

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

КОЛОЯНОВА ОЛЬГА ГЕННАДІЇВНА

УДК [378.674.011.3+74.071.2] - 052

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ
ХУДОЖНІХ ТВОРІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Пастир Іван Васильович,
кандидат педагогічних наук, доцент

Ізмаїл – 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ	13
1.1. Інтерпретація художніх творів як особливий вид діяльності вчителя образотворчого мистецтва	13
1.1.1. Поняття про інтерпретацію художнього твору в сучасному науковому дискурсі.....	13
1.1.2. Специфіка інтерпретаційної діяльності вчителя образотворчого мистецтва.....	28
1.2. Готовність майбутнього вчителя до інтерпретації художніх творів: сутність, структурно-компонентний склад	52
1.3. Формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів у координатах проблематики сучасної мистецької освіти.....	70
1.4. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів.....	83
Висновки з I розділу	95
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ	99
2.1. Діагностика сформованості готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів.....	99
2.2. Модель формування готовності студентів до інтерпретації художніх творів.....	126
2.3. Експериментальна методика формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації	

художніх творів.....	144
2.4. Порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження.....	180
Висновки з II розділу.....	190
ВИСНОВКИ	193
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	196
ДОДАТКИ	224

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ІД – інтерпретаційна діяльність

ІХТ – інтерпретація художніх творів

ОТМ – образотворче мистецтво

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтеграція України в європейський і світовий освітній простір висуває перед сучасною вітчизняною педагогікою

вищої школи нові проблеми, розв'язання яких вимагає трансформації цілей і завдань, перегляду змісту, методів навчання, вдосконалення системи підготовки майбутнього педагога, її теоретичного обґрунтування. Необхідність досягнення високого рівня професійної компетентності випускників педагогічних факультетів вищих навчальних закладів особливо гостро відчувається у зв'язку з утвердженням національного характеру освіти на тлі її гуманітаризації і демократизації та «діалогу культур». Ця тенденція відображена у Законі України «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти на 2012-2021 роки, Концепції гуманітарної освіти України в контексті акцентуації уваги на становленні освіченої, творчої особистості громадянина.

Якісно нові вимоги ставляться і до вчителів мистецьких дисциплін, зокрема в ракурсі переосмислення ролі мистецтва в соціокультурному відтворенні особистості, де суттєвого значення набуває засвоєння нею етичних та художніх цінностей культури. У працях науковців (І. Зязюн [97], В. Маранцман [161], Л. Масол [166], Н. Миропольська [173], О. Отич [188], Г. Падалка [190], О. Рудницька [224] та ін.) наголошується на пріоритеті інтерпретаційних стратегій осягнення художніх цінностей культури, які забезпечують соціокультурну спадкоємність поколінь, залучають особистість до рівноправного діалогу з автором, стимулюють процеси самопізнання та самовдосконалення людини, її глибокого духовного перетворення. Аналіз наукового фонду засвідчує, що підготовка майбутніх учителів до інтерпретації творів різних видів мистецтв осмислюється передусім в аспекті їхнього професійного становлення, що передбачає, з одного боку, зростання особистісного потенціалу майбутнього вчителя, формування його світоглядних позицій, збагачення внутрішнього світу, розвиток творчих здібностей, нарощування й розкріпачення внутрішніх резервів у процесі художньо-комунікативної діяльності, а з іншого – готовність випускника до реалізації оновлених завдань естетичної освіти. Відповідно до цього в сучасних

дослідженнях означена проблема найбільш рельєфно вивчається у двох аспектах: суто особистісному та власне професійному.

Відзначимо, що проблема готовності як результату професійної підготовки є однією з ключових у сучасній педагогічній науці, адже від її розв'язання залежить ефективна професійна діяльність учителя. Про це свідчать численні праці О. Абдулліної [1], І. Богданової [33], О. Дубасенюк [81], К. Дурай-Новакової [82], М. Дьяченка [83], І. Зязюна [98], Л. Кандиновича [83], Н. Кічук [117], З. Курлянд [194], І. Левіної [142], А. Линенко [150], О. Мороза [176], О. Пехоти [200], В. Сластьоніна [196], Л. Хомич [253] та ін. Предметом дослідницької уваги є також своєрідність процесу формування готовності майбутніх учителів саме образотворчого мистецтва (Л. Базильчук [18], С. Гармашова [59], Г. Сотська [234]) та специфіка готовності фахівця до художньо-педагогічної діяльності (І. Прокоф'єва [211], О. Хижна [251] та ін.).

У дослідженні особливий інтерес викликають наукові розвідки, присвячені підготовці студентів до роботи з художніми творами (В. Орлов [186], О. Рудницька [224], О. Шевнюк [256], О. Щолокова [261] та ін.). У контексті фахової підготовки вчителів образотворчого мистецтва означену проблему розглядали О. Кайдановська [106], С. Коновець [125], І. Пастир [192], М. Пічкур [204], В. Щербина [260] та ін. Заслужують на увагу також праці, в яких розкрито специфіку формування в майбутніх педагогів умінь аналізувати та інтерпретувати твори різних видів мистецтв. У цьому аспекті вирізняються фундаментальністю дисертації Л. Бутенко [47], Д. Лісуна [149], О. Ляшенко [155], О. Плотницької [207], Н. Юдзіонок [263] та ін. Проте процес формування готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів й досі перебуває на периферії наукового пошуку.

На основі здійсненого аналізу наукового фонду та реального стану художньо-педагогічної практики виявлено низку суперечностей, а саме: між виголошеним пріоритетом реалізації діалогових стратегій досягнення художніх цінностей культури та перевагою монологічних, пояснювальних методів роботи із творами образотворчого мистецтва в реальній освітній практиці

загальноосвітньої та вищої шкіл; соціально-педагогічними вимогами до якості естетичної освіти і відсутністю належного рівня готовності випускників до їх забезпечення; значущістю вищої школи у формуванні готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів і недостатнім ступенем ефективності освітньо-виховного середовища сучасного вишу в забезпеченні цього процесу.

Виявлені суперечності, актуальність означеної проблеми, її недостатня наукова розробленість і потреби освітньої практики зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконувалася відповідно до теми «Формування професійної мобільності фахівців соціально-педагогічної сфери в системі різнорівневої підготовки» (№ 0100U000958), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Автором досліджено аспект формування професійної мобільності вчителя через позитивну динаміку його готовності до інтерпретації художніх творів.

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол №2 від 27.11.08 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №2 від 31.03.2009 р).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити сукупність педагогічних умов, необхідних і достатніх для ефективного формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів образотворчого мистецтва.

Мета дослідження передбачала виконання таких **завдань**:

1. Науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «готовність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів»; уточнити змістове навантаження понять «інтерпретація

художнього твору», «інтерпретаційна діяльність учителя образотворчого мистецтва».

2. Визначити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості готовності студентів до інтерпретації творів образотворчого мистецтва.
3. Виявити педагогічні умови ефективного формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів.
4. Розробити й апробувати модель формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів та експериментальну методику її впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі університетської освіти.

Предмет дослідження – експериментальна методика формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів.

Гіпотеза дослідження: процес формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів буде ефективним, якщо реалізувати сукупність таких педагогічних умов: стимулювання мотивації інтерпретаційної діяльності з урахуванням суб'єктних тенденцій її розвитку у студентів; залучення майбутніх учителів до художнього діалогу із творами образотворчого мистецтва з використанням методів їх мистецтвознавчого дослідження; послідовне занурення студентів до різновидів позааудиторної роботи, спрямованої на набуття досвіду глядацької, науково-критичної та художньо-педагогічної інтерпретації творів образотворчого мистецтва.

База дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Криворізького державного

педагогічного університету. Дослідженням було охоплено 228 майбутніх учителів образотворчого мистецтва. На формувальному етапі педагогічного експерименту задіяно 89 студентів, 11 викладачів вищої школи, 42 учителів-практиків.

Методи дослідження. Досягнення мети і розв'язання поставлених завдань забезпечувалися застосуванням комплексу методів:

- *теоретичних* (аналіз і синтез, класифікація, узагальнення, індукція, дедукція, порівняння, побудова аналогій, моделювання, систематизація, схематизація на всіх етапах дослідження для розв'язання поставлених завдань; вивчення та узагальнення філософської, мистецтвознавчої, психологічної, педагогічної та навчально-методичної літератури в контексті проблеми дослідження з метою визначення змістового наповнення ключових понять і теоретичного обґрунтування такого педагогічного явища, як готовність майбутніх учителів до інтерпретації художніх творів);

- *емпіричних* (аналіз результатів діяльності, тестування, педагогічне спостереження, бесіди, опитування, анкетування, метод експертних оцінок для виявлення стану готовності студентів до інтерпретації творів образотворчого мистецтва; педагогічний експеримент (діагностувальний, констатувальний і формувальний) для перевірки дієвості експериментальної моделі реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів у процесі професійної підготовки;

- *статистичних* (кількісний та якісний аналіз отриманих даних із метою визначення рівнів сформованості в майбутніх учителів образотворчого мистецтва готовності до інтерпретації художніх творів, математична обробка результатів педагогічного експерименту для визначення ступеня достовірності результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше визначено* сутність феномена «готовність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів» (інтегрована професійно значуща якість, що характеризується активним позитивним ставленням до інтерпретації творів образотворчого мистецтва, сформованістю комплексу художньо-педагогічних знань, а також сукупності творчих умінь і навичок, необхідних для її здійснення); виявлено компонентну структуру цієї особистісно-професійної якості (мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісно-творчий компоненти), критерії (спонукальний, пізнавальний, рефлексивно-результативний) та показники їх вияву; схарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів (високий, середній, низький); визначено сукупність педагогічних умов, необхідних і достатніх для ефективного формування у студентів вишів досліджуваної особистісно-професійної якості (стимулювання мотивації інтерпретаційної діяльності з урахуванням суб'єктних тенденцій її розвитку у студентів; залучення майбутніх учителів до художнього діалогу із творами образотворчого мистецтва з використанням методів їх мистецтвознавчого дослідження; послідовне занурення студентів до різновидів позааудиторної роботи, спрямованої на набуття досвіду глядацької, науково-критичної та художньо-педагогічної інтерпретації творів образотворчого мистецтва); *уточнено* формулювання сутності понять «інтерпретація художніх творів», «інтерпретаційна діяльність учителя образотворчого мистецтва»; *подальшого розвитку набула* методика професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до педагогічної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці й упровадженні методики діагностики рівнів готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів, програми елективного курсу «Аналіз та інтерпретація творів живопису», методичних рекомендацій до нього. Результати дослідження можуть використовуватись у вищих навчальних закладах I – IV рівнів акредитації, системі післядипломної

педагогічної освіти. Основні висновки можуть бути рекомендовані широкому колу вчителів, студентів, магістрантів для написання курсових, дипломних та магістерських робіт.

Упровадження результатів дослідження. Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт № 1-7 /556 від 19.05. 2011 р.); Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (акт № 524 від 15.03. 2011 р.), Криворізького державного педагогічного університету (акт № 22.2-187 від 11. 03. 2011 р.), Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди» (акт № 286 від 22.03. 2011 р.).

Достовірність результатів забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних теоретичних положень дисертації; застосуванням комплексу методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; застосуванням кількісного та якісного аналізу даних педагогічного експерименту; апробацією результатів дослідження на науково-практичних конференціях і семінарах різних рівнів.

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні й практичні положення дисертаційної роботи висвітлено на *міжнародних* («Підготовка майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва: досвід та перспективи», м. Одеса, 2005 р.; «Актуальні проблеми сучасної науки», м. Ізмаїл, 2006 р.; «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном», м. Горлівка, 2009 р.; «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», м. Київ, 2011 р.); *всеукраїнських* («Актуальні проблеми технологічної та професійної освіти», м. Херсон, 2008 р.; «Наука і сучасність: досвід та перспективи розвитку на межі тисячоліть», м. Запоріжжя, 2010 р.) наукових та науково-практичних конференціях; на розширеному засіданні науково-теоретичного семінару кафедр Ізмаїльського державного гуманітарного

університету до Міжнародного дня рідної мови, присвяченого пам'яті Матвєєвої Т.П. (м. Ізмаїл, 2008 р.).

Публікації. Окремі положення дисертації було висвітлено у 12 одноосібних публікаціях, із них 5 статей у фахових наукових виданнях України, 2 статті у збірках наукових праць, 4 тези доповідей у збірках матеріалів конференцій, 1 методичні рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і 12 додатків. Основний текст дисертації викладено на 195 сторінках. Робота містить 11 таблиць, 5 рисунків, що займають 2 сторінки основного тексту. Список використаних джерел включає 281 найменування (із них 12 іноземною мовою). Додатки подано на 36 сторінках.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

1.1. Інтерпретація художніх творів як особливий вид діяльності вчителя образотворчого мистецтва

1.1.1. **Поняття про інтерпретацію художнього твору в сучасному науковому дискурсі.** Інтерпретація є багатоаспектним явищем, що досліджується багатьма науками (філософією, історією, математикою, лінгвістикою, мистецтвознавством та ін.). У найзагальнішому вигляді інтерпретацію можна визначити як пояснення, тлумачення, розкриття смислу, значення чого-небудь. Першим міфічним «інтерпретатором» був Гермес – вісник богів, який у римській традиції називався Меркурієм. Етимологія слів «герменевтика» (наука про розуміння і саме мистецтво відшукування смислу) та «інтерпретація» тісно пов'язана з цим персонажем. Так, саме давньогрецьке Ἑρμῆς (Гермес) стало основою для ἑρμηνευτική (hermeneutike) — слова, котрим давні греки називали мистецтво тлумачення. «Interpres etis» латиною означає «посередник», «вісник», а також «тлумач», «той, хто пояснює». Interpres divum (deorum) — вісник богів (Меркурій). Латинське слово «interpretatio», що фонетично найближче до українського «інтерпретація» перекладається як «посередництво», що знову ж таки вказує на наявність «перекладача» — тлумача, який здійснює інтерпретацію. В сучасній психології також підкреслюється дієва основа інтерпретації — вона розглядається як дія, в результаті котрої виражене однією мовою стає зрозумілим іншою мовою [91]. Це визначення близьке до семіотичного тлумачення інтерпретації як процедури, пов'язаної з переведенням інформації з одного комунікативного коду на інший [61; 84; 152-154 та ін.].

Інтерпретація – одне з центральних понять методології гуманітарного знання, де вона є загальнонауковим методом із правилами перекладу

формальних символів і понять на мову змістовного знання [172, с.98]. Філософський словник [248] трактує її також як смислопокладаючу та смислорозкриваючу операцію, що лежить в основі тлумачення текстів. Звертає на себе увагу той факт, що інтерпретація має суттєву особливість: із суто логічної процедури вона «перетворюється ... в процес такої реконструкції смислового змісту тексту, при якому зміст, що розкривається нею, відбиває унікальність творчої індивідуальності інтерпретатора й систему смисложиттєвих ціннісних основ його особистості» [37, с. 3]. Отже, навіть будучи включеною в структуру наукового пізнання, інтерпретація як метод гуманітарних наук завжди виявляється залежною від людської суб'єктивності.

Аналіз сучасної наукової та науково-методичної літератури в аспекті дослідження (Н. Автономова [6], Т. Берестецька [28], С. Бондар [37], А. Брудний [43], Є. Гуренко [67], С. Гусєв та Г. Тульчинський [68], В. Дем'янков [72], С. Кримський [134], Г. Рузавін [225] та ін.) дозволяє стверджувати, що на межі ХХ-ХХІ ст. поняття інтерпретації набуло ваги однієї з важливіших науково-теоретичних категорій науки. Оскільки інтерпретація буквально «вбудована» у процес сприйняття й осмислення дійсності людиною, то сьогодні немає практично жодної сфери знання, що тим чи іншим чином не стикалася б із цією проблемою. Слід наголосити, що у наукових працях інтерпретація тлумачиться і як процес, і як ідеальний його результат, і як певний матеріальний документ, текст, що фіксує набуте суб'єктом розуміння певного явища або події. Найбільш ємне, на нашу думку, визначення інтерпретації з позицій міждисциплінарного підходу було наведене Т. Берестецькою: «...інтерпретація – це неусувний момент буття людини, її духовно-практичного освоєння дійсності, вид соціально-культурної, комунікативно-пізнавальної діяльності, котра виступає як метод і як аксіологічна процедура надання змісту» [28, с.4]. Таким чином, підкреслюється багатомірність цього поняття, що пояснюється онтологічним статусом феномена інтерпретації, його складністю й універсальним характером.

Особливої ваги набуває інтерпретація в мистецтві. Словник фіксує кілька аспектів функціонування цього терміна. По-перше, інтерпретація трактується як необхідний елемент процесу художньої творчості та сприйняття мистецьких творів. По-друге, вона є однією із сутнісних характеристик виконавського мистецтва, котре засноване на індивідуальному потрактуванні авторського інваріанту твору (в музиці, театральному мистецтві, у різноманітних «літературних читаннях»). По-третє, інтерпретація художніх творів розглядається як одне з головних завдань художньої критики та є її методом [262, с.93]. Поняття інтерпретації також пов'язане з проблемою трансакції (трансвидового художнього перекладу), виступаючи в дослідженнях то як аналог цього процесу, то як його механізм.

У контексті нашого дослідження під інтерпретацією художнього твору матимемо на увазі процес, спрямований на оволодіння закладеними в ньому смислами, а також результат цього процесу. Саме таке найбільш загальне розуміння інтерпретації знаходимо в роботах більшості науковців (М. Бахтін [22-24], В. Біблер [31], Г. Богін [34; 35], А. Брудний [43], С. Васильєв [48], Г.-Г. Гадамер [55-58; 273], Е. Гомбріх [274], С. Гусєв [68], Е. Гуссерль [69], В. Дільтей [77], Л. Доблаєв [78], Р. Інгарден [102], О. Каменська [109], І. Карнаєва [114], Ю. Лотман [152-154], М. Мамардашвілі [157-159], Л. Мурзін [177], П. Невська [180], В. Орлов [186], О. Отич [188], Е. Панофський [191], О. Ратушняк [216], П. Рікер [219], О. Рудницька [223], І. Салосіна [229], Ф. Шлейєрмахер [278] та ін.). Важливою характеристикою інтерпретації є те, що за її посередництвом реалізується ставлення людини до світу (і мистецтва зокрема), до самої себе. Отже, вона може бути визначена як *діяльність*.

Відзначимо, що проблема діяльності активно розробляється у наукових філософських, психологічних, педагогічних дослідженнях останніх десятиліть (Б. Ананьєв [9], Л. Виготський [54], М. Каган [105], О. Леонтєв [143], К. Платонов [206], С. Рубінштейн [222], Л. Столович [235], та ін.). У загальнофілософському розумінні діяльність – це всебічний процес

перетворення дійсності людиною у відповідності до її потреб, мети та завдань. У психології діяльність розглядається як «динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу та реалізація опосередкованих ним відношень суб'єкта в предметній діяльності» [218, с.126]. Зауважимо, що узагальнена структура діяльності, конкретизована у наукових працях В. Давидова, О. Конопкіна [127], О. Леонт'єва [143], С. Рубінштейна [222] та інших дослідників цього феномена, представлена такими компонентами, як мета, засоби, результат і сам процес діяльності. Аналізуючи природу діяльності, вчені відзначають, що вона у першу чергу передбачає певне протиставлення суб'єкта та об'єкта, причому в якості останнього може виступати як предмет (тоді це буде предметна діяльність), так і інший суб'єкт або суб'єкти (тоді це буде спілкування) [244, с.85].

Діяльність може розгортатися за схемою опредметнення чи розпредметнення навколишньої дійсності, що зумовлює її характер та особливості перебігу: «Через діяльність суб'єкт, людина здійснює взаємозв'язок з об'єктом, об'єктивною дійсністю, культурою, світом. Через діяльність відбувається певний перехід від суб'єкта ... до об'єкта... Цей перехід відбувається у формі опредметнення та розпредметнення. У ході опредметнення здійснюється активне перетворення оточуючої об'єктивної дійсності, створення предметного світу, фактично – його психологізація. При розпредметненні психологізованого об'єктного світу відбувається протилежний процес – зміна самого суб'єкта, особистості за рахунок «вбирання», «всмоктування» людиною в себе більш широкого об'єму предметного світу» [218, с.512].

У цьому зв'язку слід зауважити, що інтерпретація, на думку низки вчених (Г. Богін, Ю. Борев, Є. Єліна, Ю. Лотман та ін.), виступає як діяльність, що спрямована на розпредметнення створених людиною об'єктів (або об'єктів культури), зокрема таких, як художні твори образотворчого мистецтва. Аналіз досліджень сучасних авторів (М. Волков [50], І. Гуйс [66], С. Гусєв [68],

В. Дем'янков [72], Є. Єліна [84], Г. Зельдмайр [92], С. Кримський [134], М. Ніколаєва [182], Б. Рунін [226] та ін.) підтверджує особливу роль об'єктної детермінації інтерпретаційної діяльності, що зумовлює необхідність визначення своєрідності художнього твору образотворчого мистецтва як об'єкта інтерпретації.

Проблема твору образотворчого мистецтва в різноманітних аспектах поставала у працях філософів, естетиків, мистецтвознавців (М. Алпатов [8], О. Бойко [36], Г. Вельфлін [281], О. Волкова [53], Г. Зельдмайр [92], Ю. Лотман [154], Е. Панофський [191], Н. Яковлева [268] та ін.). Слід підкреслити, що *твір* узагалі – це продукт творчої діяльності людини. Якщо в понятті «*твір мистецтва*» об'єкт позначається як такий, що належить до особливої сфери діяльності людини – мистецтва, то дефініція «*художній твір*» містить у собі вказівку на певну художньо-естетичну якість цього твору, на відповідність певним категоріям естетичної цінності. Можна говорити про витвір гончара, перукаря, коваля, але тільки тоді його можна буде назвати художнім твором, коли він буде мати художню цінність. Однак розмежування понять «*твір мистецтва*» і «*художній твір*» не носить жорсткого, принципового характеру; вони часто використовуються як синоніми для уникнення тавтології.

Суттєвою рисою мистецтва є те, що дійсність відображена в ньому за допомогою художніх образів. Поняття «*художній образ*» і «*художній твір*» часто ототожнюються, і це можна пояснити тим, що художній твір являє собою авторський задум, втілений у матеріалі. Різниця між ними полягає в тому, що «*художній твір* ідеально-матеріальний, а *художній образ* завжди ідеальний», — зазначає В. Бранський [41, с. 19]. Задум автора, його намір, те, що існує в його думках, – це ідеальне. Художній образ є суттю мистецтва, а саме результатом ідеального перетворення (інтерпретації) життя у свідомості творця, а художній твір – «*виразною матеріальною моделлю, що має символічний характер*» [41, с.133]. Існуючи в уяві митця, образ є «*...мисленим кодом узагальнених людських переживань*» [41, с.132]. І тільки творчою волею художника цей мислений код отримує пластичну форму й утілюється у матеріально завершеній

формі – картині, будові, нотному записі. Окремий твір мистецтва — це реальний предмет, в образ якого руками людини вкладена певна сукупність її (людини) ідеальних уявлень про природу та саму себе, а використовуваний художником матеріал є субстратом (хоча й зовсім не пасивним), за допомогою якого втілюється образ. Маючи в якості об'єкта інтерпретації художній твір образотворчого мистецтва, мусимо враховувати його дуальну природу, в якій матеріальний початок складає нерозривну єдність із ідеальним. Отже, інтерпретація як діяльність звертається і до «предметності» художнього твору, і до свідомості автора, своєрідним «відбитком» якої є зрима структура зображення. У цьому сенсі вона може потрактовуватись не лише в контексті художнього пізнання, але й художньої комунікації між глядачем, твором і його митцем.

Комунікативна природа інтерпретації, її творчий характер виявляють себе у взаємовідносинах, що в них вступають твір та глядач. Найбільш авторитетними науковими напрямками, у межах яких було започатковано дискусію про завдання і характер цих взаємин, можна вважати герменевтику, феноменологію і структуралізм.

Так, у колі уваги *герменевтики* як теорії тлумачення текстів опинилися відносини автора й інтерпретатора як суб'єктів культурно-історичної творчості. Ще в працях німецького філософа Ф. Шлейєрмахера [258; 278 та ін.], який прагнув побудувати герменевтику як теорію розуміння смислу, інтерпретація визначалась як діалог інтерпретатора з автором. У цьому діалозі читач реконструює текст і осягає його, спираючись на уяву і перевтілення. «Розуміння тексту є реконструктивний процес проникнення в духовний світ автора і повторення акту його творчості: автор будує висловлювання, кодує смисл; реципієнт його реконструює і розшифровує» [39, с.454]. Визнаючи наявність у будь-якому пам'ятнику культури предметно-змістового й індивідуально-особистісного аспектів, філософ виокремлює два підходи до інтерпретації тексту – об'єктивний (граматичний), та суб'єктивний (психологічний). Розуміння, за Ф. Шлейєрмахером, суть взаємобуття цих двох

планів. Особливої уваги заслуговує особистість автора, а метод дослідження тексту (герменевтика) виступає в якості діалогу між автором і дослідником тексту, що є «застиглим мовленням». Саме індивідуально-особистісний аспект твору мистецтва, вважає Ф. Шлейєрмахер, є основним предметом герменевтики, адже саме він створює шлях для розуміння духовної своєрідності автора і тим самим закладає підвалини спілкування між автором і читачем [278].

Ідеї Ф. Шлейєрмахера були розвинуті В. Дільтеєм, який у своїй «розуміючій психології» розрізняв «науки про природу, основним методом яких є пояснення причинно-наслідкових зв'язків виучуваного, і науки про дух, для яких головним виявляється розуміння, інтерпретоване ним як осягнення, вживання суб'єктом у світ переживань і думок інших людей. На думку В.Дільтея, як предмет, так і методи двох типів наук є принципово різними і такими, що погано піддаються співставленню» [95, с.39]. Це протиставлення ясно прослідковується в знаменитому афоризмі В. Дільтея: «Природу ми пояснюємо, а живу душу людини повинні зрозуміти» [77, с.32]. Розуміти культурно-історичні об'єкти, вважає вчений, означає в усьому вбачати шукаючий людський дух та його переживання. «Людський дух, прихований в історії, - це й те, що несе з собою окремих індивідів, і те, що несуть з собою культурні світи, історичні цілісності. Оскільки в гуманітарному знанні, що звернене на культуру, об'єкт і суб'єкт людяні, проникнути у цю єдність можна лише за допомогою «вживання», або своєрідного перенесення власного досвіду в досвід іншого й навпаки» [53, с.15].

Зняття протиставлення між розумінням і поясненням, поєднання їх у процедурі діалогу між художнім текстом та його «читачем» стало можливим завдяки подальшій розробці проблеми «герменевтичного кола», започаткованої в працях Ф. Шлейєрмахера та В. Дільтея, у філософії ХХ ст. Уже М. Гайдеггер вперше виокремлює в процедурі інтерпретації структуру до-розуміння, що робить можливим поєднання інтуїтивних та раціональних механізмів осягнення смислу художнього тексту. Інтерпретація, вважає Гайдеггер, є не прийняття до

відома того, що було осягнуто, але розробка тих можливостей, які були накинуті у розумінні. Учень М. Гайдеггера, Г.-Г. Гадамер, спираючись на думки свого вчителя, зауважує, що завдання не в тому, як вийти з герменевтичного кола, а в тому, як правильно у нього увійти [56, с.19]. Щось зрозуміти, вважає учений, можна «...лише завдяки заздалегідь існуючим відносно нього припущенням, а не коли воно стоїть перед нами як щось абсолютно загадкове» [58, с.21]. Мета розуміння, за Г.-Г. Гадамером, полягає не в правильній інтерпретації тексту, не в реконструкції ідей та думок автора, але в активізації власних мислительних процесів через формування діалогової системи питань і відповідей. Ми розуміємо смисл тексту, якщо ми розуміємо питання, відповіддю на який є текст. Маючи справу з твором мистецтва як текстом, інтерпретація творить новий текст, що являє собою результат діалогу та містить фрагменти авторських, культурних та Я-смислів суб'єкта сприйняття, що поєднуються, немов пазли, у складну та неповторну картину [55].

Відкриваючи шлях до пізнання, мистецтво разом із тим відкриває доступ до цінностей людства, до узагальненого, концентрованого людського досвіду, підкреслює Г.-Г. Гадамер. «Якщо припустити, що основою історичного людського буття є здатність людства спілкуватись, розуміючи один одного (а це з необхідністю означає і спілкування з усім обсягом власного світового досвіду), то сюди слід віднести й усі види успадкування цінностей», - зауважує вчений [57, с.18]. Цей досвід, акумульований у творіннях людського духу, постає як історичний і національний, близький і віддалений у часі та просторі (епохально й географічно). Постає він, до того ж, опредмеченим у тій системі знаків, яка властива і якою оперує мистецтво, кожен із його видів. Суб'єктом спілкування під час зустрічі з мистецтвом може виступати не тільки автор, але й традиція, що становить основу передрозуміння будь-якого явища: «Людина зобов'язана вести з традицією вічний діалог, це – обов'язок перед часом, перед історією. Задаючи питання традиції, людина тим самим задає питання часу, історії» [57,с.19]. Таким чином, інтерпретація художнього твору – це не тільки

спілкування між його «читачем» (глядачем, слухачем) та автором, але й діалог з культурною традицією (Г.-Г. Гадамер [273], П. Рікер [219]).

Зауважимо, що герменевтичні уявлення про діалогічну природу інтерпретації гуманітарного (художнього) тексту отримали розвиток у філософії М. Бахтіна та М. Бубера. Сутність людини, на думку М. Бубера, «розкривається тільки в діалогічному ставленні людини до іншої людини Я-Ти, яке радикально відрізняється від монологічного, пізнавального, утилітарного ставлення Я-Воно... У ставленні Я - Воно до об'єктів свого пізнання Я виявляє себе як індивідуальність й усвідомлює себе як суб'єкт; у відношенні Я-Ти до іншої людини Я виявляє себе як особистість і усвідомлює себе як суб'єктність... Сутність фундаментального, онтологічного ставлення Я- Ти в тому, що лише через моє ставлення до Ти я стаю самим собою, можу усвідомити себе як Я» [42, с.25].

Схожу ідею висловлює М. Бахтін, на думку якого, діалогічні відносини є майже універсальним явищем, що пронизує всі відносини людського життя. Поза спілкуванням, поза «напруженої зустрічі» з іншим особистість не існує, вона «комунальна» і за генезисом, і за способом існування. Буття особистості – завжди спів-буття, але щоб це стало реальністю у спілкуванні, воно має вийти на новий рівень – «діалог на вищому рівні», де зустрічаються «цілісні позиції, цілісні особистості», «діалог особистостей». За М. Бахтіним, особистість як така не може бути «об'єктом вивчення» - «істинне життя особистості доступне тільки діалогічному проникненню у неї, якому вона сама відповідно і вільно розкриває себе», виступає «суб'єктом звернення»: «При поясненні – тільки одна свідомість, один суб'єкт, при розумінні – дві свідомості. До об'єкта не може бути діалогічного ставлення, тому пояснення позбавлене діалогічних моментів (окрім формально-риторичного). Розуміння завжди якоюсь мірою діалогічне» [22, с.289-290]. Таким чином, М. Бахтін продовжує герменевтичну традицію, але, як справедливо зауважує Н. Мухамеджанова, висуває при цьому «новий аспект і стратегію діалогу, в якому дослідник має відповісти на питання «Хто я?», адже, звертаючись до того чи іншого твору культури, він «хоче

отримати відповідь на свої питання. І в цьому смислі кожен твір має для кожної людини і для кожної ситуації певний смисл, а відповідно, володіє певною потенцією смислів. Залучення ж до культури – це безперервний діалог, творення нових смислів» [178, с.81].

Феноменологічного тлумачення процесу розуміння та інтерпретації художнього твору набувають у філософії Е. Гуссерля. Процес інтерпретації постає у ній як такий, що має дві форми вираження: як процес осмислення феноменів свідомості та як результат цієї дії, певний текст, що входить у сферу свідомості людини. Будь-яка реальність набуває для нас свого існування тільки через наділення смислом, стверджує Е. Гуссерль. Саме буття людини характеризується як процес осмислення реальності, її актуалізації в свідомості людини в акті інтерпретації. Інтерпретаційна діяльність – смислопокладання і розшифровка смислів – складає сутність свідомості. Аналіз інтенціональних смислоформуєчих актів свідомості, виду й способу явлення нам предметного світу і стає головною проблематикою феноменології. Оскільки свідомість від початку предметна, то аналіз свідомості вже ідентичний аналізу предметності, що виступає як продукт конституювання. Що стосується художнього сприйняття, то, з позиції Е. Гуссерля, воно стає залежним від нашого «горизонту розуміння», оскільки «зацікавлене ставлення реципієнта «вбудоване» у сам процес сприйняття як актуалізація цінностей» [133, с.71]. Інтенціональність як переднастанова проголошується необхідною умовою і компонентом художнього сприйняття.

Великий внесок у розвиток поняття інтерпретації належить структуралістським підходам. Художній текст постає в трактовці структуралістів як самодостатня реальність, а його смисл як обумовлений чинниками об'єктивно-структурного характеру. Відмовляючись від пізнання індивідуально-психологічного досвіду автора, структуралісти представляють процес інтерпретації як розшифровку («декодування») інформації, «закодованої» в художньо-образній тканині мистецького тексту. При цьому інтерпретатор має володіти «ключем» до певного типу коду (Р. Барт [20],

Ю. Лотман [152], Ч. Пірс [202] та ін.). Важливим у контексті дослідження є також висунуте структуралістами положення про те, що твір мистецтва як об'єкт інтерпретації одночасно може виступати і як її суб'єкт або репрезентант іншого суб'єкта, тобто джерело інформації.

