу; | 2 |
| в) | переказувати зміст книги друзям. | 1 |
| 2. | а) Виступати в ролі актора; | 2 |
| б) | виступати в ролі глядача; | 0 |
| в) | виступати в ролі критика. | |
| 3. | а) Розповідати всім місцеві новини; | |
| б) | не переказувати почуте; | 1 |
| в) | прокоментувати те, що почули. | 2 |
| 4. | а) Придумувати нові способи виконання робіт; | 2 |
| б) | працювати, використовуючи випробувані прийоми; | 0 |
| в) | шукати в досвіді інших кращий спосіб роботи. | 1 |
| 5. | а) Виконувати вказівки; | 0 |
| б) | організовувати людей; | 2 |
| в) | бути помічником керівника. | 1 |
| 6. | а) Грати в ігри, де кожен діє сам за себе; | 2 |
| б) | грати в ігри, де можна проявити себе; | 1 |
| в) | грати в команді. | 0 |
| 7. | а) Дивитися цікавий фільм вдома | 1 |
| б) | читати книгу; | 2 |
| в) | проводити час в компанії друзів. | 0 |
| 8. | а) Роздумувати, як поліпшити світ; | 2 |
| б) | обговорювати з друзями, як поліпшити світ; | 1 |
| в) | дивитися спектакль про красиве життя. | 0 |
| 9. | а) Співати в хорі; | 0 |
| б) | співати пісню соло або дуєтом; | 1 |
| в) | співати власну пісню. | 2 |
| 10. | а) Відпочивати на найкращому курорті; | 0 |
| б) | відправитися у подорож на кораблі; | 1 |
| в) | відправитися в експедицію з вченими. | 2 |

Самооцінка (контрольне питання)

Відповідь «так» оцінюється в 2 бали; «важко сказати» — в 1; «ні» — 0.

- Мені цікаво працювати творчо, ніж по-іншому.
 - Прагну завжди знайти справу, в якій можу проявити творчість.
 - Мені подобається організовувати своїх товаришів на цікаві справи.
- Для мене дуже важливо, як оцінюють мою працю оточуючі.

Додаток Е.4

Фотоматеріали до формувального експерименту



Фото Е.4.1. Скульптурна композиція «Художник» на пішохідній частині вулиці Архітектора Артинова



Фото Е.4.2. Пам'ятник скрипалю у сквері Козицького



Фото Е.4.3. Льодова скульптурна композиція «Різдво» на площі Незалежності.



Фото Е.4.4. Вуличний музика на площі Театральній

Додаток Ж.1**Комплекс вправ з розвитку емпатії.**

Вправа 1. Виконавці намагаються передати мімікою різні емоційні стани (гнів, радість, здивування, страх тощо), контролюючи себе за допомогою дзеркала. Під час виконання вправи учасники намагаються знайти нові, несподівані, незвичні вирази обличчя та мімічні рухи, що виражають різні психоемоційні стани (в роботі беруть участь усі групи м'язів: лоба, повік, очей, губ, щелеп тощо). Звертається увага на наявність взаємозв'язку між переживанням людиною тих чи інших психоемоційних станів та їх зовнішнім вираженням.

Вправа 2. Групу розподіляють на трійки. У кожній такій міні-групі ролі розподіляють так: «глухий і німий» — нічого не чує, говорити не може, в його розпорядженні зір, жестикуляція й пантоміма; «глухий і паралітик» — може лише бачити й говорити, «сліпий і німий» — може чути, жестикулювати й користуватися пантомімою. Перед групами ставиться завдання — не виходячи з приписаних ролей, домовитися про щось (скажімо, про місце зустрічі, подарунок імениннику тощо). У процесі виконання вправи виникає безліч комічних ситуацій. Лише поступово учасники освоюють свої ролі, виробляють характерні для кожної трійки способи взаємопорозуміння.

Вправа 3. Учасників розподіляють по парах і ставлять обличчям один до одного. Завдання полягає в тому, щоб уявити наявність між собою і напарником товстого скла і спробувати передати йому якесь повідомлення, не користуючись при цьому словами.

Вправа 4. «Усмішка». Учасники знайомляться з різноманіттям сенсів, закодованих в художньому описі усмішки, використовуючи запропоновані фрагменти текстів, аналізуючи портретний живопис, самі зображаючи різні види усмішок і складаючи психологічну партитуру опису усмішок.

Вправа 5. «Очі. Погляд». Учасники спостерігають за зміною виразу очей певної людини і складають партитуру його емоційного стану, аналізують, занотовують власні емоційні стани, що виражені в невербальній поведінці, підбирають літературно-художні приклади емоційного стану.

Продовження додатку Ж.1

Вправа 6. «Жести. Поза». Техніка виконання цієї вправи ідентична попереднім. Учасники також використовують репродукції портретного живопису, ілюстрації до художніх творів, фотографії, аналізують мемуарну, біографічну й епістолярну літературу.

Вправа 7. «Звуки голосу». Учасники знайомляться з емоційними характеристиками людських голосів, розвивають здатність читати емоційні стани, що виражені в звуках голосу, на основі складання словника епітетів і метафор, підбору художніх текстів, запису власного голосу, голосів інших людей та їх подальшої інтерпретації тощо.

Вправа 8. «Настрій». Використовуючи цю вправу, учасники вчаться визначати настрій, виражений, наприклад, у віршах або картинах, розпізнавати, як переданий той чи інший емоційний стан.

Вправа 9. «Візуалізація». У цій вправі учасники разом прослуховують аудіозаписи і вчаться представляти почуте, переживати відчуття і настрої автора фрагменту художнього твору, що записаний на магнітофон.

Вправа 10. «Вільний танець». Ця вправа розвиває емпатію, здатність проникати в світ відчуттів інших людей. Головне тут – навчитися виражати емоції через рухи.

Вправа 11. «Картина (фотографія)». Дивлячись на картину (фотографію), учасники програють сюжет, складають розповідь, притчу, вірші, вчаться входити в світ переживань зображених людей.

Вправа 12. «Подарунки». У цій вправі акцентується увага на відчуттях і переживаннях, що випробовували учасники при спогаді про подарунки у своєму житті (будь то люди, предмети, події).

Вправа 13. «Сімейний альбом». Розглядаючи фотографії сімейного альбому, учасники вчаться не тільки зосереджуватися на сюжеті, але й аналізувати переживання людей, що зображені на фото.

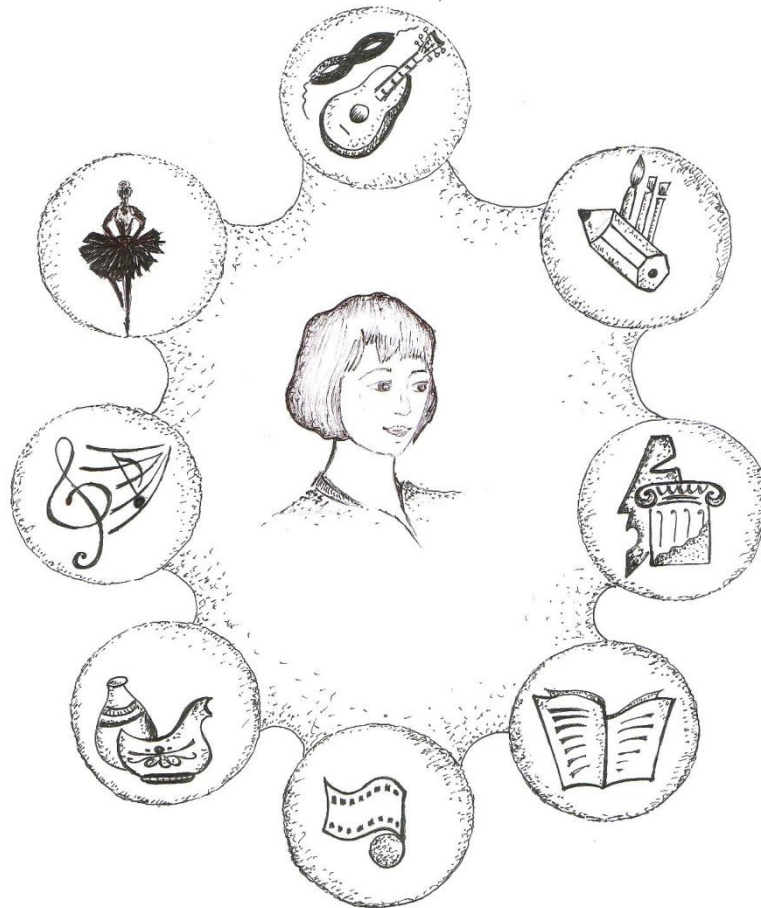
Додаток Ж.2

**Приклад віршованого есе на тему «Як я розумію музику»
студентки IV курсу Анастасії Ш.**

*«Музика – це сонце,
Музика – це вітер,
Музика – це зорі,
Музика – це квіти,
Музика – це сльози,
Музика – це щастя,
Музика – це сміх,
Повнота, безмежжя
Радості для всіх».*

Додаток Ж.3

Приклади проектування образного бачення поняття художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів засобами образотворчого мистецтва з наступним їх смисловим розкодуванням



Інтерпретацію як переклад ідеї митця на мову мистецтв я уявляю віночком, сплеченим з різних видів мистецтв на голові у людини. Адже мистецький твір народжується спочатку в думках людини, в її творчості, а вже потім знаходить матеріальне втілення в словах (література), нотах (музика), кольорах (живопис), рухах (хореографія) тощо. До того ж, одна й та сама творча ідея може мати декілька «життів»: наприклад, безсмертною залишається трагедія В. Шекспіра «Ромео Джульєтта» як у літературі, так й у музиці П. Чайковського та С. Прокоф'єва до балетних постановок, у театральних та радіовиставах, кінофільмах, фотографіях; або казку, що колись передавалася з вуст в уста, письменник записав у книжку, художник намалював ілюстрації до неї, майстер створив скульптуру. Юлія С., студентка IV курсу



Я уявляю інтерпретацію–розуміння як шлях з перешкодами, який веде до мистецького твору - прекрасного, але далекого та недосяжного, що схований у печері. Учитель за допомогою багажу знань допоможе дитині подолати цей шлях та відкрити печеру ключем-тлумаченням.

Наталія П., студентка IV курсу

Додаток Ж.5

Втілення інтерактивної технології діалогічного навчання

Методичний прийом	Особливості застосування
«Два – чотири – всі разом»	Застосовується з метою вироблення колективної думки на ту чи іншу проблему. Передбачає послідовне обговорення проблеми та пошук шляхів її вирішення в парах, в четвірках, які утворюються шляхом об'єднання пар, та колективно.
«Мозковий штурм»	Націлений на вироблення спільними зусиллями кількох рішень конкретної проблеми. Суть технології полягає в колективному генеруванні можливих ідей щодо вирішення певної проблеми з наступним їх колективним обговоренням і критичним аналізом.
«Незакінчені речення»	Почергове виголошення студентами власних думок стосовно запропонованої проблеми, що сформульована як початок незакінченого речення.
«Мікрофон»	Передбачає використання уявного мікрофона, що передається по колу. Кожен учасник, хто тримає в руках «мікрофон», висловлюється з приводу означеної проблеми
«Групування (асоціативний куц) »	Добір до певного слова групи асоціативних фраз чи слів. Спонукає студентів думати вільно та відкрито з певної теми; забезпечує здатність до міжпочуттєвих асоціацій і дозволяє різними способами викликати глибоку емоційну реакцію на змістову характеристику поняття.
«Круглий стіл»	Забезпечення активного сприймання й усвідомлення інформації, розвиток умінь брати участь у колективному обговоренні, відстоювати власну позицію.
«Кубування»	Спрямованість на узагальнення й систематизацію знань студентів з означеної проблеми. Передбачає використання куба із написаними на кожній з його сторін вказівками щодо напрямку мислення: опис предмета чи проблеми, порівняння, встановлення асоціацій, застосування, аналіз, формулювання власної позиції стосовно неї.
«Метод ПРЕС»	Надає можливість навчитися аргументовано, в чіткій і стислій формі формулювати і висловлювати свою думку з дискусійного питання
«Спільний проект»	Складається із завдань різного змісту, які висвітлюють проблему з різних боків, що виконуються індивідуально або групами студентів По завершенні роботи кожна група звітує.
«Займи позицію»	Допомагає вести обговорення дискусійного питання; використовується з метою надання студентам можливості висловитися та практикуватися в навичках спілкування.
«Пошук інформації»	Індивідуальний або командний пошук інформації, що доповнює вже наявну з наступними відповідями на питання.