У творах структуралістів та постструктуралістів отримує своє продовження така думка, що кожна наша індивідуальна зустріч з мистецтвом, кожен наш особистий діалог є також діалогом культур. За спиною автора стоїть довгий ряд його попередників, твердить М. Бахтін. Вони присутні у вислові автора у вигляді «свого-чужого» слова, цитати, мотиву тощо (феномен «інтертекстуальності»). Таким чином, діалог перетворюється на «полілог», коли йдеться про спілкування в парі «Я – Культура» (Р. Барт [20], М. Бахтін [22], В. Біблер [31], Г.-Г. Гадамер [58], Ю. Лотман [152], П. Рікер [219] та ін.). Для розуміння художнього тексту необхідне певне спільне «поле» автора й глядача, що передбачає досягнення останнім певної сукупності текстів, що функціонують в культурі.

Варто зауважити, що найбільший розвиток з-поміж наук про інтерпретацію сьогодні отримали ідеї філософської герменевтики, які стали підґрунтям для розвитку герменевтичного підходу в сучасній психолого-педагогічній науці й практиці (А. Брудний [43], І. Демакова [71], В. Дем'янков [72], А. Закірова [86], І. Левицька [141], Д. Лісун [149], Ю. Сенько [232] та ін.). У дослідженнях цих авторів педагогічна герменевтика виступає як «теорія та практика (наука та мистецтво) витлумачення та інтерпретації педагогічних знань, зафіксованих у різножанрових текстах, що має на меті найбільш їх повне й глибоке розуміння з урахуванням соціально-культурних традицій, рефлексивного осмислення емоційно-духовного досвіду людства та особистого духовного досвіду суб'єкта розуміння» [86, с. 9]. Науковці використовують герменевтику для вирішення проблем виховання, розвитку та саморозвитку особистості на основі організації «розуміючої» освіти (А. Брудний [43]), формування «педагогічного розуміння» учителя (І. Левицька [141]), проникнення у переживання й внутрішній світ Іншого,

безперервного відтворення кожним сенсу та розуміння (І. Демакова [71], Ю. Сенько [232]), педагогічного витлумачення художніх текстів (А. Закірова [86], Д. Лісун [149], Н. Юдзінок [263] та ін.). Ключовою ідеєю педагогічної герменевтики є розвиток самосвідомості людини, гуманітаризація її мислення й світорозуміння в процесі інтерпретування текстів [86, с.11]. При цьому під «текстами» у ряді випадків розуміються не лише предмети культури, але й різноманітні вияви особистості, зокрема, її вчинки (І. Демакова). У контексті педагогічної герменевтики інтерпретація розглядається як засіб розвитку особистості, культуротворча стратегія, котра поєднує в собі характеристики раціонального пояснення та інтуїтивного пояснення, що забезпечують глибину осягнення гуманітарних явищ.

Таким чином, інтерпретація мистецького твору розуміється мислителями XIX-XX ст. як інтерпретаційна діяльність, спрямована на розкриття його смислу, тобто цілісного, але тим не менш мінливого змісту художнього тексту, прихованого за відносною визначеністю форми. У центрі уваги дослідників опиняється людина як суб'єкт культурно-історичної творчості, що здійснює діалог з автором і традицією (під «традицією» мається на увазі сукупність попередньо створених і циркулюючих у культурі текстів). Тож, метазавданням інтерпретації художніх творів виявляється забезпечення крос-культурних зв'язків на основі включення даного тексту в більш широкі й віддалені (часово та просторово) контексти.

Специфіка твору мистецтва, який відзначається присутністю в ньому матеріального та ідеального початків, дозволяє розглядати його і як об'єкт (з каменю, полотна та фарб, паперу тощо), і як суб'єкт (або як репрезентант іншого суб'єкта), що зумовлює включення в процедуру інтерпретації суб'єкт-об'єктних (пізнавальних) і суб'єкт-суб'єктних (комунікаційних) відносин. Це дає змогу визначити інтерпретацію як когнітивно-комунікативну діяльність, але не прояснює конкретний зміст інтерпретаційної діяльності особистості.

Зауважимо, що поняття інтерпретації в низці наукових джерел співвідноситься з процесами розуміння, що вимагає більш детального

порівняння цих процесів. Так, з точки зору педагогіки, розуміння - це процедура породження і збагнення сенсу, що безпосередньо пов'язана з мисленням, завдяки якому людина задовольняє свою потребу в пізнанні» [141, с.6]. Сучасна гносеологія трактує розуміння як інтерпретаційну діяльність, адже воно «пов'язане не стільки з процедурами отримання нового знання (операціями та діями з перетворення наявної ситуації, переформулюванням вихідних умов задачі, пошуками нових способів рішення тощо), скільки з процедурами його осмислення» [95, с.20]. Необхідною умовою розуміння як інтерпретаційної діяльності виступає встановлення смислових відношень між інтерпретатором і текстом [37], котрі неможливі без виявлення в останньому тих смислів, що в ньому були закладені автором. Діалектика прав автора і читача починається з реконструкції авторської думки, опредмеченої у формах мистецтва. М. Абрамс [270], Е. Гірш [277] вважали головним завданням інтерпретатора розкриття інтенції автора, тобто того смислу й значення, який мав на меті повідомити творець художнього тексту. Саме цей процес у творах М. Бахтіна [24], В. Біблера [31], Г.-Г. Гадамера [56], П. Рікера [220] постає як «розуміння» (у вузькому сенсі слова), а в сучасній психології визначається як «смисловиявлення». Тим часом М. Бахтін підкреслює, що «ідеальна ситуація» розуміння, за якої задум автора виявляється повністю осягнутим «читачем» (глядачем, слухачем), є кризовою: «За такого розуміння ідеальний слухач є дзеркальним відображенням автора, що дублює його. Він у тому самому часі й просторі, що й автор, вірніше, він, як і автор, поза часом та простором (як усяке абстрактне ідеальне утворення). Між автором і таким слухачем не може бути жодної взаємодії, жодних активних драматичних відносин, адже це не голоси, а рівні собі й одне одному абстрактні поняття» [22, с.312]. Освоєння чужого тексту в контексті власного життя розуміється як «вчитування» свого змісту, «свого» – значить того, що відповідає інтересам особистості. Будь-який інтерес ґрунтується на тому, що нам поки що незрозуміло в предметі, а тому цей інтерес може бути представлений у формі питання. М. Бахтін писав: «Смислами я називаю відповіді на питання. Те, що на жодне питання не

відповідає, позбавлено для нас смислу» [22, с.350]. При такому підході до взаємодії читача і тексту інтерпретація постає як відшукування відповідей на запитання, що пов'язані з особистісним інтересом інтерпретатора. При цьому людська свідомість, як слушно зауважує В. Васильєва, виявляє свою пристрасність: «Насамперед ми шукаємо в тексті підтвердження власному передбаченню, тобто таку відповідь, яка б нас улаштувала. Фрагменти, що так чи інакше пов'язані з відповіддю на це запитання, виявляються немов би «висвітленими» в «темному полі тексту» [49, с.197]. Ці фрагменти і стають «смислами» в бахтинському розумінні цього слова. Частково осягнутий текст переконструюється у зв'язку з «новоотриманими» смислами, що дозволяє побачити у раніше неосвоєних фрагментах тексту грані, котрі можуть бути використані для відповіді на нові запитання. Розширення зони осягнутого йде далі через багатократне переконструювання: зв'язки, що виникають між раніше віддаленими смислами (відповідями) відкривають нові відповіді (сенси) як на перше запитання, так і на нові запитання, що з'являються по ходу освоєння тексту. Всяке нове переконструювання спирається на *вже* знане, яке, в свою чергу, розширюється за рахунок смислів, що отримуються під час осягнення смислів. «Цей шлях від уже знаного по «опорах даного», власне, знайденого в тексті, до поступового освоєння всього простору тексту через відповіді на питання і є інтерпретація...» [49, с.198]. Таким чином, інтерпретація, з одного боку, передбачає смисловиявлення, що мислиться як реконструкція авторської думки; а з іншого – смислопокладання, котре пов'язується з інтенційним буттям свідомості (Р. Барт [20], М. Бахтін [22], О. Генісаретський [60], С. Гусєв [68], Г. Ріккерт [221], Г. Тульчинський [68] та ін.).

Завданням інтерпретації, вважають Р. Барт [20], Ч. Пірс [202] та ін., є не тільки вилучення з тексту максимуму закладених у нього смислів, але й зведення багатоманіття можливих варіантів до певного загального, єдиного смислу у мовному конкретизуючому вираженні. З позиції сучасної герменевтики, експлікація поруч із розумінням авторського задуму й смислопокладанням є складовою інтерпретації. Розуміння, за П. Рікером, – це

«... мистецтво осягнення значень знаків, що передаються однією свідомістю та сприймаються іншими свідомостями через їхнє зовнішнє вираження... Мета розуміння – здійснити перехід від цього вираження до того, що є інтенцією знака, і *вийти назовні через вираження* (виділено нами – К.О.)» [219, с.45]. В результаті цього «прагнення до вираження» з'являється похідний текст-інтерпретація, що фіксує собою рівень розуміння і є водночас «структурою обмежень» смислової невизначеності осягнутого. В цьому сенсі методологічно перспективним виявляється уявлення про розуміння як одного з «інобуттів» рефлексії, представлене в монографії Г. Богіна «Филологическая герменевтика» (1982): «Розуміння – основна іпостась рефлексії, що виникає в момент фіксації (об'єктивації, перетворення в не-саму-себе) рефлексії. Висловлена рефлексія є інтерпретація» [35, с.16]. У той же час в інтерпретації розуміння не тільки експлікується, але й формується: «Розуміння може поглиблюватися по мірі розвитку інтерпретації. При інтерпретації рефлексія звернена на розуміння, вона дозволяє задіяти все більшу кількість онтологічних картин, що зберігаються в досвіді, в рефлексивній реальності, що й призводить до поглиблення розуміння завдяки інтерпретації. У свою чергу, інтерпретація над більш глибоким розумінням необхідно тлумачить більшу кількість форм тексту, в яких опрідмечені смисли, і тим самим виводить до більшої кількості смислів, що розуміються. Рух між розумінням та інтерпретацією все більше й більше збагачує освоєність змістовності тексту – єдності змістів та смислів» [35, с.18].

З огляду на вищевикладене, слід зауважити на присутність у процесі інтерпретації трьох складових, що водночас виступають як завдання інтерпретаційної діяльності: «зчитування» смислів, закладених у твір автором (смисловиявлення), привнесення в матеріал смислів, котрі в ньому не задані (смислопокладання) та вираження осягнутого смислу засобами мови опису (експлікацію). Це дає змогу визначити інтерпретацію художнього твору як *різновид аналітико-синтетичної, когнітивно-комунікативної діяльності особистості, що передбачає смисловиявлення, смислопокладання й експлікацію*

набутого розуміння в процесі освоєння формально-змістової цілісності художнього твору. Інтерпретаційна діяльність ініціюється «запитуючою свідомістю» й виникає тоді, коли людина стикається з необхідністю щось зрозуміти, і, подолавши «чужість чужого» (М. Бахтін), перетворити його для себе. Така ситуація має назву «герменевтичної» і виникає вона всякий раз, коли має місце зустріч із людською думкою й людськими переживаннями, опредмеченими в мистецтві. Виходячи з тлумачення інтерпретації як «висловленої рефлексії», маємо визначити розуміння як внутрішню умову інтерпретації, її стрижень, «матеріал» і водночас результат. На наш погляд, сутність інтерпретації полягає в тому, що вона є не просто «об'єктивованим розумінням», але *розумінням, що об'єктивується*, тобто постає із нерозуміння. В цьому процесі тісно переплітаються художньо-пізнавальні (пояснюючі) та художньо-комунікативні (власне «інтерпретуючі») дії, отже, діалог із художнім твором передбачає звернення інтерпретатора і до психологічних, і до граматичних аспектів художнього тексту. Тим часом, визнаючи виняткову своєрідність художнього твору як об'єкта інтерпретації, слід звернути увагу також на непересічну роль її суб'єкта, тобто людини, що є носієм тієї самої «запитуючої свідомості». З цієї позиції, «фактор суб'єкта» видається нам украй важливим.

1.1.2. Специфіка інтерпретаційної діяльності вчителя образотворчого мистецтва. Розглядаючи інтерпретацію художнього твору як діяльність, слід з'ясувати специфіку, якої набуває ця діяльність залежно від того, хто є її суб'єктом. Підкреслимо, що суб'єкт – це «...носій, ініціатор, генератор активності» [218, с. 489]. Обґрунтовуючи поняття «суб'єкт діяльності», Б. Ананьєв зазначає, що воно займає за своїм змістом проміжне положення між поняттями «індивід» та «особистість». Суб'єкт діяльності поєднує в одне ціле біологічну й соціальну природу людини. Однією з вагомих рис суб'єкта є здатність до свідомої діяльності з перетворення навколишнього світу. Таким

чином, суб'єкт – це індивід як носій свідомості, що володіє здатністю до діяльності [9].

Ключовим питанням, яке постає у зв'язку з таким тлумаченням суб'єкта, є питання суб'єктної детермінації діяльності. Зауважимо, що суб'єктність діяльності – одна із суттєвих її характеристик, котра «...знаходить своє вираження у наступних аспектах активності суб'єкта: в обумовленості психічного образу попереднім досвідом, потребами, настановами, емоціями, цілями та мотивами, що визначають спрямованість та вибірковість діяльності; в особистісному смислі («значення для мене»), що надається мотивами різним подіям, діям та діянням» [183]. Так, аналізуючи детермінованість психічних явищ, С. Рубінштейн зазначає: «Всяка діяльність людини як суб'єкта включає в себе ті чи інші психічні процеси і регулюється ними» [222, с.183]. Водночас учений висуває тезу про свідому регуляцію людиною власних психічних процесів, унаслідок чого вони перетворюються на психічні функції особистості.

Питання про роль суб'єкта у діяльності, на думку О. Леонтьєва [143], має вирішуватися на основі аналізу не стільки загальної категорії діяльності, скільки на рівні особливих її видів, кожна з яких «...відповідає певній потребі суб'єкта, тягнеться до предмета цієї потреби, згасає в результаті її задоволення та відтворюється знову – можливо, вже в зовсім інших умовах, що змінилися» [143, с. 102]. Таким чином, «процес, розглянутий з боку мотиву, отримує свою специфічну характеристику як особливої діяльності; з боку мети – як дії; у вигляді умов здійснення дії – як операції. Четвертий момент психологічної будови діяльності – це «виконавчі» психофізіологічні механізми, що реалізують діяльність» [199]. Аналізуючи природу суб'єктивності, пристрасності людської свідомості, що зумовлює вибірковість уваги, емоційну забарвленість уявлень, залежність пізнавальних процесів від потреб та потягів, О. Леонтьєв уводить поняття про смисл діяльності, котрий виступає як відношення мотиву діяльності до її мети. Особистісний смисл відображає суб'єктивну значимість тих чи інших подій, явищ дійсності до інтересів,

потреб, мотивів людини і є, на погляд ученого, важливою складовою смислової регуляції діяльності.

Зауважимо, що проблема смислової регуляції діяльності стала предметом вивчення багатьох психологів (О. Асмолов [16], Д. Леонтьєв [146], Б. Сосновський [85] та ін.) Зокрема, було з'ясовано, що формами існування особистісного смислу у свідомості виступають емоційні переживання, тобто безпосередньо чуттєві відображення відношень «між мотивами ... і успіхом або можливістю успішної реалізації відповідної їм діяльності суб'єкта» [144, с.198], вербалізація особистісного смислу, або втілення його в певній системі суспільно вироблених та зафіксованих значень, а також смислові настанови, котрі розуміються як одна зі складових виконавчих механізмів діяльності [146] або готовність до здійснення певної діяльності в цілому [16]. У психолого-педагогічних дослідженнях ряду авторів (О. Артем'єва [15], Е. Зеєр [90] , А. Маркова [163] та ін.) зауважується, що смислові утворення, зокрема настанови, які є регуляторними структурами особистості, є одним із чинників успішного становлення фахівця. Формулюється поняття про суб'єктивний образ діяльності (К. Карпинський, [115]), котрий постає як її «ідеальна форма» і є відображенням не тільки об'єктивних властивостей і умов діяльності, але й смислового ставлення особистості до неї. Останнє презентується емоційними переживаннями (позитивними чи негативними) з приводу процесу та результатів діяльності, що, з одного боку, виступають як універсальна форма представленості мотивації на рівні суб'єктивного образу діяльності, а з іншого – «... безпосередньо мотивують суб'єкта перебудувати власну діяльність за посередництвом суб'єктної активності [115]. У свою чергу, К. Абульханова-Славська висловлює думку, що в процесі діяльності «...людина діє не за абстрактною схемою, а в різноманітних суспільно необхідних формах вирішує суспільно необхідні завдання, спрямовує свою активність на пошуки оптимальних шляхів розв'язання цих завдань» [1].

З погляду нашого дослідження, цікавою видається позиція О. Осницького, який підкреслює роль цілепокладання та цілездійснення в

усвідомлюваному людиною процесі. «Людина, котра усвідомлює свої стани та завдання, будучи суб'єктом власної діяльності ..., обирає способи перетворення вихідної ситуації, потім оцінює отримані результати й вирішує, чи потрібно вносити якісь зміни у здійснювані нею дії», – зауважує вчений [187, с. 14]. Таким чином, сценарієм активності суб'єкта виступає список цілей, що так чи інакше представлені у свідомості.

Проаналізовані праці дають змогу зробити висновок про суб'єктну детермінованість процесу здійснення певного виду діяльності. Важливим є те, що особистість як суб'єкт виступає у ролі не тільки виконавця діяльності, але й розвиває особливий вид активності, предметом якої є здійснювана ним діяльність (К. Абульханова-Славська [2], Б. Ананьєв [9], К. Карпинський [115], О. Конопкін [127], О. Леонт'єв [143], О. Осницький [187], С. Рубінштейн [222] та ін.). Відповідно до цього діяльність постає як «...такий тип відношення людини до дійсності, котрий передбачає можливість свого добудування, модифікації, модернізації» [115]. Залежно від цілей, завдань, характеру психічних функцій, вимог, що їх ставить суб'єкт до власної діяльності, вона може набувати того чи іншого процесуального вигляду, який можна схарактеризувати як «стратегію» діяльності (К. Абульханова-Славська). Те, наскільки індивідуальна стратегія діяльності відповідає її ідеальній моделі, у підсумку визначає її ефективність та специфічні особливості.

Говорячи про структурну своєрідність ІД педагога-художника, слід зауважити, що інтерпретація з необхідністю включена в усяке осмислене сприйняття мистецького об'єкта людиною; проте можна виділити принаймні два умовні типи інтерпретаторів: дилетанти (люди, що більшою або меншою мірою цікавляться мистецтвом на «побутовому» рівні) та професіонали (ті, для кого тлумачення творів мистецтва є частиною професії).

Аналіз досліджень сучасних авторів (М. Волков [52], І. Гуйс [66], С. Гусев [68], Є. Єліна [84], Г. Зельдмайр [92], С. Кримський [134], М. Ніколаєва [182], Б. Рунін [226], Г. Тульчинський [68] та ін.) дозволяє стверджувати, що інтерпретації дилетантів і професіоналів є ідентичними за

механізмами і функціями в художній діяльності, але різняться структурно. При цьому прийнятий у сучасній науці поділ інтерпретацій на побутову, наукову й художню (Є. Гуренко [67], С. Гусєв [68], Г. Тульчинський [68]) не дає змоги пов'язати їх з діяльністю того чи іншого суб'єкта і тим більше визначити структуру інтерпретаційної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, але може бути корисним для окреслення її загальної спрямованості. Так, побутова інтерпретація «... може здійснюватися засобами природних і штучних мов, у тому числі й мови науки (науковий опис, пояснення, тлумачення) і мови мистецтва (художнє пояснення, витлумачення). Сфера застосування побутової інтерпретації практично безмежна», - зазначають С. Гусєв та Г. Тульчинський [68, с.58]. На думку Є. Гуренка, вона охоплює різні типи тлумачень від простого опису до наукового аналізу досліджуваного явища. Щодо наукової інтерпретації, то вона передбачає розкриття об'єкта через формальні теорії. Крім цього, Є. Гуренко виділяє художню інтерпретацію, що пов'язується ним із виконавським трактуванням продукту первинної художньої діяльності. Інакше кажучи, художня інтерпретація є діяльністю, котра спрямована на створення нового творчого продукту [67, с.59]. Отже, художня інтерпретація являє собою суть професії музиканта або актора, до того ж її слід відрізнити від художнього опису, пояснення, тлумачення явищ навколишнього світу (в тому числі творів мистецтва), які становлять різновид побутової інтерпретації.

Дещо відрізняється від вищеназваних класифікація, запропонована відомим ученим-методистом В. Маранцманом, котрий виокремлює наступні види інтерпретації художнього тексту: наукову, критичну, художню та читацьку. Критерієм різності цих інтерпретацій учений висуває ступінь, міру присутності у тлумаченні суб'єктивності інтерпретатора. Наукова інтерпретація художнього тексту покликана об'єктивно й цілісно трактувати смисл твору, аргументуючи його історичними обставинами, національним менталітетом, мистецьким оточенням і творчою індивідуальністю майстра. Щодо художньої критики, то В. Маранцман підкреслює, що вона більшою мірою спрямована не стільки на об'єктивне пізнання мистецького твору, скільки на вираження смаків

і позицій покоління та певної соціальної групи. Особливою природою відрізняється художня інтерпретація, котра, «...прагнучи до досягнення авторського задуму, носить особистісний, індивідуальний характер, але на відміну від читацької прагне «заразити почуттями» (виділено нами – К.О.) співбесідників» [161, с. 92]. Читацька інтерпретація, стверджує вчений, залишається в межах особистісного погляду на текст. Вона тісно пов'язана з процесом суб'єктивного сприйняття мистецького об'єкта.

Повертаючись до питання про структуру інтерпретаційної діяльності дилетантів і професіоналів, зазначимо, що запропонований В. Маранцманом підхід до виявлення типології інтерпретацій мистецького твору дозволяє наголосити на універсальній природі «читацької» (у аспекті нашого дослідження – глядацької) інтерпретації, відзначаючи її включеність у діяльність і дилетанта, і професіонала – науковця, критика і навіть митця в аспекті «автоінтерпретації» в процесі творення художнього образу. Іншими словами, глядацька інтерпретація є інваріантною складовою інтерпретаційного процесу, що в діяльності професіонала доповнюється (залежно від роду діяльності) науковою та (або) художньою інтерпретацією. Суттєвою особливістю «професійної» інтерпретації є те, що вона від початку орієнтована на об'єктивацію та більш глибоке аналітичне вивчення як спосіб перевірки й збагачення початкових вражень. Бути «кваліфікованим глядачем» для професіонала означає не тільки мати певний запас знань та уявлень, але й уміти повсякчас піддавати сумніву та перевіряти власні суб'єктивні припущення. Підтвердження тому знаходимо в думці Г. Рузавіна, котрий зауважує, що для розуміння, пов'язаного із інтерпретацією текстів, творів художньої літератури та мистецтва, а також учинків і дій людей у різних ситуаціях, недостатньо обмежитись інтуїтивним осягненням смислу (інтуїція, уява, співпереживання та інші психологічні фактори). Це тільки *перший рівень розуміння*. Другий рівень вимагає залучення інших засобів та методів дослідження: логіко-методологічних, аксіологічних (ціннісних), культурологічних тощо [225, с.214-215]. У свою чергу, І. Гуйс виокремлює в діяльності професіонала два

взаємодоповнюючі аспекти: план інтерпретації та план тлумачення [66, с. 15]. План інтерпретації, вважає науковець, відіграє провідну роль. Тут дослідник виступає як «кваліфікований глядач», звертаючи на твір усі знання, досвід, пропускаючи художню ідею твору крізь власну особистість, пізнаючи твір так, як пізнає його будь-яка інша людина. План тлумачення, або пояснення, пов'язаний із просвітницькою місією мистецтвознавства і художньої критики і передбачає роз'яснення та популяризацію художніх ідей у суспільстві. Він може бути здійснений лише на основі інтерпретаційного аспекту.

Специфіка професії вчителя образотворчого мистецтва (надалі – ОТМ), який у своїй роботі стикається з необхідністю тлумачити художні твори, стаючи «посередником» між автором і дітьми як «некваліфікованими» глядачами, зумовлює своєрідність структури інтерпретаційної діяльності (надалі – ІД) педагога в цій царині. Унікальність цього виду діяльності полягає в тому, що, інтерпретуючи твір, учитель виступає і як глядач (інтерпретатор-для-себе), і як дослідник, і певною мірою як критик, виконуючи специфічні функції пояснення, роз'яснення художніх ідей, популяризації мистецтва та формування естетичних смаків покоління на шляху досягнення художніх цінностей. Як глядач, учитель має володіти розвиненим естетичним чуттям, смаком, перцептивними здібностями, що потрібні для адекватного і водночас індивідуально неповторного сприйняття авторського задуму. З огляду на особливості професійної діяльності педагога, науково-критичне дослідження твору необхідне для побудови інтерпретації-висловлювання, що спрямоване на сприйняття іншими людьми і має бути обґрунтованим, тобто таким, що демонструє логіку досягнення авторського задуму, унаочнює стратегії художнього пізнання й комунікації з твором. В. Орлов з цього приводу пише: «Майбутній учитель повинен вміти аналізувати твори мистецтва і як мистецтвознавець, котрий оцінює художньо-естетичні якості твору, і як педагог, який включає твір у план-сценарій уроку мистецтва» [186, с. 80]. Отже, у завдання ІД педагога входить особистісне прочитання, дослідження та витлумачення художнього твору з урахуванням вікових особливостей і рівня

естетичної освіченості аудиторії, до якої звернена інтерпретація. Зазначене дає підстави розглядати ІД учителя у сфері образотворчого мистецтва як один з аспектів його художньо-педагогічної діяльності, що спрямований на оволодіння смислами твору образотворчого мистецтва і на експлікацію набутого розуміння в структурах, адекватних художньо-педагогічним завданням.

Зауважимо, що в сучасних наукових працях художньо-педагогічна діяльність розуміється як «цілісний процес формування духовного світу людини для його успішного включення в систему суспільних відносин», «історично зумовлений процес осягнення загальнолюдських цінностей» [139], «забезпечення передачі світового художнього досвіду людини, створення умов для розвитку емоційно-духовної, інтелектуально-творчої сфери підростаючого покоління й надання можливостей у плані соціального та професійного самовизначення молоді» [7], «різновид творчої діяльності, зорієнтована на формування іншої особистості, на організацію процесу емоційно-інтелектуального осмислення творів мистецтва» [155]; «процес розпредмечування ідей, спрямованих на збагачення професійного досвіду вчителів мистецьких дисциплін їх власним внеском» [186, с.245]. На думку науковців, вона є динамічною системою «взаємодії суб'єкта навчально-виховного процесу, вчителя (викладача) мистецьких дисциплін з іншими суб'єктами (учнями, їх батьками, колегами по роботі), спрямованою на задоволення потреб учнів, гармонійний розвиток їх культури, залучення до пізнання художньо-естетичного досвіду людства, оволодіння способами спілкування з мистецтвом, накопичення індивідуального досвіду такого спілкування» [186, с.245].

Наголосимо, що у найзагальнішому вигляді в структурі художньо-педагогічної діяльності виокремлюються її художній та педагогічний компоненти. Так, О. Хижна зауважує, що в онтологічному сенсі художньо-педагогічна діяльність є «способом буття особливої соціально-педагогічної сфери суспільства, в рамках якої відбувається цілеспрямоване соціокультурне відтворення особистості» [251]. Авторка зазначає, що зміст художньо-

педагогічної діяльності синтезує властивості художньої та педагогічної діяльності й утворює особливий тип організації та управління навчальною діяльністю. У дослідженні О. Куроленко [139] акцентується на евристичній функції художнього компонента, «... що виступає в найширшому смислі як «відкриття» та подальша «художня самореалізація» творчої природи людини. Ця функція реалізується через самостійну художньо-практичну діяльність, «відкриття істинного знання» та його критеріїв, дослідження власного творчого початку, вдумливе проникнення в ціннісний зміст світового духовного здобутку, і «живе споглядання», що допомагає зрозуміти смисл і призначення ... мистецтва, природу художньої діяльності, нескінченність процесів людської творчості» [139, с.5]. Підкреслюється виховна й соціалізуюча функції педагогічного компонента, котрі виходять з ідеалу гармонійно розвиненої особистості, що склався історично. Відзначається, що «...цілеспрямований «вплив мистецтвом» на духовну сферу особистості людини має своєю кінцевою метою виховання істинно людських емоцій, а соціалізація передбачає не тільки засвоєння соціально-культурного досвіду людини, включення в систему суспільних відносин, але й створення умов для підвищення соціальної та творчої активності, формування потреби «художнього самовизначення» [139, с.8].

Таким чином, аналіз наукових досліджень дозволяє виокремити в інтерпретаційній діяльності педагога-художника у сфері образотворчого мистецтва суто художній і власне педагогічний аспекти.

Зокрема, *художній аспект* ІД реалізується в ракурсах художнього спілкування та художнього пізнання. Він передбачає особистісне сприйняття вчителем художнього твору, а також перевірку й збагачення отриманого розуміння за допомогою відповідних методів (мистецтвознавчих, культурологічних тощо).

Педагогічний аспект ІД вчителя у сфері образотворчого мистецтва пов'язується нами з побудовою творчо-комунікативної взаємодії з учнями на основі художньо-педагогічного витлумачення твору.

Отже, ІД педагога-художника у сфері образотворчого мистецтва характеризується:

- індивідуальним осмисленням учителем художнього твору в процесі його сприйняття («глядацька інтерпретація»);
- аналітичним дослідженням художнього твору з використанням відповідних методів («науково-критична інтерпретація»);
- об'єктивацією отриманого розуміння в адекватних педагогічним завданням структурах («художньо-педагогічна інтерпретація»).

Схарактеризуємо названі складові ІД учителя ОТМ.

Читацька (глядацька, в контексті нашого дослідження) інтерпретація – індивідуальне сприйняття художнього твору вчителем, його емоційно-образне та розумове осягнення. У сучасній науковій літературі вона розглядається як форма художньої діяльності особистості, пов'язана з тлумаченням твору в процесі його сприймання [37; 103; 116 та ін.]. Це інтимний аспект спілкування людини з мистецтвом, коли відбувається зустріч двох світів: художнього твору, де «зашифровані» не тільки думки та почуття автора, його спосіб бачення навколишнього світу, але й духовно-суспільний досвід багатьох поколінь – і світу глядача. «Саме в цей момент народжується новий, так само унікальний художній образ, як і той, який створив митець» - пише Н. Яковлева [268, с.34]. Вагомого значення тут набувають особливості характеру, духовний, естетичний і життєвий досвід, рівень емоційного та інтелектуального розвитку людини тощо. Глядацька інтерпретація з необхідністю «вбудована» у процес художнього сприйняття кожної людини незалежно від її професійної приналежності, адже «людська свідомість існує інтерпретуючи» (Г.-Г. Гадамер).

Психологічні процеси сприйняття досить ґрунтовно досліджуються вченими (Р. Арнхейм [270], М. Волков [52], Л. Виготський [54], В. Зінченко [94], О. Леонтєв [144], Б. Ломов [151], Б. Мейлах [170], С. Раппопорт [213; 214], О. Рудницька [224], П. Якобсон [267] та ін.). У філософсько-психологічній літературі сприйняття трактується як чуттєвий

образ безпосередньо діючих на органи чуття зовнішніх структурних характеристик предметів і процесів матеріального світу. Найбільш розвиненою і важливою для процесу пізнання є система зорових сприйняття. Останні є першою стадією мислення, як доводить відомий психолог Д. Глейзер у дослідженні «Зір та мислення» [275]. Р. Арнхейм [270], Г. Вельфлін [281], Л. Виготський [54], В. Зінченко [94] та інші вчені підкреслюють нерозривність процесів сприйняття та мислення, виявляють творчі процеси в перцептивних діях.

Характеризуючи художнє сприйняття, науковці [12; 13; 24; 54; 136; 170; 213; 214; 264-267; 270; 274 та ін.] зауважують на його складності та багатоетапності. На основі порівняльного аналізу запропонованих дослідниками етапів сприйняття художнього твору (Ю. Борєв [39], Є. Крупнік [136], Б. Мейлах [170], С. Раппопорт [214], О. Рудницька [223], П. Якобсон [267] та ін.) та етапів (фаз) його розуміння (М. Бахтін [24], П. Блонський [32], Г. Богін [34], С. Гусєв [68], Є. Єліна [84], Р. Інгарден [102]) ми погоджуємося з висновком про те, що розуміння виступає у процесі художнього сприйняття як «результуючий процес, що супроводжує рецептивну діяльність» [245, с. 58], але не співпадає з нею повністю. Ми звернули увагу на той факт, що більшість учених, виокремлюючи етапи осягнення художнього твору, підкреслюють цілісність цього процесу й те, що виокремлення будь-яких стадій є достатньо умовним. Тобто не можна сказати, що інтерпретація є якимось ізольованим актом сприйняття, котрий починається тільки тоді, коли освоєний об'єктивний зміст твору. У вигляді тлумачення отриманої спершу перцептивної, а потім – об'єктивної (семантичної) інформації вона присутня на всіх стадіях сприйняття [84], забезпечуючи своєрідний внутрішній «діалог» реципієнта з автором, традицією, самим собою. Структура глядацької інтерпретації майже співпадає зі структурою сприйняття художнього твору, починаючись із рівня впізнавання візуального ряду та порівняння його зі змістом особистого й колективного досвіду, що зберігається пам'яттю людини, через аналіз як «розчленування» формально-змістової цілісності твору з метою

виявити його об'єктивні підстави і до «привласнення» (суб'єктивації) художньо-образної думки, ідеї, що лежить в основі твору через «доконструювання» невивстаючих елементів і трансформацію (переклад на «власну індивідуальну мову»).

Успішність глядацької інтерпретації залежить від ряду факторів, зокрема, накопиченого чуттєвого (у тому числі зорового) досвіду, що дозволяє мозку миттєво розпізнавати смислові конструкти, зашифровані в сталих композиційних схемах, сполученнях кольорів, характері ліній та форм тощо. З одного боку, в цьому процесі бере участь так звана «колективна пам'ять», що вміщує в собі суспільний досвід опанування світу, його сприйняття та осмислення. Саме тому представники однієї культури більш-менш однаково «прочитують» ті чи інші відношення (верх-низ, статика-динаміка, тінь-світло), архетипи (Дім, Ніч, Мудрець, Дерево, Дорога тощо), символи (колірні, рослинні, тваринні, предметні та ін.). З іншого, важливого значення набуває індивідуальний досвід сприйняття тих чи інших явищ, що зумовлює суб'єктивну семантику прочитання людиною певного сюжету, зв'язку, навіть форми або кольору [15]. Досвід спілкування з мистецтвом, накопичений людиною, у свою чергу, дозволяє «зчитувати» смисли, приховані у каталогізованих у пам'яті типових зорових конструкціях, що відображають сталий перелік відомих сюжетів або тем.