Додаток 3.1

**Орієнтовний перелік мистецьких творів для фасилітованої дискусії на
заняттях з дисциплін художньо-естетичного циклу
(за програмою Л.Масол)**

	<i>Музичні</i>	<i>Візуальні</i>
1 клас	Д.Кабалевський «Клоуни», П.Чайковський «Нова лялька»; Л.Колодуб «Лялька співає»; Р.Шуман «Сміливий вершник», «Дід Мороз», «Балетна сценка»; Я.Барнич «Коник»; Ю.Щуровський «Вечір у степу»; Л.Позен «Лірник».	М.Приймаченко «Звірі» (за вибором); З.Серебрякова «Катя з ляльками», «Дівчатка-сільфіди»; П.Сезанн «Арлекін» і П'єро».
2 клас	А.Вівальді «Пори року» (за вибором); В.Косенко «Пастораль», «Дощик»; І.Шамо «Веснянка»; П.Чайковський «Осінь пісня», «Масляна»; В.Сокальський «Косарі»; К.Сен-Санс «Карнавал тварин» (за вибором); Е.Гріг «Пташка», «Метелик».	З.Серебрякова «Дівчатка біля рояля»; І.Труш «Гуцулка з дитиною», «Трембітарі»; О.Мурашко «Селянська родина»; Ф.Гуменюк «Обжинки»; М.Білас «Лісова пісня»; В.Коцка «Зима в селі Тихий»; В.Наконечний «Син Божий народився»; А.Матісс «Червоні рибки»; Д.Нарбут «Масляниця».
3 клас	С.Рахманінов «Полішинель»; М.Равель «Хлопчик-мізинчик», «Красуня, що спить у лісі»; Є.Адамцевич «Запорозький марш»; Ж.Колодуб «Снігова королева», «Кай», «Герда», «Троль»; М.Мусоргський «Гном»; П.Чайковський «Мама», «Баба-Яга»; Е.Гріг «Похід гномів»; В.Сокальський «Дівчина-сиротинка», «У гаю»; С.Прокоф'єв «Джультетта-дівчинка».	П.Холодний «Казка про дівчину і паву»; Дж. Тьєполо «Менует»; І.Айвазовський «Буря на морі»; В.Васнецов «Богатирі»; І.Рєпін «Запорожці пишуть листа турецькому султанові»; П.Андрусів «Козацькі старшини»; М.Приймаченко «Три діди»; Брати Лімбург «Часослов герцога Беррійського»; П.Брейгель «Зимовий пейзаж»; М.Кессет «Миття ніг».
4 клас	К.Дебюссі «Ляльковий кек-уок»; П.Чайковський, три танці з балету «Лускунчик» (іспанський «Шоколад», арабський «Кава», китайський «Чай»); Ю.Щуровський «Хода роботів».	М.Білас «Бойки», «Троїсті музики»; Т.Федорова «Лялька "Полісяночка"»; М.Тимченко «Озерце»; Г.Павленко-Черниченко «Блакитні птахи і квіти».

Словник мистецько-педагогічних термінів

- *Інтерпретація* – 1) опис, пояснення (роз'яснення), тлумачення, розкриття змісту, трактування, переклад на більш зрозумілу мову; 2) посередництво (або освоєння) та творче виконання, художнє тлумачення мистецького твору; 3) особлива логічна операція, яка здійснювала переклад математичних символів і термінів на мову змістовного знання, вперше була розроблена в математичних науках; 4) певна теорія пізнання та культурологічний феномен, що поєднує різноманітні аспекти внутрішньої проблематики гуманітарного, герменевтичного й психологічного характеру;
 - три найбільш розповсюджені *типи* інтерпретації: побутова, наукова, художня;
 - головною *властивістю* художньої інтерпретації є її адекватність авторському задуму;
 - *методами* інтерпретації вважаються опис, аналіз, оцінка, порівняння, транскрипція, аранжування, виконання, театралізація, навіть слухання та розуміння музичного твору.
- *Сприймання* – перший та обов'язковий етап розуміння або тлумачення подій та явищ оточуючої дійсності, в тому числі й мистецьких; процес опрацювання сенсорної інформації, результатом якої є інтерпретація навколишнього світу як предметів, явищ і подій (створення перцептивних образів) За своєю суттю безпосереднє сприймання художнього твору і є його інтерпретацією в широкому розумінні;
 - складовою художнього сприймання (поряд з інтересом до мистецтва, вибіркоким ставленням до художніх творів, отриманням художніх вражень та аналізом виразно-сміслового значення художньої мови) вважається здатність до творчої інтерпретації образного змісту мистецького твору;

Продовження додатку 3.2

- критеріальними ознаками художнього сприймання є адекватність як здатність реципієнта зрозуміти авторський задум в системі художнього мислення автора (об'єктивний критерій) та індивідуальна неповторність як вироблення власного ставлення до мистецького твору, що створює необхідні умови для розуміння мистецтва (суб'єктивний критерій).
- *Переживання* – найпростішими формами переживання мистецтва вважаються стан і настрій, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакцій, не усвідомлено причину його дії. На відміну від стану і настрою, емоції і почуття виникають як осмислене ставлення до мистецького твору.
- *Асоціації* – виникають в свідомості людини у процесі сприймання мистецьких творів. Кількісні та якісні різноманітності інтерпретацій мистецьких творів пояснюються асоціативною природою та варіативністю розуміння мистецтва, що зумовлені сукупністю життєвого, загально-естетичного та художнього особистісного досвіду людини. У процесі інтерпретації мистецьких творів асоціації допомагають добирати, зіставляти, порівнювати, об'єднувати твори мистецтв за емоційною, а також тематичною і жанрово-стилістичною подібністю, створювати «слухову модель» ХПМТ в різних вербальних варіантах.
- *Уява* – особлива форма людської психіки, що займає проміжне положення між сприйманням, мисленням та пам'яттю. Творча уява створює образи та забезпечує перекодування інформації з однієї репрезентативної системи сприймання в іншу, наприклад, із слухової в зорову, і навпаки. Це, в свою чергу, дає змогу точніше і конкретніше відтворювати в уяві художній образ, досконаліше й глибше осягати змістову суть твору.
- *Мислення* – психічний процес, спрямованим на пізнання глибинної суті предметів і явищ навколишнього світу, законів їх існування. Цей взаємозв'язок буває настільки тісним, що інколи уяву досить важко

Продовження додатку 3.2

відрізнити від художньо-образного мислення, яке характеризується перетворенням будь-яких думок та узагальнень на конкретні образи;

- у процесі ХПМТ провідну роль відіграють такі види художньо-образного мислення, як естетичне, музичне, інтонаційно-образне, виконавське, вербально-інтерпретаційне, музично-педагогічне та інші, що у сукупності спрямовані на досягнення поставленої мети – *розуміння* змісту мистецьких творів.
- *Художньо-смісловий аналіз* – важлива методологічна складова інтерпретації мистецьких творів, сутність якого полягає у розчленуванні цілісного твору на окремі компоненти, поясненні їх значень у синтезованих символах, метафорах, структурах, виділенні певних елементів засобів мистецької виразності, встановленні їх контекстних та узагальнених значень у розкритті цілісного художнього образу.
- *Аналіз-інтерпретація* – сукупність аналітико-синтезованих процедур, методів, прийомів, що використовуються в складному процесі досягнення своєрідності мистецького твору;
 - спосіб пізнання суті мистецького явища, що інтегрує в собі різні аспекти художнього мислення (когнітивний, аксіологічний, праксеологічний) і передбачає їх творчу реалізацію та особистісний підхід;
 - аналіз-інтерпретація мистецького твору опосередковується розумінням специфіки мови мистецтва, за допомогою якої розкривається ідейно-художній зміст твору.
 - у процесі розуміння виділяються дві основні умови: 1) наявність загальних і спеціальних знань та 2) досвід їх використання у конкретній ситуації аналізу-інтерпретації мистецького твору.

Зразки вікторин

Вікторина «Палітра» (образотворче мистецтво)

1. Якому фараону присвячена найвища єгипетська піраміда? (*Піраміда Хеопса, висотою 146,6 м, на спорудження якої пішло 2 300 000 кам'яних блоків, вагою біля 2,5 т кожний*)
2. Як називається стильовий напрям мистецтва епохи Людовика XV у Франції? (*Рококо (від «рокайлі» - ліпні окраси у формі мушлей, закруток)*)
3. Який твір Андрія Рубльова вважають перлиною давньо-руського мистецтва? (*«Трійця»*)
4. Кого з російських живописців вважають неперевершеним мариністом, співцем моря? (*І. Айвазовського*)
5. Хто написав пейзаж «Граки прилетіли»? (*О. К. Саврасов*)
6. Де народився великий російський художник І.Рєпін? (*м.Чугуєв Харківської губернії*)
7. Яка трагедія, що сталася 16 листопада 1581 року, була покладена в основу полотна І.Рєпіна? (*В пориві гніву цар Іван Грозний вбив свого єдиного сина Івана*)
8. Назвіть відомі Вам портрети, написані І. Рєпіним (*портрети Л. Толстого, В. Стасова, Т. Шевченка, М. Пірогова, М. Мусоргського*)
9. Яке історичне полотно І. Рєпіна присвячено волелюбному козацтву України, сюжет якого був описаний М. Гоголем? (*«Запорожці пишуть листа турецькому султанові»*)
10. Над якою картиною В. Васнєцов працював 25 років? (*«Богатирі»*)
11. Який собор розписував В. Васнєцов під час перебування у Києві? (*Володимирський собор*)
12. Портрет якого великого українського поета і художника написав І. Крамської? (*портрет Т. Шевченка*)
13. Кого з російських художників сучасники називали «лісовим богатирем»? Пригадайте його найпопулярніші твори. (*І. Шишкін «Ранок в сосновому лісі»,*

Продовження додатку **И.1**

«Жито», «Сосновий бір», «Дуби»)

14. Назвіть прізвище видатного художника, майже всі твори якого присвячені чарівній природі України, серед яких картина «Місячна ніч на Дніпрі». Які ще відомі твори Ви знаєте? (А. Куїнджі, «Чумацький шлях», «Українська ніч», «Березовий гай», «Дніпро вранці», «Після грози», «Татарська сакля», «Нічне»)

15. Хто з художників ХІХ ст. брав участь у викупі Т. Шевченка з кріпацтва? (І. Сошенко, К. Брюллов, О. Венеціанов)

16. Хто автор серій «Живописна Україна» та «Притча про блудного сина», картин «Катерина», «Казашка Катя», портрета актора М.Щепкіна? (Т.Шевченко)

Вікторина «Ліра» (музичне мистецтво)

1. Як називається словесний текст вокального музично-драматичного твору, здебільшого сценічного (опери, балету, оперети)? (Лібретто)

2. Як називається музичний супровід? (Акомпанемент)

3. Як називається пісня човняра, рибалки; вокальний або інструментальний твір з ліричною мелодією і помірним супроводом; побутовий музичний жанр, особливо поширений в Італії? (Баркарола)

4. Як називається спів без інструментального супроводу? (А'капела)

5. Як називається найвищий дитячий голос? (Дискант)

6. Яку назву має прилад, що утворює звук певної висоти? (Камертон)

7. Яких Ви знаєте італійських скрипкових майстрів? (Андреа та Нікола Аматі, Джузеппе Гварнері, Антоніо Страдіварі)

8. Яка опера В.-А. Моцарта має назву дерев'яного духового інструмента? («Чарівна флейта»)

9. Хто з композиторів створив балет на сюжет поеми О. Пушкіна «Бахчисарайський фонтан»? (Б. Асаф'єв)

10. Як називали на Україні мандрівних народних співців-поетів, які під власний музичний акомпанемент виконували народно-пісенні твори?

Продовження додатку **И.1**

(Кобзарями та лірниками)

11. Як називається українська епічна пісня, в якій розповідається про історичні або сучасні події, що виконувалася у вільному ритмі, пісенним речитативом *(Дума)*

12. Чимало творів українських поетів Т. Шевченка, І. Франка, Л. Глібова, С. Руданського стали народними піснями. Які з них Ви знаєте? *(«Садок вишневий», «Рече та стогне Дніпр широкий», «Заповіт», «Думи мої» на вірші Т. Шевченка; «Журба» Л. Глібова; «Ой ти дівчино, з горіха зерня», «Безмежнеє поле» І. Франка; «Повій, вітре, на Вкраїну» С. Руданського)*

13. Яку пісню М. Лисенко присвятив революційним подіям 1905 року? На чийі слова вона написана? *(«Вічний революціонер» на слова І. Франка)*

14. Перу якого українського композитора належать обробки народних пісень «Щедрик», «Дударик», «Ой, з-за гори кам'яної», «Над річкою бережком»? *(М. Леонтовичу)*

15. Які Ви знаєте опери К. Стеценка? *(«Кармелюк», «Лисичка, Котик і Півник», «Івасик-Телесик»)*

16. Яку ораторію для дитячого виконання написав український композитор П. Козицький? *(«Здрастуй, весно!»)*

17. Хто автор музики романсів «На заре ты її не буди», «Красный сарафан», «Белеет парус одинокий»? *(О. Варламов)*

18. Кому з російських композиторів (батьку та сину) належать пісні «Марш ентузіастів», «Пісня про веселий вітер», «Леди Совершенство», «Ветер перемен»? *(Іосифу та Максиму Дунаєвським)*

Вікторина «Маска» (театральне мистецтво)

1. Які Ви знаєте основні типи театрів? *(драматичний, оперний і балетний)*

2. Назвіть найпопулярніші драматичні твори В. Шекспіра *(«Ромео і Джульєтта», «Гамлет», «Король Лір», «Отелло», «Макбет», «Приборкання непокірної», «Багато галасу даремно», «Річард III»)*

Продовження додатку И.1

3. Який твір французького драматурга П. Бомарше покладений в основу опери В.-А. Моцарта? (*«Весілля Фігаро»*)
4. Як називається драматичний твір, в якому зображуються сумні й похмурі події, в основі яких лежать конфлікти непримиренних сил, що спричиняють до загибелі героя? (*Трагедія*)
5. Як називається драматичний твір веселого, життєрадісного характеру, який висміює недоліки в суспільстві, у побуті? (*Комедія*)
6. Як називається художній прийом, що ґрунтується на свідомому перебільшенні, несподіваних сполученнях, контрастах, в якому митець порушує життєві форми і пропорції, надає їм комічного вигляду? (*Гротеск*)
7. Як називається музичний чи драматичний номер, що виконується між актами п'єси? (*Дивертисмент*)
8. Як називається сценічна гра без певного тексту і не підготовлена заздалегіть на репетиціях? (*Імпровізація*)
9. В розписах якої історичної пам'ятки України вперше зображено акторів-скоморохів? (*На фресках Софійського собору в Києві*)
10. Яку назву має книга К. Станіславського, в якій висвітлюються питання акторської гри? (*«Моє життя в мистецтві»*)
11. Кого вважають родоначальником нової української драматургії? (*І. Котляревського*)
12. Назвіть імя видатного українського драматурга, актора, режисера і театального діяча, одного з основоположників українського театру (*І. Карпенко-Карий*)
13. Кого з діячів українського театру називали «українською Єрмоловою»? (*артистку М. Заньковецьку*)

Додаток И.2

Гра «Знавці мистецтв» (за методикою Л. Масол)

Правила гри вимагають правильно розмістити мистецькі терміни у так звані «Словникові скрині» із зображенням відповідних символів (наприклад «Музика» – нотки або навушники, «Образотворче мистецтво» – палітра, пензлики, «Танець» – черевички-балетки, «Театр» – театральна маска, «Кіно» – телевізор, «Цирк» – клоун), які можна виготовити різними способами (з обклеєних яскравим папером коробок з-під цукерок або чаю, у вигляді великих конвертів, які прикріплюються на дошці). Студент, який правильно пояснює значення слова, кладе картку у відповідний конверт і отримує бал (наприклад у вигляді символу мистецтв – «Ліри»). Виграє той, хто отримав найбільше балів-символів.

Можливий командний варіант цієї гри. Способом визначення складу команд є розподіл студентів на дві (або більше) групи за допомогою розрізаних поштових листівок (наприклад «Різдвяно-новорічна» – «Великодня» або «Троянди» – «Тюльпани» – «Лілії» тощо). З розрізаних фрагментів (своєрідні пазли, з'єднання яких націлене на формування відчуття цілісності зображення) складається повна композиція. Команда, яка першою зібрала картку, отримує додатковий бал. Урізноманітнити гру можна, якщо грати командами, кожна з яких отримує повний набір «Словникових скринь» і повний набір карток-термінів. Команда-переможець визначатиметься за швидкістю і правильністю виконання колективного завдання – класифікації термінів за видами мистецтв (додаткове завдання - пояснити або проілюструвати слово прикладами).

Орієнтовний перелік термінів для гри «Знавці мистецтв»:

мелодія, колір, балет, мультфільм, художник, театр, пісня, маска, опера, пензлик, п'єса, декорації, пейзаж, актор, скульптор, оркестр, витинанка, хор, танець, ансамбль, динаміка, натюрморт, оркестр, колаж, регістр, композиція, темп, ліга, пейзаж, стека, ноти, акцент, орнамент, тембр, колядка, вальс, марина, акорд, пантоміма, анімація, автопортрет, арія, галерея, кард, вертеп, камертон, сюїта, маріонетка, пейзаж, ілюстрація, міміка, менует, мультфільм, картина, графіка, канон, менует, гончарство, рондо, архітектура, вишиванка, писанкарство, коломийка, композиція, мазурка, дизайн, макет, симетрія, чардаш, декор, колаж, варіації, живопис, полонез, імпровізація, килимарство.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Інститут педагогіки, психології і мистецтв
Кафедра мистецької підготовки

ОСНОВИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МИСТЕЦЬКИХ ТВОРІВ

Навчальна програма спецкурсу

галузь знань: 0101 Педагогічна освіта

напрямок підготовки: 6.010102 Початкова освіта

Інститут педагогіки, психології і мистецтв

ВІННИЦЯ - 2012

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Навчальна дисципліна:

*ОСНОВИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ
МИСТЕЦЬКИХ ТВОРІВ*

<u>Характеристика дисципліни</u>	<u>Галузь знань, напрямок підготовки, освітньо- кваліфікаційний рівень</u>	<u>Академічний календар, вид занять</u>
<p>Кількість кредитів, відповідних ECTS:1</p> <p>Модулів:2</p> <p>Змістових модулів:2</p> <p>Загальна кількість годин: 36.</p> <p>Тижневих годин: 2.</p>	<p>0101</p> <p>Педагогічна освіта</p> <p>6.010102</p> <p>Початкова освіта</p> <p>бакалавр</p>	<p>За вибором.</p> <p>Рік підготовки: .</p> <p>Семестр: .</p> <p>Лекції: 6 год.</p> <p>Семінарські заняття: 2 год.</p> <p>Лабораторні заняття: 10 год.</p> <p>Самостійна та індивідуальна робота: 18 год.</p> <p>Вид підсумкового контролю: залік.</p>

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

У структурі вищої професійно-педагогічної освіти України особлива роль сьогодні належить підготовці учителів початкових класів, які покликані забезпечити гармонійний розвиток особистості кожного учня, формування їх світоглядних уявлень, ціннісних орієнтацій та розширення художньо-естетичного досвіду школярів. Герменевтичний підхід до оновлення навчально-виховного процесу вищої школи у контексті культурологічної парадигми передбачає розвиток у майбутніх учителів пізнавального інтересу та особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, формування їх естетичної компетентності та здатності до розуміння смислу мистецьких творів, адже мистецтво впливає на всебічний розвиток особистості та загальну професійну готовність до педагогічної діяльності.

Одним з важливих завдань вищої педагогічної освіти у цьому аспекті стає формування у студентів аналітико-інтерпретаційних умінь як здатності до педагогічно спрямованого осмислення мистецької реальності та самовираження у педагогічній діяльності; виховання здатності сприймати, інтерпретувати й оцінювати мистецькі твори; висловлювати особистісне ставлення до них; аргументувати свої думки й оцінки та розуміти зв'язки мистецтва з природним і культурним середовищем, життєдіяльністю та психологією людини, засобами масової інформації тощо. Отже, усе більш затребуваним стає образ педагога, здатного грамотно інтерпретувати мистецькі явища, інтегруючи знання із різних галузей науки та мистецтва.

Оскільки у сучасному світі мистецтво розглядається як певний потік відомостей про навколишній світ, проблема художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у підготовці майбутніх вчителів початкових класів актуалізує усвідомлення об'єктивних причин ідейно-естетичної, виховної, емоційної дії мистецтва на особистість молодшого школяра через розуміння багатообразної інформації, що закладена у мистецьких творах. Адже, «розуміюча освіта основопокладається на процедуру розуміння, а значить тлумачення, інтерпретацію» (Г.-Г. Гадамер).

Мета спецкурсу – сформувані у майбутніх учителів початкових класів систему спеціальних знань про сутність і специфіку художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, а також вмінь та навичок практичного використання форм та методів художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у подальшій професійній діяльності.

Основними завданнями спецкурсу є: розкриття змісту поняття «художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів»; усвідомлення студентами ролі художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у педагогічній діяльності учителя початкових класів; застосування отриманих знань з дисциплін художньо-естетичного циклу у формуванні практичних умінь художньо-педагогічної інтерпретації як засобу досягнення авторського задуму мистецьких творів.

ВИМОГИ ДО ЯКОСТІ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Студенти повинні:

знати	вміти
<ul style="list-style-type: none"> - функції мистецтва як форми суспільної свідомості та специфічного засобу естетичного освоєння світу; - художньо-педагогічні принципи мистецької освіти; - сутність поняття «інтерпретація» як філософсько-історичного явища; - основні види та типи інтерпретації; - сутність художньо-педагогічної герменевтики у сучасній педагогіці; - особливості художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів; - місце та роль художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у педагогічній діяльності учителя початкових класів; - визначення ролі особистості в інтерпретації мистецьких творів (на матеріалі творчості відомих діячів культури, науки, мистецтва); - класифікацію видів мистецтва; - характеристику основних видів мистецтва; - основні засоби мистецької виразності різних видів мистецтв; - символічне значення основних засобів мистецької виразності різних видів мистецтв; - прояви психологічної готовності молодших школярів до інтерпретації мистецьких творів (<i>виявлення інтересу та потреби у спілкуванні з мистецтвом; наявність певного тезаурусу в галузі художньої та естетичної культури; володіння певними методами та способами естетичної оцінки та творчого осмислення художнього</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – визначати особливості смакових уподобань та інтересів молодших школярів; – формувати пізнавальний інтерес молодших школярів до різних видів мистецтва та потребу у спілкуванні із найкращими зразками вітчизняного та світового мистецтва; – використовувати у процесі навчально-виховної діяльності молодших школярів найкращі зразки різних видів мистецтва; – визначати типи інтерпретації; – інтерпретувати художньо-образний зміст мистецького твору з урахуванням його приналежності до того або іншого виду мистецтва; – розрізняти та розшифровувати основні знаки і символи як засоби мистецької виразності творів різних видів мистецтва; – визначати предмет спрямування художньо-педагогічної інтерпретації; – виділяти основні етапи процесу художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів (<i>емоційний, інтелектуальний, концептуальний</i>); – застосовувати форми педагогічного спілкування (<i>педагогічний діалог та фасилітовану дискусію</i>) як основу художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів; – застосовувати систему творчих завдань у процесі художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів;

- матеріалу);
- психолого-педагогічні чинники повноцінної художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів (*емоції, естетичні переживання та почуття, уява, емпатія, розуміння, художньо-образне мислення, сприйняття, мовлення, ставлення, установка тощо*);
- форми педагогічного спілкування як засоби стимулювання інтерпретаційної діяльності учнів;
- методи стимулювання креативності учнів під час художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів;
- художньо-педагогічні технології на уроках мистецтва;
- методичні засади здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів на уроках художньо-естетичного циклу початкової школи;

- застосовувати евристичну бесіду як частково-пошуковий метод у процесі художньо-педагогічної інтерпретації змісту мистецьких творів;
- застосовувати методи міжвидового порівняння у процесі художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів;
- застосовувати проблемний виклад навчального матеріалу (*незавершені запитання, створення проблемних ситуацій тощо*);
- застосовувати метод художніх проєктів у процесі художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів;
- застосовувати художньо-ігрові технології у процесі художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів;
- застосовувати отримані знання з художньо-педагогічної інтерпретації у художньо-творчій діяльності учнів.