Слід зауважити, що, як і будь-який творчий процес, інтерпретація художнього твору передбачає наявність спостережливості, уяви та фантазії, образної пам'яті, швидкості й чіткості мисленнєвих операцій. У процесі комунікації всі ці якості особистості виявляють себе в особливій здатності до швидкого та глибокого проникнення в суть явищ і відношень – психологічній проникливості. З погляду психології, проникливість – цілісне структурне утворення, функціональна система, що складається з елементів різних рівнів психологічного відображення. Як синтетичне утворення, що включає багато складових, проникливість має виняткове значення у процесі художнього сприйняття. Серед складових психологічної проникливості дослідники

називають: здатність до рефлексії, спостережливість і прогностичні здібності, емпатію, якості розуму, образне мислення, інтуїцію, уяву тощо[88].

Проникливість у сприйнятті мистецтва відіграє ту ж роль, що й у міжособистісній комунікації: вона дозволяє помітити суттєве, досягнути важливі з позиції розуміння смислу зв'язки й відношення, за найменшими зовнішніми «сигналами» виявити приховані «рухи душі» партнера по спілкуванню (автора) або зображуваних ним персонажів. Вона лежить в основі психологічної інтерпретації творів мистецтва, яка «дозволяє суб'єкту розуміти себе через інших, а інших розуміти через себе» (Г.-Г. Гадамер). З цього погляду, проникливість виступає не тільки як здібність, що дозволяє людині вірно інтерпретувати смисли, закладені в художньо-образній тканині твору, але й як «органічна складова професійних якостей учителя, що зумовлює увагу до людини, її внутрішнього світу, емоційного стану» [241, с.38].

Варто наголосити, що результат глядацької інтерпретації твору ОТМ детермінований, з одного боку, характеристиками самого твору (його складністю, типом образності, ступенем умовності тощо), а з іншого – готовністю суб'єкта «тут і зараз» зробити крок назустріч культурній традиції, що вплетена в тканину художнього образу, а також автору як «іншому» зі своїм світом думок та почуттів, власною життєвою історією, своїм «маленьким світом». Ю. Лотман підкреслював: «Різниця у тлумаченні творів мистецтва – явище повсякденне і, всупереч поширеній думці, походить не з якихось приходящих та легко усуваних причин, а органічно властиве мистецтву. В усякому разі ... саме із цією властивістю пов'язана відзначена вище здатність мистецтва корелювати з читачем і видавати йому саме ту інформацію, якої він потребує і до сприйняття якої підготований» [153, с.65]. І чим краще реципієнт готовий до сприйняття цієї інформації, тим більше текст відкривається йому назустріч, проникаючи все глибше та висвітлюючи в душі кожного нові грані й можливості духовного розвитку. Саме тому здатність до художнього сприйняття творів мистецтва (образотворчого, музики, художньої літератури) розуміється філософами, мистецтвознавцями та педагогами як неодмінна умова духовного

вдосконалення особистості, її морального та естетичного зростання [23; 31; 34; 80; 95; 188; 193; 223 та ін.].

Друга складова ІД учителя ОТМ – дослідження художнього твору з використанням спеціальних методів (науково-критична інтерпретація, згідно із запропонованою термінологією). Вона є пошуковою за своєю природою і певною мірою носить факультативний характер, унаслідок чого педагоги часто нехтують нею, будуючи тлумачення художнього твору лише на особистісному його прочитанні. Проте теоретики і практики визнають, що всебічне вивчення твору не просто сприяє глибині й науковій достовірності його розуміння, але й готує вчителя до подальшої роботи в класі. Адже тільки чітке розуміння твору, що забезпечується його всебічним пізнанням, робить можливим вихід дослідника на рівень популяризації мистецьких цінностей, виробляє впевненість і готовність відповісти на ті питання, що можуть виникнути в процесі художнього діалогу. Досвід власної пошукової діяльності може стати підґрунтям для залучення школярів до діяльності пошуково-творчого характеру.

Якщо для вченого наукове дослідження твору ОТМ є самоціллю, виступаючи у вигляді засобу перевірки тих чи інших методологічних позицій, обґрунтування наукових теорій, доказу суперечливих моментів, то для вчителя образотворчого мистецтва використання наукових методів пізнання твору – засіб перевірки й удосконалення власного розуміння, необхідний елемент пояснення, що призводить до розуміння більш високого порядку. Різницю між мистецтвознавчим і педагогічним вивченням твору образотворчого мистецтва показано нами в табл. 1.1

Інтерпретація неможлива без аналізу форми – такого висновку доходять не лише мистецтвознавці та психологи (Р. Арнхейм [13], Ю. Борев [39], Г. Зельдмайр [92]), але й педагоги (Є. Крупник [136], Г. Маранцман [161], Б. Неменський [181], О. Рудницька [223], О. Щолокова [261], Н. Яковлева [268] та ін.). Художній аналіз, за О. Рудницькою, являє собою логічний прийом, спосіб вивчення художнього твору, його розкладання на складові, кожна з яких розглядається окремо, щоб виділені складові поєднати за допомогою синтезу в

ціле [224, с.129]. Аналіз передбачає дослідження компонентів твору та їх зв'язків; він включає процедури розрізнення, виокремлення, послідовного вивчення елементів форми. Взаємозв'язок аналітичного методу із синтетичним

Таблиця 1.1

**Порівняльна характеристика мистецтвознавчого
та педагогічно зорієнтованого вивчення художнього твору**

Структура діяльності	Педагогічно зорієнтоване вивчення художнього твору	Мистецтвознавче вивчення художнього твору
<i>Мета і завдання</i>	організація плідного спілкування з мистецтвом; сприяння формуванню ціннісних орієнтацій учнів, розвиток моральних, естетичних, інтелектуальних якостей особистості	створення та обґрунтування наукових теорій та гіпотез, перевірка методологічних досягнень науки, атрибуція творів мистецтва тощо
<i>Об'єкт</i>	художній твір	художній твір
<i>Суб'єкт</i>	учитель та учні	спеціаліст з теорії та історії мистецтва (мистецтвознавець)
<i>Засоби і способи вирішення поставлених завдань</i>	методи мистецтвознавчого опанування твору, педагогічні стратегії розвитку особистості в процесі художнього сприйняття	методи мистецтвознавчого вивчення художнього твору
<i>Результат діяльності</i>	організація художньо-комунікативної взаємодії з твором	наукові роботи, присвячені проблемам мистецтвознавства

при опануванні творів образотворчого мистецтва підкреслює М. Алпатов: «Аналіз мистецтва як розкладання на частини живого організму – це своєрідна вівісекція. І разом з тим це творчий процес, подоба художньої творчості. Вдивляючись у картину, розкриваючи в ній усе нові цінності, ми шукаємо істину, але нам доводиться докладати чимало зусиль заради того, аби картина від нас не пішла або, якщо і пішла, то повернулася до нас. Аналізуючи картину, доводиться не тільки розкладати її на частини, але й мислено складати їх знов» [8, с.28]. Ю. Борев також визнає певну правду за твердженням, що аналіз деякою мірою «анатомує», «омертвляє» художній твір, але підкреслює, що таке «омертвлення» – необхідний етап його всебічного осягнення [39, с.361].

Підґрунтям художньо-педагогічного вивчення твору образотворчого мистецтва можуть бути, зокрема, методики мистецтвознавчого аналізу (формальний аналіз, іконологічна інтерпретація, семіотичні методики, методи експериментально-емпіричного дослідження твору й т. ін.). Художньо-образна концепція твору мистецтва, яка утворилася під час першого знайомства з ним, значно поглиблюється за рахунок заглиблення в структуру твору, осягнення зв'язків між елементами змісту та форми, вивчення твору в художньому та історичному контексті.

Аналіз твору ОТМ створює необхідні передумови для пізнання його образного строю, занурення у світ естетичних і життєвих ідеалів його автора, використання набутих знань з історії та теорії мистецтва. Він є важливим, але проміжним етапом осягнення художньої образності, адже, як справедливо зауважує В. Знаков, метою мистецтва є «...передача смислу, а не когнітивного змісту (наприклад, сюжету). Бо саме суб'єктивний смисл пов'язаний із формуванням життєвих та естетичних цінностей» [95, с.166]. Тільки тоді, коли зміст вираженого у творі вступає в контакт з естетичним та життєвим досвідом людини, більшою чи меншою мірою співпадаючи з ним, відбувається впізнання та «добудування» смислу, тобто смислопородження.

Однак на підставі вищевикладених міркувань слід визнати, що аналітичний етап осягнення смислу художнього твору не є механічним

співвіднесенням елементів форми з елементами змісту, а передбачає тлумачення інтенції автора, своєрідну «розшифровку» чуттєвих даних, у яких сконцентрована не тільки думка автора, але й чуттєвий досвід поколінь. Ця розшифровка відбувається з опорою на власний емоційний, естетичний та життєвий досвід, наявний у особистості тезаурус, уяву, інтелектуальні та емоційні здібності суб'єкта. Необхідно розуміти той факт, що глядацька та науково-критична інтерпретація переплетені за принципом «герменевтичного кола», котре являє собою «... рух думки реципієнта від здогадки про загальний смисл тексту до аналізу його частин, що підтверджує або заперечує цю здогадку й нарощує нові, більш часткові смисли. Наступне повернення до цілого уточнює інтерпретацію і дає нове тлумачення частковостям. Розуміння, таким чином, звільняється від свавілля «осаянь» і спирається на факти» [11, с.36].

Підкреслимо, що глядацька та науково-критична інтерпретація є формами ІД учителя, котрі спрямовані на оволодіння смислами твору ОТМ. Результатом тут виступає розуміння художнього твору, що характеризується певним (більш або менш повним) співпадінням з інтенцією автора, але водночас є унікальним, індивідуально неповторним. Саме адекватність, а також індивідуальна неповторність, оригінальність розуміються дослідниками як вихідні «критеріальні ознаки» художнього сприйняття (О. Рудницька, [223]) і показники «інтерпретаційної культури» особистості (Н. Телишева, [238]). Тим часом варто відзначити, що «адекватність» розуміння художнього твору відрізняється від «адекватності» розуміння математичної формули, фізичного закону тощо. У нього від початку закладений елемент співтворчості, вільного прочитання, що, однак, не порушує цілісності авторського задуму. Так, на думку Т. Дрідзе, адекватність розуміння художнього твору передбачає гармонійне співвідношення його інваріантних (об'єктивних, детермінованих зовнішніми факторами) та варіативних (суб'єктивних, опосередкованих внутрішніми факторами) складових [80, с.14]. *Інваріант* включає в себе: особливості авторської позиції, конкретно-історичне розуміння, загальний

настрій, специфіку і засоби мистецтва. Саме інваріантні особливості сприйняття художнього твору є тим, що значною мірою забезпечує адекватність його прочитання. Адекватність інтерпретації твору образотворчого мистецтва ґрунтується на тому, що, хоча художній текст і заснований на свободі інтерпретацій, проте «...ця свобода не може бути абсолютною – існують межі, зумовлені задумом художника. Це своєрідне авторське обмеження» [238]. «Програма рецепції» дозволяє людині, що здатна її прийняти і користуватися нею, наче «ниткою Аріадни», зайти у виявленні об'єктивно закладеного так далеко, наскільки їй це дозволяє її загальнокультурна підготовка, особливості емоційної та інтелектуальної організації, ціннісні орієнтири тощо.

Варіативність прочитання художніх творів пов'язана з прив'язаністю до особистісного контексту: «обставин сприйняття, психологічного типу того, хто сприймає, планки інтелекту та освіченості, рівня духовного розвитку та «духовної перспективи» [238]. Б. Борухов пише: «...об'єкт по-різному відтворюється у свідомості різних суб'єктів (різне опускається та додається), неоднаково розчленовується; елементи розчленування по-різному монтуються, в об'єкті акціонуються його різні боки, він проектується на різні еталони і, нарешті, йому приписується різна семантика, тобто він підлягає альтернативній символізації» [40, с. 10]. Всі ці фактори й визначають у кінцевому результаті ті можливості розуміння певної складності смислів, конфігурацій, форм, фарб, колористичних нюансів тощо, які певним чином «відхиляються від стандарту». Особливості особистості, потреби і мотиви впливають на процес сприйняття, виділяючи найбільш важливі для реципієнта боки, якості та характерні риси об'єкта. Вибірковість сприйняття безпосередньо пов'язана з минулим досвідом людини, її інтересами, знаннями, характером, здібностями тощо. Навіть професіонал не може бути повністю об'єктивним, оцінюючи твір, адже «художній твір апелює не до професійної обізнаності людини, а до всього змісту його особистості, до всіх навичок його ідейного, соціального, інтелектуального, психічного, морального, емоційного, біологічного та якого

ще хочете життя, з яких і складається наше естетичне переживання при зустрічі з мистецтвом, наша смакова оцінка», – підкреслює Б. Рунін [226, с.126].

Отже, глядацька та науково-критична інтерпретація є внутрішньо пов'язаними, умовно послідовними формами інтерпретаційної діяльності професіонала, що спрямовані на осягнення смислів художнього твору (смиловиявлення та смислопокладання), але здійснюються різними методами. Методи глядацької інтерпретації можна схарактеризувати як «психологічні», або «розуміючі» (В. Дільтей, [77]), вони засновані передусім на рефлексії, як-от: інтроспекція, занурення у досвід (життєвий, емоційний, естетичний, художній, культурологічний, творчий), ідентифікація (асоціативна, адміративна, симпатетична, катарсична, іронічна ідентифікація); метод «вживання» (співпереживаючого проникнення в художню логіку тексту) та ін. Методи науково-критичної інтерпретації («пояснюючі» методи) – це музейний та іконографічний опис, формальний, семіотичний, компаративний і різні види композиційного аналізу, іконологічна інтерпретація, методи експериментально-емпіричного дослідження твору ОТМ [70]. Названі дії поєднані процедурою «герменевтичного кола» (М. Бахтін [22], Г.-Г. Гадамер [56], М. Гайдеггер [276], В. Дільтей [77], Ф. Шлейермахер [278]) і становлять підґрунтя для об'єктивації набутого знання у сталих (насамперед – вербальних) структурах, що в контексті художньо-педагогічної діяльності фахівця також набувають специфічних рис.

Третя складова ІД вчителя образотворчого мистецтва («художньо-педагогічна інтерпретація») скерована на власне педагогічне освоєння вчителем мистецького твору. О. Щолокова пише: «... для педагога ... важливого значення набуває необхідність враховувати гедоністичні, виховні і комунікативні функції мистецтва, можливості дитячого сприймання» [261, с.72]. Доцільність використання терміна «художньо-педагогічна інтерпретація» на позначення професійної спрямованості художньо-естетичної діяльності вчителя з витлумачення творів ОТМ забезпечується, на думку науковця, тим, що «у педагогічній діяльності проблема художньої інтерпретації змикається з більш широкою проблемою «переплавки» мистецтвознавчих знань

у педагогічні. Це не є спрощеним перенесенням мистецтвознавських знань у галузь педагогіки. В результаті педагогічних дій повинна народитися нова якість, пов'язана з виховним впливом мистецтва» [261, с.73]. Отже, особливої ваги на цьому етапі набуває педагогічна творчість вчителя, адже, як слушно зауважує Н. Кічук, в умовах сучасної школи, «коли функції учителя дуже ускладнилися, педагогічна творчість має стати рисою кожного педагога» [117, с.20].

Визначаючи завдання художньо-педагогічної інтерпретації, ми відштовхувалися від того, що в учителя мистецтва особливе покликання, адже в нині, коли вирують величезні масиви інформації, психіка дитини знаходиться в стресовому стані. Саме естетичній освіті й вихованню належить пріоритет у врівноваженні двох видів розумової діяльності – логічно-словесного і просторово-образного. Емоційно-образне, цілісне осягнення творів образотворчого мистецтва отримує в цьому контексті перевагу перед вербально-логічним, розумовим, що виявляється лише засобом, а не метою художнього пізнання. Відтак культурно-історичний підхід до пізнання мистецьких творів у школі має поступитися діалогічному, в якому особливої ваги набуває механізм переживання як головна умова співтворчості автора і глядача, а також форма навчання і форма пізнання (В. Кардашов [113], Л. Масол [166], Н. Яковлєва [268] та ін.).

Забезпечення особистісного, емоційно-образного сприйняття людиною художнього твору, на думку науковців [37; 47; 86; 126; 173 та ін.], є однією з найскладніших проблем сучасної педагогіки мистецтва. Ключ до її розв'язання деякі дослідники вбачають в особливим чином побудованій взаємодії педагога й учнів у процесі вирішення спільних навчально-творчих завдань. Численні експерименти, початок яким був покладений ще роботами В. Бехерєва, показали, що навчання в процесі сумісного вирішення пізнавальних завдань призводить до підвищення його ефективності. В умовах спілкування більш мобільно вмикається процес аперцепції учасників, що активізує сприйняття. В концепції М. Лещенко цей феномен отримує назву «пізнавально-активного

поля естетичного потенціалу», що виникає як наслідок «накладання особистісних полів педагога і вихованців упродовж конкретного уроку або заняття» [148, с.5]. Саме особистісне поле педагога в цьому процесі є визначальним. Воно може бути заряджене негативно або позитивно, а може бути нейтральним, що прямим чином впливає на хід заняття і як наслідок – на рівень і якість інтелектуального та емоційного залучення учнів у пізнавальний процес. Розкриваючи особливості творення вчителем пізнавально-активного поля естетичного потенціалу, М. Лещенко вбачає підстави для цього в тому, що, будучи суб'єктом навчально-виховного процесу, вчитель надає інформації суб'єктивні характеристики. «Йдеться не про деформацію змісту навчального матеріалу. Маємо на увазі, що цей зміст подається в певних почуттєво-емоційних образах, які виникають в уяві вчителя» [148, с.4]. Ця почуттєво-емоційна сфера породжує інформаційний образ, який, у свою чергу, є «джерелом пізнавально-активного поля, що діє на учня через слово, міміку, жести вчителя, арсенал засобів навчання, котрі він використовує» [148, с.5].

Як відомо, інформаційний образ у педагогічній науці осмислюється як особлива форма почуттєво-емоційного вираження змісту навчального матеріалу, що виникає завдяки уяві вчителя і приводиться в дію через напруження психічної енергії (інтелекту, емоцій, почуттів) [148]. Об'єктом інформаційного моделювання в школі можуть стати знання з будь-якої навчальної галузі, відтак можна говорити про інформаційний образ на уроках біології, історії, літератури тощо. Інформаційний образ може створюватись і за допомогою комп'ютера (різноманітні комп'ютерні моделі, презентації, спеціалізовані сайти тощо), і без нього. Вважаємо, що створення інформаційного образу мистецького твору вчителем має свої особливості, пов'язані зі специфікою емоційно-естетичної інформації, що є головним предметом повідомлення під час художньої комунікації. Специфіка естетичної (або «емоційно-естетичної» - Л. Салямона) інформації, особливості її альтернативної експлікації досліджені нами на матеріалі наукових праць Л. Виготського [54], А. Моля [174], Л. Салямона [230].

Інформація (від лат *informatio* – ознайомлення, роз'яснення, уявлення, поняття) – загальне поняття науки, яке виявляється у двох аспектах: семантичному, коли під інформацією розуміють певні відомості, сукупність певних даних тощо, і кібернетичному, з погляду якого передавання, сприймання, перетворення та зберігання різних видів інформації становить один із найістотніших видів діяльності людини та інших живих істот. З точки зору теорії інформації, у суспільстві функціонують два її види: семантична та естетична. Як зазначає А. Моль, семантичною є «... інформація, яка підлягає універсальній логіці, має структуру, допускає точне уявлення, яку можна перекласти іншими мовами». Естетична — це «інформація, яку не можна перекласти, яка належить не до універсального набору символів, а тільки до набору знань, спільних для сприймача та передавача; вона теоретично не перекладається іншою «мовою» чи у систему логічних символів, оскільки іншої такої мови для передачі цієї інформації просто не існує» [174, с.6].

Л. Салямон, у свою чергу, пропонує термін «естетична інформація» замінити терміном «емоційна», або «емоційно-естетична», який, на його думку, влучніше характеризує суб'єктивний аспект спілкування людини з мистецтвом [230, с.251]. Предметом повідомлення в даному випадку стають не зовнішні ознаки сприйнятого, наприклад, кольорової плями та її розміру, а цілий комплекс відчуттів. Саме інформація естетичних емоцій, як свідчать дослідження, зазнає найбільших втрат при передачі засобами «звичайної мови». Але ж саме звичайна мова, мова слів є основним інструментом учителя, його головною зброєю. Виникає питання: чи може образ інформації, створений у результаті «перекодування» зорових сигналів у вербальні, подолати обмеженість словесної оболонки? Посилаючись на кількісну оцінку співвідношення відчуттів, що сприймаються, і можливостей їх словесного вираження, Л. Салямон пояснює феномен втрати більшої частини зорової інформації при її вербалізованому позначенні так званім принципом воронки. Спираючись на дослідження Л. Виготського, І. Павлова, А. Ухтомського, Ч. Шеррінгтона та інших видатних науковців, учений робить важливий

висновок про те, що кількість сигналів, які поступають до головного мозку, значно переважає фізичну можливість їх повного висловлення: «...навіть стомільйонна частина картин, що їх розрізняє сітківка ока, в мільйони разів вища від вербальних можливостей людини» [230, с.231].

Вихід вбачається у використанні «особливої мови мистецтва», в однорідності характеристик об'єкта, про який повідомляється, і мови, за допомогою якої здійснюється повідомлення. В такому повідомленні не просто перераховується сукупність окремих ознак предмета, але відтворюється загальне емоційне забарвлення та психоемоційне звучання мистецького твору. Його специфічною рисою є здатність впливати на центральну нервову систему таким чином, що в ній виникає значно більша кількість подразнюючих стимулів, аніж це може бути виражено раціональним значенням слова. Саме таким повідомленням власне і є *художній образ*, який створює ефект, зворотний до ефекту воронки. В художньому образі конденсується інформація естетичних емоцій, яка актуалізується через переживання. Отже, образ інформації (інформаційний образ художнього твору), що його подає вчитель мистецтва, має набути рис художності, емоційної виразності.

Зважаючи на вищевикладене, діяльність учителя з перетворення науково достовірної інформації у відповідну особливостям сприймання певною учнівською аудиторією емоційно-естетичної інформації форму ми називаємо не просто педагогічною, а *художньо-педагогічною інтерпретацією* твору образотворчого мистецтва. Це повною мірою відповідає не лише завданням педагогічно орієнтованої форми пізнання твору, але й особливостям художньої інтерпретації, якими їх бачив В. Маранцман («зараження почуттями» на основі глибокого особистісного ставлення до мистецького твору). Інформаційний образ твору постає як результат художньо-педагогічної інтерпретації, своєрідний багатомірний, синтетичний «текст», у створенні якого широко застосовуються художні засоби (стилістичні прийоми мовлення, акторська гра, режисура, імпровізація, музичні та поетичні уривки тощо). Як елемент інформаційного простору (поля), створеного спеціально з метою вплинути на

сприйняття художнього твору учнями, він являє собою сукупність параметрів, які характеризують об'єкт мистецтва у свідомості людини і спрямовані на створення в індивідуума емоційно-естетичного ставлення до даного об'єкта.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що вербальні й невербальні засоби, а також інтеграція різних видів мистецтв, які можуть використовуватися для творення інформаційного образу твору мистецтва, поєднуються в комплекс засобів, який набуває ознак інформаційної системи. Інформаційний образ художнього твору є джерелом пізнавально-активного поля естетичного потенціалу, тією одиницею подачі інформації, яка актуалізується в ситуації спілкування з мистецтвом і продовжує діяти поза цією ситуацією, що дозволяє подолати обмеженість інших, не пов'язаних характеристиками цілісної системи засобів. Окрім цього, в умовах інформаційного тиску, що його зазнає сучасний школяр і в школі, і з боку медіа-середовища, і перевантаженості лівої півкулі мозку, образно-емоційний світ дитини залишається збідненим, порушується баланс і гармонія між логіко-раціональним і творчим, образним мисленням. Моделі художньої інформації, подібні до інформаційного образу, дають змогу зрушити в людині цілий комплекс почуттів, завдяки багатокomпонентності, об'ємному, живому звучанню, напруження психічної енергії учнів у процесі пізнання мистецтва. Особливістю інтерпретаційної діяльності вчителя в умовах особистісно-орієнтованого навчання на етапі створення та реалізації інформаційного образу художнього твору ОТМ є те, що тут задіяні одночасно внутрішні художньо-концептуальні моделі твору не лише вчителя, але й учнів. Духовно-моделюючий вплив мистецтва підсилюється за рахунок взаємодії, взаємообміну «можливостями» розуміння одного й того ж твору, завдяки чому відбувається усвідомлення цих можливостей. Таким чином, в інтерпретаційну діяльність учителя привноситься елемент співтворчості, тому вона постає як окремий вид спільної художньо-педагогічної діяльності вчителя та учнів, спрямований не тільки на досягнення авторського задуму, але й на гармонійний розвиток особистості в процесі спілкування з мистецтвом.

Проведений аналіз довів, що ІД вчителя ОТМ може тлумачитись як різновид художньо-педагогічної діяльності фахівця, скерований на оволодіння смислами художнього твору ОТМ й експлікацію набутого розуміння в структурах, адекватних художньо-педагогічним завданням. Її ідеальна модель включає глядацьку, науково-критичну та художньо-педагогічну інтерпретацію твору образотворчого мистецтва. Оволодіння смислами твору ОТМ відбувається в процесі глядацької та науково-критичної інтерпретації, що становлять художньо-творчий аспект ІД вчителя. Результатом є адекватне і водночас індивідуально неповторне, оригінальне розуміння, що виникає внаслідок інтеракції, змістовного діалогу між глядачем (учителем ОТМ) й автором твору, а також культурною традицією, у середовищі якої з'явився твір. Експлікація вчителем набутого розуміння може відбуватися і в довільній формі (усний або письмовий коментар, опис, тлумачення), і в мовних (або синтетичних) структурах, що орієнтовані на сприйняття певною аудиторією і мають вирішувати завдання естетичної освіти й виховання. Останнє становить професійно-педагогічний аспект ІД педагога-художника.

Вважаємо, що уточнення специфіки ІД вчителя образотворчого мистецтва є важливим щодо визначення сутності та складових його готовності до ІХТ.

1.2 Готовність майбутнього вчителя до інтерпретації художніх творів: сутність, структурно-компонентний склад

Готовність – складне багатомірне утворення, що постає як фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності. Одним із аспектів поняття «готовність», відображеним у словниках, є стан завершеності, коли все зроблено, все готово для чогось [184]. Таким чином, готовність виступає як результат підготовки до певного виду діяльності.

Слід зауважити, що розробка поняття готовності відбувалася у зарубіжній і вітчизняній психології поряд із поняттями аттитюду та настанови, котрі використовувалися на позначення внутрішніх станів особистості, які передують

її діям. Аттитюд (від франц. attitude – поза) – одне із понять соціальної психології, що постає як схильність суб'єкта до здійснення певної соціальної поведінки. Згідно з тлумаченням В. Томаса і Ф. Знанецького [280], аттитюд є певним психічним станом переживання індивідом цінності, значення або смислу соціального об'єкта. Г. Олпорт [271] вивів 17 дефініцій аттитюду, з яких виокремлено ті його риси, котрі відзначалися багатьма іншими дослідниками, а саме залежність аттитюду від попереднього досвіду і його важлива регулятивна роль у поведінці людини. М. Смітом було розроблено трикомпонентну структуру аттитюду, що включає в себе когнітивний (усвідомлення об'єкта аттитюду), афективний (емоційна оцінка об'єкта аттитюду) та поведінковий (такий, що відображає диспозицію до дії) компоненти [279]. Дослідженнями виявлено можливість виникнення протиріч між компонентами аттитюду, а також неузгодженості його й поведінки людини (парадокс Ла П'єра). В цьому зв'язку А. Уікер поставив під сумнів доцільність потрактування аттитюду як одного з ключових регуляторів діяльності людини. Але вже у працях Е. Аронсона роль аттитюду в регуляції поведінки людини було певним чином «реабілітовано», так, було з'ясовано, що аттитюди дійсно допомагають пояснити дії людини у деяких випадках. Зокрема, вчений звернув увагу на те, що інтерпретацію людиною оточуючого світу модифікують передусім легкодоступні аттитюди, головною рисою котрих є швидкість їхньої актуалізації у свідомості людини [14].

Зауважимо, що поняття аттитюду, яке інтенсивно розроблялося в американській соціальній психології, виявилось суміжним по відношенню до поняття настанови, введене у вітчизняний науковий обіг Д. Узнадзе. За Д. Узнадзе, вихідним пунктом психології є не психічні явища, а сама особистість, фундаментальну роль у життєдіяльності якої відіграють потреби. За наявності потреби і засобу для її задоволення у суб'єкта виникає особливий стан, що характеризується як готовність до здійснення акту, спрямованого на задоволення цієї потреби (настанова). Відтак, згідно Д. Узнадзе, поняття

настанови слід розглядати не як ставлення до якогось явища, а як диспозицію, тобто готовність до певної поведінки у конкретній ситуації [246].

Незважаючи на визначну роль досліджень, у яких розроблялися поняття аттитюду та настанови, у розвиткові наукових уявлень про сутність готовності особистості до діяльності, варто підкреслити, що вони не вичерпують означеної проблеми. Аналіз праць, присвячених проблемі готовності до діяльності, доводить, що в сучасній науці найбільш чітко окресленими є три методологічні підходи до її розв'язання: функціональний, особистісний та особистісно-діяльнісний.

Так, *функціональний підхід* (Ф. Генон, М. Левітов, Л. Нерсісян, В. Пушкін, Д. Узнадзе, А. Пуні та ін.) передбачає вивчення готовності як певного психічного стану (настанови) індивіда, котрий характеризується мобілізацією інтелектуальних, вольових та мотиваційних якостей психіки і забезпечує ефективне діяння в умовах, що змінюються. Представники цього підходу наголошують на тому, що визначення набору психологічних функцій, які складають готовність як стан, виявляється можливим лише за умови з'ясування класу завдань, що стоять перед суб'єктом.

З позицій *особистісного підходу* (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Виготський, М. Дьяченко, В. Ільїн, Л. Кандилович, Я. Коломинський, В. Мерлін, В. Сластьонін, В. Ядов, П. Якобсон та ін.), готовність постає як стійка структурна організація особистісних якостей, властивостей і станів, які становлять передумову успішного виконання діяльності. В такому тлумаченні готовність виступає як підготовленість, адже вона є проявом індивідуально-особистісних якостей, котрі формуються в результаті підготовки до певного виду діяльності.

Особистісно-діяльнісний (інтегрований) підхід виходить із тлумачення готовності як вияву індивідних, особистісних та суб'єктних особливостей людини в їх цілісності, що забезпечують особі успішність виконуваної діяльності (М. Вієвська, А. Деркач, К. Дурай-Новакова, І. Зимня, Л. Кандилович, А. Линенко та ін.). Відповідно до особистісно-діяльнісного

підходу, готовність як психічний стан не протиставляється готовності як якості, а може переходити у неї (за дотримання певних умов, що забезпечуються психологічною, теоретичною, практичною підготовкою).

Наголосимо, що проблема готовності є однією з ключових у зв'язку з питаннями ефективної професійної (в тому числі педагогічної) діяльності, про це свідчать численні наукові дослідження (О. Абдулліна [1], І. Богданова [33], О. Дубасенюк [81], К. Дурай-Новакова [82], М. Дьяченко [83], І. Зязюн [98], Л. Кандибович [83], Н. Кічук [117], З. Курлянд [194], І. Левіна [142], А. Линенко [150], О. Мороз [176], О. Пехота [200], В. Сластьонін [196], Л. Хомич [253] та ін.). У сучасній науковій літературі зустрічаються різні точки зору щодо тлумачення змісту понять «професійна готовність до педагогічної діяльності» та співвіднесення структурних компонентів цього феномена. Так, К. Платонов, визначаючи професійну готовність як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною та підготовленою до виконання певної професійної діяльності і прагне її виконувати, розглядає цей феномен у системі загальної готовності людини до діяльності. Згідно з авторською концепцією особистості, в структурі готовності виокремлено, крім професійної, психологічну і моральну готовності [206, с.77]. В. Сластьонін [196], М. Дьяченко та Л. Кандибович [83], О. Мороз [176] та ін., навпаки, вважають професійну готовність складним утворенням, підсистемами якого є інші види готовності. Так, В. Сластьонін характеризує професійну готовність до педагогічної діяльності як сукупність професійно обґрунтованих вимог до майбутнього вчителя [196, с.313] і виділяє в її складі психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність – з одного боку, а з іншого – науково-теоретичну та практичну підготовку як основу професіоналізму. М. Дьяченко і Л. Кандибович також називають різні види готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності (ідейна, моральна, ділова, фізична, психологічна), причому головуючу роль відводять психологічній готовності. Остання, на думку авторів, може бути тимчасовою і тривалою. Тимчасова готовність постає, у тлумаченні дослідників, як актуалізація та пристосування можливостей особистості для успішних дій у

даний момент. Вона трактується як вибіркова, прогнозована активність особистості на етапі її підготовки до діяльності, що виникає як результат визначення професійної мети на основі усвідомлених потреб і мотивів [83, с.14]. Тривала готовність, або підготовленість, є стійкою особистісною характеристикою і виступає як результат професійної підготовки.

Характеризуючи структуру готовності студентів до трудової діяльності, М. Дяченко і Л. Кандибович зауважують, що вона «...містить у собі наступні компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші досить стійкі професійні мотиви); орієнтовний (знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо); вольовий (самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам)» [83, с.20].