По завершенні вивчення спецкурсу «Основи художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів» навчальним планом передбачено складання студентами *заліку*.

Формою складання заліку є залікова робота: міні-проєкт «Художньо-педагогічна інтерпретація мистецького твору», який передбачає розробку та захист авторської ідеї щодо творчого застосування художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у практичній діяльності.

Критеріями оцінювання проєкту є:

- оригінальність авторської пропозиції;
- використання найкращих зразків різних видів мистецтва;
- їх інтегративне поєднання;
- оформлення проєкту (наявність сценарію, ілюстрацій, фотоматеріалів, джерельна база, естетичне оформлення).

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН КУРСУ

Тема	Кількість годин, відведених на:				
	Лек.	Сем.	Лаб.	Сам. роб.	
Змістовий модуль 1. Теоретичні засади художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів					
ТЕМА 1.1. Мистецтво як засіб художнього відображення світу та шлях спілкування	2	-	-	2	
ТЕМА 1.2. Художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів як об'єкт наукового дослідження	2	2	-	2	
ТЕМА 1.3. Технології здійснення художньо- педагогічної інтерпретації мистецьких творів	2		-	4	
Змістовий модуль 2. Методичні засади здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів в умовах навчально-виховного процесу початкової школи					
ТЕМА 2.1. Художньо-педагогічна інтерпретація творів візуального мистецтва	-	-	2	2	
ТЕМА 2.2. Художньо-педагогічна інтерпретація літературних творів	-	-	2	2	
ТЕМА 2.3. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів	-	-	2	2	
ТЕМА 2.4. Художньо-педагогічна інтерпретація творів хореографічного мистецтва	-	-	2	2	
ТЕМА 2.5. Художньо-педагогічна інтерпретація синтетичних видів мистецтва	-	-	2	2	
Усього годин:	36 год.	6	2	10	18

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ КУРСУ

Змістовий модуль 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МИСТЕЦЬКИХ ТВОРІВ

ТЕМА 1.1. Мистецтво як засіб художнього відображення світу та шлях спілкування

Мистецтво як специфічний засіб художнього відображення світу. Концептуальні засади сучасної мистецької освіти початкової школи. Функції мистецької діяльності (виховна, світоглядна, пізнавальна, творча, комунікативна, гедоністична, релаксаційна).

Спілкування з мистецтвом як компонент загальнокультурної підготовки вчителя. Види мистецтва. Художній образ твору. Мова мистецтва і вербальна мова.

ТЕМА 1.2. Художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів як об'єкт наукового дослідження

Сутність поняття інтерпретації: історичний та філософський аспекти. Історичні джерела становлення поняття «інтерпретація». Інтерпретація як категорія герменевтики. Основні значення поняття «інтерпретація».

Види інтерпретації. Типи інтерпретації. Основні різновиди процесу інтерпретації мистецьких творів. Специфіка художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.

ТЕМА 1.3. Технології здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів

Активізація навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроці засобами мистецтва.

Діагностика художніх потреб, смакових уподобань та інтересів особистості, вивчення рівня підготовки учнів до спілкування з мистецтвом.

Предмет спрямування художньо-педагогічної інтерпретації. Аналіз мистецького твору як частина інтерпретації.

Психолого-педагогічні основи здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у навчально-виховному процесі початкової школи.

Форми та методи здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.

Змістовий модуль 2.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗДІЙСНЕННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МИСТЕЦЬКИХ ТВОРІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-
ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИТЕМА 2.1. Художньо-педагогічна інтерпретація творів візуального мистецтва

Засоби художньої виразності у живопису. Наскальні розписи та їх символічне значення. Види живопису (монументальний, декоративний, театральний-декоративний, станковий, мініатюра). Символіка кольорів живопису. Графіка: матеріали, що використовуються, види, жанри. Ілюстрація, плакат, карикатура, промислова графіка.

Скульптура як вид образотворчого мистецтва. Скульптурні матеріали та техніки. Види та жанри скульптури. Засоби художньої виразності скульптури.

Архітектура як найдавніший та найбільш функціональний вид візуального (просторового) мистецтва. Основні поняття та терміни. Види архітектури. Архітектурний стиль. Основні художньо-образні особливості архітектури. Синтез архітектури з іншими видами мистецтв.

Інформативність фотозображення і художня фотографія. Виразні можливості кольорової та монохромної фотографії. Композиція фотографії. Фотомонтаж. Жанрові теми фотографії (натюрморт, пейзаж, портрет). Фотопортрет і події в кадрі. Фотографія та інші види мистецтва. Коментар до любительських фотографій та читання художніх фотографій, створення словесних інтерпретацій.

Загальні риси дитячих малюнків та архаїчних малюнках первісних людей. Психологічні функції дитячого малювання. Діагностика характеру дитини по його малюнках. Інформація, що містить дитячий малюнок та його розшифровка.

ТЕМА 2.2. Художньо-педагогічна інтерпретація літературних творів

Література як вид мистецтва. Інформація слова як елемент мови. Засоби виразності літератури. Види та жанри літератури. Зв'язки літератури з іншими видами мистецтва. Роль емоцій і уяви в створенні читацької інтерпретації. Види інтерпретації в літературі.

Фольклор як поетична народна творчість. Формульність фольклорних текстів. Прислів'я, приказки, скоромовки тощо.

Епос як рід літератури. Авторська позиція в епічному творі. Зіставлення наукової і художньої інтерпретації епічного твору.

Авторська позиція в ліричному творі. Спорідненість поезії музиці і живопису: музичність лірики, метафора в ліриці і метафора в живописі. Проблеми інтерпретації поетичного тексту.

Продовження додатку К

Драма як рід літератури. Авторська позиція в драматичному творі. Взаємозв'язок аналізу драматичного твору і інтерпретації. Театральна інтерпретація драматичного твору. Сценічна історія п'єси - дзеркало поколінь.

Літературний твір в графічних, живописних, музичних, театральних і кіно (м/ф) інтерпретаціях. Обумовленість інтерпретації літературного твору специфікою певного виду мистецтва, світовідчуттям художника, часом. Життя літературного

твору в інших видах мистецтва: авторська позиція письменника і трансформація сенсу в художніх інтерпретаціях. Інтерпретація класики в сучасному мистецтві. Межі вільної інтерпретації.

Виразне читання як вид інтерпретації. Літературний твір як виконавське мистецтво. Виконавський аналіз. Зміна інтонації в ліричному вірші. Зіставлення читецьких інтерпретацій художнього твору. Виразне читання уривків з епічних і драматичних творів. Виразне читання ліричного вірша.

Переклад як вид інтерпретації. Мовний, культурологічний і герменевтичний аспекти перекладу. Особливості перекладу епічного, драматичного і ліричного твору. Зіставлення перекладів. Життя літературного твору в художніх перекладах. Виразне читання різних перекладів одного вірша.

ТЕМА 2.3. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів

Музика як виконавське мистецтво. Комплекс засобів музичної виразності.

Інтерпретація як процес звукової реалізації нотного тексту; як виконавська трактовка; як процес творчого тлумачення музичного твору.

Музична форма як система організації засобів виразності для втілення художнього змісту. Поняття про музичний зміст твору. Програмна музика. Засоби створення музичного образу. Діалог інструментів (соло та оркестру).

Специфіка інтерпретації музичних творів різних жанрів. Вербальна інтерпретація музики. Малювання музики. Музичні інтерпретації літературного твору.

ТЕМА 2.4. Художньо-педагогічна інтерпретація творів хореографічного мистецтва

Хореографія як найдавніше мистецтво. Мова хореографії. Види хореографії. Зв'язок хореографії з іншими творами мистецтва (література, музика, декоративно-прикладне тощо). Інтерпретація танцю постановником, виконавцями, глядачами. Символіка костюмів, жестів, трюків.

ТЕМА 2.5. Художньо-педагогічна інтерпретація синтетичних видів мистецтва

Синтетичні види мистецтва.

Театр як мистецтво інтерпретації драматичної літератури. Мова театру. Види театру. Режисерська і акторська інтерпретації. Театрально-декораційне мистецтво: еволюція ролі театального художника в інтерпретації драматургії

та музики спектаклю. Текст і музичний образ в музично-сценічних жанрах (опера, оперета, балет). Театральна інтерпретація літературного твору.

Цирк як особливий вид видовищної вистави. Специфічні засоби виразності циркового мистецтва.

Кіно як найсильніший засіб впливу на людей. Кіно - найбільш синтетичний вид мистецтва XX століття. Специфіка образотворчого мистецтва кіно. Види кіномистецтва (художнє, хроніко-документальне, науково-популярне). Засоби виразності кіно (рух, монтаж, акторська майстерність, майстерність оператора, ракурс, світло, кольори, звук тощо). Колективний характер творчості в кіно (сценарист, режисер, оператор, актор, музикант, художник, освітлювач, монтажер тощо). Інтерпретація літературного твору в кіно та мультфільмі.

ПЕРЕЛІК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Основна література

1. Боров Ю. Эстетика: учебник – Высш. шк., 2002 / Ю. Боров. // [электронный ресурс] <http://studlib.ru/article/print-887.html>
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. // ред. М.Г. Ярошевского – М., 1987 – 400 с.
3. Гайдамака О. Інтегративна мистецька освіта – крок у майбутнє / О.Гайдамака. // Мистецтво та освіта. – 2006. – №4. – С.2-4.
4. Горяева Н.А. Первые шаги в мире искусства: Из опыта работы: кн. для учителя – Н.А. Горяева. / М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
5. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации / Е.Г. Гуренко. – Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.
6. Д жола Д.М., Щербо А.Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів: навчально-методичний посібник / Д.М. Д жола, А.Б. Щербо. // К.: ІЗМН, 1998. – 392с.
7. Зись А.Я. Виды искусства / А.Я. Зись. – М., Знание, 1979. – 128 с.
8. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладах / Л. Масол. // Пед. газета. – 2001. – № 12. – С. 6-7.
9. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. – Х.:Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
10. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224с.
11. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / В. Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 257 с.
12. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: навч. книга. – Богдан, 2005. – 360 с.

Додаткова література

1. Алексеев А.Д. Интерпретация музыкальных произведений / А.Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1984. – 91с.
2. Валери П. Об искусстве / П. Валери. – М., 1993. – 157 с.
3. Волкова Е.Н. Произведение искусства в сфере художественной культуры / Е. Н. Волкова. – М., 1979. – 240 с.
4. Естетика: підручник / Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, О.І. Оніщенко, Д.Ю. Кучерюк. – К.: Вища школа, 2006. – 431с.
5. Кашекова И.Э. Язык пластических искусств: живопись, графика, скульптура, архитектура / И.Э. Кашекова. – М.: Просвещение, 2003.
6. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Педагогічна газета. – 2001. – № 12 (90). – С. 6-7.
7. Крымский С.Б. Интерпретация как логическая операция // Вопросы философии, 1965, №11. – с. 49–56.
8. Маранцман В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством / В.Г. Маранцман. // Литература в школе, 1998. – № 8. – С. 91-98.
9. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации (проблема анализа): Исследование / В. Москаленко. – К.: Изд-во Киевской Государственной Консерватории, 1994. – 157 с.
10. Олексюк О.М. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі / О.М. Олексюк. // Зб. наук. пр. – Тернопіль: ДПУ, 1999. – С. 116-120.
11. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) – / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
12. Рудницька О. Світоглядна функція мистецтва / О. Рудницька. // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С.10-13.
13. Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посібник / В.А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
14. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
15. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: монографія / О.П. Щолокова. – К., 1996. – 172 с.