Вагомий внесок у розв'язання загальних теоретичних та методологічних проблем професійної готовності до педагогічної діяльності та процесу її формування у студентів зробила К. Дурай-Новакова. Дослідниця пропонує розглядати професійну готовність до педагогічної діяльності як «цілісне вираження всіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій учителя» [82, с.25]. Професійна готовність до педагогічної діяльності – складне структурне утворення, ядром якого є позитивні настанови, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. У цю готовність входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їхнього застосування на практиці. Професійна готовність знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими настановами на працю [82, с.21]. Суттєвим є те, що авторка виокремлює та характеризує етапи та рівні розвитку готовності; розкриває психолого-педагогічні фактори й умови,

а також форми і методи її формування. Зокрема, однією з ключових для нашого дослідження тез є висунуте дослідницею твердження про те, що готовність не є вродженою якістю, а виступає як результат професійної підготовки. Завданням останньої є: розвиток професійної спрямованості, ознайомлення зі змістом професійної діяльності; професійна освіта, виховання та самовиховання; професійне самовизначення. Як і більшість інших дослідників, К. Дурай-Новакова ставить на перше місце такий фактор формування готовності, як позитивна мотивація педагогічної діяльності. Після неї йдуть: підготовка до педагогічної діяльності, самообілізація знань, настанова до педагогічної діяльності, потреби, властивості особистості, задоволеність працею вчителя.

На думку А. Линенко, готовність до педагогічної діяльності можна розглядати як цілісну інтегровану «... якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркову прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості» [150, с.225]. На підставі ґрунтовного дослідження підходів до визначення структури готовності А. Линенко доходить висновку, що практично всі її аспекти можна звести до двох основних компонентів: особистісного та процесуального. Зокрема, такі компоненти, як мотиваційний, емоційний, емоційно-інтелектуальний, вольовий, рефлексивний, оцінний, морально-орієнтаційний, психологічний, мотиваційно-смысловий та ін., відображають особистісний вимір готовності людини до діяльності. Гностичний, когнітивний, змістовий, змістово-процесуальний, операційний, теоретичний, організаційно-процесуальний, конструктивний, виконавчий, практичний, корекційний, пізнавально-операційний компоненти, виокремлювані різними вченими, характеризують рівень володіння знаннями, вміннями (гностичними, конструктивними й ін.) та навичками, необхідними для виконання професійних функцій. Виходячи з єдності професійних знань, умінь, навичок і засобів педагогічного впливу, авторка узагальнює цей аспект підготовки майбутнього вчителя в терміні «операціонально-технічна готовність». Основними компонентами готовності особистості до педагогічної діяльності, за А. Линенко, є: професійна свідомість, ставлення до діяльності,

мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички та вміння практичного втілення цих способів, професійно значущі якості [150].

Зазначимо, що у психолого-педагогічних дослідженнях останніх років, у яких розглядається проблема готовності вчителя до різних аспектів професійної діяльності, це поняття набуває подальшого розвитку. Так, готовність тлумачиться як цілісне багаторівневе особистісне утворення, набуте в результаті професійної підготовки (В. Андрющенко, [10]), внутрішня якість особистості (А. Резанович, [217]); особливий особистісний стан (Л. Петриченко, [197]) тощо. Варте уваги, на наш погляд, трактування готовності вчителя до професійної (зокрема, музично-педагогічної) діяльності подає О. Хрущ-Ріпська, яка визначає її як відносно усталену і своєрідну структурно-динамічну єдність загальних і спеціальних здібностей педагога, що зумовлює досягнення ним адекватної цілям діяльності якості результату [254, с. 8].

Для проблеми нашого дослідження окремий інтерес становлять розвідки, в яких розробляється поняття готовності майбутнього учителя образотворчого мистецтва, з'ясовується педагогічна сутність і структура цього феномена. Зокрема, у дисертації С. Гармашової (2007) готовність майбутнього вчителя ОТМ до творчої художньо-зображальної діяльності тлумачиться як «... стійка фаза професійно-особистісної мобілізації, що забезпечує гарантовано успішне виконання того чи іншого професійного завдання у сфері художньо-зображальної діяльності як безпосередньо, ... так і педагогічно опосередковано...» [59, с.8]. Компонентами цієї готовності авторка називає мотиваційно-вольовий, рефлексивний, операціонально-діяльнісний, інтуїтивно-творчий, понятійно-змістовий, емпіричний.

Г. Сотська (2008) готовність майбутнього вчителя ОТМ до навчання учнів основної школи художнього конструювання розглядає як складну інтегровану особистісну якість, що «... характеризує активно-позитивне ставлення вчителя до художньо-конструкторської діяльності, стійку професійну спрямованість на її здійснення, наявність необхідних художньо-

конструкторських спеціальних, художньо-педагогічних та фахово-методичних знань, умінь і навичок, досвід художньо-педагогічної діяльності» [234, с.76]. Науковець обґрунтовує такі структурні компоненти готовності майбутніх учителів ОТМ до навчання учнів художнього конструювання, як-от: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний та художньо-конструкторський спеціальний.

Дослідник процесу підготовки майбутніх учителів ОТМ до організації позакласної роботи у загальноосвітніх школах Л. Базильчук (2010) стверджує, що сутність готовності у названому аспекті полягає в єдності теоретичної та методичної підготовленості. При цьому автор виокремлює наступні компоненти означеної готовності: мотиваційний, когнітивний, практично-творчий та рефлексивний [18].

Таким чином, узагальнення існуючих у сучасній науці поглядів на сутність і зміст готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва доводить, що вона розуміється вченими переважно в рідчизні особистісно-діяльнісного підходу і розкривається через єдність (інтеграцію) мотиваційної, теоретичної та практичної складових. При цьому нами не було виявлено праць, які б були безпосередньо присвячені висвітленню проблеми готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів, з'ясуванню педагогічної сутності та структури цього утворення, що зумовило подальший науково-педагогічний пошук в обраному напрямі.

Зважаючи на різноманітність підходів до визначення змісту та структури готовності вчителя до діяльності, а також на той факт, що успішність інтерпретаційної діяльності майбутнього педагога не може гарантувати сама наявність знань, умінь і навичок, ми погоджуємось із дослідниками феномена готовності (К. Дурай-Новакова [82], М. Дьяченко та Л. Кандилович [83], А. Линенко [150] та ін.), котрі тлумачать його як інтегративне системне утворення, що забезпечується не лише об'єктивними (володіння комплексом знань, умінь та навичок), але й суб'єктивними (сукупність професійних особистісних якостей) факторами. Вивчення структури готовності студентів до

ІХТ проводилось з позицій структурно-функціонального аналізу як одного з основних різновидів системного аналізу. Зауважимо, що системний підхід до організації будь-якої діяльності передбачає її розгляд як цілісної динамічної системи. При цьому будь-яка системна одиниця досліджуваного явища має бути функціональною, тобто робити свій внесок у досягнення мети діяльності. Слід зазначити, що поняття «функція» постає як якісна характеристика, спрямована на збереження й розвиток системи. Функція повинна розкривати, як об'єкт впливає на інші об'єкти і на розвиток системи в цілому. Відтак виявити функції об'єкта можна шляхом виявлення тієї ролі, котру він відіграє у функціонуванні цілісної системи. Спираючись на аналіз психолого-педагогічної літератури, було виокремлено наступні функції готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів: спонукальну, предметно-орієнтувальну та творчу.

Спонукальна функція готовності майбутніх учителів ОТМ забезпечує активізацію і спрямованість поведінки, зумовлює зацікавлено-дійове ставлення студентів до здійснення інтерпретації художніх творів [19]. Реалізація предметно-орієнтувальної функції зумовлює здатність майбутнього вчителя до самостійної орієнтації у різноманітній інформації, необхідній для інтерпретування творів ОТМ і визначає відповідне герменевтичній ситуації застосування знань. Нарешті, творча функція характеризує здатність суб'єкта до продуктивної реалізації «програми дій» з метою досягнення відомого результату (отримання адекватного й індивідуально неповторного розуміння художнього твору ОТМ та створення педагогічно орієнтованого тексту-інтерпретації).

На основі вивчення філософської, психологічної, психолого-педагогічної літератури, аналізу особистого викладацького досвіду та накопиченого обширного емпіричного матеріалу у вигляді текстів-інтерпретацій, виконаних студентами, було встановлено, що успішність інтерпретаційної діяльності прямо залежить від ряду складових, зокрема, позитивної мотивації художнього пізнання й спілкування з творами образотворчого мистецтва; вмінь

застосовувати в процесі інтерпретування художнього твору наявні в тезаурусі знання; перцептивних навичок (передусім - спостережливості та емпатії); вмінь адекватно формулювати свої думки тощо. Узгодивши ці спостереженнями з виокремленими нами функціями готовності майбутнього вчителя ОТМ до ІХТ, ми визнали за доцільне в структурі цього утворення виділити такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-творчий. Схарактеризуємо названі складові досліджуваної особистісно-професійної якості.

Мотиваційно-ціннісний компонент. Підкреслимо, що система потреб, мотивів, цілей, інтересів, цінностей, тобто суб'єктивних регуляторів поведінки, є найсуттєвішою характеристикою індивідуальності людини. Більшість психологів (Д. Леонт'єв, Б. Ломов та ін.) називають ціннісно-мотиваційну сферу ядром людської особистості. Мотивація пронизує всі сфери психічної діяльності людини, детермінуючи її поведінку. Мотиви складаються в процесі індивідуального розвитку людини як відносно стійке оцінне ставлення до навколишнього середовища [65, с. 4].

Як зауважує В. Аверін, мотивом називаються найрізноманітніші психологічні феномени. «Це – наміри, уявлення, ідеї, почуття, переживання (Л. Божович); потреби, потяги, побудження, схильності (Х. Хекхаузен); бажання, хотіння, звички, думки, почуття боргу (П. Рудік), морально-політичні настанови та думки (Г. Ковальов); психічні процеси, стани та властивості особистості (К. Платонов); предмети зовнішнього світу (О. Леонт'єв); настанови (А. Маслоу); умови існування (К. Вилюнас); спонуки, від яких залежить цілеспрямований характер діяльності (В. Мерлін); міркування, за яким суб'єкт має діяти (Ф. Годфруа)» [5, с.14].

На думку О. Леонт'єва [143], мотиви відіграють подвійну роль. По-перше, вони спонукають і спрямовують діяльність. По-друге, вони надають діяльності суб'єктивного (особистісного) смислу, відтак смисл діяльності зумовлюється її мотивом.

Зауважимо, що, як правило, регуляція діяльності детермінується не якимось одним, а сукупністю мотивів, які становлять мотивацію діяльності, що

розглядається як динамічне утворення, процес, який підтримує психічну активність людини на певному рівні. «Мотивація – це процес психічної регуляції, що впливає на напрямок діяльності та кількість енергії, що мобілізується для виконання цієї діяльності», – пише В. Куніцина [138, с.81]. Розрізняють зовнішню мотивацію, що детермінує поведінку людини за посередництвом факторів, які знаходяться поза особистістю та її поведінки, і внутрішню, котра визначає «такий тип детермінації поведінки, коли фактори, що її ініціюють та регулюють, витікають зсередини особистісного «Я» і повністю знаходяться всередині самої поведінки» [269, с. 17]. Загальновідомим є той факт, що названі види мотивації по-різному впливають на результативність діяльності. Так, діяльність, детермінована внутрішніми мотивами, може тривати досить довго, адже вона не залежить від зовнішніх чинників. Натомість діяльність, котра викликана зовнішніми стимулами, припиняється, коли такий стимул зникає. Внутрішня мотивація зумовлює підвищення якості виконання роботи, тоді як особа, котра діє під впливом лише зовнішніх чинників, робить лише те, що потрібно зробити для одержання винагороди. Важливо підкреслити, що внутрішня мотивація позитивно впливає на особистість, сприяє розвитку її потенційних можливостей, підвищує ефективність розв'язання складних, творчих завдань.

Внутрішні мотиви тісно пов'язані із системою особистісних цінностей, смислотворча функція яких виявляється і в ситуаціях мотивоутворення (вибору спрямованості актуальної діяльності), і в утворенні інших смислових структур [146]. Цінності виступають як значиме і потрібне і є основою вибіркової активності людини у зв'язку з різними сторонами дійсності. У діяльності вчителя образотворчого мистецтва, що є суміщенням двох типів професій («Людина-Людина» та «Людина-Художній образ»), великої ваги набувають цінності, котрі спрямовують поведінку педагога у відповідних сферах, визначають його ставлення до дітей і мистецтва, інтегрують особистісні прагнення у напрямі художньо-естетичної освіти молодшого покоління,

виховання його творчого потенціалу, розвитку духовних сил за посередництвом образотворчості.

У цьому контексті варто підкреслити, що, оскільки інтерпретація художнього твору вчителем ОТМ розглядається як частина його художньо-педагогічної діяльності, то вона детермінується двома групами спонук: художньо-творчими, що відбивають сукупність потреб, інтересів, прагнень і настанов у сфері образотворчого мистецтва, та професійно-педагогічними, котрі пов'язані з майбутньою педагогічною діяльністю і відображають цінності студента у цій сфері. Саме тому мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ спонукає студента до роботи із самовдосконалення власної інтерпретаційної діяльності і як особи, що відчуває потребу у спілкуванні з мистецтвом, і як майбутнього фахівця, котрий усвідомлює виняткову роль власної готовності інтерпретувати художні твори образотворчого мистецтва у майбутній професійній діяльності, і, таким чином, забезпечує швидкість накопичення необхідних знань, а також оволодіння вміннями та навичками, необхідними для здійснення ІД. Він визначається мотивами, цілями, ціннісними настановами, котрі в сукупності детермінують ставлення до інтерпретації творів образотворчого мистецтва як засобу вирішення художньо-педагогічних завдань і передбачає особистісно-ціннісне ставлення майбутнього вчителя до образотворчого мистецтва, прагнення передавати дітям власний досвід досягнення його цінностей, наявність стійкого інтересу, потреби у постійному саморозвитку у даному напрямі.

Когнітивний компонент. Виділяючи в структурі готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ цей компонент, зазначимо, що його зміст розкривається дослідниками по-різному. Так, К. Платонов характеризує його як обізнаність про те, що і як буде виконуватися з обраної професії та її вимоги до людини [206]. В. Моляко пропонує потрактування когнітивного компонента як рівня розуміння майбутньої діяльності [175]. В дослідженні О. Булдашевої [45] когнітивний компонент представлено як сукупність знань, необхідних майбутньому педагогу для ефективного вирішення завдань, що виникають у

професійній діяльності. Т. Тищенко [242] зауважує, що когнітивний компонент готовності передбачає наявність у майбутніх фахівців сукупності знань про сутність і специфіку діяльності. С. Мартиненко, обґрунтовуючи зміст знань, необхідних для підготовки майбутніх вчителів до здійснення діагностичної діяльності, наводить їх систему за трьома основними групами: знання про природу діяльності; знання теорії діяльності; знання технології діяльності [164, с.201]. Отже, можна зробити висновок, що переважна більшість науковців пов'язує зміст когнітивного компонента зі сформованістю у суб'єкта певної сукупності знань та вмінь їх застосовувати.

Підходячи до визначення змісту когнітивного компонента готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ, зауважимо, що у психологічній літературі під знаннями розуміють засвоєні або пізнані індивідом вербальні, символічні або операційні (маніпулятивні) дані, які довільно відтворюються індивідом у мовленні або діях [247, с.19]. І. Підласий пише, що знання – це відображення людиною об'єктивної дійсності у формі фактів, уявлень, понять і законів [208]. У контексті побудови суб'єктом власної діяльності, знання виступають як об'єктивно необхідна для її здійснення інформація, тобто засіб діяльності (О. Леонтьєв [143], Н. Талізїна [236], Б. Теплов [239] та ін.). Функція знань полягає в обслуговуванні виконавчої активності суб'єкта діяльності. На основі знань відбувається пошук шляхів та способів вирішення практичних задач, визначення необхідних дій для досягнення результату, його передбачення й оцінка. Отже, цінність знань полягає в тому, що вони включаються у мислення й виступають основою для побудови діяльності та набуття більш глибокого розуміння предмета, на який вона спрямована. З цього погляду, знання мають набути операціонального характеру, тобто бути безпосередньо задіяні в процесі здійснення діяльності як її орієнтири та «інформаційне забезпечення».

Спостереження практики навчання, а також вивчення літератури з проблем підготовки майбутніх учителів до роботи з творами різних видів мистецтва переконливо доводять, що художньо-педагогічні знання є важливою складовою інтерпретаційної діяльності професіонала. Слушним є зауваження

про те, що «...знання в гуманітарних науках... відрізняються від знань у точних чи природничих науках, перш за все, тим, що їх зміст складається з двох розрізнених компонентів. Перший компонент визначається логікою науки і ґрунтується на певних теоріях, наукових фактах, положеннях, ідеях та ін. Другий компонент обумовлений неповторним художньо-образним змістом творів мистецтва, тими художньо-образними уявленнями і асоціаціями, які народжуються в процесі їх сприймання» [261, с. 91-92]. Тож, об'єктивні знання виявляються тісно пов'язаними з художнім, чуттєвим досвідом особи. Що ж стосується художньо-педагогічного знання загалом, то воно відзначається спрямованістю на результат праці вчителя мистецького фаху - формування художньо-образного мислення та цілісного світогляду учнів, їх творчої особистості. Ми виходили з того, що для свідомої організації будь-якої діяльності великого значення набувають також так звані функціональні знання, котрі відбивають рівень уявлень особи про мету, зміст і засоби діяльності. Отже, видається можливим виділити у змісті когнітивного компонента готовності майбутніх учителів ОТМ такі блоки знань:

- знання з теорії та історії образотворчого мистецтва, володіння якими визначає якість осмислення твору ОТМ на морфологічному рівні, його розгляд у системі художньої мови, властивої певному історичному періоду, а також загальнохудожніх категорій жанру, стилю, напрямку, творчого методу тощо;
- інтегровані художньо-культурологічні знання, котрі дозволяють вірно визначити контекстуальні зв'язки твору з іншими культурними явищами, прочитати авторські посилання на інші «тексти» та позатекстові обставини, визначити символічний зміст художнього образу;
- знання специфіки та засобів інтерпретаційної діяльності вчителя ОТМ, що забезпечують здатність майбутнього педагога до ефективної побудови художньо-комунікативної взаємодії з учнями під час ІХТ.

Таким чином, когнітивний компонент у структурі готовності майбутніх учителів ОТМ характеризується як сукупність необхідних і достатніх для

здійснення ІХТ художньо-педагогічних знань. Виокремлення когнітивного компонента в структурі досліджуваної якості визначає перевагу у процесі навчання свідомого фахово-орієнтованого володіння знаннями з упором на стратегії широкого переносу наявних знань у нові умови, здатність оперувати ними у різних ситуаціях художньо-педагогічного спілкування.

Діяльнісно-творчий компонент. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що реалізація особистості в різних видах діяльності неможлива без формування у неї різноманітних способів діяльності, зокрема, відповідних умінь і навичок. У науковій літературі існують різні підходи до тлумачення поняття «вміння» та його співвідношення з поняттям «навички». У широкому смислі вміння трактується:

а) як «знання у дії», використання знань у певному виді діяльності, як спосіб та якість діяльності;

б) як здатність особи до цілеспрямованої й результативної діяльності, як якість особистості.

Поряд з вміннями навички розуміються як одна з форм вираження досвіду людської діяльності та спосіб її здійснення. У найбільш загальному вигляді навичку можна представити як «дію, що сформована шляхом повторення і характеризується високим ступенем освоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю» [131, с.195]. Питання про співвідношення навичок та умінь вирішувалося дослідниками по-різному. Так, М. Левітов [140], А. Пуні [212] тлумачать вміння як неповністю сформовану навичку. Вміння, на думку цих авторів, постає як проміжний етап оволодіння новим способом дії, що ґрунтується на певному знанні й відповідає вірному використанню знання в процесі розв'язання певного класу задач, але ще не досягає рівня навички: «Уміння зазвичай співвідносять з рівнем, що виражається на початковому етапі у формі засвоєного знання (правила, теореми, визначення тощо), котре зрозуміле учням і може бути довільно відтворене. У подальшому процесі практичного використання цього знання воно набуває деяких операціональних характеристик, виступаючи у формі

вірно виконуваної дії, що регулюється цим правилом... Те, що певна дія стала навичкою, означає, що індивід у результаті вправ набув можливості здійснювати певну операцію, не роблячи її виконання своєю свідомою метою» [222, с. 333 - 334].

О. Леонт'єв [143], Б. Ломов [151], К. Платонов [205], навпаки, розуміють навички як складову вміння. Зокрема, О. Леонт'єв та Б. Ломов пропонують визначення вміння як творчої дії, що утворюється на основі сформованих знань і навичок. Нам імponує дослідницька позиція К. Платонова, для котрого вміння є вищою людською властивістю, формування якої є кінцевою метою педагогічного процесу. На думку вченого, вміння не може розглядатися як складова навички. Воно постає як здатність займатися певною діяльністю на основі раніше набутого досвіду, в той час як навичка є ні чим іншим, як дією, що формується в особистому досвіді людини шляхом вправ [205].

Суттєвим, на наше переконання, слід уважати той факт, що вміння включає в себе гарне орієнтування у нових умовах і виступає не як просте повторення того, що було засвоєне у попередньому досвіді, але й містить у собі момент творчості (Б. Ломов) [151]. Беручи до уваги специфіку об'єкта інтерпретації (у контексті нашого дослідження – художнього твору образотворчого мистецтва), можна стверджувати, що ситуації художнього пізнання й спілкування передбачають щоразу нові, унікальні обставини, потребують щоразу іншої інтенційності свідомості, пошуку особливих стратегій осягнення смислу, що полягає у неприпустимості дії «за шаблоном» і вимагає від інтерпретатора творчого підходу не тільки до інтерпретування творів різних жанрів, стилів чи напрямів, але й до кожного твору окремо. Це потребує актуалізації креативних можливостей людини, її здібностей, рефлексії, спрямованої на отримання творчого результату. З цієї точки зору, ми визначаємо діяльнісно-творчий компонент як складову структури готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ, що включає сукупність творчих умінь і навичок інтерпретаційної діяльності.

Зауважимо, що під «творчими вміннями» в науковій літературі розуміється надзвичайно складне структурне «поєднання почуттєвих, інтелектуальних, емоційних якостей особистості, які формуються і проявляються у свідомому, доцільному, успішному здійсненні нею дій, котрі забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в умовах, що змінюються» [257]. Вони виступають як реалізовані креативні здатності людини і є фактором створення нового в процесі ІД майбутнього вчителя. У цьому контексті варто підкреслити, що здібності виступають як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої і мають відношення до успішного виконання певної діяльності або кількох діяльностей (Б. Ананьєв [9], С. Рубінштейн [222], Б. Теплов [239] та ін.). На діалектику здібностей та вмінь вказує, зокрема, С. Рубінштейн: «Здібності та вміння, цілком очевидно, не тотожні, але все ж вони дуже тісно пов'язані; притому зв'язок цей взаємний. З одного боку, освоєння вмінь, знань і т.д. передбачає наявність певних здібностей, а з іншого – саме формування здібності до певної діяльності передбачає освоєння пов'язаних з нею вмінь, навичок тощо» [222, с. 143]. Отже, можна стверджувати, що здібності особистості - це внутрішні психічні регулятиви, які зумовлюють оволодіння нею способами дій, тобто вміннями та навичками інтерпретаційної діяльності. У свою чергу формування вмінь та навичок пов'язане з набуттям спеціальної інтегральної здібності, котра «...зумовлює виконання відповідних функцій, які стимулюють запуск і детермінують продуктивність окремих видів активності особистості» [255] – спроможності виконувати певну діяльність на високому рівні. Саме через поняття «спроможності», або «здатності», більшість дослідників розкривають сутність вмінь та навичок, у тому числі й спеціальних. Тож, вміння й навички інтерпретаційної діяльності можна потрактовувати як спроможність суб'єкта продуктивно виконувати інтерпретаційні дії, використовуючи наявні знання та здібності .

Підходячи до конкретизації структури художньо-педагогічних вмінь і навичок, необхідних для здійснення ІХТ, відзначимо, що, на думку дослідників

(Н. Кузьміна [137], К. Платонов [205] та ін.), структура професійного вміння ізоморфна структурі діяльності, в яку воно включене, і є основним способом її здійснення. Відповідно до цього доцільно виокремити такі групи вмінь і навичок інтерпретаційної діяльності:

- *художні перцептивно-комунікативні вміння й навички*, що лежать в основі глядацької інтерпретації твору ОТМ, зумовлюють здатність інтерпретатора спостерігати, співставляти, проникати в характер та суть взаємодії між зображеними персонажами, помічати важливі з точки зору передачі смислу деталі зображення, розпізнавати людські емоції, зчитувати «рухи душі» художника, спостерігаючи за рухами його пензля (спостережливість, художня емпатія, уява та фантазія);
- *художньо-пізнавальні вміння та навички*, що є найбільш актуалізованими під час науково-критичної інтерпретації художнього твору, зумовлюють здатність самостійно аналізувати образний матеріал, виділяти у ньому суттєве, узагальнювати, перебудовувати, переконструювати елементи змісту, знаходячи в очевидному, зовні звичайному, нові смисли та грані (здатність до аналізу та синтезу, узагальнення та абстрагування, уміння висувати гіпотези, виявляти протиріччя, висувати оригінальні ідеї, долати інерцію мислення);
- *конструктивно-проективні вміння та навички ІД*, які детермінують здатність майбутнього вчителя ОТМ до проектування художньо-сміслової взаємодії в тріаді учитель-твір-учні шляхом експлікації набутого на попередніх етапах розуміння у відповідних педагогічних завданнях структурах (навички правильного та виразного мовлення, уміння адаптувати навчальний матеріал до рівня вікового та художньо-естетичного розвитку цільової учнівської аудиторії, виділяти й ураховувати виховні аспекти художнього образу під час ІХТ).

Виходячи з вищевикладеного, готовність майбутнього вчителя ОТМ до ІХТ постає як *інтегрована професійно значуща якість, що характеризується активним позитивним ставленням до інтерпретації творів образотворчого мистецтва, сформованістю комплексу художньо-педагогічних знань, а також сукупності творчих умінь і навичок, необхідних для її здійснення*. Підкреслимо,

що у системі компонентів готовності майбутнього вчителя ОТМ до ІХТ роль системоутворюючого відіграє мотиваційно-ціннісний, який становить засади для становлення майбутнього вчителя як суб'єкта інтерпретаційної діяльності. Рівень мотивації безпосередньо пов'язаний із розвитком когнітивного і діяльнісно-творчого компонентів, адже зумовлює інтенсивність процесів цільового накопичення обсягу необхідних для ІД знань, а також розвитку художньо-педагогічних умінь та навичок ІД. Таким чином, досліджувана готовність постає як нерозривна єдність взаємопов'язаних елементів, що виступає як результат професійної підготовки і забезпечує успішну реалізацію і художньо-творчих, і професійно-педагогічних аспектів інтерпретаційної діяльності.

1.3 Формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів у координатах проблематики сучасної мистецької освіти

Науковці й практики підкреслюють, що інтенсивність розвитку художньо-естетичної свідомості сучасних школярів багато в чому залежить від художньо-естетичної культури педагога, зокрема, вона «ревалентна тій ступені свободи, яку він може забезпечити у спілкуванні з мистецтвом [186, с.68]. Таким чином, формування готовності майбутніх учителів до інтерпретації творів образотворчого мистецтва є важливим завданням їх професійно-педагогічної підготовки.

Одним із ключових понять нашого дослідження є «формування», що тлумачиться в педагогіці як процес зміни особистості в ході її взаємодії з навколишньою дійсністю, появи фізичних та соціально-психологічних новоутворень у структурі особистості. Вивчення сучасних психолого-педагогічних праць, присвячених проблемі формування в особистості тих чи інших особистісно-професійних якостей [59; 106; 108; 130; 135;141; 156 та ін.], а також теоретичний аналіз наукової літератури, в якій розглянуто сучасні

тенденції мистецької освіти [97-100; 113; 126; 166;186; 223 та ін.], дозволяють визначити формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів як педагогічний процес, під час якого відбувається цілеспрямована взаємодія викладача зі студентами з метою вдосконалення, розвитку та саморозвитку комплексу мотивів, знань, умінь і навичок, необхідних для її здійснення. На наш погляд, цей процес доцільно розглядати в контексті більш ємного та багатокomпонентного процесу формування готовності майбутніх учителів ОТМ до професійно-педагогічної діяльності, який, у свою чергу, є частиною їх професійно-педагогічної підготовки і має підкорюватись внутрішнім закономірностям останньої.

Варто відзначити, що термін «професійно-педагогічна підготовка» тлумачиться науковцями по-різному, як-от: «система взаємопов'язаних і взаємодіючих структурних і функціональних компонентів, сукупність яких забезпечує достатній рівень готовності студентів до майбутньої професійної діяльності» [226, с.168]; «підготовка майбутнього вчителя до неперервного професійного розвитку, процес привласнення знань, умінь, навичок, способів дій в системі професійної освіти, необхідних для здійснення того або іншого виду професійної діяльності» [251, с.44] й т.ін. Але практично всі вчені відзначають, що професійно-педагогічна підготовка є вагомим чинником формування особистісних якостей майбутнього вчителя, його професійного становлення.

Що стосується професійно-педагогічної підготовки вчителя ОТМ, то вона характеризується інтеграцією фахової психолого-педагогічної та спеціальної мистецької підготовки і тлумачиться як художньо-педагогічна. О. Хижна потрактовує останню як важливий механізм культурної спадкоємності, форму «збереження і розвитку культурного надбання нації і всього людства, фактор життєздатності молодого покоління, яке завтра буде визначати долю України, як важливий ресурс духовного відродження і стратегічний напрям державної політики і зумовлює її визначення як процес і результат педагогічно організованого становлення особистості студента як суб'єкта культури та

освіти шляхом освоєння системи художньо-педагогічних знань, цінностей, принципів комунікації та досвіду художньо-педагогічних практик»» [251, с.51].
Методологічним підґрунтям підготовки майбутнього вчителя до художньо-педагогічної діяльності в сучасних умовах дослідниця вважає гуманістичну спрямованість, особистісну зорієнтованість та індивідуалізацію художньо-педагогічної освіти.

Досліджуючи теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету, Г. Підкурманна розуміє її як «отримання знань про просторові мистецтва і оволодіння методикою здійснення художнього розвитку дітей дошкільного віку в єдиній системі загальноосвітньої та професійної підготовки, яка, сьогодні ще не набула інтегративної якості» [201, с.2]. На думку науковця, художньо-педагогічна підготовка має ґрунтуватися на широкій гуманітарній, культурологічній, естетичній, мистецтвознавчій освіті, забезпечуючи майбутньому фахівцю не лише обсяг власне професійних знань і вмінь, а й художньо-педагогічну освіченість, що підвищує конкурентоздатність фахівців у соціальній сфері.

У дослідженні О. Ткачука художньо-педагогічну підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглянуто як цілеспрямований динамічний процес формування їхньої професійної здатності до художнього навчання школярів. Змістом художньо-педагогічної освіти на художньо-графічних факультетах (відділеннях), як зауважує автор, є предметні знання і вміння, способи вирішення типових завдань, способи, механізми самозміни, саморозвитку особистості, її здатності творчо реалізувати набутий досвід й підвищувати рівень професійного вміння, методичної майстерності в системі педагогічної діяльності, спрямованої на процес художнього навчання школярів [243, с.6].

У контексті теми дисертації особливий інтерес становлять праці, в яких розглядається явище художньо-педагогічної підготовки вчителів мистецького фаху в аспекті досліджуваної проблематики. Аналіз цих робіт переконливо

доводить, що розвитку знань і вмінь студентів щодо художнього сприймання, аналізу, оцінки та інтерпретації мистецьких творів, формуванню в них системи відповідних мотивів та ціннісних настанов вчені відводять одне з визначальних місць у процесі професійної підготовки майбутнього педагога. Тим часом автори [46; 125; 173; 186; 190 та ін.] акцентують на недостатній ефективності традиційної системи підготовки майбутніх учителів до роботи з художніми творами, у межах якої перевага надається об'єктивному чиннику їх осягнення і недооцінюється суб'єктивний. Зокрема, фундатор мистецької освіти, видатний педагог-музикант О. Рудницька з цього приводу зауважує: «Сьогодні стає очевидним, що результати ефективності навчання не можуть обмежуватися підготовкою до аналізу художньої форми, засвоєнням авторитетних суджень про мистецтво, копіюванням готових зразків виконавської інтерпретації твору, критичної думки щодо естетичного кредо митця та особливостей його творчого стилю, зведенням творчої діяльності до виконання стереотипних дій за тим чи іншим шаблоном. Важливим є збагачення процесу художнього пізнання способами, які давали б можливість фіксувати й стимулювати оригінальні вияви особистісних реакцій і створювати необхідні умови для творчого самовираження суб'єктів навчального процесу» [223, с. 15-16].

У дослідженнях О. Рудницької наголошується на пріоритеті теорій, в яких «акцентується роль індивідуальності суб'єкта, особистісної неповторності художнього сприйняття, необхідності врахування специфіки емоційних і раціональних, свідомих і позасвідомих реакцій у спілкуванні з мистецтвом» [223, с. 15]. Значну роль у цьому процесі науковець відводить діалоговій стратегії педагогічної діяльності, котра може проявлятися у двох формах: міжособистісного і внутрішнього діалогу. До інтегральних якостей, які відбиваються в обох цих формах діалогу, авторка відносить комунікативність, емпатію, креативність та рефлексію, наголошуючи на особливій ролі останньої: «... у процесі художнього спілкування, що охоплює рівні емоційно-сміслового пошуку смислу, усвідомлення власних особливостей, індивідуальне ставлення до твору та його інтерпретацію, бачення себе у світлі концептуальних

авторських ідей, зникають межі між образним змістом твору і внутрішнім Я особистості, виникають найінтимніші почуття, нові орієнтири вирішення поставлених проблем, що є винятково важливими умовами досягнення ефективності мистецької освіти» [223, с.39]. Водночас О. Рудницька акцентує на тому, що інтерпретація художніх творів потребує від особистості здатності не лише чуттєво сприймати зовнішню сторону предмета, а й осягати його зміст за допомогою засобів художньої символіки, що вимагає опанування майбутніми вчителями образно-символічної системи художньої культури (як світової, так і національної).