Додаток Л.1

Приклади «ланцюжків інтерпретацій» творів різних видів мистецтва, що об'єднані спільним сюжетом:

- казка Г.-Х. Андерсена «Снігова королева» (література) – книжкові ілюстрації (живопис) – кінофільм – мультфільм – фортепіанна сюїта Ж.Колодуб;
- казка Г.-Х. Андерсена «Русалонька» (література) – книжкові ілюстрації (живопис) – скульптура – мультфільм;
- іграшка (декоративно-прикладне мистецтво) – казка Гофмана «Лускунчик» (література) – книжкові ілюстрації (живопис) – музика П.Чайковського – балет (хореографія) – театральна, лялькова вистави (театр) – мультфільм;
- живопис – музика М. Мусоргського «Картинки з виставки»;
- російські народні казки «Снігуронька», «Садко» (література)– книжкові ілюстрації (живопис) – музика А. Римського-Корсакова – опера – кінофільм – мультфільм;
- повість О. Пушкіна «Метель» (література) – музика Г. Свирідова (музичні ілюстрації, вальс) – кінофільм;
- Бахчисарайський палац (архітектура) – фонтан (скульптура) – вірш О. Пушкіна (поезія) – хорвий твір на музику Власова – балет на музику Б.Асафєва;
- легенда про мавку (фольклор) – «Лісова пісня» Л. Українки (література) – кінофільм «Тіні забутих предків» режисер Г. Параджанов;
- історичні події – повість М. Гоголя «Тарас Бульба» (література) – опера М. Лисенка, Є. Адамцевич «Запорозький марш» (музика); – І. Рєпін «Запорожці пишуть листа турецькому султанові», П. Андрусів «Козацькі старшини» (живопис) – кінофільм реж. Бортко – серія мультфільмів «Про козаків»;

Продовження додатку Л.1

- релігія – музика (Ф. Шуберт «Ave Maria», Й. С. Бах «Токката і фуга ре мінор для органа», хорові концерти Д. Бортнянського, М. Леонтовича – живопис (Леонардо да Вінчі «Мадонна Бенуа», Рафаель Санті «Сікстинська мадонна») – архітектура (церкви) – мозаїка (зображення Матері Божої Оранти у Софіївському соборі в Києві) – образотворче мистецтво (іконопис – «Богоматір з немовлям» М. Врубеля);
- трагедія В. Шекспіра «Ромео і Джульєта» (література) – музика П. Чайковського, музика С. Прокоф'єва – балет (хореографія) – кінофільм – театральна вистава;
- роман В. Гюго «Собор паризької Богоматері» (література) – мюзикл (музика, театр);
- повість А. Чехова «Анюта» (література) – музика В. Гавриліна (Тарантела) – балет (хореографія).

Додаток Л.2

**Приклади творчих робіт студентів за методом тематичного моделювання
(музика-живопис)**

1. Й.-С. Бах Прелюдія До мажор – Клод Моне «Скали в Етрета»:

«Море... Воно завжди хвилювало людину, манило до себе своєю таємничою силою, красою й безмежжям простору. Музика прелюдії До мажор Й.-С. Баха передає стан спокою, світлого споглядання, що органічно поєднується з тепло-жовтими та рожевими тонами моря на картині Клода Моне «Скали в Етрета»: море спить, воно ще не прокинулося. Небо дивиться в море, як у дзеркало, милується його спокійною гладдю. Фарби неба відображаються в ньому, зливаються з музикою в спільну кольорову гармонію».

Студентка IV курсу Катерина С.

2. М. Римський-Корсаков «Окиян-море синєє» (фрагмент з опери «Садко») – І. Айвазовський «Буря на морі»:

«На картині І. Айвазовського «Буря на морі» кольорова гама виникає із співставлення свинцово-сірих тонів неба з іскристим забарвленням кришталевої води, що відповідає музиці М. Римського-Корсакова «Окиян-море синєє» з опери «Садко». Композитор так майстерно передав морську стихію, хвилі, що несамовито кидаються на скелі та розбиваються об них, тому що сам був морським офіцером й знає, що таке море вимагає від людини мужності та відваги – не кожен відважиться увійти в його води».

Студентка IV курсу Світлана К.

3. С. Рахманінов Концерт № 2 для фортепіано з оркестром – пейзажі І.Левітана, І. Шишкіна, І. Остроухова, В. Полєнова:

«Я краще зрозуміла та відчула серцем те, що хотіли сказати художники. Як в широкій, співучій мелодії щемливо намалював звуками композитор красу природи з її неосяжним простором полів та лісів, всю свою безмежну любов до Батьківщини, так художники оспівували красу ніжно-березового лісу, річки, що мирно тече у лузі та могутньої дубрави. Так глибоко могли відчувати красу природи тільки люди, які палко закохані в свою землю, свій рідний край».

Студентка IV курсу Ірина М.

Рекомендовані твори живопису для передачі художнього образу за допомогою жестів, танцювальних рухів, пантоміми
(за методикою Л. Масол)

- «Про що мріють звірі?» (М. Приймаченко «Чорний звір», «Фантастичний звір», «Фіолетовий звір»);
- «Виховна година в тітки Катерини» («Катя з ляльками» З. Серебрякової);
- «Розмова метелика з пташкою » (зразки петриківського розпису О. Пишненко-Злиденної);
- «Як посварилися і помирилися яблука на столі» (Т. Федоритенко «Натюрморт з яблуками»);
- «Спілкування дівчини з казковим птахом» (П. Холодний «Казка про дівчину і паву»);
- «Яка музика звучить у позах балерин?» (Е. Дега «Блакитні танцівниці»);
- «Секрети старого мудрого короля» (вітраж «Казка» М. Чюрльоніса);
- «Зібралася звірина біля дідова млина »(керамічні опішнянські та косовські, дерев'яні яворівські іграшки);
- Ми дівчатка - не близнятка» (російська і японська матрьошки).

Зразок плану роботи над ілюстраціями.

1. Визначити відтворений епізод, подію, сцену і вміти пояснити їх вибір художником.
2. Розкрити ідейний зміст ілюстрації, використовуючи текст твору.
3. Відзначити ті деталі, засоби мистецької виразності, за допомогою яких автор передає основний зміст літературного твору.
4. Відзначити наявні в ілюстрації відступи від літературного тексту, пояснити, чим вони викликані.
5. При розгляді серії ілюстрацій прослідкувати розвиток дії, становлення характеру героя, відзначити ті нові риси, деталі, штрихи в образі героя, що привносяться письменником в оповідання, а художником — в ілюстрацію.

**Запитання, що спрямовані на художньо-педагогічну інтерпретацію
творів різних видів мистецтв**

Живопис

1. Які ваші особистісні враження від твору живопису? Чим він вас схилював та які почуття, настрої виникають від його споглядання?
2. Який настрій намагається передати автор картини?
3. Як впливає використання певно кольорової гами на виникнення тих чи інших емоційні відчуттів та вражень?
4. Що зображено на картині?
5. Виділіть головне із того, що ви побачили.
6. Спробуйте пояснити, чому саме це здається вам головним.
7. Якими засобами художник виділяє головне ?
8. Спробуйте розкрити сюжет картини та здійснити за нею подорож?
9. Чи є у творі сюжети, котрі щось символізують?
10. Чи носять символічний характер композиція твору та її основні елементи: горизонталь, вертикаль, діагональ, коло, овал, колір, куб?
11. Історія створення живописного твору.
12. Яка назва твору і чи співвідноситься вона з його сюжетом та символікою?
13. Творчий портрет автора твору. Яке місце займає твір в його творчості?
14. Належність до культурно-історичної епохи, художньому стилю або напрямку.
15. Основні засоби створення художнього образу: колорит, рисунок, світлотінь, фактура, манера письма.
16. Належність до жанру: історичного, побутового, батального, портрету, пейзажу, натюрморту, інтер'єру.

Музика

1. Які враження, емоції, настрої, почуття викликає твір?
2. Історія створення музичного твору.
3. Творчий портрет композитора. Яке місце даний твір займає у його творчості. Фактори, події, які вплинули на творчий задум композитора.
4. Належність до культурно-історичної епохи, жанру, художнього стилю або напрямку.
5. Зв'язок образного змісту музичного твору з інтонаційною виразністю засобів музичної виразності (мелодія, ритм, гармонія, лад, динаміка, тембр, поліфонія, фактура, темп тощо).
6. Як допомагають музичні інструменти або голоси розкрити емоційний музичний образ?
7. Які інструменти виконують музичний твір?
8. Виділіть головний настрій музичного образу.
9. Поясніть пояснити, чому саме це є головним і пов'язано з ідеєю твору?
10. Якими засобами музичної виразності композитор розкриває музичний образ?
11. Як в музичному образі чергуються теми?
12. Як здійснюється розвиток музичного образу?
13. Які музичні теми ви розпізнаєте у цій музиці?
14. Належність до музичного жанру за функціональними ознаками, місцем виконання, типу створення, способу виконання.
15. Зв'язок музичного твору з іншими видами мистецтва.
16. Обґрунтування власного трактування та ставлення до музичного твору.

Скульптура

1. Які ваші враження від твору скульптури?
2. Кого ви бачите в скульптурі?
3. Який настрій передає автор? Які думки, міркування виникають при його сприйманні?
4. Який характер твору ?
5. Як впливають на емоційне враження від твору його масштаб, формат твору, горизонтальне, вертикальне або діагональне розташування частин цілого?
6. Виділіть головне з того, що побачили.
7. Спробуйте пояснити, чому саме це здається головним.
8. Якими засобами скульптор виділяє головне?
9. Як у творі komponуються предмети (предметна композиція) ?
10. Про що може розповісти композиційна скульптура, якщо вона оживе?
11. Яку назву має твір і як вона співвідноситься із сюжетом та символікою?
12. Що, по-вашому хотів передати людям автор твору? Яке ваше ставлення до цього твору?
13. Історія створення скульптурного твору?
14. Що вам відомо про автора цього твору? Яке місце займає твір в його творчості?
15. Приналежність до культурно-історичної епохи, художньому стилю або напрямку.
16. Смысл назви. Особливості сюжету та композиції.
17. До якого до виду скульптури належить твір: монументальної, монументально-декоративної або станкової?
18. Використання матеріалів та техніка їх обробки (ліплення з глини, пластилина, воску, гіпсу, викарбовування з каменя, вирізання з дерева, відлив, ковка, чеканка з металу тощо).

Архітектура

1. Які враження виникають при сприйманні цього твору архітектури?
2. Який вплив має твір на почуття та настрої відвідувача?
3. Як пливає на емоційне враження та переживання його масштаб, формат, горизонтальне, вертикальне или діагональне розташування частин, використання певних архітектурних форм, розподіл світла в архітектурному пам'ятнику?
4. Які асоціації викликає у вас ця споруда? Чому?
5. Що бачить відвідувач, стоячи перед фасадом?
6. Спробуйте пояснити, чому саме це здається головним?
7. Якими засобами архітектор виділяє головне?
8. Чи носять символічний характер композиція твору та її основні елементи: купол, арка, звід, стіна, башня, штиль?
9. Що впливає на композицію в архітектурній споруді?
10. Спробуйте уявити, які події можуть найчастіше відбуватись у даній архітектурній споруді?
11. Що вам відомо про історію створення архітектурної споруди та його автора?
12. Належність твору до культурно-історичної епохи, художнього стилю, напрямку?
13. Яке втілення у ньому знайшла формула Вітрувія «Користь. Міцність. Краса»?
14. Художні засоби і прийоми створення архітектурного образу (симетрія, ритм, пропорції, світлотіньове і кольорове моделювання, масштаб).
15. Належність до виду архітектури, об'ємні споруди (суспільні, житлові або промислові), ландшафтна (садово-паркова або малих форм), градобудівельна.
16. Зв'язок між зовнішнім та внутрішнім нарисом архітектурної споруди. Як вона вписується в навколишнє середовище?

**Сценарій інтегрованого уроку на тему «Скільки років писанці?»
(художньо-педагогічна інтерпретація обрядового дійства).**

Поняття: розпис, мальованка, шкрябанка або дряпанка.

Основна мета заняття: особистісна інтерпретація змісту та художньої виразності символів і знаків у процесі створення мальованок і дряпанок; сприйняття творів декоративно-прикладного мистецтва як невід’ємної частини традиційної національної культури; виховання національної гідності та любові до національних надбань через народне мистецтво; розвиток емоційного задоволення від естетично виконаної роботи та причетності до народних традицій; використання пісень, віршів, уривків з художньої літератури, легенд.

Художньо-творча діяльність: ознайомлення з українським традиційним мистецтвом розпису яєць та їх видами (крашанка, писанка, мальованка, шкрябанка або дряпанка, крапанка); створення довільної композиції за мотивами народних мальованок і дряпанок; формування відчуття композиції у процесі ознайомлення з розписом яєць; набуття вмінь розпису мальованки та виготовлення дряпанки.

Оформлення класного приміщення:

I варіант. Парти розставити у вигляді двох довгих столів для дівчат і хлопців. Один стіл (укритий мальованою скатертиною) стоїть посередині кімнати як демонстраційна вітрина. На ньому розташовано різноманітні композиції із розписаних яєць.

II варіант. Розмістити парти за схемою символу тризубця у плані. Дівчата працюватимуть за центральним столом, хлопці — на правому та лівому крилі символу. На дошці розташовані таблиці, плакати, малюнки, листівки тощо; на учнівських столах — зразки мальованих яєць, значення символів, тексти пісень, віршів.

Продовження додатку II

Гості сидять за столом біля протилежної стіни від дошки. Перед ними лежать декілька плакатів, листівок чи малюнків із зображенням розписаних яєць, фарби, пензлики, склянки з водою.

Оздоблення шкільної форми елементами українського одягу: вишиванка, стрічка, імітація вінку, пояс, різноманітні прикраси (корали, намисто, дукати, гривна тощо).

Одяг для вчителя: національний український одяг.

Обладнання уроку: підготовлене яйце до розпису та шкрябання, фарби, пензлик, склянка для води, серветка, цвях.

Візуальні мистецтва: різноманітні писанки, плакати із зображенням писанок, таблиці символів, понять.

Музичні твори: пісня «Писанка» (слова Катерини Перелісної, музика Марії Бурмаки); фрагменти українських народних пісень до Великодня; народні обрядові пісні весняно-літнього циклу.

Елементи обрядового дійства: учні шанобливо вклоняються гостям, запрошуючи їх на «вечірницю», де парубки та дівчата розписуватимуть яйця, щоб обмінятися ними. Заспівують пісні (тексти пісень знаходяться на столах), фрагментарно звучить запис народних пісень як фон «вечірниць». По закінченню роботи над розписом яйця учні виконують обрядову гру обміну яйцями. Ідучи один супроти одного, дівчина та хлопець утворюють струмок, що перетворюється на хоровод із двох кіл, одного кола, закручену спіраль, розкручену спіраль, стають рядочком (можливо із залученням до дійства гостей), уклоняються гостям.

ВСТУП (на вибір)

Село! і серце одпочине.
Село на нашій Україні —
Неначе писанка, село
Зеленим гаєм поросло.
(Т. Шевченко Уривок з поеми «Княжна»)

Продовження додатку II

Я — писанка-красуня,
 Вся в рисках і квітках.
 Красу митців несу я,
 Їх славлячи в віках.
 Мене кладуть у свято
 На пишному столі,
 Щоби моїм убранством
 Втішалися малі.
 (І. Міщенко)

Крутилася писаночка наша,
 Як крутилася уся земля.
 Схилимося низько з «Отчєнашем» —
 І сходить сонечко здаля.
 Красу свою земля являє:
 І квітку, й писанку, і луг...
 «Христос воскрес!» — Я привітаюсь,
 Щоб інший радість теж відчув.
 (Ангеліна Балан)

XІД УРОКУ

Писанці вже понад тисячу років. Звичай розписувати писанки походить ще з дохристиянських часів. Україна здавна славилася самобутнім народним мистецтвом — писанкарством. Удосконалюючись протягом багатьох століть, вона стала надбанням національної культури, тому відома в усьому світі. Разом з нашими земляками, які шукали кращої долі за межами рідної землі, українська писанка потрапила до інших країн. Колекції їх є в Лондонському королівському музеї, Краківському та Празькому музеях. Багато американців, канадців, австралійців, німців теж уважають писанку своєю. А пам'ятник писанці встановлено в канадському місті Едмонтоні (фотографія пам'ятника писанці в підручнику «Усі країни світу»).

Після довгої холодної зими люди завжди чекали на повернення сонця, яке споконвіку давало світло, а тепло сприяло пробудженню природи, розвитку рослинного та тваринного світу. Так найважливішим символом на писанці було й залишається зображення Сонця. Українці споконвіку вірили в магічну силу писанки та були переконані, що вона приносить щастя, добро, достаток,

Продовження додатку II

захищає людей від зла. Писанки, мальованки та інші види розписів яєць присвячувались не тільки різноманітним святкам, а й порам року, визначним історичним датам і подіям, дню народження.

Для створення малюнка на яйці необхідно знати їх символіку. Знаючи значення символів, можна читати «написаний» малюнок як текст, розпізнавати послання майстра. Окрім того, розписане яйце прикрашало інтер'єр. Малюнки на яйцях писали не лише у вигляді орнаментів, а й у задовільній композиції. Орнамент — своєрідний зашифрований текст у вигляді знаків, стилізованих малюнків квітів, тварин, пташок. Вони діляться на геометричні, рослинні, зооморфічні або змішані. Ритм у ньому складається на принципі чергування елементів чи групи елементів. Різноманітні за формою та характером лінії в поєднанні з кольором несуть у собі розповідь про природу всесвіту та місце людини в ньому.

Розглянемо значення деяких символів:

- квіти символізують любов, красу, доброзичливість, радість, достаток, збереження життя;
- птахи — перші вісники весни, вони символізують відновлення життя та природи;
- виноградний мотив символізував братерство, доброзичливість і довготривалу вірну любов;
- гілки лавра — вічність, славу, перемогу;
- дубове листя — чоловічу силу, Божу справедливість, красу;
- калина, липа, верба, тополя — жіночу красу;
- вишня — дівочу красу, причарування;
- колосок пшениці, жита — достаток;
- яблуко, слива — мудрість та здоров'я;
- смерека — вічне життя та юність;

Продовження додатку II

- святий знак — хрест — символ всесвіту, знак чотирьох пір року, сторін світу, оберіг від хвороб і нещастя;
- охоронниця житла — берегиня — оберіг усього земного;
- знак вічності — безконечник — сонячний рух;
- символ засіяного лану — квадрат;
- символ землі — ромб;

Символи кольорів:

- Зелений — воскресіння природи, молодість, красу та рКойntenот ворований радість, добробут.
- Блакитний — безхмарне небо, чисте повітря, космічний простір, майбутнє.
- Червоний — сонце, радість, ранішню зорю, любов і надію, літнє тепло, зрілість.
- Чорний — ніч, темряву, надра землі, землю й родючість.
- Білий — день, світло сонця, життя, вічність, багатство, радість добра та краси.
- Білий і чорний — день-ніч, зима-літо, південь-північ.
- Жовтий — Сонце, зорі, Місяць, урожай, приріст покоління.
- Коричневий — земля й родючість.

На кожне свято тло яйця має свій колір:

- Різдво — жовтий, білий.
- Великдень — білий, червоний.
- Трійця — зелений.
- Івана Купала — червоний.
- Маковій — червоний.
- Спас — білий.
- Богородиця — блакитний.
- Піст — чорний, фіолетовий.

Продовження додатку П

Практичне завдання: створення ескізу композиції розпису. Нанесення малюнка на яйце за ескізом.

Завершення уроку: визначення найкращих робіт у номінаціях: сюжетна композиція, пісня квітів, довершеність, витонченість, майстерність, кольорова ніжність, суто українська, фантазійна, космічна, магічна.

Діти виконують пісню «Писанка» на фоні музичного кліпу <http://burmaka.com.ua/music.htm>:

Гарна писанка у мене,
 Мабуть, кращої нема.
 Мама тільки помагала,
 Малювала ж я сама.
 Змалювала дрібно квіти,
 Вісім хрестиків малих,
 І дрібнюсіньку ялинку,
 Й поясочок поміж них.

Приспів:

На Великдень писанку
 Розмалюю!
 Маму з татом, бабу з дідом
 Поцілую!

Хоч не зразу змалювала, –
 Зіпсувала п'ять яєць, –
 А, як шосте закінчила,
 Тато мовив: "Молодець!"
 Я ту писанку для себе,
 Для зразочка залишу,
 А для мами і для тата
 Я ще кращі напишу!

Приспів. (2)

*Продовження додатку П**Словник понять і мистецьких термінів:*

- Декоративно-прикладне мистецтво — розділ декоративного мистецтва, який охоплює різні галузі творчості, що створюють художні вироби для побуту.
- Писанка — вид розпису яйця, на якому за допомогою символів і знаків утворюють орнамент.
- Крашанка — яйце, викрашене в один колір.
- Крапанка — декорування яйця різнокольоровими крапками.
- Шкрябанка або дряпанка — укрите підфарбованим воском яйце, яке прокарбовують гострим предметом.
- Мальованка — яйце, розписане за допомогою пензлика фарбами у стилі народних майстрів із творчою композицією.

**Сценарій проведення театрального спектаклю –експромту
на педагогічній практиці у літніх оздоровчих таборах**

Діючі особи:

- Король
- Королева
- Прекрасна принцеса
- Принц
- Одноокий розбійник
- Триголовий Змій Горинич
- Баский кінь
- Старий могутній дуб
- Вірний пудель
- Слуги (2)
- Печера (2)
- Палац (2)
- Сосни, берізки (4)
- Гриби
- Пташки (3)
- метелики(3)
- Жабенята (3)
- Озеро (5)
- Лелека
- Кохання з першого погляду

Було собі царство. Ріс в тому царстві темний-темний ліс. Росли в тому лісі високі сосни й тоненькі берізки. Під деревами ховалось безліч грибів. З дерева на дерево перелітали пташки, пурхали барвисті метелики. Зрідка пролітав легенький вітерець.

Продовження додатку Р

Посеред лісу розлилося синє-синє озеро. В озері жили галасливі жабенята. І вдень, і в ночі вони голосно квакали, не давали спати старому лелеці, що стояв посеред озера на одній нозі та дражнили його. Інколи він прокидався і клацав дзьобом, намагаючись упіймати вредне жабеня.

На березі озера ріс старий-старий дуб. А за дубом виднілась темна-темна печера. А в цій печері жив жахливий Триголовий Змій Горинич. Змій дуже любив поспати, і над озером розносилося його потужне хропіння. Охороняв Змія його вірний слуга – Одноокий Розбійник.

А з іншого боку, на узліссі височів старовинний Палац. Жили в тому палаці старий Король, Королева та їхня дочка – Принцеса-Несміяна. Дуже вередливою була та Принцеса, ніщо їй не подобалося – ні нові прикраси, ні цукерки, ні сусідські принци. Тому з палацу постійно було чути голосний вереск – це плакала Принцеса. Слуги ледве встигали виносити повні відра сліз.



Король з королевою мріяли віддати свою дочку заміж. Але Принцеса любила лише себе і ще трішки свого вірного Пуделя.