Як компонент художньо-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, інтерпретація мистецьких творів обґрунтовується у працях О. Щолокової. На її думку, складність цієї підготовки полягає в тому, що усі знання та вміння студентів, котрі вони отримують у ВНЗ, «мають скластися у цілісну картину художньо-педагогічної діяльності і утворити підґрунтя для подальшої роботи в школі» [261, с. 126-127]. При цьому повинна спостерігатися єдність кінцевої мети різних видів професійної підготовки (культурологічної, психолого-педагогічної, методичної, профільної), а знання та вміння з різних галузей мають бути засвоєні в істотних взаємозв'язках, що дозволить майбутньому фахівцеві педагогічно доцільно побудувати власну діяльність для забезпечення ефективного художньо-естетичного розвитку молодшого покоління. Роль механізму зв'язку між суб'єктом і об'єктом у художньому спілкуванні авторка відводить аксіологічному підходу, заснованому на «незацікавленому інтересі» до твору мистецтва. Процес плідного засвоєння художньої культури, підкреслює О. Щолокова, сполучений із формуванням суб'єктивного ціннісного ставлення до мистецтва і потребує не лише оволодіння конкретними знаннями, а й розвитку емоційно-чуттєвої сфери майбутнього вчителя, активного накопичення художньо-естетичних уявлень та асоціацій. Іншим напрямом удосконалення здатності майбутніх учителів до спілкування з творами мистецтва, на переконання О. Щолокової, має бути впровадження культурологічного підходу, що спрямовує студентів на усвідомлення себе як

«людини культури», котра здатна до входження у «діалог культур» і є носієм культуротворчого потенціалу. Відтак, художньо-педагогічна інтерпретація може здійснюватися за умов широкої культурологічної освіти на ґрунті знань теорії та історії світової художньої культури з урахуванням їх методичної спрямованості.

Подібної позиції дотримується й Л. Масол, яка обстоює культурологічний підхід в якості методологічного фундаменту (метапринципу) загальної мистецької освіти. На думку авторки, мистецтво є проявом культури й водночас засобом спілкування у сфері культури. У цьому ракурсі мистецька освіта розуміється як «ініціація у вимір універсальних духовних цінностей» [166, с.181]. Водночас дослідниця справедливо зауважує, що в сучасній педагогіці мистецтва «...формується напрям художньо-педагогічної герменевтики, яка принципово змінює традиційне уявлення про дидактичну сутність аналізу творів мистецтва. Використання тих різновидів аналізу, якими користуються мистецтвознавці-професіонали (теоретичний аналіз), викладачі і студенти педагогічних вишів (художньо-педагогічний аналіз), навіть у спрощеному варіанті не коректне в шкільній практиці, адже відбувається своєрідне нав'язування учням певного тлумачення, характерного для розуміння дорослими, фахівцями з питань змісту музичних та візуальних творів» [171, с.82]. Це зумовлює необхідність ознайомлення педагогів з інтегративними, проблемно-евристичними, інтерактивними, ігровими, сугестивними та терапевтичними художньо-педагогічними технологіями, що дозволяють ефективно зорганізувати мистецькоосвітню діяльність щодо сприйняття дітьми художніх творів, досягти балансу між об'єктивним (аналіз) та суб'єктивним (ментальний досвід), збагатити отримане розуміння особистісним смислом (інтерпретація).

Досліджуючи методологічні аспекти ефективного використання мистецтва у процесі підготовки майбутнього вчителя, В. Бутенко розглядає можливості гносеологічного, аксіологічного, культурологічного підходів до освоєння художніх цінностей мистецтва. При цьому науковець акцентує і на

перевагах, і на недоліках гносеологічного та аксіологічного підходів, застерігаючи від абсолютизації їх ролі. Натомість, найбільш продуктивним і методологічно перспективним В. Бутенко вважає культурологічний підхід. Водночас учений підкреслює необхідність гармонізації розвитку емоційно-чуттєвої та інтелектуально-понятійної сфери особистості в процесі опанування змісту мистецьких дисциплін і наголошує на доцільності створення таких «соціальних і педагогічних умов, які б зберігали об'єктивну цінність природного і соціального середовища, розвивали потенційні можливості окремої особистості, забезпечували поступове збагачення культурного фонду суспільства» [46].

На важливості використання мистецтва в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців будь-якого профілю, формування його професійно значущих якостей, неповторного творчого стилю діяльності наголошує О. Отич [188, с.413]. Серед теоретичних засад цього процесу дослідниця зазначає такі: визнання основою цього процесу залучення студентів до діалогічної взаємодії з мистецтвом, розуміння сутності впливу мистецтва не у засвоєнні майбутніми педагогами інформативного змісту художніх творів, а у відкритті для себе тих смислів, які в них закладені; розгляд проблеми розвитку творчої індивідуальності студентів у взаємозв'язку з їхнім загальним, професійним та художньо-творчим розвитком і в залежності від конкретного виду мистецтва; врахування типології та індивідуального рівня розвитку якостей творчої індивідуальності студентів; визнання детермінованості механізмів розвитку їхньої творчої індивідуальності діалогічною природою мистецтва, сутністю художнього спілкування як діалогу: віртуального (з автором та героями мистецького твору), міжособистісного (з приводу мистецтва) та внутрішнього (процеси осмислення та інтеріоризації художніх вражень, вироблення ставлення до мистецтва) тощо [188, с.415-416]. Тож, сприйняття та інтерпретація художніх творів виступає в дослідженнях ученого як важливий засіб розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, його професійного саморозвитку.

У контексті з'ясування теоретико-методологічних орієнтирів, що будуть визначати формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ, незаперечний інтерес становить науковий доробок В. Орлова, котрий розглядає спілкування з мистецтвом у річищі проблеми професійного становлення майбутніх фахівців. Визначальну роль у цьому процесі учений відводить рефлексивному мисленню, що актуалізує необхідність упровадження феноменологічного підходу, завданням якого є «управомочення» смислової структури художнього твору. На думку науковця, найбільш повноцінне розуміння художнього твору майбутній учитель здатний отримати, якщо він йде «від першого емоційно-естетичного охоплення через рефлексію смислу того, що відбувається «тепер і зараз» або відбувалося під час сприйняття у його власній душі... В іншому разі інтерпретатор просто приречений на те, аби «владати своє розуміння, свою душу у «прокрустове ложе» загальноприйнятих оцінок і ярликів» [186, с.63]. Таким чином, на перший план виступає самостійність і неупередженість у пошуках смислу твору. Окрему увагу В. Орлов приділяє такому аспекту підготовки студентів до спілкування з мистецтвом, як використання адекватних підходів до інтерпретування творів різних видів, жанрів, стилів, що особливо стосується сучасного мистецтва: «Спілкування з сучасним мистецтвом без адекватних підходів до його художньо-педагогічної інтерпретації, без саморефлексії приводить студентів до тупикової ситуації, де вони змушені наслідувати позиції викладача або самотужки шукати власні підходи до розуміння смислу і суті, ролі і значення тих чи інших творів у навчальному процесі» [186, с.60]. З цього погляду, вважає дослідник, особливого значення набуває вироблення в студентів так званого «почуття стилю», що дає чіткий орієнтир у пошуках сутностей і смислу мистецтва, самопізнанні та ідентифікації в ситуаціях спілкування з мистецтвом.

У ракурсі культурологічної освіти майбутнього вчителя розглядає проблему інтерпретації художніх творів О. Шевнюк. Основну мету професійно-педагогічної підготовки вчителя авторка вбачає у формуванні його суб'єктності, доповнюючи тлумачення цього феномена іншими вченими

(вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності та як суб'єкт власного внутрішнього світу) визначенням вчителя як суб'єкта культури. З цих позицій О. Шевнюк наголошує на такому аспекті професійної активності педагога, як культуротворення, в процесі якого він здійснює формуючий вплив на особистість учня, а саме «стає посередником між учнем і культурою, здатним прилучити учня до світу культурних смислів і здійснити підтримку дитини в її самовизначенні у світі культурних цінностей» [256, с.14]. Інтерпретації художніх творів тут відводиться вагоме місце, що зумовлює її розгляд в контексті розвитку комунікативної культури майбутніх учителів. При цьому увага науковця прикута до таких аспектів, як: 1) формування вміння особистості декодувати знаки культури, що «забезпечує адекватність, повноцінність і глибину інтерпретації як розуміння позиції іншого» [256, с.171] і уможливорюється завдяки формуванню досвіду інтерпретації знаків візуальної культури; 2) створення умов «для занурення у внутрішній простір тексту культури, в процесі якого відбувається реконструкція та інтерпретація авторського смислу ...на основі проживання цілісності екзистенційних смислів іншого буття як культурної альтернативи» [256, с.176]; 3) організація навчального діалогу, що виступає «не тільки засобом залучення особистості до світу культурних цінностей, але й засобом формування суб'єкт-суб'єктної педагогічної позиції фахівця» [256, с.179].

Значний доробок щодо розв'язання проблеми оволодіння особистістю художніми цінностями мистецтва, методики формування навичок сприймання та оцінювання творів ОТМ, художньо-професійної підготовки вчителів у цьому напрямі належить українській дослідниці С. Коновець. На думку науковця, до змісту підготовки майбутнього вчителя доцільно включити такі основні (обов'язкові) складові, як-от: 1) особистісний (культурологічний) розвиток; 2) опанування психолого-педагогічними і фаховими знаннями та вміннями; 3) набуття професійно-методичної майстерності [125, с. 15]. Дослідниця переконана, що процесу опанування людиною творів образотворчого мистецтва

потрібне удосконалення. Якість ж цього процесу залежить від урахування його основних елементів, як-от:

- когнітивного (формування тезаурусу в галузі ОТМ);
- перцептивного (набуття умінь і навичок сприймання творів ОТМ);
- аксіологічного (оптимізація оцінної діяльності);
- креативно-праксіологічного (актуалізація творчо-діяльнісного досвіду) [126, с.146].

С. Коновець наголошує на тому, що в умовах зміни пріоритетності виховної, розвивальної та навчальної функції ОТМ у бік переважання перших двох, доцільно змінити структуру і зміст вивчення творів цього виду мистецтва, виділивши такі основні його компоненти, як ознайомлення, сприймання та оцінювання. Якщо ознайомлення з творами ОТМ спрямоване передусім на задоволення інформативних потреб і формування в суб'єкта уявлень про цей вид художньої творчості, то метою сприймання та оцінювання є «формування навичок цілісного пізнання твору образотворчого мистецтва, відчуття його образної природи у єдності форми та змісту, орієнтування щодо його естетичної цінності» [126, с.147].

Варто відзначити, що підготовка майбутніх педагогів-художників до аналізу та інтерпретації творів ОТМ досить змістовно обговорюється в сучасній науково-методичній літературі в межах проблематики їх творчої композиційної діяльності. У цьому ракурсі цікавим видається науковий доробок таких науковців, як О. Кайдановська, І. Пастир, М. Пічкур, В. Щербина та ін.

Зокрема, В. Щербина пов'язує якість композиційної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва з організацією практичної діяльності з композиції на рівнях розвитку художнього сприйняття, формування композиційних умінь та їх використання в системі «сприйняття – аналіз – інтерпретація» [259, с.173]. Запропонована ним система композиційних вправ складається з двох взаємопов'язаних підсистем, кожна з яких містить у собі мінісистеми, що, в свою чергу, мають локальну спрямованість. Кожна практична вправа складається з трьох завдань-вправ зі своїми спеціальними

функціями: аналітичними (композиційний аналіз); пошуково-орієнтованими (пошуки «аналогу» і анотація); конструктивними (творча інтерпретація).

У дослідженнях М. Пічура підкреслюється, що педагогу необхідно навчитися відчувати композицію в усьому — природі, довкіллі, мистецтві, педагогічних явищах. Тож міжпредметну значущість композиції дослідник розглядає як головну її цінність. Автором доведено, що пізнання, розуміння, осмислення і знання композиції у різних явищах довкілля, мистецької та педагогічної діяльності позитивно впливають на інтелектуальний потенціал майбутнього фахівця, запропоновано ціннісний особистісно зорієнтований підхід до осмислення композиції як основи формування професійної культури вчителя, який обґрунтовано за допомогою міжпредметних зв'язків композиційної підготовки студентів [204, с.15].

Розробляючи проблему формування творчого мислення майбутніх учителів ОТМ на матеріалі вивчення курсу «Основи композиції», О. Кайдановська приділяє окрему увагу такому аспекту підготовки педагогів-художників, як розвиток у них художнього сприйняття. Авторкою визначено основні принципи педагогічної діяльності в цьому плані, як-от:

- урахування індивідуально-психологічних особливостей (темперамент, тип особистості) та схильностей майбутніх учителів;
- цілеспрямоване керування пізнавальною діяльністю студентів;
- розвиток здатності студентів самостійно отримувати інформацію, вирізняти необхідне із загальної маси культурно-мистецької інформації;
- поширення обсягу мистецтвознавчих та культурологічних знань;
- орієнтування навчально-творчої роботи на активний пошук нових форм художнього вираження [106, с.59].

Ми погоджуємося з висунутим О. Кайдановською положенням про те, що одночасно із формуванням особистісних якостей художнього сприйняття студентам потрібно «надавати знання щодо напрямків розвитку відповідних здібностей у школярів та особливостей сприйняття творів мистецтва дітьми. Це суттєво збагатить досвід майбутніх учителів, надасть змогу професійно

спрямовувати діяльність сприйняття, отримувати більш конкретні враження, наповнить їх додатковою чуттєвістю та емоційністю» [106, с.59-60].

І. Пастир зосереджує свою увагу на такій проблемі художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів ОТМ, як креативність пізнання композиції творів цього виду мистецтва. Дослідник наголошує, що створення й пізнання композиції є важливим чинником творчих здібностей студентів [192, с.6], та їх художньо-творчого становлення в цілому. Але це відбувається тільки тоді, коли студент усвідомлює себе суб'єктом художньо-педагогічного спілкування і сам формує власне розуміння смислу художнього задуму [193, с.153]. Тож, у системі художньо-професійної підготовки майбутніх учителів ОТМ автор справедливо акцентує не лише на ролі вивчення системи просторових знаків і художньо-виражальних засобів різних видів ОТМ, їх зв'язку із закономірностями діяльності людини, а й характері особистісних настанов у процесі художньо-педагогічного діалогу (полілогу) з приводу мистецтва [193].

Звертає на себе увагу той факт, що більшість дослідників, котрі працюють у напрямі розв'язанням проблеми здатності майбутніх педагогів-художників до опанування смислу й суті творів ОТМ, вважають за доцільне озброєння студентів алгоритмами та схемами, що допомагають (особливо на початкових етапах) здійснити їх повноцінний аналіз-інтерпретацію, набути адекватного розуміння художнього задуму автора, акцентувати на виражальних можливостях живопису, графіки, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва й т.ін. Подібні алгоритми знаходимо у працях С. Коновець [125], І. Пастиря [193], М. Пічура [204], В. Щербини [260], Н. Яковлевої [268] та інших авторів. У них зазначається також те, що такі алгоритми є доцільними за умови їх творчого застосовування, тобто вони мають характер не жорсткого припису, а лише методологічного орієнтиру. На наш погляд, особливо вдалими та відповідними сучасним мистецькоосвітнім тенденціям є ті схеми, які враховують рефлексивні механізми опанування творів ОТМ, спрямовують

студентів не тільки на мистецтвознавче дослідження композиції, але й на самопізнання і самовираження в процесі їх інтерпретування.

Загалом, здійснений аналіз наукового фонду дає змогу стверджувати, що до стратегічних напрямів удосконалення художньо-педагогічної підготовки з метою формування в них готовності до ІХТ можна віднести:

- використання в якості методологічної основи цього процесу сучасних підходів (культурологічного, аксіологічного, гуманістичного, герменевтичного, феноменологічного);
- інтеграцію цілей художньої та психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, встановлення взаємозв'язків між предметами мистецького циклу в системі підготовки майбутнього фахівця, спрямування їх на формування цілісного уявлення про соціокультурні смисли художньо-педагогічної діяльності (в т.ч. інтерпретаційної діяльності вчителя ОТМ);
- фундаменталізацію та інтеграцію знань з різних галузей в процесі осягнення студентами мистецьких творів, у т.ч. творче опанування ними алгоритмів художнього пізнання й спілкування з творами ОТМ;
- врівноваження ролі об'єктивного та суб'єктивного, інтелектуальної та емоційно-образної сфери особистості в процесі інтерпретування художніх творів ОТМ;
- посилення ролі діалогової стратегії художньо-педагогічної взаємодії, в межах якої зростає роль викладача як фасилітатора художнього пізнання й спілкування.

Зауважимо, що вищезначені принципові положення, що склалися сьогодні в мистецькій педагогіці, конкретизовано у низці дисертаційних робіт, присвячених проблемі формування в майбутніх учителів умінь аналізувати та інтерпретувати художні твори різних видів мистецтв. Дослідниками вивчаються педагогічні умови формування в майбутніх учителів умінь інтерпретувати музичні твори (В. Крицький, [135]), герменевтичних (Д. Лісун, [149]), художньо-аналітичних (О. Плотницька, [207]) умінь майбутніх учителів музики, умінь художньо-педагогічної інтерпретації

(О. Ляшенко, [155]), інтерпретаційної компетентності (Н. Юдзіонок, [263]), підготовки майбутніх учителів художньої літератури до ІХТ (Л. Бутенко, [47]) тощо. Проте у науковій літературі фактично відсутні роботи, у яких би були репрезентовані результати досліджень щодо педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів, що актуалізує подальший науково-педагогічний пошук у цьому напрямі.

1.4 Педагогічні умови формування готовності студентів до інтерпретації творів образотворчого мистецтва

Аналіз наукових джерел підтвердив, що будь-яка система (у тому числі педагогічний процес) успішно розвивається і функціонує при дотриманні певних умов (Ю. Бабанський [17], Н. Кузьміна [137] та ін.). У філософії поняття «умова» трактується як: 1) середовище, в якому знаходяться і без якого не можуть існувати; 2) середовище, в якому щось відбувається [249]. Психологічний словник подає «умову» як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [128]. В педагогіці умови найчастіше розуміють як фактори, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи.

А. Белкін тлумачить педагогічні умови як те, що сприяє успішному перебігу чогось, як педагогічно комфортне середовище, як сукупність заходів у навчально-виховному процесі, що зумовлюють досягнення студентами певного рівня діяльності [26, с. 20]. А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, котрі впливають на процес досягнення мети і поділяють їх на зовнішні (позитивні відносини викладача та студентів, об'єктивна оцінка, місце навчання тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів) [185]. У дослідженні приймаємо визначення

педагогічних умов як взаємопов'язаної сукупності внутрішніх і зовнішніх параметрів, які будуть забезпечувати результативність процесу формування у майбутніх педагогів-художників готовності до інтерпретації творів образотворчого мистецтва.

Зауважимо, що формування готовності майбутнього вчителя ОТМ до ІХТ – це передусім процес становлення його як суб'єкта інтерпретаційної діяльності. Отже, педагогічні умови мають максимально впливати на всі компоненти готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-творчий. Їх виокремлення здійснювалося на основі аналізу тенденцій й стратегічних напрямів, котрі існують сьогодні у розвитку мистецької освіти з урахуванням практики підготовки вчителів зазначеного фаху. При цьому увага була прикута до тих педагогічних умов, які створюються в межах системи професійно-педагогічної підготовки.

Підкреслимо, що одним із завдань художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів ОТМ є формування позитивної мотивації їхньої діяльності щодо інтерпретування мистецьких творів. Тим часом становлення внутрішньої професійно-педагогічної мотивації є доволі складним процесом, в якому беруть участь багато факторів. У цьому сенсі важливим є те, наскільки особистість усвідомлює та приймає цілі та завдання своєї професії, наскільки значущими є вони для неї, адже саме від цього залежить її здатність до самоідентифікації як учителя та творчої самоактуалізації в улюбленій справі - мистецтві. В іншому разі отримаємо лише функціонера з вищою освітою, «урокодавця», зорієнтованого на односпрямовану трансляцію інформації, передачу знань, умінь і навичок, а не на живе, емоційне спілкування з дітьми, метою якого є їх залучення до світу образотворчості.

Тим часом не є таємницею, що в більшості студентів, які здобувають фах учителя ОТМ, спостерігається певний дисбаланс між двома мотиваційними лініями художньо-педагогічної діяльності. З одного боку, цей дисбаланс може тлумачитись як негативний момент. Так, недостатньо сформована мотивація професійно-педагогічної діяльності пов'язана з нерозумінням творчої сутності

й завдань майбутньої професії, серед яких - цілеспрямоване залучення людини до світу культурних цінностей, формування нового, гармонійного образу особистості, виховання нового покоління на засадах краси та толерантності. Майбутні педагоги, у яких несформована мотивація художнього пізнання й спілкування, також виявляються нездатними до реалізації завдань естетичної освіти й виховання, і, зокрема, до здійснення інтерпретаційної діяльності, адже тільки щира любов учителя до мистецтва, захоплення красою видимого світу, які він несе, може стати підґрунтям для творення емоційно напруженого пізнавального середовища, ефективним і потужним засобом одухотворення уроку, внутрішньою умовою та рушійною силою саморозвитку (М. Лещенко [148], Н. Миропольська [173] та ін.).

З іншого боку, слід сказати про те, що дисбаланс у розвиткові художньо-творчої та професійно-педагогічної мотивації інтерпретаційної діяльності студентів може тлумачитись і як вияв суб'єктності майбутнього педагога. Підкреслимо, що поняття «суб'єктність» використовується у роботах психологів К. Абульханової-Славської [2], О. Леонтьєва [143], В. Петровського [199], та ін. на позначення певної сутнісної властивості або якості суб'єкта, «...що принципово відрізняє його від об'єктів і ... інших суб'єктів, - властивості, що робить суб'єкта тим, чим він є» [76, с.262]. «Суб'єктність» слід відрізнити від «суб'єктивності», підкреслює С. Дерябо: «У першому випадку в семантичному полі явно домінує сема адекватності (неадекватності) відображення суб'єктом об'єктивного буття ... У другому – термін лише позначає системну якість суб'єкта, сам факт його наявності як такого, не висуваючи при цьому жодних попередніх гіпотез про його сутність» [76, с. 263]. Виходячи з цього, С. Дерябо розуміє суб'єктність як системну якість суб'єкта, котра виявляється у вигляді різноманітних суб'єктних якостей при взаємодії суб'єкта з різними речами (явищами).

Зауважимо, що в координатах гуманістичної орієнтації мистецької освіти, що спрямовує на гармонізацію стосунків особистості з природою та соціумом, повага до суб'єктності людини, її запитів і цінностей визнається обов'язковим

аспектом її розвитку. Гуманістичний підхід, як підкреслює І. Зязюн, виходить з постулату про розвиток людської психіки, завжди поступальний при наявності відповідних умов і конструктивного задоволення потреби у самовираженні [98, с. 54]. Тож можна стверджувати, що центром навчально-виховної взаємодії в умовах гуманізації та особистісної орієнтації сучасної мистецької освіти має стати людина з її прагненням до самоактуалізації, творчості, управління власним особистісним і професійним становленням. У такому контексті опора на потреби та цінності суб'єкта виступає як необхідний елемент стратегії формування особистісно та професійно значущих якостей майбутнього вчителя, де саме суб'єктність надає рельєфних рис та сприяє виробленню у нього індивідуально неповторного стилю педагогічної діяльності.

Спостереження мистецькоосвітньої практики дозволяють стверджувати, що суб'єктність майбутнього вчителя, зокрема, виявляє себе як тенденція (напрямок розвитку, схильність, бажання, рух, прагнення) до самореалізації у тому чи іншому виді художньо-педагогічної діяльності. В інтерпретаційній діяльності суб'єктні тенденції об'єктивуються шляхом акцентуації котроїсь з її мотиваційних ліній: художньо-творчої, що зумовлює пошук особистісних смислів у діалозі з творами ОТМ, заглиблення у власні переживання й рефлексії, опанування й творче використання художньо-естетичного і духовного досвіду, що міститься у мистецьких артефактах, і професійно-педагогічної, яка спрямовує на самоактуалізацію в педагогічній творчості, де ІХТ розуміється як засіб художнього та морального виховання школярів, а інтерпретаційна діяльність спонукається цілями та цінностями педагогічної професії. У цьому контексті педагогічно доцільне управління формуванням мотиваційно-ціннісної складової готовності студента до ІХТ передбачає, на наш погляд, виявлення й розкриття позитивного потенціалу особистості майбутнього педагога, стимулювання мотивації майбутніх учителів ОТМ до ІХТ шляхом підтримки й розвитку «сильних» її боків і стимулювання тих, котрі недостатньо виявлені.

Таким чином, під формуванням мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ розумітиметься не тільки зростання мотивації студента до інтерпретаційної діяльності, але й ускладнення її структури, що полягає в установленні більш зрілих діалектичних відношень між художньо-творчою та професійно-педагогічною її складовими.

З огляду на це, першою педагогічною умовою формування готовності в аспекті дослідження було виокремлено ***стимулювання мотивації інтерпретаційної діяльності з урахуванням суб'єктних тенденцій її розвитку у студентів.***

Зауважимо, що нові вимоги, котрі висуваються сьогодні до майбутніх учителів ОТМ, зумовлені трансформацією завдань художньо-естетичної освіти в цілому, що, у свою чергу, відбивають наявні у практиці загальноосвітньої та вищої школи протиріччя. У цьому зв'язку пристаємо до думки про те, що причиною проблем, які сьогодні виникають у розвитку творчої особистості і котрі є характерними для навчальних дисциплін з різних видів мистецтва, пов'язані з практикою минулих десятиліть [186]. Однією з причин, які спровокували таке положення речей, була марксистська соціологія мистецтва, згідно якої пріоритет був відданий соціологічному аналізу творів мистецтва. Так, наприклад, Г. Плеханов уважав, що перше завдання критики полягає в тому, щоб перекласти ідею даного художнього твору з мови мистецтва на мову соціології, тобто знайти те, що може бути назване соціологічним еквівалентом певного мистецького явища. Соціологічний метод у мистецтвознавстві (і відповідно у художній педагогіці) спирався на тлумачення мистецтва як відображення соціально-ідеологічних інтересів класів, партій, прошарків суспільства. При цьому майже ігнорувалися естетичні та гносеологічні (пізнавальні) аспекти творів образотворчого мистецтва.

Методологічно аргументованою вважалась позиція, згідно з якою учень має рухатись у пізнанні образів ОТМ «від простого до складного», тобто від образів художньої літератури – до розуміння образів живопису та графіки. Аналіз картини перетворився на «розповідь по картині», тобто мав характер

опису сюжетно-тематичного аспекту зображення. Акцент робився на ідейному змісті твору, з позицій якого пояснювались особливості художньої форми. Форма повністю підкоряється змісту, стає лише засобом вираження ідеї, тож суто художні якості картини часто ігнорувалися. Спроби тлумачити зміст виходячи з форми сприймалися як намагання «поставити віз попереду коня». Специфіка ж мови ОТМ, його виражально-зображальних засобів та його завдань «...розчинялася в практиці переважно літературного есеїстичного опису» [168]. Тож, власне художні знання лишалися незапитаними, а категорії стилю, художньої форми, творчої манери були для більшості учнів (та їх учителів) лише абстрактними поняттями.

Тим не менш поруч із методологічною позицією, що декларувала переважно описовий підхід стосовно сюжетно-тематичного боку творів, у 40-50 —х р.р. у вітчизняній художній педагогіці існував більш змістовний підхід до інтерпретації мистецьких творів, який був спрямований на виявлення їх образно-пластичної та ідейно-змістовної структури. Вже у 60-х роках ХХ ст. радянська художня педагогіка почала оволодівати, слідом за мистецтвознавством, методами системного аналізу, в якому «... встановлювались на різних рівнях внутрішні зв'язки образотворчого мистецтва, і в першу чергу живопису, з явищами і процесами в інших видах художньої творчості – в художній літературі, кіно, театрі, музиці, архітектурі» [189, с.41]. З'явилась тенденція до розгляду художніх явищ як феноменів естетичних, етичних, науково-пізнавальних, соціальних аспектів свідомості. Але тільки наприкінці 70-80-х років ХХ ст. у художній освіті насправді гостро постало питання про теоретичне обґрунтування ролі мистецтвознавчих знань у художньо-освітньому процесі школи. З'явилися досить чіткі методики, що дозволяли здійснити інтерпретацію художнього твору у відповідності до досягнень фундаментальної науки і завдань існуючої традиційної освітньої парадигми. Великого значення вони набули в межах так званої музейної педагогіки (Б. Столяров, М. Юхневич та ін.). Поступово в мистецьку освіту прийшло усвідомлення інтерпретації як прочитання символічних форм

культури і необхідності формування у її суб'єктів відповідних знань (Л. Масол, В. Маранцман, О. Рудницька, О. Щолокова, Н. Яковлева та ін.).

Слід підкреслити, що зі зміною традиційної парадигми на особистісно-орієнтовану з'явилась необхідність переглянути роль суб'єкта навчання в розвитку таких складових освіти, як знання та досвід. Особистість стала розглядатися як суб'єкт життя, що має і реалізує потребу у саморозвитку. У цьому контексті знання набули статусу засобу особистісного зростання, розвитку й саморозвитку якостей суб'єкта культури. У дослідженні прихиляємося до думки О. Каленюк, котра вважає, що зміна освітніх орієнтирів полягає не в накопиченні, а у формуванні осмислених знань [106]. Такі знання не можуть бути утворені як наслідок їх механічної «передачі», вони мають формуватись в результаті активності суб'єкта, його власної діяльності. Зокрема, О. Леонт'єв та П. Гальперін [145] відзначають, що основою засвоєння знань є не сприймання, яке виступає джерелом засвоєння, а дія - зовнішня (практична) чи внутрішня (розумова). Таким чином, засвоєння знань передбачає, насамперед, засвоєння відповідних дій та операцій, продуктом яких є знання. З огляду на це, особливого значення набуває визначення ефективних механізмів набуття майбутніми вчителями ОТМ знань, необхідних для інтерпретування художніх творів. На наше переконання, провідну роль у цьому процесі відіграватиме саме озброєння студентів методологічним арсеналом мистецтвознавчої науки, адаптованим до потреб художньо-освітньої практики.

Мистецтвознавство – наука про мистецтво, котра включає в себе його теорію та історію, а також художню критику. В аспекті сприйняття й оцінювання творів ОТМ мистецтвознавство виступає як «материнська» наука художньої педагогіки, що виробила широкий спектр методів їх атрибуції, вивчення та науково-критичного витлумачення. Зауважимо, що ці методи дозволяють розглянути твір і як окремий «текст», тобто систему, структуру, композицію, котра в самій собі несе своє значення, і як частину певного загального контексту, що відображає певні соціокультурні умови, які вплинули на змістовий компонент твору, і як фрагмент «гіпертексту», тобто сукупності

чітко структурованих культурно-історичних кодів з різноманітними способами передачі й сприйняття. У контексті дослідження особливого значення набуває те, що названі методи вимагають активної дослідницької роботи інтерпретатора, його звернення до широкого кола як власне мистецтвознавчих понять, так і до знань з галузі різних видів художньої творчості, а також історії, релігії, філософії, археології та ін. На важливості впровадження в освітній процес методик мистецтвознавчого дослідження художнього твору наголошують, зокрема, Н. Зацепіна [89], О. Медкова [168; 169], Н. Яковлева [268] та інші науковці. Так, О. Медкова пише: «У зв'язку з тим, що процес ретрансляції теорії історії мистецтва і методології мистецтвознавчих шкіл вимагає не простого «пересаджування» структури інтелектуальної діяльності вченого в голову ... учня», а особливого осмислення і трансформації з урахуванням того, що «в навчальній діяльності, на відміну від наукової або керівничої, домінує спрямованість на зміну самого діючого суб'єкта», виникає необхідність розглянути основи академічного знання з позицій педагогіки та її завдань, образно кажучи «почати ходити до школи» фундаментальної материнської науки, щоб віднайти золотий ключик основ ... методології аналізу від потаємних дверцят істинного мистецтва» [168].

Погоджуємося з думкою О. Масалова, що саме «...вивчення методології має лежати в основі освітнього процесу, в якому слід відходити від примітивного заучування й монологічної трансляції готових знань до методів, що стимулюють активну пізнавальну діяльність студентів, їх самостійне «здобування» знань науковими методами, адаптованими до конкретної соціальної практики, близької до наступної професійної діяльності підготовлених спеціалістів» [165]. Саме такі методи, на наше переконання, дозволять організувати процес набуття знань у зв'язку із ситуаціями їх використання, що значно збільшить міцність та усвідомленість знань, їх насиченість конкретним змістом, сприятиме розвитку в студентів вмінь не лише назвати й описати, але й пояснити досліджувані факти, розкрити їхні взаємозв'язки та відношення, зробити адекватні висновки.

Тим часом слід відзначити, що мистецтвознавче дослідження твору ОТМ не є самоціллю для педагога-художника. Інтерпретувати художній твір – значить віднаходити не тільки об'єктивні смисли, але й здійснювати рівноправний діалог з автором, традицією, самим собою (М. Бахтін, В. Біблер, Г.-Г. Гадамер, М. Гайдеггер та ін.). Саме тому в сучасній мистецькій педагогіці акцент переноситься із засвоєння окремих методів та прийомів на системну організацію спільної художньо-комунікативної діяльності педагога й учнів. Конкретні методи аналізу й інтерпретації твору образотворчого мистецтва при такому підході виявляються «вписаними» в структуру інтерпретаційної діяльності як художнього діалогу, що передбачає пошук «точок перетину» між картинами світу інтерпретатора й автора, інтерпретатора і віддаленої в часі й просторі культурної традиції. Отже, інтерпретування твору ОТМ будується за принципом художнього діалогу, де методи мистецтвознавчого дослідження виступають не як самоціль, але лише як дієвий засіб здобуття знань про твір. Переконані, що знання майбутнього вчителя про зміст та специфіку ІХТ мають враховувати не тільки пізнавальні, але й інтуїтивні, рефлексивні її аспекти, поєднуючись процедурою «герменевтичного кола», де пояснення і розуміння складають нерозривну єдність. Саме тому другою педагогічною умовою формування готовності педагогів-художників виокремлюємо **залучення майбутніх учителів до художнього діалогу із творами образотворчого мистецтва з використанням методів їх мистецтвознавчого дослідження.**

Принциповим у визначенні наступної умови формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до ІХТ стало положення про те, що всі вміння й навички формуються як результат засвоєння досвіду різноманітних способів діяльності (Г. Голубєв [206], О. Леонтьєв [143], І. Лернер [147], К. Платонов [206], Н. Тализіна [236] та ін.). Щодо вмінь і навичок ІД, то їх формування також підкорюється цим законам. Зокрема, Г. Богін слушно зазначає, що тільки акумуляція досвіду діяльності забезпечує перехід від «висловленої дискурсивної рефлексії» до поступового «згортання» дискурсивності, інтеріоризації способів побудови діалогу з художнім твором,

що, на думку дослідника, є кінцевим результатом навчання розуміння художніх творів [34, с.14].

Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі формування інтерпретаційних умінь в учителів мистецького фаху (Л. Бутенко, В. Крицький, Д. Лісун, О. Плотницька та ін.) переконливо доводить, що саме набуття досвіду творчої самореалізації в інтерпретаційній діяльності є однією зі значущих умов їх розвитку. Зокрема, Д. Лісун відзначає, що кожен проінтерпретований студентами твір відкриває не лише нові горизонти діяльності, а й «сприяє усвідомленню ... наступних задач розвитку власних творчих здібностей, визначенню орієнтирів і пріоритетів подальшого становлення власної творчої особистості» [149, с.79].

На думку Л. Бутенко [47], О. Полатайко [209], О. Рудницької [223] та інших науковців, великої ваги тут набуває діалектика розвитку вмінь і здібностей, котрі лежать в їх основі. Так, О. Рудницька вважає, що сприйнятливність мистецтва, з одного боку, «...збагачує різні прояви художньої діяльності, а з іншого – всі її види є засобом формування перцептивних умінь, сенсорної чутливості, тонкої спостережливості, інтелектуальних та творчих якостей, що відбувається у процесі цілеспрямованої педагогічної роботи» [223, с.108]. Крім цього, дослідники вказують на роль досвіду в процесах накопиченні фактичних знань, встановленні нових зв'язків між ними, формуванні асоціацій, котре відбувається за рахунок розширення обсягу контекстів, у які може бути включений конкретний твір під час його інтерпретування [188, 192, 223 та ін.].

На наше переконання, інтерпретація – складна діяльність, котра вимагає від особи не тільки широкої обізнаності у найрізноманітніших галузях, але й розвинених індивідуальних якостей, життєвого досвіду, зрілості почуттів тощо. Становлення вчителя як «людини інтерпретуючої» (І. Іщенко), і, зокрема, розвиток умінь інтерпретаційної діяльності відбувається протягом всього життя, адже із зміною особистості змінюються питання, що вона задає до себе і світу, накопичується досвід сприйняття й осмислення явищ життя і мистецтва,

відточується художній смак, відбувається професіоналізація мислення. Особливої ваги в цьому процесі набуває власна активність особистості, її прагнення та здатність до творчої самореалізації в інтерпретаційній діяльності. У цьому контексті приєднуємося до думки про те, що «стратегію сучасної педагогічної освіти складають суб'єктний розвиток та саморозвиток особистості вчителя, здатного не тільки обслуговувати педагогічні й соціальні технології, які є, але й виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси творчості в широкому розумінні» [132, с.38]. Це означає, що набуття досвіду інтерпретаційної діяльності має перетворитися на спосіб творчого самовияву, а також актуалізації та розвитку власних можливостей. При цьому саме ступінь активності суб'єкта в цьому процесі зумовлює інтенсивність накопичення й осмислення досвіду діяльності. Тому доцільним під час навчання в педагогічному університеті можна вважати використання таких форм роботи, котрі визначають здатність майбутніх учителів усвідомлено для себе формулювати завдання, цілі, планувати власну діяльність та здійснювати її, до яких передусім слід віднести позааудиторну роботу студентів.

На переконання науковців і практиків, «правильно організована й раціонально спланована позааудиторна робота студента «забезпечує найбільш високий рівень засвоєння матеріалу – трансформацію» (М. Никандров), є засобом активізації інтелектуальної діяльності, розвитку творчих здібностей, формування творчих умінь. У поєднанні з теоретичними заняттями й різними видами педагогічної практики позааудиторна робота ставить студента в умови, близькі до самостійної педагогічної діяльності, де будується своїми силами досвід досягнення продукту діяльності й осмислення цього досвіду, що призводить до самостійного вибору нових завдань і цілей» [197, с.35-36]. У професійній підготовці вчителів мистецького фаху позааудиторна діяльність набуває особливого значення, адже вона не сприяє не тільки активному та творчому самовираженню студента у різних видах художньо-творчої діяльності (в тому числі під час ІХТ), але й є важливим чинником, що впливає на

професійну самоідентифікацію, розвиток комплексу особистісних якостей майбутнього професіонала, формування в нього системи творчих умінь і навичок, необхідних для її здійснення.

Зауважимо, що виділені групи творчих умінь і навичок ІД (художні перцептивно-комунікативні, художньо-пізнавальні, конструктивно-проективні) включаються в процес інтерпретування художнього твору умовно поступово, стадійно відповідаючи глядацькій, науково-критичній та художньо-педагогічній ІХТ. Фундаментом ІД є перцептивно-комунікативні вміння й навички, що дозволяють педагогові, як і будь-якому іншому глядачеві, правильно сприйняти й оцінити зміст відтвореної автором події, явища, емпатійно увійти в уявні обставини, схарактеризувати образи та ставлення художника до зображуваного. Адекватність сприйняття твору глядачем є неодмінною передумовою його подальшого науково-критичного опанування, в процесі якого максимально актуалізуються художньо-пізнавальні вміння й навички. Нарешті, отримане в процесі глядацької й науково-критичної ІХТ розуміння стає матеріалом, який підлягає педагогічній експлікації з урахуванням визначених вимог (відповідність тексту-інтерпретації рівню вікового розвитку учнів й особливостям відтворення емоційно-естетичної інформації) за допомогою конструктивно-проективних умінь і навичок ІД. З цього погляду, важливо у формуванні способів ІД засобами позааудиторної роботи зберегти означену послідовність, яка буде забезпечувати максимально ефективно, «накопичувальне» їх удосконалення.

Отже, третьою педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ виділяємо ***послідовне занурення студентів до різновидів позааудиторної роботи, спрямованої на набуття досвіду глядацької, науково-критичної та художньо-педагогічної інтерпретації творів образотворчого мистецтва.***

Таким чином, вважаємо, що процес формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ може бути забезпечений наступними педагогічними умовами: стимулювання мотивації інтерпретаційної діяльності з урахуванням

суб'єктних тенденцій її розвитку у студентів; залучення майбутніх учителів до художнього діалогу із творами образотворчого мистецтва з використанням методів їх мистецтвознавчого дослідження; послідовне занурення студентів до різновидів позааудиторної роботи, спрямованої на набуття досвіду глядацької, науково-критичної та художньо-педагогічної інтерпретації творів образотворчого мистецтва.

Підсумовуючи, слід зазначити, що кожна з наведених педагогічних умов націлена на формування готовності майбутнього вчителя ОТМ до інтерпретації художніх творів за певним компонентом, але має потенціал щодо впливу на інші її складові. Так, встановлення більш зрілих діалектичних відношень між художньо-творчою та професійно-педагогічною мотиваційними лініями ІД, на наше переконання, впливатиме й на результативність оволодіння студентами відповідними групами знань, умінь і навичок, необхідними для її здійснення. Ознайомлення майбутніх учителів з методологією мистецтвознавчого дослідження, формування в них алгоритму художнього діалогу з творами ОТМ сприятиме інтенсифікації процесу накопичення досвіду ІХТ. Нарешті, набуття студентами успішного досвіду ІД у процесі позааудиторної роботи може стати фактором постійного самовдосконалення і самореалізації, прагнення до наукового пошуку, формування впевненості у власних можливостях і зрештою – розвитку позитивного ставлення до ІХТ. Таким чином, вважаємо, що наведені педагогічні умови необхідні і достатні для всебічного формування у студентів готовності до інтерпретування творів образотворчого мистецтва.

Висновки з I розділу

Проблема інтерпретації є однією з фундаментальних у сучасній науці. Узагальнення існуючих поглядів на сутність інтерпретації художнього твору образотворчого мистецтва дозволяє стверджувати, що вона може трактуватись як різновид аналітико-синтетичної, когнітивно-комунікативної діяльності особистості, спрямованої на смисловиявлення, смислопокладання та

експлікацію набутого розуміння в процесі освоєння формально-змістової цілісності художнього твору.

Діяльність учителя з інтерпретування художніх творів розуміється як частина художньо-педагогічної діяльності фахівця, скерованої на оволодіння смислами художнього твору образотворчого мистецтва й експлікацію набутого розуміння у відповідних художньо-педагогічних завданнях структурах, передусім мовних. Своєрідність цього виду діяльності зумовлюється «таксономією цілей», що стоять перед учителем образотворчого мистецтва, до якої входить: індивідуальне осмислення художнього твору в процесі його сприйняття («глядацька інтерпретація»); перевірка правильності розуміння художнього твору з використанням адекватних цій меті наукових методів та прийомів («науково-критична інтерпретація»); об'єктивація отриманого в процесі художнього пізнання й спілкування розуміння в структурах, що відповідають: а) особливостям повідомлення емоційно-естетичної інформації; б) рівню вікового та художньо-естетичного розвитку учнівської аудиторії («художньо-педагогічна інтерпретація»).

Готовність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів - це інтегрована професійно значуща якість, що характеризується активним позитивним ставленням до інтерпретації творів образотворчого мистецтва, сформованістю комплексу художньо-педагогічних знань, а також сукупності творчих умінь і навичок, необхідних для її здійснення. До структури досліджуваної особистісно-професійної якості входять мотиваційно-ціннісний (мотиви, цілі, ціннісні настанови, котрі визначають ставлення до інтерпретації творів образотворчого мистецтва як засобу вирішення художньо-педагогічних завдань), когнітивний (сукупність необхідних і достатніх для інтерпретації художньо-педагогічних знань) та діяльнісно-творчий (сукупність творчих умінь і навичок інтерпретаційної діяльності) компоненти.

Формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів є педагогічним процесом, під час якого

відбувається цілеспрямована взаємодія викладача зі студентами з метою вдосконалення, розвитку та саморозвитку комплексу мотивів, знань, умінь і навичок, необхідних для її здійснення. У полі проблематики сучасної мистецької освіти цей процес постає як частина художньо-педагогічної підготовки фахівця, основними напрямками вдосконалення якої дослідники вважають: використання сучасних підходів (культурологічного, аксіологічного, гуманістичного, герменевтичного, феноменологічного); інтеграцію цілей художньої та психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, встановлення взаємозв'язків між предметами мистецького циклу в системі підготовки майбутнього фахівця, спрямування їх на формування цілісного уявлення про соціокультурні смисли художньо-педагогічної діяльності (в т.ч. інтерпретаційної діяльності вчителя ОТМ); фундаменталізацію та інтеграцію знань з різних галузей в процесі осягнення студентами мистецьких творів, у т.ч. творче опанування ними алгоритмів художнього пізнання й спілкування з творами ОТМ; врівноваження ролі об'єктивного та суб'єктивного, інтелектуальної та емоційно-образної сфери особистості в процесі інтерпретування художніх творів ОТМ; посилення ролі діалогової стратегії художньо-педагогічної взаємодії, в межах якої зростає роль викладача як фасилітатора художнього пізнання й спілкування.

Під педагогічними умовами формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів розуміється взаємопов'язана сукупність внутрішніх і зовнішніх параметрів, які будуть забезпечувати результативність процесу формування в студентів цієї особистісно-професійної якості. Ними визначено: стимулювання мотивації інтерпретаційної діяльності з урахуванням суб'єктних тенденцій її розвитку у студентів; залучення майбутніх учителів до художнього діалогу із творами образотворчого мистецтва з використанням методів їх мистецтвознавчого дослідження; послідовне занурення студентів до різновидів позааудиторної роботи, спрямованої на набуття досвіду глядацької, науково-критичної та художньо-педагогічної інтерпретації творів образотворчого мистецтва.

Виділення компонентної структури, обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ уможливають проектування та реалізацію дослідно-експериментальної роботи з метою перевірки висунутої гіпотези.

РОЗДІЛ II

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

2.1 Діагностика сформованості готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів

Педагогічна діагностика (від грецьк. «діа» – прозорий та «гнозис» – знання) – це дослідницька процедура, «спрямована на прояснення умов та обставин, в яких буде протікати педагогічний процес. Її головна мета – отримати чітке уявлення про ті причини, що будуть допомагати чи перешкоджати досягненню необхідних результатів» [27, с. 70]. Це відбувається в ході збору інформації про реальні можливості та рівень попередньої підготовки студентів, аналізу стану, умов перебігу й потенційних можливостей того чи іншого педагогічного процесу. Дані, отримані в результаті педагогічної діагностики, часто змушують переглядати й коригувати першопочатково окреслені цілі, приводячи їх у відповідність із наявною ситуацією. Цінність таких даних полягає також у тому, що вони становлять основу розробки стратегії педагогічної діяльності, спрямованої на оптимізацію досягнення того чи іншого педагогічного ефекту, розв'язання певної проблеми.

З огляду на це, нами було вирішено провести діагностувальний експеримент, мета якого полягала у визначенні стану сформованості готовності до інтерпретації художніх творів у майбутніх учителів ОТМ. Для діагностування готовності за виокремленими компонентами (мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісно-творчим) потрібно було вирішити такі завдання:

- визначити критерії та показники, схарактеризувати рівні сформованості готовності студентів до ІХТ;
- розробити й упровадити методикку діагностування цієї особистісно-професійної якості майбутніх учителів ОТМ;

- здійснити обробку отриманих даних, сформулювати висновки.

Зауважимо, що критерій (від грецьк. «kriterion» – засіб для судження) розглядається як суттєва ознака, за якою здійснюється оцінка, визначення або класифікація певного об'єкта чи явища. Поняття критерію є більш широким по відношенню до поняття показника, що виступає як оцінка стану чи рівень розвитку досліджуваної реальності за виділеним критерієм. Отже, критерії мають відображати основні закономірності формування готовності майбутніх учителів, а показники – слугувати засобом вияву динаміки її розвитку.

Підходячи до опису критеріїв і показників готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ, було враховано полімодальний характер цієї якості, а також особливості кожного з виділених компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісно-творчого). Таким чином, виокремлено такі критерії сформованості готовності майбутніх учителів до ІХТ: спонукальний, пізнавальний і рефлексивно-результативний.

Спонукальний критерій відображає спрямованість майбутнього вчителя на здійснення інтерпретаційної діяльності, що постає в контексті дослідження як художньо-педагогічна спрямованість інтерпретаційної діяльності.

Аналіз наукових джерел свідчить, що в суто науковому сенсі спрямованість особистості слід відрізнити від спрямованості діяльності. Так, Ю. Забродін та Б. Сосновський пишуть: «Ці дві спрямованості (діяльності та особистості), безсумнівно, пов'язані, але ... зовсім не ідентичні. Вони описують різні феномени реального життя особистості: плани поведінки і план свідомості, об'єктивний пр�ксис та світ суб'єктивного у людині» [85, с. 100-101]. У контексті дослідження, слушним виявляється зауваження М. Сафронової про те, що спрямованість особистості – це «... складноієрархізована у кількісному та якісному відношеннях система різноманітних спрямованостей і її неможливо звести до якоїсь однієї. Разом з тим необхідно підкреслити, що й виділення спрямованості діяльності недостатньо коректно, оскільки вона детермінована всією спрямованістю особистості. Тим самим *спрямованість діяльності – це абстрактне звуження*

всього багатоманіття спрямованостей особистості до спрямованості на конкретну діяльність з метою вивчення та управління (керівництва) формуванням конкретної спрямованості (виділено нами – К.О.), ураховуючи при цьому, що найбільш яскраво спрямованість особистості виявляє себе у конкретній діяльності» [231].

Вивчення наукової літератури (В. Кан-Калік [110], Б. Ломов [151], К. Платонов [206], О. Леонтьєв [143], С. Рубінштейн [222], В. Хазан [110] та ін.) дозволило зробити висновок про те, що художньо-педагогічна спрямованість ІД учителя ОТМ являє собою мотиваційне утворення, що скеровує майбутнього вчителя на реалізацію художньо-педагогічних завдань засобами інтерпретації художніх творів образотворчого мистецтва. Дослідження свідчать, що особливості формування художньо-педагогічної спрямованості діяльності вчителів образотворчого мистецтва детермінуються інтеграцією двох мотиваційних ліній: предметної (художньої) та професійно-педагогічної [160]. Художня спрямованість інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя ОТМ віддзеркалює потреби, інтереси, прагнення особистості у сфері образотворчого мистецтва. Професійно-педагогічна спрямованість відображає ставлення майбутнього педагога до професійно-педагогічної діяльності, інтереси та схильності, бажання вдосконалювати свою підготовку (Є. Зеєр, В. Сластьонін та ін.). Отже, показниками спонукального критерію готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ було обрано такі:

- 1) художня потреба в пізнанні й спілкуванні з творами ОТМ;
- 2) ставлення до використання ІХТ у процесі художньо-естетичного виховання учнів;
- 3) прагнення до самоосвіти щодо вдосконалення власної інтерпретаційної діяльності.

Проблема формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів пов'язана з проблемою свідомого набуття студентами художньо-педагогічних знань, необхідних для здійснення ІД. Тим часом аналіз науково-теоретичних джерел змушує погодитися із

зауваженням В. Аванесова про те, що в процесі педагогічного вимірювання знань логічно виокремити два основні предмети дослідження – це самі знання та методи їх вимірювання [3].

Звертаючись до проблеми вимірювання знань, зауважимо, що в сучасній науці функціонують кілька їх класифікацій.

Зокрема, по відношенню до об'єкта вивчення розрізняють знання про об'єкт дії та знання про дії з об'єктом, способи дій (І. Лернер, А. Новіков).

За рівнями узагальненості розрізняють безпосередні (чуттєві, образні) знання на рівні сприйняття та уявлень; феноменологічні, описові знання на рівні побутової мови; аналітико-синтетичні знання на рівні елементарного, але вже наукового пояснення; прогностичні знання – пояснення явищ і процесів на рівні теорії, у тому числі кількісної; аксіоматичні знання – пояснення явищ та процесів з використанням великої загальності їх опису і за шириною охопту, і за глибиною проникнення в їхню сутність (В. Беспалько, А. Новіков).

В. Беспалько пропонує порівневу характеристику знань за ступенем оволодіння ними. Так, знання, що дозволяють людині розпізнавати об'єкт, явище, процес, властивості при повторному сприйнятті раніше засвоєної інформації про них або дії з ними, називаються знаннями-знайомствами. Знання, котрі передбачають репродуктивні дії шляхом самостійного відтворення і застосування інформації щодо об'єкта та дії з ним, мають назву «знання-копії». Знання, котрі забезпечують ефективне використання наявної інформації у самостійній діяльності – це знання-вміння. І, нарешті, знання-трансформації надають суб'єктові діяльності можливість творчого застосування отриманої інформації шляхом самостійного конструювання власної діяльності [29].

У контексті дослідження корисним є твердження І. Лернера про те, що основним критерієм якості знань як інтегрального утворення є їх повноцінність. Учений підкреслює, що знання тільки тоді можна вважати повноцінними, коли вони засвоєні у їх суттєвих зв'язках. Ключову роль тут відіграє отримання досвіду застосування знань у різних ситуаціях.

У дослідженнях І. Лернера [147] обґрунтовано порівневу характеристику якості знань: усвідомлене сприйняття та фіксація знання у пам'яті; готовність використати знання у подібних умовах за зразком; готовність до творчого застосування знання в нових непередбачених умовах.

Зауважимо, що у низці праць (Ю. Бабанський, М. Данілов, І. Лернер, Д. Матрос, І. Підласий, М. Скаткін, М. Фіцула та ін.) проблема вимірювання знань вирішується у зв'язку з таким поняттям, як їх якість. Під «якістю знань» розуміють окремі, найсуттєвіші якісні характеристики, показники результатів засвоєння знань і вмінь.

Показниками розвитку знань, на думку І. Лернера, може слугувати ряд їх якостей, як-от: повнота знань (кількість знань про об'єкт вивчення); глибина знань (кількість усвідомлених суттєвих зв'язків певного знання з іншими, що до нього належать); оперативність знань (готовність і вміння використовувати їх у конкретних ситуаціях); гнучкість знань (швидкість знаходження варіативних способів застосування їх за зміни ситуації); конкретність та узагальненість знань (розуміння конкретних виявів узагальненого знання, здатність підводити конкретні знання до узагальнень); системність знань (сукупність знань, яка за своєю структурою відповідає структурі наукової теорії); усвідомлення знань (розуміння зв'язку між ними через уміння їх застосовувати). Між усіма якостями знань є певний зв'язок. Так, на оперативність знань впливають їх повнота і глибина: чим більше фактичних знань і зв'язків між ними, тим більше ситуацій для використання. Для оперування знаннями потрібні певні інтелектуальні та практичні вміння [147, с.23].

На думку вчених, якість знань перевіряється практикою, в основі якої лежить процес їх творчого використання, що забезпечується здатністю особи до широкого переносу знань у нові умови, тобто умінням студентів використовувати отриману інформацію у практичній діяльності (С. Рубінштейн [222], Є. Кабанова-Меллер [104] та ін.). З цього погляду цікавою видається наукова позиція Є. Кабанової-Меллер, котра вважає, що знання мають забезпечити взаємозв'язок мислення та чуттєвого боку розумової

діяльності тих, хто навчається. Тож, з погляду ефективного здійснення ІХТ, значної ваги набуває те, наскільки сприйняття студента «пронизане» мисленням [104].

Саме тому пізнавальний критерій виявляє обсяг та ступінь практичної реалізації художньо-педагогічних знань у процесі інтерпретації творів ОТМ, а його показниками виступають:

- 1) обізнаність щодо сутності, специфіки та методів інтерпретаційної діяльності вчителя ОТМ;
- 2) здатність виявляти культурологічний зміст художнього образу, визначати його місце у контексті художньої культури;
- 3) оперування поняттями та фактами з історії та теорії ОТМ.

За словами Б. Ананьєва, бути суб'єктом діяльності – значить засвоїти цю діяльність, бути здатним до її здійснення та творчого перетворення [9]. У цьому контексті важливим видається оволодіння суб'єктом способами діяльності (уміннями та навичками), котрі б забезпечували її продуктивний характер та сприяли творчому самовиявленню суб'єкта. Зауважимо, що в довідковій літературі спосіб діяльності представлено як конкретний шлях досягнення мети. Варто підкреслити, що спосіб діяльності визначається умовами, в яких вона перебігає.

Визначаючи сутність критерію сформованості вмінь та навичок ІД учителя, ми приєднуємося до наукової позиції Л. Фрідман та І. Кулагіної про те, що «ознакою сформованості навички чи вміння є якість дії, а не її автоматизація: адже автоматизувати можна і невірно виконувану дію» [250, с.212]. При цьому під «якістю дії» мається на увазі такий рівень її виконання, що призводить до отримання очікуваного результату (що, в ідеалі, співпадає з метою). Слід підкреслити, що результат інтерпретації – це завжди об'єктивація її «внутрішнього змісту», або «висловлена рефлексія» (за Г. Богіним). Тож критерій дістає назву рефлексивно-результативного, а його суть полягає у виявленні ступеня ефективності інтерпретаційних дій майбутнього вчителя.

Зауважимо, що, на думку В. Доманського, уміння й навички інтерпретаційної діяльності особи є такими, що визначають міру «заглиблення у текст, почуття, думки, смисли, відтворення в уяві картин життя, створених автором, присвоєння... чужого досвіду переживань» [79, с.15]. Специфіка ж умінь та навичок ІД учителя, окрім цього, зумовлюється здатністю проектувати художньо-сміслову взаємодію між твором та учнівською аудиторією за посередництвом створення педагогічно орієнтованого тексту-інтерпретації. З огляду на це, а також на своєрідність ІД вчителя ОТМ, що передбачає глядацьку, науково-критичну та художньо-педагогічну інтерпретацію художнього твору, ми визнали за доцільне виділити такі показники рефлексивно-результативного критерію, як-от:

- 1) адекватність прочитання авторського задуму;
- 2) оригінальність, індивідуальна неповторність інтерпретації;
- 3) актуалізація естетичного та педагогічного потенціалу твору ОТМ у тексті-інтерпретації для дитячого сприймання.

Зауважимо, що узагальнену структуру, а також критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ подано у табл. 2.1. Таким чином, критеріями сформованості готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів є спонукальний (художньо-педагогічна спрямованість інтерпретаційної діяльності вчителя ОТМ), пізнавальний (обсяг та практична реалізація художньо-педагогічних знань у процесі інтерпретації творів ОТМ) та рефлексивно-результативний (ступінь ефективності інтерпретаційних дій).

Визначені критерії та показники дозволяють надати характеристику рівнів сформованості готовності студентів до ІХТ. Під рівнем розуміємо міру кількісних і якісних проявів усіх ознак готовності. При цьому ми взяли до уваги висновки І. Піскарьової щодо рівнів готовності: 1) готовність формується в процесі діяльності, накопичуючи все засвоєне на попередньому етапі, тобто, за законами філософії заперечення, переходить на більш високий рівень; 2) попередній рівень є основою для формування наступного; 3) при своєчасному

Таблиця 2.1

**Структура, критерії та показники готовності майбутніх учителів
образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів**

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
Мотиваційний	спонукальний	<ul style="list-style-type: none"> - художня потреба у пізнанні й спілкуванні з творами образотворчого мистецтва; - ставлення до використання ІХТ в процесі художньо-естетичного виховання молодшого покоління; - прагнення до самоосвіти з метою вдосконалення власної інтерпретаційної діяльності
Когнітивний	пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> - обізнаність щодо сутності, специфіки та методів інтерпретаційної діяльності вчителя ОТМ; - оперування поняттями та фактами з історії та теорії ОТМ; - здатність виявляти культурологічний зміст художнього образу, визначати його місце в контексті художньої культури
Діяльнісно-творчий	рефлексивно-результативний	<ul style="list-style-type: none"> - адекватність прочитання авторського задуму; - оригінальність, індивідуальна неповторність інтерпретації; - актуалізація естетичного та педагогічного потенціалу твору ОТМ у тексті-інтерпретації для дитячого сприймання

виявленні рівня сформованості готовності є можливість спланувати програму корекції недоліків професійної підготовки [203]. З огляду на це, нами було виділено такі рівні готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ: високий, середній та низький.

Високий рівень притаманний студентам, які виявляють особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, стійке прагнення передавати дітям власний досвід осягнення його цінностей, постійно вдосконалюють свої знання та вміння в цьому напрямі. Вони правильно розуміють сутність і специфіку інтерпретаційної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, володіють її методами та прийомами, системними знаннями з історії та теорії образотворчого мистецтва, інтегрованими художньо-культурологічними знаннями, вміють застосувати їх у процесі інтерпретування художнього твору. Студентам властиві розвинуті творчі вміння і навички, що дозволяють їм досягати адекватного й водночас оригінального, індивідуально неповторного розуміння творів образотворчого мистецтва, ефективно здійснювати художньо-педагогічну інтерпретацію твору, актуалізуючи його виховний та естетичний потенціал у тексті-інтерпретації для дитячого сприймання.

Середній рівень характеризує майбутніх учителів, які позитивно ставляться до образотворчого мистецтва, відчують певне бажання залучати школярів до осягнення його цінностей, час від часу займаються самоосвітньою діяльністю в означеному напрямі. Вони в цілому правильно, але недостатньо повно розуміють сутність і специфіку інтерпретаційної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, обізнані з основними методами та прийомами її здійснення. Студенти мають певний обсяг художніх знань, водночас відчують труднощі в їх доцільному використанні під час інтерпретування художніх творів. Володіють частково сформованими творчими вміннями й навичками інтерпретації художніх творів, що призводить до недостатньої ефективності їхньої інтерпретаційної діяльності.

Низький рівень властивий майбутнім педагогам, які характеризуються ситуативно-позитивним ставленням до образотворчого мистецтва, але не

вбачають привабливості в тому, аби допомагати дітям в осягненні його цінностей. Самоосвітня діяльність студентів цього рівня зумовлена зовнішнім стимулюванням у процесі навчальної діяльності або епізодичним інтересом до тих чи тих аспектів інтерпретації художніх творів. Вони володіють обмеженими художніми знаннями, не можуть свідомо застосувати їх у процесі інтерпретування творів образотворчого мистецтва. Здебільшого не розуміють специфіки інтерпретаційної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, слабо обізнані з її методами та прийомами. У них недостатньо сформовані творчі вміння й навички, необхідні для інтерпретації художніх творів, що спричиняє непереконливу реалізацію художньо-творчих та професійно-педагогічних її аспектів.

Визначення вищеназваних критеріїв, показників та рівнів забезпечило можливість відбору та проведення діагностичних процедур з метою з'ясування стану сформованості готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ. Останній вивчався на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Криворізького державного педагогічного університету, Державного закладу «Південноукраїнський Національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Дослідженням було охоплено 228 студентів названих навчальних закладів освіти, що здобували фах учителя образотворчого мистецтва. При цьому застосовано кілька діагностичних методик, вибір яких зумовлений завданнями експериментального дослідження. Зокрема, були задіяні такі методи, як анкетування, бесіди, тестування, метод експертних оцінок. Водночас, зважаючи на специфіку інтерпретації художніх творів, що, як уже зазначалося, розуміється і як процес, і як результат цього процесу, основним джерелом інформації про стан готовності в плані дослідження були практичні результати інтерпретаційної діяльності студентів. Тому провідним визнано метод аналізу продуктів діяльності.

Виявлення стану готовності студентів до інтерпретації художніх творів за спонукальним, пізнавальним і рефлексивно-результативним критеріями проводилося нами в кілька етапів. Так, інтенсивність художньої потреби у

спілкуванні та пізнанні творів ОТМ вивчалася за допомогою питальника, котрий був побудований аналогічно до методики В. Аванесова «Вимірювання художньо-естетичної потреби» [4] і дозволяв фіксувати ставлення особистості до художніх цінностей ОТМ і види діяльності, що характеризують її наявність. Сюди включалися, зокрема, види діяльності, пов'язані з емоційними, вольовими та пізнавальними елементами художньої потреби. Для забезпечення валідності та надійності перемінних у цій методиці, як і в питальнику В. Аванесова, використано шкалу Р. Ликерта (Лайкерта). Основою для неї слугують оцінні шкали згоди-незгоди із судженнями, що виражають більш чи менш позитивну настанову й дозволяють визначити три рівні інтенсивності художньої потреби у спілкуванні та пізнанні творів ОТМ: високий, середній і низький (Додаток А).

У результаті узагальнення даних, отриманих за допомогою цієї методики, було з'ясовано, що висока інтенсивність художньої потреби в пізнанні й спілкуванні з творами ОТМ характеризує близько третини всіх студентів (27,6 %), на середньому рівні перебувають 64,5 %. На жаль, серед студентів-майбутніх учителів ОТМ є й такі, котрі продемонстрували низький рівень інтенсивності художньої потреби у пізнанні й спілкуванні з творами ОТМ (7,9 % від загальної кількості респондентів). Такий стан речей, на нашу думку, можна пояснити розчаруванням деяких студентів в обраній професії, що викликано похибкою професійного самовизначення. Адже сам по собі вибір професії вчителя образотворчого мистецтва, коли він вільний і свідомий, має свідчити про підвищену потребу у спілкуванні з мистецтвом, прагнення заглибитись у мистецьке середовище, досягти певних творчих результатів. Додатковий аналіз початкової документації, бесіди з цими студентами довів, що вони належать до невстигаючих, не виявляють інтересу до навчання, розглядаючи його лише як шлях до отримання диплома. Таким чином, перспективи формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ за цим показником пов'язуємо передусім із переходом студентів, котрі виявили середній рівень інтенсивності потреби у пізнанні й спілкуванні з творами ОТМ, на високий рівень.

На наступному етапі діагностування респондентам було запропоновано анкету (Додаток Б), до якої були включені два блоки запитань. Перший блок був спрямований на виявлення ставлення студентів до використання ІХТ у процесі вирішення художньо-педагогічних завдань і включав запитання: «Як Ви ставитесь до того, щоб використовувати інтерпретацію творів ОТМ у процесі художньо-естетичного виховання школярів?»; «Чи маєте Ви досвід використання інтерпретації художнього твору у процесі вирішення художньо-педагогічних завдань? Якщо ні, то чи бажали б Ви його отримати?». Було з'ясовано, що 15,8% студентів позитивно ставляться до використання ІХТ у процесі художньо-естетичного виховання дітей і мають відповідний досвід. Ще 68,4% опитаних, котрі теж виявили позитивне ставлення, не мають досвіду такої діяльності, але бажали б його отримати. Тим часом значний відсоток майбутніх фахівців (15,8%) не замислювались над тим, чи бажають використовувати ІХТ у процесі художньо-естетичного виховання дітей, їх не приваблює отримання досвіду такої діяльності.

До другого блоку анкети входили запитання, націлені на виявлення прагнення студентів до самоосвіти з метою вдосконалення власної інтерпретаційної діяльності: «Чи відчуваєте Ви потребу в підвищенні рівня своєї готовності до інтерпретації художніх творів?»; «Як регулярно Ви займаєтесь самоосвітою з метою підвищення рівня готовності до інтерпретації художніх творів?»; «Що саме Ви робите для того, аби підвищити рівень своєї готовності до інтерпретації художніх творів?».

Було встановлено, що досить значна частина студентів (26,3 %) майже нічого не роблять для того, щоб удосконалити свою підготовку, або чекають певної зовнішньої стимуляції (наприклад, спонукання під час виконання навчальних завдань). Більшість студентів (62,3%) характеризується нестійким прагненням до самоосвіти з метою вдосконалення власної ІД, що виражається в детермінації такої поведінки ситуативним інтересом і спричиняє вибіркочну активність щодо тих чи інших аспектів інтерпретації. Лише дуже невеликий відсоток студентів (11,4%) прагне до систематичного підвищення власної

професійної компетентності в плані дослідження, цікавляться новинками методичної літератури, досвідом педагогів-новаторів, читають літературу мистецтвознавчого спрямування, намагаються самостійно аналізувати та інтерпретувати художні твори тощо.

Зведені дані діагностування готовності студентів до ІХТ за спонукальним критерієм відображено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

**Ступінь прояву показників готовності студентів до інтерпретації
художніх творів за спонукальним критерієм**

Показник	Ступінь прояву					
	<i>низький</i>		<i>середній</i>		<i>високий</i>	
	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>
художня потреба в пізнанні й спілкуванні з творами ОТМ	18	7,9	147	64,5	63	27,6
ставлення до використання ІХТ у процесі вирішення художньо-педагогічних завдань	36	15,8	156	68,4	36	15,8
прагнення до самоосвіти щодо вдосконалення власної інтерпретаційної діяльності	60	26,3	142	62,3	26	11,4
середнє значення		16,7		65		18,3

Наведені цифри засвідчують, що низький ступінь вияву показників спонукального критерію характеризує 16,7% майбутніх учителів ОТМ, середній – 65%, високий притаманний 18,3% від загальної кількості респондентів. Таким чином, можна констатувати, що в цілому студенти вмотивовані щодо набуття готовності до ІХТ і здебільшого перебувають на середньому рівні сформованості даної професійно-особистісної якості за спонукальним критерієм. Тим часом діагностування виявило існуючі недоліки. Так, значна частина студентів, хоч і мають достатньо розвинену художню потребу у

спілкуванні з творами ОТМ (зауважимо, що під «достатньо розвиненою потребою» ми маємо на увазі високий та середній рівень її сформованості), все ж таки слабо вмотивована щодо самостійного набуття знань та вмінь ІД, що, на нашу думку, пояснюється тим, що у змісті художньо-професійної підготовки існує проблема їх безпосередньої актуалізації як в художньо-творчому, так і в професійно-педагогічному аспектах.

Для оцінки стану сформованості готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до ІХТ за пізнавальним критерієм було реалізовано низку діагностичних методик. Було враховано той факт, що окремо взятий текст-інтерпретація відображає лише незначну частину, фрагмент застосування інформації, котра складає «активний фонд» знань студента, тому аналіз одного тексту не може бути підставою для оцінювання їх якості. Накопичення ж і обробка великої кількості текстів-інтерпретацій є досить громіздкою процедурою. Саме тому в межах діагностики за показником «оперування поняттями та фактами з історії та теорії ОТМ» було застосовано метод тестування, в основі якого лежав візуальний матеріал. Зауважимо, що запропоновані студентам тести містили питання закритого типу, а їх зміст формувався нами на підставі аналізу робочих програм з низки спеціальних дисциплін. Особливістю даних тестів було те, що значна частина завдань передбачала здійснення атрибуції художнього твору (від лат. *attributio* – приписування), тобто визначення авторства, місця та часу його створення, що засноване насамперед на аналізі стилістичних і технологічних особливостей творів (матеріалу, композиції, індивідуальної манери художника тощо), а також виявлення стильової або жанрової приналежності, визначення типу композиційної або колірної побудови (монохромна або поліхромна, контрастна або нюансна) й т.ін. Інша частина тестових завдань потребувала орієнтування в базових поняттях інтерпретаційної діяльності (форма, зміст, ідея, тема, сюжет) та загальнохудожній термінології (форма, колір, композиція, контраст, жанр, колорит тощо). Опорні тестові завдання з виявлення здатності оперувати поняттями та фактами з історії та теорії ОТМ наведено в Додатку В.

Для зручності обчислення результатів тестування та забезпечення їх надійності тестування передбачало відповіді на 100 запитань. За кожну правильну відповідь студент отримував 1 бал, за неправильну – 0 балів. Оцінювали комплекс завдань за критеріальною оцінкою (к): високий ступінь прояву показника (85–100%); середній (60–84%); низький (менше 60%).

Таким чином було з'ясовано, що більшість студентів (50,4%) володіють обмеженими художніми знаннями, не можуть свідомо застосувати їх у процесі інтерпретування творів образотворчого мистецтва. Ще 41,7% майбутніх фахівців, хоч і мають деякий обсяг художніх знань, проте відчують труднощі в їх доцільному використанні. І лише 7,9% респондентів, що брали участь у тестуванні, виявили спроможність вільно оперувати наявними знаннями з історії та теорії образотворчого мистецтва.

Ураховуючи неможливість об'єктивної діагностики на підставі аналізу обмеженої кількості текстів-інтерпретацій, було проведено тестування (Додаток Г) з метою виявлення сформованості здатності виявляти культурологічний зміст художнього образу, визначати його місце в контексті художньої культури. Характерною особливістю цього комплексу тестових завдань була опора на зображальний матеріал. Використовувані завдання передбачали ідентифікацію розкриття призначення і сюжету твору, впізнання сталих композиційних схем, «вічних сюжетів», міфічних персонажів, розкриття символічного змісту на основі знання певних атрибутів, індексів, знаків, встановлення асоціативних зв'язків між творами ОТМ та інших видів мистецтва. Запитальна частина більшості питань мала кумулятивний характер, що відбивалося на їх формулюванні: «Ймовірніше, ...», «Скоріше за все, ...», «Як правило, ..» тощо. Методика оцінювання результатів тестування була аналогічна попередній. Результати тестування засвідчили той факт, що в більш ніж половини студентів (60,1 %) слабо сформована здатність виявляти культурологічний зміст художнього образу, визначати його місце в контексті художньої культури, у 32,9% учасників експерименту – частково сформована, і лише 7% володіють розвиненою здатністю в діагностованому аспекті.

Окремої методики вимагало визначення рівня володіння знаннями щодо сутності, специфіки та методів інтерпретаційної діяльності вчителя образотворчого мистецтва. Для цього нами було створено та використано питальник, який містив запитання, що вимагали визначення студентами понять «аналіз» та «інтерпретація» художнього твору, адже саме через їх співставлення, на нашу думку, розкривається ступінь усвідомлення змісту ІХТ, а також особливостей ІД педагога-художника, методів і прийомів ІХТ, що можуть бути використані вчителем у мистецькоосвітній практиці (Додаток Д). Опитування студентів продемонструвало, що більш ніж третина майбутніх учителів (34,6%) не можуть розкрити змістового навантаження поняття ІХТ, не розуміють завдань і специфіки інтерпретування творів ОТМ педагогом-художником, слабо орієнтуються в методах та прийомах ІД. Більша частина від усіх опитаних (57,5%) виявили часткову обізнаність у досліджуваному аспекті. Їх знання було оцінено як загалом вірні, але неповні. І лише 7,9% студентів виявили добру обізнаність щодо вимірюваних знань. Зведені дані діагностування за пізнавальним критерієм подано нами у таблиці 2.3.

Наведені цифри доводять, що в більшості студентів показники пізнавального критерію є слабо сформованими. Так, низький ступінь їх прояву характеризує 48,4% майбутніх учителів, середнього досягли 44%, високого – лише 7,6%. Проаналізувавши стан готовності за цим критерієм, ми дійшли таких висновків: 1) підготовка зі спеціальних дисциплін у педагогічних вищих навчальних закладах досі переважно зорієнтована на «накопичення» знань, а не на їх свідоме використання та інтеграцію; 2) у процесі художньо-педагогічної підготовки недостатня увага приділяється формуванню знань студентів щодо педагогічно доцільного використання мистецтвознавчих методів та прийомів осягнення творів ОТМ.

Таблиця 2.3

Ступінь прояву показників готовності студентів до інтерпретації художніх творів за пізнавальним критерієм

Показник	Ступінь прояву					
	<i>низький</i>		<i>середній</i>		<i>високий</i>	
	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>
обізнаність щодо сутності, специфіки та методів інтерпретаційної діяльності вчителя ОТМ	79	34,6	131	57,5	18	7,9
оперування поняттями та фак.-тамами з історії та теорії ОТМ	115	50,4	95	41,7	18	7,9
здатність виявляти культурологічний зміст художнього образу, визначати його місце в контексті художньої культури	137	60,1	75	32,9	16	7
середнє значення		48,4		44		7,6

Якщо естетична культура, освіченість або художній смак виявляють себе опосередковано, тобто у відповідному виді діяльності, то здатність особи до адекватного та водночас індивідуально неповторного розуміння творів мистецтва можна діагностувати безпосередньо, адже найкраще вона розкриває себе під час створення тексту-інтерпретації, що є об'єктивацією відповідного рівня розуміння. Останній реалізований у вербальній інтерпретації в якості «змісту»; водночас текст має і свою «форму», в якій розуміння не тільки втілюється, але й формується, «відточується», набуває конкретизації. Саме текст, створений інтерпретатором, як ніщо інше дає уявлення про рівень готовності особи до осягнення художнього смислу твору, але одночасно з тим він дає змогу судити і про вміння перебудовувати, переконструювати цей смисл, виражати його у формі понять, передавати зміст зрозумілого іншим. Це зумовило вибір нами методу якісного аналізу продуктів діяльності (текстів-

інтерпретацій) для оцінки стану сформованості готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ за рефлексивно-результативним критерієм.

Конструюючи методику діагностування за показниками «адекватність прочитання авторського задуму» та «оригінальність, індивідуальна неповторність інтерпретації художнього твору ОТМ», ми врахували розуміння інтерпретації як комунікативно-когнітивної процедури, спрямованої на осягнення смислу твору та її принципово творчий характер, що виключає можливість застосування спрощених, однотипних алгоритмів освоєння змісту художніх цінностей мистецтва. Прочитання творів різних типів художньої образності (класичного та некласичного) вимагає від глядача великої гнучкості в застосуванні вмінь та навичок ІД і різного ступеня свободи, здатності вірно «визначати діалектику прав» автора й інтерпретатора. Саме тому для об'єктивності діагностики було обрано для інтерпретації твори, що характеризувалися різною (імпліцитною або експліцитною) «відкритістю змісту». Зауважимо, що відбір художнього матеріалу для інтерпретування ми проводили, спираючись на типологію художніх образів М. Ратко та В. Дуніної [215].

При цьому важливим для об'єктивної діагностики було забезпечення самостійності ІХТ, тож, для запобігання плагіату, в якості візуального матеріала слід було взяти твори, котрі не мають доступних «готових» інтерпретацій у літературі або мережі Інтернет. Отже, студентам було запропоновано твори сучасних українських митців (див. Додаток Е):

1. «Материнське благословення» (І. Шишман);
2. «Чайна кімната» (О. Телалим).

Ще однією перевагою такого вибору художнього матеріалу була можливість отримати автоінтерпретації (тлумачення твору його автором), що значно спростило процедуру експертної оцінки творчих робіт студентів. Тим часом, зважаючи на те, що будь-яка інтерпретація допускає множинність, варіативність, автоінтерпретації слугували лише орієнтирами, що задавали

«вісь» усіх можливих потрактувань творів ОТМ, але не регламентували її жорстко.

Виконані студентами тексти-інтерпретації були представлені для оцінювання експертною групою, до якої входили 5 осіб: 3 викладачі кафедри образотворчого мистецтва Ізмаїльського державного гуманітарного університету (у т.ч. один мистецтвознавець і два кандидати педагогічних наук), а також 2 наукових співробітники Ізмаїльської картинної галереї. Перед тим, як запропонувати експертам оцінити творчі роботи студентів, нами було отримані експертні тлумачення названих творів. Було прийнято, що ці інтерпретації разом із авторською інтерпретацією задаватимуть так зване «віяло» інтерпретацій, межі розкриття якого зумовлені програмою рецепції, заданою автором. Таким чином, діалогічність сприйняття твору кожним із студентів визнавалася такою, що не змінює інваріанта його смислу, але здатна розкривати «віяло варіантів його прочитання» (Ю. Борєв). Усі отримані від експертів інтерпретації, а також авторська інтерпретація були запропоновані до ознайомлення експертам.

Зважаючи на типологічну різність обраних творів, вибір єдиних параметрів для оцінки адекватності прочитання авторського задуму викликав труднощі. На думку М. Ратко та В. Дуніної, таких єдиних параметрів просто не може існувати [215]. Тож, для кожного з типів художніх образів використовувались свої критерії оцінки адекватності інтерпретації. Так, для твору «Материнське благословення» (І. Шишман) ними стали: глибина емпатійного входження в уявні обставини (вірність прочитання сюжету, відносин між зображеними персонажами, авторського ставлення до зображеного); вірність визначення теми, проблематики художнього твору; спостережливість; цілісність і повнота осягнення твору. Для твору «Чайна кімната» (О. Телалим), що від початку передбачає більший ступінь свободи глядача, аніж фігуративне зображення, єдиним параметром адекватності прочитання авторського задуму було включення глядача у «гру», пропоновану художнім образом, тобто спроможність зрозуміти «запрошення» автора до

діалогу й увійти до нього, спираючись на підказки, що містяться у виражальній структурі твору.

Кожне з виконаних завдань оцінювалося експертами за 5-бальною шкалою. При цьому 1 бал виставлявся у випадку, коли інтерпретація як така була відсутня, тобто майбутній учитель виявлявся неспроможним надати хоч якесь більш-менш змістовне тлумачення твору. Бали, отримані студентами за кожну з інтерпретацій одним експертом, підсумовувалися та визначався загальний бал (у максимумі –10).

Згідно з обраною методикою, результати оцінювання, надані експертами, були представлені величинами x_{ij}^h , де i – номер респондента, j – номер експерта; h – номер вимірюваного показника. Ці величини отримувались методиками безпосереднього оцінювання і являли собою бали, виставлені кожним з експертів за представлені роботи. Як групову оцінку для кожного учасника вибірки було прийняте середнє зважене значення його оцінки (формула 2.1):

$$x_i = \sum_{h=1}^l \sum_{j=1}^m q_h x_{ij}^h k_j, \quad (i=1,2,\dots,n) \quad (2.1),$$

де m – кількість експертів,

l – кількість вимірюваних показників,

q_h – вагові коефіцієнти показників порівняння об'єктів,

k_j – коефіцієнти компетентності експертів.

Логіка встановлення коефіцієнтів компетентності кожного з експертів полягала у виявленні ступеня погодженості його оцінок з груповою оцінкою об'єктів. При цьому використовувався алгоритм, запропонований В. Матвеевим [167]. Визначення середніх зважених оцінок, отриманих кожним студентом за досліджуваними показниками, дозволило визначити зданість до адекватного сприйняття задуму автора як високу ($x \geq 8,5$), середню ($8,5 > x \geq 6$ балів) або низьку ($x < 6$ балів).

Таким чином було з'ясовано, що більшість студентів (55,7%) відчують значні ускладнення, намагаючись увійти в систему художнього мислення автора. Їх інтерпретаціям властиві помилки, що призводять до викривленого розуміння авторського задуму. Деякі з цих студентів взагалі не надали інтерпретацій, пославшись на власну неспроможність до цього. Ще 37,3% майбутніх учителів у своїх інтерпретаціях припускалися незначних помилок, що, однак, не спричинили суттєвого впливу на прочитання ними основної ідеї, пафосу твору ОТМ. Важким завданням для таких студентів виявилось, зокрема, опанування смислу твору з неklasичним типом художньої образності, що виявилось в обмеженості, поверховості прочитання його смислу, несміливості інтерпретації, що свідчить про нерозуміння «діалектики прав» автора та глядача, страху помилитися, видатися некомпетентним. І тільки 7% майбутніх учителів ОТМ однаково добре впоралися з обома завданнями, продемонструвавши здатність до адекватного осягнення смислу художнього образу і класичного, і неklasичного типу.

Аналогічно до попереднього діагностувався рівень сформованості показника «оригінальність, індивідуальна неповторність інтерпретації». Аналіз наукового доробку О. Рудницької [224, с.101-108] дозволив виокремити і запропонувати експертам такі додаткові параметри оцінки цього показника, як наявність і характер асоціацій (прояви фантазії, уяви, синестезії), вияв власного ставлення, ціннісно-сміслових рефлексій з приводу художнього твору, емоційна забарвленість інтерпретації.

Результати оцінки вияву сформованості діагностованого показника дозволили дійти висновку, що для переважної більшості студентів (68%) характерна відсутність індивідуальних рис в інтерпретації, репродуктивний підхід до її здійснення. В інтерпретаціях 23,7% студентів риси оригінальності, індивідуальної неповторності виявлені слабо. І лише 8,3 % майбутніх учителів виявили здатність до насправді оригінального, індивідуально неповторного прочитання твору ОТМ.

Для оцінки сформованості третього показника рефлексивно-результативного критерію готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ «актуалізація естетичного та педагогічного потенціалу твору ОТМ у тексті-інтерпретації для дитячого сприймання» студентам було запропоновано створити педагогічно зорієнтовану інтерпретацію твору для певної учнівської

аудиторії, при цьому самостійно обрати твір (із проінтерпретованих раніше) і визначити вікову групу, для якої призначається тлумачення. При цьому було використано додаткові параметри оцінки цієї групи вмінь і навичок майбутнього вчителя ОТМ: відповідність рівню вікового та художньо-естетичного розвитку цільової учнівської аудиторії; художня виразність мовлення, послідовність і грамотність викладу; повнота виявлення виховного потенціалу твору.

Процедура визначення рівня сформованості готовності кожного респондента до ІХТ за цим показником була аналогічна тій, що застосовувалася для оцінки сформованості двох інших показників рефлексивно-результативного критерію. Тим часом ми стикнулися з необхідністю зміни складу експертної групи, адже цей показник вирізняється особливою специфікою, що вимагає від експертів компетентності в галузі мистецької освіти, знань особливостей художньо-естетичного розвитку учнів різного віку, методики викладання образотворчого мистецтва тощо. Таким чином, до експертизи були залучені 5 експертів: 2 учителі образотворчого мистецтва, в тому числі 1 учитель I категорії, старший вчитель (ЗОШ № 16 м. Ізмаїла) та 1 учитель вищої категорії (гімназія № 1 м. Одеси); 1 викладач Ізмаїльської дитячої художньої школи; 2 викладачі кафедри ОТМ, кандидати педагогічних наук. Результати оцінювання, отримані від експертів, було піддано математичній обробці з метою визначення середньої зваженої оцінки за формулою (2.1), що була використана під час обчислення двох попередніх показників.

Для оцінки сформованості діагностованого показника використовувалась така сама оцінна шкала, що й у попередніх обстеженнях. Варто констатувати, що переважна більшість студентів (48,7%) погано впоралась із завданням, що виявлялося в порушенні логіки викладу, «протокольності» мовлення, невідповідності рівню вікового розвитку цільової аудиторії, нереалізованості виховного потенціалу твору. Ще 41,2% майбутніх учителів продемонстрували вміння узгоджувати наявну інформацію з рівнем вікового розвитку цільової учнівської аудиторії, але відчули труднощі щодо експлікації власного розуміння твору. Тож їх інтерпретаціям були властиві певні недоліки логіки та

послідовності викладу, мовленню не вистачало образності, художньої виразності. Виховний потенціал твору актуалізований недостатньо. Тим часом вдалося виявити 10,1% студентів, інтерпретації яких характеризувалися внутрішньою стрункністю, послідовністю, живим, виразним мовленням, відповідністю рівню розвитку цільової учнівською аудиторії, реалізованістю виховного потенціалу твору ОТМ.

Зведені відомості діагностування готовності студентів до ІХТ за рефлексивно-результативним критерієм відображені у табл. 2.4.

Наведені дані демонструють, зокрема, незадовільний стан сформованості готовності майбутніх учителів ОТМ за всіма показниками цього критерію. Результати математичної обробки даних засвідчили, що ступінь його вияву є низьким у 57,5% студентів, середнім – у 34%, високим – лише у 8,5%. Проаналізувавши стан готовності за рефлексивно-результативним критерієм, ми дійшли таких висновків: 1) у процесі підготовки майбутніх учителів до художнього сприймання творів ОТМ не приділяється належної уваги комунікативним (психологічним) аспектам інтерпретації; 2) більшість студентів сприймають ІХТ лише як навчальне завдання, а не як засіб самовияву та творчої самореалізації, що відповідним чином відбивається на здатності до оригінального, індивідуально неповторного його прочитання; 3) під час

Таблиця 2.4

Ступінь прояву показників готовності студентів до ІХТ за рефлексивно-результативним критерієм

Показник	Ступінь прояву					
	низький		середній		високий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
адекватність прочитання авторського задуму	127	55,7	85	37,3	16	7
оригінальність, індивідуальна неповторність інтерпретації	155	68	54	23,7	19	8,3
актуалізація естетичного та педагогічного потенціалу твору	111	48,7	94	41,2	23	10,1

ОТМ у тексті-інтерпретації для дитячого сприймання						
середнє значення		57,5		34		8,5

навчання студентів ІХТ варто окрему увагу приділяти формуванню вмінь майбутніх учителів експлікувати власне розуміння твору ОТМ з урахуванням особливостей вікового розвитку цільової учнівської аудиторії, а також специфіки повідомлення емоційно-естетичної інформації.

Виявлення рівнів сформованості готовності до ІХТ за її мотиваційно-ціннісним, когнітивним та діяльнісно-творчим компонентами здійснювалося на основі визначення числового коефіцієнта k , що являв собою середню арифметичну оцінок, отриманих за кожним із показників. При цьому високий ступінь прояву показника оцінювався нами у 3 бали, середній – у 2, низький – у 1 бал. Відповідно, отримуємо числове значення коефіцієнта готовності k : високий ($2,6 \leq k \leq 3$), середній ($2,6 > k \geq 2$), низький ($k < 2$). Узагальнені дані кількісного розподілу студентів за рівнями сформованості готовності до інтерпретації художніх творів за її окремими компонентами подано у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Стан сформованості готовності студентів до інтерпретації художніх творів
(за результатами діагностувального експерименту)**

Компоненти	Кількість студентів					
	<i>Рівні</i>					
	<i>низький</i>		<i>середній</i>		<i>високий</i>	
	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>
Мотиваційно-ціннісний	60	26,3	132	57,9	36	15,8
Когнітивний	137	60,1	73	32	18	7,9
Діяльнісно-	155	68	54	23,7	19	8,3

творчий						
---------	--	--	--	--	--	--

З неї видно, що за мотиваційно-ціннісним компонентом у майбутніх учителів спостерігається переважно середній рівень сформованості цієї особистісно-професійної якості (57,9%), тоді як за когнітивним і діяльнісно-творчим компонентами більшість студентів (60,1% та 68% відповідно) знаходяться на низькому рівні.

Визначаючи узагальнений рівень сформованості готовності студентів до ІХТ, ми виходили з припущення, що, як цілісна особистість, студент може виявляти різні рівні її сформованості за кожним з виділених критеріїв: спонукальним, пізнавальним та рефлексивно-результативним. Було зроблено припущення, що виділені критерії рівнозначні при оцінці рівнів сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості. У такому випадку узагальнений рівень сформованості готовності майбутніх учителів до ІХТ визначається за допомогою числового коефіцієнта k , який є середньоарифметичним окремих

рівнів (при вираженні останніх кількісними коефіцієнтами). При цьому використовувалась наведена вище шкала. Таким чином, було з'ясовано, що 155 учасників діагностувального експерименту (68%), тобто переважна більшість, знаходиться на низькому рівні сформованості готовності до інтерпретації художніх творів. Ще 55 майбутніх учителів (24,1% від загальної кількості студентів) виявили середній рівень сформованості цієї особистісно-професійної якості. Найменше всього студентів (18) досягли високого рівня, що склало лише 7,9 % від усіх майбутніх учителів, які брали участь у дослідженні.

Зазначимо, що отримані емпіричні дані спонукали до виділення в межах низького рівня готовності до ІХТ двох підрівнів: мінімального та потенційного. Зокрема, ті студенти, які під час проведення вимірювальних процедур продемонстрували повну байдужість щодо того, аби поліпшити стан власної готовності аспекті дослідження, а також не змогли (або не захотіли) надати будь-якого змістовного тлумачення творів ОТМ, аргументуючи це невмінням або відсутністю знань чи здібностей, були віднесені до мінімального підрівня в

межах низького рівня сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості. По відношенню до загальної кількості студентів низького рівня їх процент склав 11% (усього 17 осіб). Тим часом майбутні вчителі, котрі виявили усвідомлення власної неготовності до ІХТ у поєднанні з бажанням вдосконалити свою підготовку, зробили спробу творчого самовираження в інтерпретаційній діяльності, на наш погляд, можуть бути віднесені до потенційного підрівня, адже за умови наявності мотивації, прагнення до саморозвитку в аспекті дослідження існує значна вірогідність достатньо активного включення цих студентів у процес набуття знань, умінь і навичок ІД, гармонізації та встановлення діалектичних відносин між різними компонентами готовності до ІХТ. Таких студентів серед загальної кількості учасників експерименту, що опинилися на низькому рівні, нараховано переважну більшість – 89% (138 осіб).

Варто зазначити, що під час проведення діагностувального експерименту проводилося не тільки вивчення стану сформованості окремих компонентів готовності студентів до ІХТ і цієї готовності загалом, але й пошук причин і можливих шляхів розв'язання існуючих проблем. Так, після завершення серії творчих завдань студентам було запропоновано дати відповіді на питання, що саме викликало в них найбільші труднощі в процесі інтерпретування художніх творів.

Слід наголосити, що найпоширенішими були відповіді студентів про брак знань (38,5% від загальної кількості респондентів), певного алгоритму, конкретної методики виконання інтерпретації (34,6%); вмінь висловлювати свої думки (18,9%).

На питання «Що, на Вашу думку, потрібно зробити для поліпшення стану підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до роботи з художнім твором?» студенти найчастіше відповідали, що варто більше годин приділяти вивченню цього питання (32,9%), потрібні підручники та методичні розробки (20,3%), слід увести спецкурс або факультатив, на якому б студентів навчали інтерпретувати художні твори (24,6%).

Аналіз результатів діагностувального експерименту дозволив виділити найбільш проблемні місця у підготовці студентів і визначити перспективи формування кожного з компонентів готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ. Зокрема, емпіричні дані показали переважно середній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента та низький – когнітивного й діяльно-творчого. На нашу думку, це свідчить про те, що, хоч процес професійної підготовки в цілому націлює студентів на вирішення мистецькоосвітніх завдань засобами інтерпретації художніх творів, формує вірне уявлення про роль та значення художньо-педагогічних знань, інтерпретаційних вмінь та навичок у професійній діяльності вчителя ОТМ, проте він недостатньо сприяє їх розвитку. Проблему вбачаємо також у тому, що, хоч у ряді державних документів і проголошується пріоритет інтерпретаційних стратегій освоєння художніх цінностей мистецтва над пояснювальними, монологічними, однак на практиці майбутніх учителів здебільшого навчають аналізувати, ніж інтерпретувати твори ОТМ.

Проаналізувавши отриману інформацію, пропозиції студентів і результати діагностувального експерименту, припускаємо, що цілеспрямоване формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ може бути досягнуте за рахунок удосконалення навчально-виховного процесу, який враховуватиме перспективи розвитку окремих її компонентів. Тож, виникає необхідність у конструюванні та впровадженні моделі формування в студентів цієї особистісно-професійної якості.

2.2. Модель формування готовності студентів до інтерпретації художніх творів

У контексті нашого дослідження, формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів виступає як педагогічний процес, під час якого здійснюється цілеспрямована взаємодія викладача зі студентами з метою вдосконалення, розвитку та

саморозвитку комплексу мотивів, знань, умінь і навичок, необхідних для інтерпретаційної діяльності. Тим часом слід підкреслити, що формування готовності є складним, нелінійним, нерівноважним процесом, позитивна динаміка якого залежить від діалектичного взаємозв'язку та взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників, які його визначають [162]. Отже, виникає потреба у з'ясуванні логіки та складових елементів цього процесу, встановленні сукупності зв'язків і характеру взаємодії між ними. Це завдання може бути вирішене завдяки побудові моделі формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів.

Зазначимо, що модель – «це специфічний створений об'єкт з метою одержання і (чи) зберігання інформації у формі уявного образу, опису знаковими засобами (формулами, графіками і т.п.) або матеріального предмета, що відображає властивості, характеристики та зв'язки об'єкта-оригінала довільної природи, суттєві для вирішення суб'єктом (людиною) певного завдання» [142, с. 219]. К. Батароев дає таке визначення поняття «модель»: «Модель – це створена або вибрана суб'єктом система, яка відтворює істотні для цієї мети пізнання сторони (елементи, властивості, відносини, параметри) об'єкта вивчення і через це знаходиться з ним у такому відношенні заміщення і схожості (зокрема, ізоморфізму), що дослідження її слугує опосередкованим способом отримання знання про цей об'єкт» [21, с.5]. При використанні моделей можна вичленити окремі компоненти, встановити взаємозв'язки, просторові відношення між структурними компонентами, виявити умови реалізації. Процес створення та вивчення моделей різноманітних об'єктів називають моделюванням. «Моделювання – це дослідження об'єктів пізнання за їх моделями, побудова (аналіз, вивчення) моделей об'єктів (систем, конструкцій, процесів і т. ін.) [142, с.219]. Принципами побудови моделі виступають: узагальнення (відображення найсуттєвіших сталих ознак об'єкта моделювання), схематичність (демонстрація взаємозв'язків фундаментальних елементів

об'єкта моделювання), панорамність (відображення цілісності через структурні компоненти) [50].

Підходячи до моделювання процесу формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ, відзначимо, що сучасна педагогічна теорія тяжіє до розгляду педагогічного процесу як цілісності, що, на думку Ю. Бабанського, можливо з позицій системного підходу. Останнє дозволяє побачити у будь-якому освітньому процесі передусім динамічну педагогічну систему.

Зокрема, В. Беспалько розглядає педагогічну систему як головну підсистему освітньої системи. До її складу він зараховує такі елементи: учні, цілі їх навчання, зміст навчання, процес навчання, організаційні форми й засоби навчання [29, с.58].

Н. Кузьміна подає визначення педагогічної системи як множини взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти та навчання підростаючого покоління й дорослих людей [137, с.10]. За Н. Кузьміною, до структурних компонентів педагогічної системи належать: педагогічна ціль, навчальна і наукова інформація, засоби педагогічної комунікації, учні й педагоги.

У роботі прихиляємося до дослідницької позиції В. Сластьоніна, Є. Шиянова, І. Ісаєва, котрі вважають, що під педагогічною системою слід розуміти «множинність взаємопов'язаних структурних компонентів, які поєднані єдиною освітньою метою розвитку особистості й функціонують у цілісному педагогічному процесі» [196, с. 71]. Таким чином, педагогічний процес постає як «спеціально організована взаємодія педагогів та вихованців (педагогічна взаємодія) з приводу змісту освіти з використанням засобів навчання й виховання (педагогічних засобів) з метою розв'язання завдань освіти, спрямованих на задоволення потреб і суспільства, і самої особистості в її розвитку та саморозвитку» [196, с.71]. Отже, сутнісну характеристику педагогічного процесу складає педагогічна взаємодія, котра включає в себе в єдності педагогічний вплив, його активне сприйняття й засвоєння з боку вихованця, а також власну активність останнього, що виявляється у

безпосередніх або опосередкованих відповідних впливах і на педагога, і на самого себе.

Подібної позиції дотримується З. Курлянд, яка визначає педагогічний процес як спеціально організовану взаємодію учасників, «що розвивається впродовж певного часу в межах певної виховної системи і спрямована на досягнення поставленої мети» [194, с.51]. На думку дослідниці, внаслідок такої взаємодії мають відбуватися позитивні перетворення особистісних властивостей та якостей і вихованців, і вихователів. У структурі педагогічного процесу як системи З. Курлянд виділяє: мету, що відображає кінцевий результат педагогічної взаємодії, якого прагнуть учасники цієї взаємодії; принципи, котрі визначають основні напрями досягнення мети; зміст, тобто частину досвіду поколінь, яка передається вихованням для досягнення мети згідно з обраними напрямками; методи, або способи взаємодії учасників педагогічного процесу, за допомогою яких передається та усвідомлюється зміст; засоби - матеріалізовані предметні способи опрацювання змісту, що використовуються разом з методами; форми організації педагогічного процесу, які визначають зовнішнє вираження акту взаємодії учасників педагогічного процесу. Центром педагогічного процесу у вищих закладах освіти, на думку науковця, є інтелектуальна та емоційна взаємодія між викладачами і студентами.

Слушним видається твердження Ю. Тарського про те, що «функціонування та якісна своєрідність будь-якої системи визначається, як мінімум, такими чинниками: набором основних її елементів; способами взаємозв'язку і взаємодії цих елементів; цільовим призначенням цієї системи; характером взаємодії системи із зовнішнім середовищем» [237, с.28]. Тим часом не можна ігнорувати той факт, що ті фактори, які беруть участь у функціонуванні педагогічного процесу як системи, є динамічними, мінливими, що зумовлює закономірність виникнення нових його форм.

Результати теоретичного дослідження, ретроспективний аналіз власної педагогічної діяльності, вивчення методичної літератури, дані педагогічної діагностики дозволили створити модель формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до ІХТ (рис. 2.1), в основу якої було покладено найбільш суттєві властивості й взаємозв'язки цього процесу, як-от: мета, завдання, принципи, педагогічні умови, етапи розгортання досліджуваного процесу, організаційні форми та методи, прогнозований результат.