Сиділа якось Принцеса біля віконця. Пудель крутився біля її ніг, махав хвостиком, ходив на задніх лапках. Слуги, як завжди, ледве встигали носити відра із слізьми.

Продовження додатку Р

І раптом долинув стукіт копит і на дорозі з'явився Прекрасний Принц на своєму Баскому Коні. Принцеса була заворожена. Сльози у неї висохли. Слуги припинили бігати з відрами. Це було Кохання з першого погляду.



«Я Ваша навіки!» – вигукнула Принцеса. Але, раптом улюблений Пудель дзвінко загавкав... Баский Кінь злякався, став дибки і поніс Прекрасного Принца невідомо куди.

Принцеса заламала руки і навколо рознісся такий гучний вереск, що Палац затремтів, дерева захитались, жабенята з переляку поховались на дні озера, а в бідного Лелеки почалась гикавка.

А в темній печері прокинувся Жахливий Триголовий Змій Горинич.

– Що за вий в моїх володіннях? - крикнула перша голова.

– Жах! Кошмар! – застогнала друга.

А третя голова наказала Розбійнику:

- Знайти й привести живим чи мертвим!

Одноокий Розбійник тихо прокрався серед дерев, перейшов убрід озера, обтрусився й підійшов до палацу, де й досі верещала Принцеса.

Продовження додатку Р

– Так ось хто порушив сон мого повелителя! – гукнув він, схопив Принцесу і поволик її до змієвого лігва.

Принцеса верещала. Король з Королевою плакали й гукали: «Охорона! Охорона!» Але всі слуги розбіглись по кущах, і лише вірний Пудель біг за Розбійником, намагаючись ухопити його зубами за п'ятку.

Приволік Розбійник Принцесу до старого дуба, прив'язав міцно-міцно. Стало тихо в лісі. Заснув Розбійник, захропів Змій. Тільки дерева рипіли, жабенята квакали, пташки співали, легенький вітерець пролітав.



І тут долинув стукіт копит. Прекрасний Принц на Баскому Коні летів між дерев, розмахуючи гострим мечем. Махнув раз – першу голову зрубав, махнув вдруге – й друга голова відлетіла у Змія, втретє махнув – й впав замертво Змій Горинич.

Одноокий Розбійник загукав: «Рятуйте!» - і втік до лісу. Принц розв'язав мотузку, звільнив Принцесу, посадив її на Баского Коня і повіз до Палацу. Радісні вийшли назустріч їм Король з Королевою. Принц і Принцеса вклонились батькам, а ті благословили їх на щасливе подружнє життя.

Всі раділи. Пудель весело стрибав довкола, дерева щасливо рипіли, жабенята радісно квакали. Глядачі в захваті аплодували. Артисти під вигуки «Браво! Біс!» вклонялися вдячним глядачам. Тут і казочці кінець.

Фотоматеріали до формувального експерименту

Фото С.1 Організація Андрієвських вечорниць



Фото С.2 Організація Андрієвських вечорниць

Фотоматеріали до формувального експерименту



Фото Т.1 Фрагмент дитячої опери М.Лисенка «Коза дереза»



Фото Т.2 Учасники фестивалю інсценізованої казки

Фотоматеріали до формувального експерименту

Фото У.1 Учасники мюзиклу за сюжетом казки Г.-Х.Андерсона «Дюймовочка» у виконання учнів початкових класів школи № 8 м. Вінниця.



Фото У.2 Учасники мюзиклу за сюжетом казки Г.-Х.Андерсона «Дюймовочка» у виконання учнів початкових класів школи № 8 м. Вінниця.

**Сценарій художньо-педагогічної інтерпретації мюзиклу
за сюжетом казки Г.-Х.Андерсона «Дюймовочка»**

Розповідач

Ми прийшли до вас із казкою
Із країни дивної весни
Де ховаються під маскою
Герої кольорових снів.
В одному краю жила
Мила жіночка одна.
Дуже діточок любила
Та не мала їх вона.

Фея

Я фея -чарівничка
Я маю гарні звички
Всім посмішки дарую
І вмію чарувать.
Я смуток розганяю
І щастя всім бажаю
Хто має світлу мрію
В себе рада всіх вітатъ.
Дарую вам зернятко
Малесеньке таке
Садіть його в горнятко
Нехай воно росте.
Росточок хай зростає
І квітка розквітає
Вам смуток розганяє
І щастя в дім несе.

Мама

Зернятко маленьке у Феї я взяла
В землю у горнятко старанно саджала.
Рости, рости виростай, сум мій швидше розганяй
Серце мені звеселяй.
Виросте малесенька квіточка гарнесенька
Буду її поливати і з любов'ю доглядати.

Розповідач

О, чудово все звершилось
Дивна квіточка з'явилась.
Та це ж дівчинка маленька
Швидше, швидше йди до неньки.
Ой, яка ти гарна ніжна
Наче квітка білосніжна.

*Продовження додатку У**Мама*

Будеш мені донечкою,
 А зватиму тебе Дюймовочкою!
 Спати будеш у горішку
 У росиці мити ніжки
 Ковдра буде із троянди
 А матрацик із фіалки.

Дюймовочка (співає)

Я Дюймовочка маленька
 Так назвала мене ненька
 Дюйм маленьке означає
 З наперсток зріст я маю.
 В мене личенько біленьке
 Та іцей платтячко гарненьке
 Мама каже моя мова, мов пісня колискова.
 Ніжний голосочок маю
 Разом з вами заспіваю.
 Я люблю свою матусю
 Я до неї пригорнуся
 Притулю своє я личко до маминої щічки.

Мама

Зараз в ліжечко лягай
 Та солодко засинай.
 Завтра буде день погожий
 І тобі я розповім все що зможу.

*(Танок нічок)**Розповідач*

День щасливий закінчився
 Вечір синій опустився.
 А Дюймовочку чекало
 В казці цій пригод немало
 Ось пробралась до вікна
 Жаба в сутінках бридка. В
 раз Дюймовочку схопила
 Та в болото понесла.

*(Поява жабенят)**Мама Жаба*

Ой, дивись, яка дівчинка гарненька.
 А яка вона гарненька! Заберемо?

*Усі жаби**Заберемо!*

Продовження додатку У

Мама Жаба
Усі жаби

Украдемо?
Украдемо!

Дюймовочка (співає)

Де це я ? Чи це сон!
Навкруги водичка...
Як потрапила сюди?
Боже, я ж на річці!
Як далеко до землі
Ще і до травички ...

Усі жаби

Ква, ква, ква, ква, ква, ква,
Ой рожеві щічки!

Мама жаба

Подивись яка крикуха!
Буду я тобі свекруха.
Будеш жити серед латаття
І носить зелене плаття.
Ну, а де це мій синок?

Усі жаби

Смакоту шукає!

Син Жаба

Де це те дівча мале?
А яке воно худе...
Дуже, мабуть, ти голодна
Коли заміж йти не згодна.
Ква, ква, ква, ква, ква, ква
Є у мене смакота!
Аж течуть у мене слинки,
Ква, ква, ква, ква, ква.

Мама Жаба

Нащо тобі зараз, синку, це дівча мале?
Краще ти поїж гарненько, раптом схуднеш ще!

Син Жаба

Ква, ква, ква, не хочу, мамо,

Мама Жаба

Ну, тоді, поспи!

Син Жаба

Ква, ква, ква, я теж не хочу, хочу підрости!

Мама Жаба

Ну, тоді, попрощайся!

Син Жаба

Я не хочу, ква, ква!

*Продовження додатку У**Мама Жаба*

Ну, тоді, одружись!

Син Жаба

Не зелена вона!

Мама Жаба

Нічого, з нами поживе - позеленіє!
 Обов'язково позеленіє!
 Ти, Дюймовочко маленька,
 Поки тут сиди!
 Нас із сином зачекай, нікуди не ходи!
 Ми все до весілля приотуємо як слід!
 Треба зараз запросити весь зелений світ!

Розповідач

Жаба сина взяла,
 В своє царство попливла.
 Залишилась тоді
 Дівчинонька одна.
 Звеселяли її
 Рибки лиш золоті,
 Що тим часом пливли,
 Співчували малій!

Золоті рибки

Знову жаба стара, мокра і бридка,
 Хоче знов ожениць любого синка.
 А дівчинка хороша, маленька та струнка,
 І геть не заслужила такого жениха.

Дюймовочка

Що сталося? Ой лихо!

Рибки

Авжеж треба рибкам щось робить!

Дюймовочка

Дружина для жаби !

Рибки

Стеблинку скоріш перекусить!

Дюймовочка

Я пливу на листку, мов на кораблі,
 Відлетять в далину туги всі мої.
 Ой, рибки прощайте, спасибі, любі вам,
 І сонечко всміхається навколо тут і там.

Рибки

Щасливо, красуне!
 До мрії водичка хай несе
 І сонця ясного,
 А ми додому пливем.

*Продовження додатку У**Розповідач*

Рибки хоровод водили
 Стебельце перекусили
 І латаття лист поплив
 І Дюймовочку звільнив.
 Течія несла листа,
 А на ній мале дівча.
 Жук тим часом над водою
 Милувався над собою.

Жук

Лізь на дерево до мене
 І живи завжди у мене,
 Можеш ти на гілку сісти
 І листочки їсти, їсти,
 Бачиш скільки тут листків
 Я їх ще не всі об'їв.

Дюймовочка

Я тепер не маю мами.
 Мушу жити поміж жуками.

Жук

Ви красуня, то є факт!
 Але й я красень- мастак!
 Будьте мені за дружину!
 З вами в танець я полину.

*(Вальс)**Жуки*

Подивись, вона страшна,
 В неї вусиків нема,
 Крил не має, не літає,
 Не така, як ми, вона.
 В неї лапок тільки дві,
 Щось таке на голові.
 Фі, яка бридка, гидка,
 Не потрібна нам така!

Жук

Хоч мені розлучатись важко,
 Але йди жити на ромашку!

Дюймовочка

То жаби мене украли,
 То жуки мене прогнали,
 Буду жити серед квіток,
 Їстиму із них медок!

Номер «Пори року»

Дюймовочка

Вже не тепло, вже не літо,
Як тепер я маю жити?
Тепле сонечко не гріє,
І холодний вітер віє...

Мишка

Ти не плач, моя маленька, не лякайся, не жди біди,
Поспішай скоріш, серденько, прямо, прямо до нори.
Ось така у мене хатка, а живу я небагато.
Будеш в мене підмітати та кроту пісні співати,
Він розумний та сліпий, весь достаток буде твій,
Що захочеш - можеш взяти, ото щастя, то вже щастя!
Що старий, сліпий, багатий, треба йому зателефонувати.

Кроти

Чорний тато, чорний дід,
Чорний весь кротячий рід,
Чорний світ і чорний дім,
Як приємно мені в нім!
Чорний колір, то єдине,
Бачить, що моя родина.
Геть усі кротячі очі
Бачать тільки темні ночі...

Крім

Добрий вечір!

Миша

Добрий вечір!

Крім

Що я чую із-за печі?
Хто це з вами, Миш- мадам?

Миша

Щось я зараз скажу вам!
Дівчинка маленька.
Та яка гарненька!

Крім

Хоч не бачу, чую вухом
І своїм кротячим нюхом.
Чув я всі твої пісні!
Тепер співатимеш в норі!
Стань дружиною мені!
Будем ритися в землі.

Продовження додатку У

Миша

Ну корися, ну маленька,
З ним ти будеш багатенька!

Дюймовочка

Що мені тепер робити?
Буду із Кротом я жити...

Миша

Чом не радієш, дівчинко, маленька?
Чом засмутилось личенько гарненьке?

Дюймовочка

Пане Кріт, одне бажання ...

Кріт

Слухаю, кажи!

Дюймовочка

Може буде це востаннє...

Кріт

Ну, вже говори!

Дюймовочка

Я так гірко дуже плачу...

Кріт

Дивно, а чому?

Дюймовочка

Що вже сонця не побачу!

Кріт

Я щось не збагну?

Дюймовочка

Піду побуду надворі, як доведеться жити в норі!

Кріт

Гаразд, іди та не барись, на світ востаннє подивись.

Ластівка

Чом ти плачеш, доню, мила?
Може Миші не вгодила?

Дюймовочка

Миша вже мені не мати!
Хоче за Крота віддати!

Ластівка

То сідай мені на спину,
І не йди в нору мишину.
Полетим з тобою в край,
Де завжди літо і життя там рай!

(Вихід квітів)

*Продовження додатку У**Дюймовочка*

О, Ластівко, який чудовий край!
Тут завжди літо і життя тут рай!

Ой глянь же мила...

То не комашня!

Здається, то моя рідня!

Ластівка

Крихітко моя, це Ельфи,
Королівство їх чарівне.
Йди до них вони чекають,
І давно про тебе знають.
Це королівство дуже дивне!
Тебе з теплом воно зустрине,
Дюймовочко, ти прощай!
Я залишаю цей чарівний край

*(Вихід Ельфа)**Принц Ельф*

Я Вас запрошую до нас у королівство!
Ми подаруєм квіти і чарівні крильця.
До нас ти швидше завітай
У цей чарівний дивний край!
О, люба дівчинко, ти ж нас не залишай!
Між квітами весняними ти з нами покружляй!
Чуєш, музика луна? В таночок просить нас вона

(Фінал танок)

Нотний матеріал до сценарію мюзиклу за сюжетом казки Г.-Х.Андерсона «Дюймовочка»

24 Дует Ластівки і Дюймовочки

муз. Гладкова

Ластівка

Дюймовочка

чом плачеш дню мила мо жани шіне вгодила миша вже мені не мати

Ластівка

хоче закрога відла ти то сідай мені напи ну і не йди в норуми ши ну

Дюймовочка

по летим зтобок край дезав жди лі то і жит тя там рай! О, Ластівко, який чудовий

Усі герої

край! Тут зав жди лі то і жит

тя тут рай ой, глянь же ми ла то не комашня зда

єть ся то мо я рід ня

Ластівка

Крихітко моя це ель фи коро лівє тво їх ча рівне йди до нижони че ка ють

і давно про тебе знають цескоро лівє твоуже дивне воно зтеп ломебе зустріне

Дюймовочко, ти прощавай я залиша ю цей чарівний край.

Сцена на річці

муз. Ю. Воронюка

Дюймовочка

Де це я чи це сон нав кру ги во дич ка як пот ра пи ла сю ди

Усі жабенята

Бо же я ж на річ ці Як да ле ко до зем лі ще і до тра вич ки Ква ква ква ква ква ква

Мама Жаба

ой ро же ві щіч ки ква ква ква ква ква ква ой ро же ві щіч ки Ой гар не сень ка я ка

ніж на і ма лень ка пі деш за мо го син ка дів чин ко рід нень ка

Дюймовочка

тіль ки шко да що ти внас зов сім не зе ле на Ой ви жа би, ой ви жа би

геть і діть від ме не ой ви жа би ой ви жа би геть і діть від ме не.

Мама Жаба

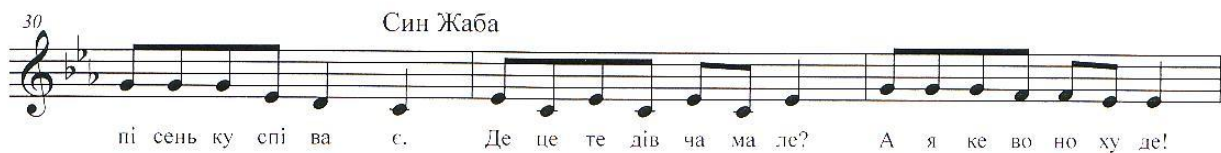
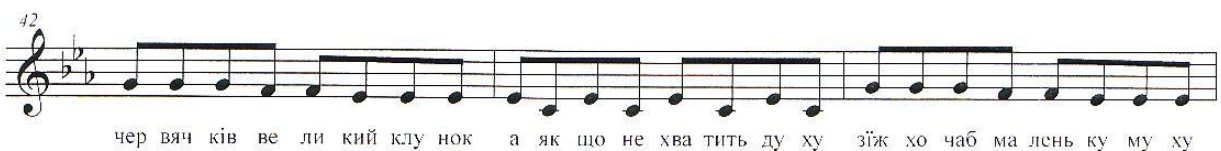
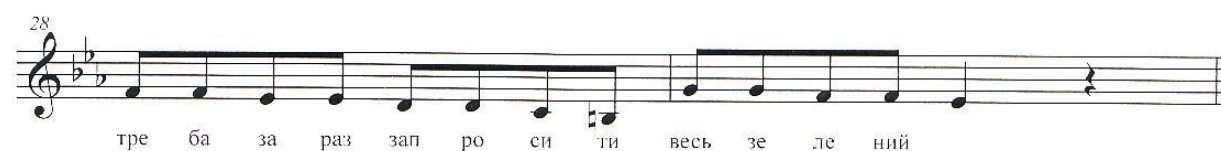
По ди вись я ка кри ку ха бу ду я то бі свек ру ха бу деш жить се ред ла тат тя

Усі жаби

і но сить зе ле не плат тя ну а де це мій си нок? Сма ко ту шу ка є

2

[Название]



Золоті рибки

муз. Клавдії Арт

Золоті рибки

Зно ву жа ба ста ра мок ра і брид ка хо че знов о же нить

лю бо го син ка А дів чин ка хо ро ша ма лень ка та струн ка і

геть не зас лу жи ла та ко го же ни ха Що ста лось Ой

Золоті рибки Дюймовочка

ли хо Ав жеш тре ба риб кам щось ро бить Дру

Золоті рибки

жи на Для жа би Стеб лин ку ско ріш пе ре ку

сить Я пли ву на лист ку мов на ко раб лі

Дюймовочка

від ле тять вда ли ну ту ги всі мо ї ой риб ки про ша вай те спа

си бі лю бі вам і со неч ко всім ха єть ся нав ко ло тут і там Щас

ли во кра су не до мрі ї во лич ка хай не

се і сон ця яс но го а

ми вже до до му пли вем.

Казка «Про могутню силу мистецтва»

(студентки 2 курсу Вікторії С.)

«В одній країні жили добрі, гарні люди. Вони раділи, як діти, красі навколишньої природи, особливо гаряче приймали вони прихід весни. Коли яскраво світило сонце і дерева приміряли перше вбрання свіжої зелені, коли струмочки блакитними змійками розчісували землю, повітря наповнювалося веселим криком птахів, коли, замість зимового покривала, по землі розстилався весняний килим, дивовижний по красі, ароматний та нескінченно різноманітний за кольором.

Але тією країною почав правити злий і вічно похмурий цар. Більше всього він не любив радість і веселощі. «Не бувати тому!» — вирішив він і силою свого злого чарівництва пори року зупинили змінюватися. Знову завили злобні вітри, закрутилися завірюхи, вічний холод і темнота спустилися на землю. Люди перестали радіти, посміхатися. Страх і печаль лягли на їх радісні раніше лиця.

Одного разу в ту країну прийшов художник-мандрівник. Побачивши сумні обличчя людей, він запитав: «Що трапилося?». І люди розповіли йому про свої біди і жаль. «Я допоможу вам», – сказав художник. Люди обступили його щільним натовпом з усіх боків. Він дістав полотно, фарби, кисті і взявся за роботу. Блакить неба застигла урочистим куполом над полями і лісами, над квітучими лугами, селами — все в картині дихало дзвінкою свіжістю й ароматом життя. Натовп застиг, здивований цією красою.

Побачивши на міській площі величезний натовп людей, грізний правитель, не стерпівши, спустився дізнатися, що відбувається на площі. В цей час художник вже закінчив свою картину. Раптом в небі загуркотів грім, страшний чорний смерч підхопив царя і злетів в небо, перетворившись на чорну хмару, яка раптом почала розсіватися і через нього почали

Продовження додатку Ф

пробиватися яскраві промені сонця. Небо почало наповнюватися такою ж блакиттю, дерева стали зеленими, як на картині, по землі побігли веселі струмочки.

Вся природа ожила, і картина, і природа стали однаковими — картина зникла, вона розчинилася в природі. Тріумф і радість запанували навколо. Народ почав благодіяти художника бути правителем, але він відмовився, сказавши, що саме головне, що він міг зробити для них, він зробив — повернув радість і повноту життя, а зараз йому треба тримати шлях далі. А раптом в якій-небудь країні теж є зло? А боротьба з ним можлива тільки силами добра! «Мої пензлі, фарби серце й очі завжди готові до цієї боротьби» — із цими словами він відправився далі.

Ось якою могутньою силою може бути мистецтво, коли їм володіють люди з добрим серцем».

Додаток Х

Фотоматеріали до формувального експерименту
Зразки інтерпретації Боді-Арт



*Кто не любит «Кара-кум»?
 Или вот – Рахат-лукум!
 Восточные сладости –
 Всегда для радости!
 Любимые конфеты наших детей
 Мы представляем – Попробуй скорей!*



*Я- рыжий тигрёнок,
 Пришел к вам на праздник.
 Всех укушу я, кто меня дразнит.
 Не подходи, хоть виляю хвостом.
 Со мной не играй,
 Как с домашним котом.
 Я вместо «мяу» пугаю всех
 рыком.
 А если погладить – я тоже
 мурлыка.*

Зразок інтерпретації пісочної архітектури



Фото X.3 Космічне містечко у таборі «Космос»

Зразки пісочної інтерпретації скульптури



Фото X.4
Осьминог на березі
дитячого пляжу
зі своєю здобиччю



Фото X.5
Євро-2012
виграє Україна!!!



Фото X.6
Русалки з 9 загону
теж прагнуть
гарної засмаги

Продовження додатку X

Зразки інтерпретації плакатного живопису на тему «Спорт і здоров'я»



Фото X.7
Здорові органи загону № 1



Фото X.8
Здоровий дім



Фото X.9
Спорт-наше життя



Фото X.10
Навіть тварини люблять спорт

Додаток Ц.1

Зразок творчої роботи студентки експериментальної групи Марії К.: «Художньо-педагогічна інтерпретація мистецьких творів: роль учителя початкових класів»



Додаток Ц.2

Характеристика задоволення різними формами мистецького спілкування

Форма мистецького спілкування	Індекс задоволеності	
	ЕГ	КГ
концерти	0,535	0,248
лекції-концерти	0,990	0,130
тематичні міні-концерти	0,390	0,226
фасилітовані дискусії	0,850	0,400
диспути	0,780	0,118
естетичні бесіди	0,980	0,752
індивідуальні заняття	0,710	0,018
виставки з коментарем	0,528	0,525
мистецтвознавчі екскурсії	0,652	0,273
майстер-класи	0,630	0,085
мистецькі вікторини	0,749	0,525
мистецькі ігри-подорожі	0,810	0,050
театралізовані календарно-обрядові свята	0,955	0,987
свято казки	0,530	0,685
інсценізації	0,875	0,125

Приклад письмової роботи на тему: «Емоції та почуття при сприйнятті картин історичного жанру» студентки експериментальної групи Людмили Н.

«У картині В. Серова «Петро I», що пов'язана з повинню в Санкт-Петербурзі, будівництво нової столиці Росії очолює сам цар Петро I. Територія майбутнього міста майже не підноситься над водою, тому навіть невеликий підйом Неви повністю її заливає. Низькі дощові хмари, що швидко біжать, створюють враження сильного вітру. Його пориви легко, навіть з великим душевним підйомом й неприборканою енергією долає государ. Глядач майже фізично відчуває натиск вітру, коли розглядає зігнуті фігури сановників і будівельників міста Св. Петра, що насилу встигають за царем. Художнику В.Серову була добре відома історія міста і причина, що вкоротила життя Петра I. Саме у таку погоду цар застудився, нехтуючи правилами збереження здоров'я – ходив в осінню погоду з непокритою головою, в розкритому камзолі. Майстер скупими засобами блискуче виразив початок повіні у місті-новобуді. У цьому невеликому творі, майже ескізного характеру, художник зумів передати гамму відчуттів і настроїв, що визначають не тільки емоційну реакцію, але психофізіологічний стан глядача в цілому».