Зауважимо, що організаційним початком упровадження моделі виступає визначення мети. В. Химинець підкреслює: «Орієнтація на чітко окреслені цілі – основа технологічної побудови навчально-виховного процесу, необхідна умова його планування і розробки. Процес цілеутворення визначальний для будь-якої людської діяльності та особливо важливий для оптимально спланованої освітньої діяльності. Мета слугує джерелом, рушійною силою навчально-виховного процесу і водночас основою, що забезпечує зв'язок усіх його аспектів і компонентів у єдиній системі» [252, с.216]. Погоджуємося з

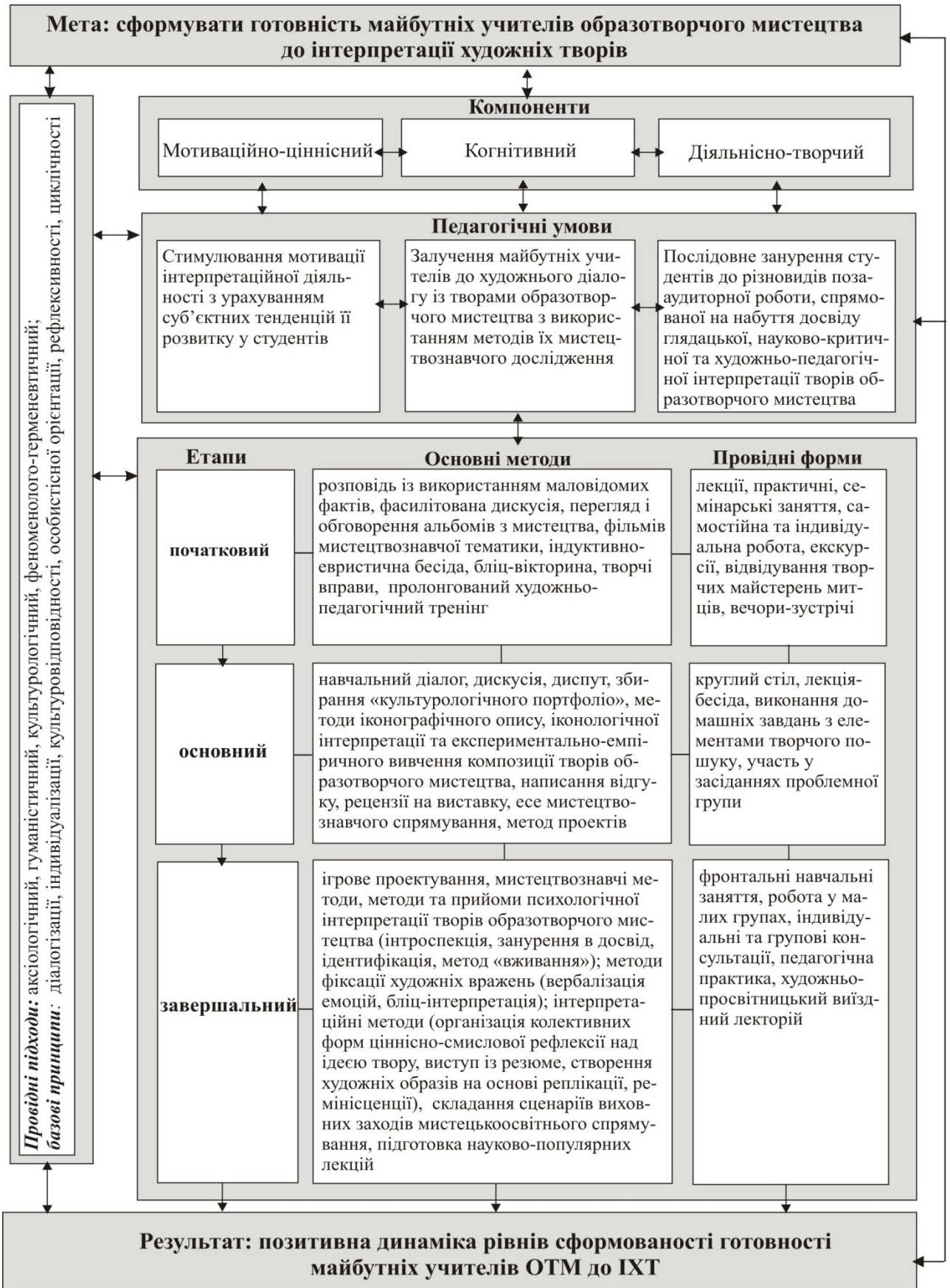


Рис. 2.1. Модель формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів

тими дослідниками педагогічних систем, котрі наголошують на важливості особистісної та суспільної цінності мети будь-якого педагогічного процесу. Тож мета навчання як компонент педагогічного процесу та як передбачуваний кінцевий результат навчання полягає в тому, аби сформувати в майбутніх учителів ОТМ готовність до ІХТ. У контексті дослідження ця мета досягається за рахунок відтворення структурно-компонентного складу названої особистісно-професійної якості, що передбачає її формування за мотиваційно-ціннісним, когнітивним та діяльнісно-творчим компонентами, їх інтеграцію й функціонування як цілісної структури.

Вивчення та узагальнення наукової літератури, в якій висвітлено концептуальні засади сучасної мистецької педагогіки [97; 126; 186; 190; 223 та ін.], дозволило припустити, що досягнення поставленої мети зумовлює використання в цьому процесі сукупності підходів: гуманістичного, аксіологічного, культурологічного, феноменолого-герменевтичного.

Провідні положення *гуманістичного підходу* (В. Астахова, І. Бех, І. Зязюн, К. Левківський, О. Савченко та ін.) спрямовують на таку організацію художньо-педагогічної взаємодії щодо формування готовності студентів до ІХТ, за якої відбуватиметься виявлення та розвиток позитивного потенціалу майбутніх учителів, стимулювання їх потреби у самоактуалізації та професійному зростанні, нарощування особистісних сил у процесі інтерпретаційної діяльності.

Використання *аксіологічного підходу* зумовлюється самим характером мистецтва, що є потужним засобом освоєння «тезаурусу універсальних цінностей та смислів» (А. Канарський). Цей підхід передбачає відмову від невиправданої редукції змісту освіти до одного лише її компонента – знань, що, на переконання низки дослідників (І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), відіграють вельми підпорядковану роль по відношенню до інтегрованих утворень – переконань і соціальних позицій. Натомість, аксіологічний підхід у процесі формування готовності вчителів ОТМ акцентує на опануванні студентами освітніх і

специфічних цінностей педагогічної діяльності як провідних її пріоритетів та формування в педагогів-художників соціально значущих ціннісних потенціалів як необхідної передумови того, щоб у майбутньому вони були здатні прийняти унікальність аксіологічної сфери кожного учня й забезпечити на цій основі успішну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з ним [233].

Зміст *культурологічного підходу* (Н. Алексєєв, Ш. Амонашвілі, О. Асмолов, Г. Батищев, Л. Буєва, А. Валицька, І. Ільїн, Є. Бондаревська, О. Газман, В. Зінченко, І. Зязюн, С. Кульневич, Є. Шиянов, О. Щолокова, І. Якиманська та ін.) розкривається завдяки виявленню закономірних зв'язків між розвитком культури й освіти та визначенням єдиної гуманістичної системи цінностей. Утворюючи тісний динамічний тандем, культура й освіта, уважають учені, покликані забезпечити повноцінне функціонування суспільства. Йдеться про організацію виховання, навчання та розвитку студента відповідно до еволюції загальнолюдської й національної культури, орієнтацію на її характер і цінності, засвоєння її досягнень, прийняття соціокультурних норм. З огляду на це, важливим методологічним орієнтиром має стати уявлення про позитивну роль діалогу культур, традицій, ідей, теорій, мистецьких та педагогічних технологій.

Феноменологічний підхід (Е. Гуссерль, М. Дюфренн, Р. Інгарден, М. Мерло-Понті, В. Орлов, К. Паттерсон, В. Франкл, М. Шелер та ін.) визнає головною цінністю унікальність і неповторність смислу життя кожної людини, який віднайти може для себе тільки вона сама. Він націлює на розкриття смислового змісту художнього твору як явища, даного нам у досвіді, у чуттєвому пізнанні,

розглядає об'єкти поза їх реальним, матеріальним існуванням, як об'єкти інтенціонального змісту та переживання. Важливим має стати висновок про необхідність створення такої педагогічної або художньої ситуації, що сприяє становленню самостійного пізнання студентом смислу, суб'єктивного пізнання феномену віднайдені інтенційності мистецького твору. Отже,

феноменологічний підхід спрямовує на рефлексію та художню творчість, суб'єктивне знаходження та розкриття смислового потенціалу твору мистецтва.

Герменевтичний підхід (М. Бахтін, А. Брудний, В. фон Гумбольд, Г. - Г. Гадамер, В. Дільтей, А. Закірова, О. Лосєв, О. Потебня, Ю. Сенько, І. Сулима та ін.) спрямований на подолання у сучасній масовій практиці тенденцій «накопичення», «передачі», «трансляції», в яких, як справедливо зауважує А. Закірова, «втлені світоглядні настанови, що характеризують природничо-науковий і технократичний стилі мислення» [86]. На противагу цьому, герменевтика пропонує теорію і практику розуміння, котра заснована на свідомому та самостійному смислотворенні. При цьому вона виходить з ідей опори не тільки на раціонально-логічні, але й на ірраціональні початки діяльності, визнання діалогу як провідного методу пізнання іншості «Я»; циклічного характеру розуміння як руху від загального до часткового і навпаки. Слід підкреслити, що в сучасному мистецько-педагогічному дискурсі особливої ваги набуває визначення засад інтеграції герменевтичного та феноменологічного підходів. Зокрема, О. Капічіна вказує на те, що основою синтезу феноменології та герменевтики «...є традиційна формула: «розуміння є збагненням смислу». Феноменологія збагачується новими герменевтичними прийомами збагнення смислу, а герменевтика збагачує свій зміст шляхом феноменолого-семіотичної і логіко-семантичної експлікації поняття «смысл текста» та методологічної рефлексії над усім полем гуманітарних наук і виходу у філософські сфери» [111]. На думку А. Закірової, саме феноменолого-герменевтичний підхід є однією з провідних методологічних стратегій гуманітарних наук [86].

Зауважимо, що описані підходи детермінують виокремлення в якості теоретичних позицій експериментальної роботи *принципів* особистісної орієнтації, індивідуалізації, рефлексивності, циклічності та діалогізації.

Дотримання принципу *особистісної орієнтації* потребує констатації того факту, що в центрі виховання та навчання знаходиться студент: його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Особистісна орієнтація створює

передумови для визнання діяльності студентів з інтерпретування художніх творів ОТМ як такої, що відбиває діалектику зміни об'єкта та самозміни, самотворення, відтак, вона є важливим засобом формування творчої особистості майбутнього вчителя, становлення особистісних джерел його активності.

Згідно принципу *індивідуалізації*, формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ ґрунтується на врахуванні задатків і можливостей студентів, а також спрямовує на реалізацію їхнього особистісного потенціалу під час оволодіння інтерпретаційною діяльністю. Погоджуємося з Т. Смірною, що цей принцип «вимагає в процесі мистецької освіти студентів: 1) індивідуалізації й диференціації обсягу та складності навчально-виховних завдань і педагогічних технологій; 2) надання студентам певної самостійності у відборі змісту або виконанні навчально-професійної діяльності; 3) варіювання способів стимуляції освіти, заохочення до індивідуального розвитку студентів; 4) сприяння розвитку здібностей студентів, які виявляють особливу зацікавленість у мистецькій освіті, але відчують певні ускладнення» [233, с.42].

Принцип *культуровідповідності* спрямований на організацію творчого пізнання й використання мови мистецтва як засобу спілкування, об'єднання світової, національної, регіональної та інших виявів художньої культури у змісті навчального матеріалу, забезпечення культурної ідентифікації майбутніх учителів, тобто актуалізації почуття приналежності студента до певної культури, формування в нього рис суб'єкта культури. Культурологічна спрямованість передбачає з'ясування змісту художнього твору на тлі історії його створення, в процесі пізнання авторських задумів, виявлення художньо-стильових ознак мистецької творчості.

Принцип *рефлексивності* полягає у спонуванні майбутнього вчителя в процесі мистецького навчання до «співвіднесення власних життєвих орієнтирів, світоглядних настанов зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя з морально-світоглядними позиціями, відтвореними в

мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» з художніми оцінками автора твору» [190]. На думку Г. Падалки, занурення в глибини художнього змісту образів сприяє глибшому розумінню мистецтва [190]. Рефлексивне сприймання художніх образів дає змогу студенту краще пізнати себе. Отже, спонукання до рефлексії виступає потужним інструментом формування особистісних і професійних якостей майбутнього вчителя.

Використання принципу *циклічності*, або герменевтичного кола, передбачає залучення студентів до входження в герменевтичне понятійне коло тексту, що вимагає сполучення інтуїтивних і раціональних, «розуміючих» та пояснювальних стратегій його осягнення. У межах принципу циклічності розуміння розглядається не як коло в чистому вигляді, а як спіраль, всередині якої відбувається взаємозв'язок цілого та частин. Ідея циклічності ґрунтується на принциповій незавершеності художнього пізнання та спілкування, що уможлиблюється за рахунок усвідомлення невичерпності смислів твору образотворчого мистецтва.

Принцип *діалогізації* взаємодії передбачає рівноправне міжособистісне спілкування та співробітництво, засноване на взаємній повазі учасників, взаємозбагаченні думками й емоціями, увазі до способів самовираження Іншого (в ролі Іншого можуть виступати студент, педагог, художник). Він визначається нами як системоутворюючий, адже охоплює всі три педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ, виступаючи ключовим елементом стратегії суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників інтерпретаційного полілогу.

Ми виходили з того, що організаційно-методична спрямованість навчально-виховного процесу вищої художньо-педагогічної освіти як важливого аспекта професійної підготовки майбутніх учителів ОТМ вибудовується з урахуванням тих педагогічних умов, за яких саме формування готовності студентів до ІХТ здійснюватиметься продуктивно. При цьому вихідним вважалось загальновизнане науковцями положення про те, що педагогічна професія вимагає від учителя ОТМ сформованої внутрішньої мотивації художньо-педагогічної діяльності, глибоких

фахових знань, а також системи розвинутих художньо-педагогічних умінь і навичок.

Відзначимо, що формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ розуміється в контексті дослідження як частина процесу формування їхньої готовності до художньо-педагогічної діяльності в цілому і підкорюється загальним факторам і механізмам цього процесу. З огляду на це, вважаємо необхідною і достатньою таку сукупність педагогічних умов:

- 1) стимулювання мотивації інтерпретаційної діяльності з урахуванням суб'єктних тенденцій її розвитку у студентів;
- 2) залучення майбутніх учителів до художнього діалогу із творами образотворчого мистецтва з використанням методів їх мистецтвознавчого дослідження;
- 3) послідовне занурення студентів до різновидів позааудиторної роботи, спрямованої на набуття досвіду глядацької, науково-критичної та художньо-педагогічної інтерпретації творів образотворчого мистецтва.

Стимулювання мотивації інтерпретаційної діяльності з урахуванням суб'єктних тенденцій її розвитку у студентів слугує важливою педагогічною умовою модельованого процесу, адже встановленим психолого-педагогічним фактом є визначальна роль системи мотивів, що знаходяться в складних взаємовідносинах. Саме тому, на наше переконання, правомірно вважати вирішальним педагогічно доцільне керівництво формуванням мотивів, цілей і цінностей, котрі в сукупності визначатимуть спрямованість майбутнього вчителя на вирішення художньо-педагогічних завдань засобами ІХТ.

Зауважимо, що під «педагогічно доцільним керуванням» у контексті виокремленої педагогічної умови мається на увазі передусім використання резервів удосконалення художньо-педагогічної підготовки студентів, а саме встановлення більш зрілих, діалектичних відносин між художньо-творчою та професійно-педагогічною мотивацією ІД. Для цього принципово важливо у ВНЗ організувати таке освітнє середовище, де в майбутніх учителів відбувалося б розширення сфери естетично-емоційних вражень, активізувалися важливі

особистісні мотиви, збагачувалась мотивація використання ІД під час розв'язання просвітницьких завдань.

Передовий художньо-педагогічний досвід переконує, що будь-яка діяльність починається з потреби. У дослідженні ми виходили з того, що динаміка розвитку потреби зумовлена процесом її усвідомлення. Усвідомлення потреби – відчуття різниці між реальним та бажаним станом у певний момент часу, котре ініціює прийняття рішення. Воно відбувається поетапно. Перший етап – це рівень чуттєвого усвідомлення, рівень певних емоційних переживань. Тут потреба виявляє себе як внутрішньо детермінований потяг, що супроводжується певним емоційним переживанням. На рівні раціонального усвідомлення вона виступає як чітко усвідомлене бажання, задум, втілюється у чітко поставленій меті. Потреба набуває форми мотивів ідеального порядку. У процесі раціонального усвідомлення потреби відбувається синтез знання власної потреби із знанням явищ навколишнього світу, що можуть виступати засобом задоволення цієї потреби. Саме тому стратегія впровадження названої педагогічної умови передбачає стимулювання інтересу майбутніх учителів ОТМ до інтерпретації художніх творів, сприяння усвідомленню ними особистісної та суспільної значимості оволодіння діяльністю з інтерпретування художніх творів, а також спонукання до постановки й реалізації самоосвітніх цілей у цьому виді художньо-педагогічної діяльності.

Залучення майбутніх учителів до художнього діалогу із творами образотворчого мистецтва з використанням методів їх мистецтвознавчого дослідження – педагогічна умова, спрямована на формування комплексу необхідних і достатніх для здійснення ІХТ художньо-педагогічних знань. Спостереження практики доводить, що, незважаючи на досить великий обсяг знань, який надається майбутнім учителям під час навчання у ВНЗ, вони часто не вміють оперувати ними під час інтерпретації художнього твору. Вважаємо, що це можна пояснити двома моментами: їх знаходженням у розрізненому, несистематизованому стані, а також несформованістю в студентів алгоритмів їх застосування в процесі здійснення ІД. Отже, необхідно віднайти таку

послідовність педагогічної взаємодії щодо упровадження означеної педагогічної умови, котра забезпечила б не тільки накопичення, але й свідоме задіяння системи художньо-педагогічних знань у цьому процесі. Йдеться про те, щоб перетворити метод у дієвий засіб здобуття, актуалізації та систематизації художньо-педагогічних знань, створити передумови для їх доцільного використання під час розв'язання завдань професійної діяльності.

Тож, у цьому процесі виділяємо такі завдання: використання формального аналізу творів ОТМ як засобу актуалізації й розвитку знань студентів щодо художньо-виражальних засобів ОТМ; опанування студентами системи «культурних кодів» в процесі іконологічної інтерпретації творів ОТМ; формування алгоритму художнього діалогу із застосуванням комплексу методів і прийомів мистецтвознавчого дослідження.

Послідовне занурення студентів до різновидів позааудиторної роботи, спрямованої на набуття досвіду глядацької, науково-критичної та художньо-педагогічної інтерпретації творів образотворчого мистецтва – педагогічна умова, націлена на формування в майбутніх учителів спроможності з високим ступенем ефективності здійснювати ІХТ, реалізуючи наявні знання та здібності. Нагадаймо, що в контексті дослідження спроможність розглядається як особлива інтегральна здатність, котра зумовлює виконання відповідних функцій, які стимулюють запуск і детермінують продуктивність окремих видів активності особистості. Актуальним є положення про те, що будь-яка здатність потребує постійного розвитку, тобто не може існувати інакше, аніж у постійному розвитку (Б. Теплов, [239]). Саме це зумовлює важливість постійного збагачення досвіду майбутніх учителів щодо здійснення ним глядацької, науково-критичної та художньо-педагогічної інтерпретації творів ОТМ. Таким чином, логіка формування спроможності до максимально ефективного здійснення ІХТ передбачає поступальний розвиток художніх перцептивно-комунікативних, художньо-пізнавальних та конструктивно-проективних умінь та навичок ІД у процесі цілеспрямованого збагачення засобами позааудиторної роботи відповідних сфер досвіду, що відбивається в

таких завданнях: розвиток здатності студентів до художнього сприймання шляхом активізації проявів художньої інтуїції, емпатії, уяви, спостережливості й т.ін.; формування досвіду науково-критичного опанування твору ОТМ в процесі позааудиторної роботи творчо-пошукового характеру; вдосконалення спроможності студентів до художньо-педагогічного витлумачення творів ОТМ у ситуаціях, близьких до умов наступної професійної діяльності.

Вищезначені особливості впровадження педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до ІХТ створюють можливість цілеспрямовано добирати необхідне змістове ядро навчання майбутніх учителів, що може бути репрезентовано на трьох взаємопов'язаних етапах модельованого процесу: початковому, базовому та завершальному. В основу виділення названих етапів було покладено принцип розвитку, всебічно обґрунтований у працях К. Абульханової-Славської [2], Б. Ананьєва [9], П. Блонського [32], О. Леонтєва [143], Б. Теплова [239] та інших авторів, що передбачає поступальне розширення й ускладнення спектра мотивів, ставлень, знань, умінь і навичок студентів у процесі опанування навчального змісту. Відповідно до цього принципу перший етап завжди пов'язаний із становленням компонентів структури тієї чи іншої діяльності, другий етап – з їх стійким функціонуванням, третій етап – з їх розвитком на підставі компонентної структури, що склалася. Тож, слід конкретизувати поетапну стратегію реалізації визначених педагогічних умов, їх вплив на організаційно-методичні особливості досліджуваного процесу.

Початковий етап формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ націлений на становлення компонентів цієї особистісно-професійної якості й відповідно до вищеписаної стратегії впровадження педагогічних умов передбачає розв'язання таких завдань: стимулювання інтересу майбутніх учителів до інтерпретації художніх творів, актуалізацію й розвиток знань студентів щодо художньо-виражальних засобів образотворчого мистецтва в процесі дослідження його формально-пластичної будови, вдосконалення їхньої

здатності до художнього сприймання шляхом активізації виявів художньої інтуїції, емпатії, уяви, спостережливості й т.ін.

Для реалізації окреслених завдань моделлю передбачено використання системи методів і форм організації навчання студентів. При цьому слід відзначити, що жоден окремо взятий метод або форма навчання не може забезпечити необхідних результатів у повному обсязі, оскільки кожен з них дозволяє отримати лише специфічні результати; жоден з методів не є універсальним, тому ефективності педагогічного процесу можна досягти тільки при використанні системи методів та прийомів. Тож, кожне з виокремлених завдань зумовлює застосування сукупності педагогічно доцільних саме на цьому етапі методів формування готовності студентів до ІХТ.

Зокрема, основними методами, за допомогою яких здійснюється стимулювання інтересу майбутніх учителів ОТМ до інтерпретації художніх творів, визначено такі: розповідь із використанням малоідомих фактів, фасилітована дискусія, сумісний перегляд і обговорення альбомів з мистецтва, фільмів мистецтвознавчої тематики, бесіди з художниками, мистецтвознавцями й т.ін.

Використання формального аналізу творів ОТМ як засобу актуалізації й розвитку знань щодо художньо-виражальних засобів ОТМ вимагає максимального його включення в різні види роботи викладача зі студентами, що також передбачає використання низки методів, як-от: індуктивно-евристична бесіда, дидактична гра, бліц-вікторина, творчі вправи.

Удосконалення здатності студентів до художнього сприймання шляхом активізації проявів художньої інтуїції, емпатії, уяви, спостережливості, як свідчать наукові дослідження (В. Зазикін, Г. Падалка та ін.), неможливе поза довготривалими зусиллями, спрямованими на систематичний саморозвиток власних творчих можливостей. Це зумовлює вибір такого специфічного для мистецької освіти методу, як пролонгований художньо-педагогічний тренінг.

Відповідно до окреслених завдань експериментальною моделлю передбачено використання низки організаційних форм, у межах яких

реалізуються названі методи. При цьому перевага віддається формам, котрі забезпечують актуалізацію особистісних смислів, наявних знань, надають можливості для «зворотного зв'язку» та творчого самовиявлення майбутніх учителів, дозволяють урахувати особливості розвитку досліджуваної особистісно-професійної якості. Таким чином, поряд із традиційними формами (лекція, практичне, семінарське заняття, самостійна та індивідуальна робота студентів) на цьому етапі використовуються такі форми роботи, як екскурсії, відвідування творчих майстерень митців, вечори-зустрічі з мистецтвознавцями та художниками й т.ін.

На **основному** етапі навчально-виховний процес спрямовується на базове формування готовності до ІХТ за її мотиваційно-ціннісним, когнітивним та діяльнісно-творчим компонентами і передбачає: сприяння усвідомленню студентами особистісної та суспільної значимості оволодіння діяльністю з інтерпретування художніх творів, опануванню майбутніми вчителями системи «культурних кодів» під час іконологічної інтерпретації творів образотворчого мистецтва, формуванню досвіду науково-критичного дослідження художнього твору в ході залучення студентів до позааудиторної роботи творчо-пошукового характеру.

У реалізації першого завдання ми виходили з уявлення про те, що становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесу усвідомлення, який включає різні види вербалізації і, як наслідок, - зміщення пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу. Отже, провідними визнано методи, котрі сприяють винесенню цінностей оволодіння інтерпретаційною діяльністю у зовнішній план, як-от: навчальний діалог, дискусія, диспут тощо.

Опанування майбутніми вчителями системи «культурних кодів» з опорою на іконологічне дослідження твору передбачає широке використання завдань на збір і каталогізацію художнього матеріалу (метод «культурологічного портфоліо»), а також подальше його опрацювання допомогою методів

іконографічного опису, іконологічної інтерпретації та експериментально-емпіричного вивчення композиції.

Нарешті, досвід науково-критичної інтерпретації творів ОТМ студенти набувають завдяки включенню в різні види позааудиторної роботи творчо-пошукового характеру. При цьому використовуються творчі завдання різного ступеню складності, як-от: написання відгуку, рецензії на виставку, есе або статті мистецтвознавчого спрямування, метод проектів.

Провідними формами, під час яких відбувається взаємодія викладача зі студентами на основному етапі, є такі: круглий стіл, лекція-бесіда, виконання домашніх завдань з елементами творчого пошуку; виконання індивідуальних методичних завдань; участь у засіданнях проблемної групи з питань образотворчості.

Завершальний етап формування готовності студентів до ІХТ спрямований на розв'язання таких завдань: спонукання майбутніх учителів до постановки й реалізації самоосвітніх цілей щодо інтерпретації художніх творів, вироблення алгоритму художнього діалогу з використанням комплексу методів і прийомів мистецтвознавчого дослідження, вдосконалення спроможності студентів до художньо-педагогічного тлумачення творів образотворчого мистецтва в ситуаціях, близьких до умов подальшої професійної діяльності.

Урахування суб'єктних тенденцій розвитку художньо-педагогічної мотивації щодо ІХТ у майбутніх учителів на цьому етапі передбачає їх спонукання до самовизначення й самостійного вибору ролі, розмежування інтересів та реалізації індивідуальних можливостей у ході ігрового проектування, що спрямоване не тільки на персонізації навчання, але й на створення атмосфери психологічного комфорту в групі, внаслідок чого послаблюються психологічні бар'єри.

Процес організації художнього діалогу (полілогу) студентів із творами ОТМ передбачає застосування кількох груп методів: 1) мистецтвознавчих (розкодування інформації, що міститься в образній тканині твору; аналітичне дослідження процесу та обставин створення мистецького твору; вивчення

історичної динаміки художнього образу твору в індивідуальному та колективному сприйнятті) (за Н. Яковлевою [268]); 2) методів та прийомів психологічної інтерпретації творів ОТМ (інтроспекція, занурення у досвід; ідентифікація, метод «вживання»); 3) методів фіксації художніх вражень (вербалізація емоцій, блиц-інтерпретація, ведення «словника емоцій» та «словника асоціацій», таблиць емоційно-естетичних визначень); 4) інтерпретаційних методів (організація колективних форм ціннісно-сислової рефлексії над ідеєю твору, виступ із резюме, написання есе з проблеми, запропонованої автором, створення художніх образів на основі реплікації, ремінісценції тощо).

З метою набуття студентами досвіду художньо-педагогічної ІХТ експериментальною моделлю передбачено використання таких методів, як-от: написання планів-конспектів уроків ОТМ й інтегрованих уроків, складання сценаріїв виховних заходів мистецькоосвітнього спрямування, підготовка науково-популярних лекцій для різних учнівських аудиторій.

Вибір вищезначених методів зумовлює використання таких форм організації навчання, як фронтальні навчальні заняття, робота у малих групах, індивідуальні та групові консультації, педагогічна практика, художньо-просвітницький виїзний лекторій.

Таким чином, модель формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ відбиває поетапну реалізацію вищезокреслених педагогічних умов, що спрямована на позитивну динаміку формування готовності студентів до ІХТ. При цьому кожен з названих етапів пов'язаний із виконанням низки специфічних завдань, які обумовлюють стратегію експериментальної методики упровадження визначених педагогічних умов, що відбиває організаційно-методичні особливості формування досліджуваної особистісно-професійної якості й спрямована на досягнення очікуваного результату цього процесу, а саме підвищення рівня готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до ІХТ.

Реалізація представленої моделі, на наш погляд, сприятиме оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів ОТМ в аспекті формування їх

готовності до інтерпретації художніх творів, що вимагає проведення дослідно-експериментальної перевірки її ефективності.

2.3 Експериментальна методика формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів

Зауважимо, що складний та багатоетапний шлях від визначення навчально-виховної мети до її реалізації передбачає не лише побудову стратегії й тактики педагогічної діяльності, але й вимагає конкретизації шляхів і засобів її впровадження у навчально-виховний процес. У контексті дослідження, вищеописана модель слугує якісним фундаментом для побудови експериментальної методики (від грецьк. *methodike* – сукупність методів) формування готовності студентів до інтерпретації художніх творів. Словник [184] тлумачить поняття «методика» як сукупність методів навчання чомусь, практичного виконання чогось. У педагогічній науці методика розглядається як сукупність методів доцільного проведення певної роботи [51]. С. Гончаренко розділяє поняття «методика навчального предмета» (галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета) і «методика навчання» (учення про методи навчання) [64, с. 206]. С. Терно розглядає методику як «м'яку модель» навчання, що, на відміну від «жорсткої моделі» (технології), домінує у випадках, коли виникають складні, нетипові проблемні ситуації, а також коли вирішуються завдання розвитку особистості [240, с. 18].

На наш погляд, герменевтичний підхід до процесу формування готовності студентів до ІХТ виключає його зачинення в межах «трансляції» цілей, знань, умінь та навичок, а передбачає гнучкий «зворотній зв'язок» викладача зі студентами в процесі опанування навчального змісту. Ми погоджуємося із А. Закіровою в тому, що герменевтика протистоїть ідеї «трансляції культури», натомість вона націлена на глибоке розуміння гуманітарних феноменів та знань

про них з урахуванням соціально-культурних традицій, переосмисленням емоційно-духовного досвіду людства та особистісного духовного досвіду суб'єкта розуміння, заснованому на свідомому та самостійному смислотворенні [86, с.18]. Саме тому експериментальна методика являє собою систему педагогічних впливів, що задає вектор роботи викладача і студентів у процесі опанування визначеного змісту і, завдяки своїй гнучкості та відкритості, забезпечує ступені «свободи» і для педагога, і для майбутніх фахівців. Тож одним з основних положень методики є варіативність форм і методів навчально-виховної взаємодії за умов збереження змісту навчання, що включає мотиви, цілі, цінності, художньо-педагогічні знання, а також творчі вміння й навички, необхідні педагогові для здійснення ІД. Вона ґрунтується на вивченні особливостей цілісного процесу фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва і враховує його реальні можливості, що торкається узгодження завдань, змісту та організаційно-методичних орієнтирів формування в студентів готовності до ІХТ зі змістовими та дидактичними можливостями освітнього середовища педагогічного вишу. Тож, вихідними положеннями експериментальної методики формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ виступили такі:

1. Готовність майбутнього вчителя ОТМ до ІХТ є невід'ємною складовою його професійної компетентності.
2. Формування готовності майбутніх учителів до ІХТ є частиною їх фахової підготовки і базується на наявних і резервних можливостях цього процесу.
3. Досягнення поставленої мети (сформувати в студентів готовність до ІХТ) зумовлюється цілеспрямованою взаємодією викладача і студентів щодо розвитку та саморозвитку системи мотивів, цілей та цінностей оволодіння ІД, а також оволодіння студентами необхідними та достатніми для її здійснення художньо-педагогічними знаннями, творчими вміннями та навичками.
4. Формування готовності студентів до ІХТ на різних етапах навчання передбачає, з одного боку, відносно автономний характер навчання на кожному етапі, а з іншого, – взаємозв'язок усіх етапів навчання, за якого досягнення

завдань кожного етапу забезпечує «перехід» майбутніх учителів ОТМ на більш високий рівень щодо досліджуваної особистісно-професійної якості.

5. Використання форм, методів та засобів формування готовності до ІХТ на кожному етапі експериментальної методики зумовлюється своєрідними завданнями, що складають стратегію впровадження педагогічних умов змодельованого процесу.

Виокремлені положення було конкретизовано під час організації формувального експерименту, метою якого було виявлення ефективності пропонованих педагогічних умов та моделі формування готовності студентів - майбутніх учителів ОТМ до інтерпретації художніх творів, з'ясування їх впливу на результативність професійної педагогічної підготовки. В цілому, формувальний експеримент охопив 89 студентів II-IV курсів, які здобували фах учителя образотворчого мистецтва. Зауважимо, що робота з формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ проводилася нами на базі кількох вишів: Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Криворізького державного педагогічного університету. З огляду на певну різницю у навчальних планах, це потребувало відповідної корекції експериментальної методики впровадження моделі формування у студентів готовності до ІХТ у кожному конкретному випадку.

Для організації експерименту нами було здійснено розподіл загальної кількості його учасників на контрольні (44 респонденти) й експериментальні (45 респондентів) групи. Зазначимо, що вибір учасників був зумовлений метою апробувати на практиці ефективність розробленої моделі. У контрольних і експериментальних групах студенти брали участь у навчальному процесі згідно з традиційними навчальними планами та програмами. В експериментальних групах, окрім цього, реалізовувалась модель формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів, упроваджувалися виділені педагогічні умови.

Варто зазначити, що сутність формувального експерименту полягала в реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ. При цьому педагогічні умови «стимулювання мотивації інтерпретаційної діяльності з урахуванням суб'єктних тенденцій її розвитку у студентів»; «залучення майбутніх учителів до художнього діалогу із творами образотворчого мистецтва з використанням методів їх мистецтвознавчого дослідження»; «послідовне занурення студентів до різновидів позааудиторної роботи, спрямованої на набуття досвіду глядацької, науково-критичної та художньо-педагогічної інтерпретації творів образотворчого мистецтва» впроваджувалися поступово, що передбачало їх поетапну реалізацію:

- а) під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін «Малюнок», «Живопис», «Композиція», «Історія образотворчого мистецтва», «Методика художнього навчання»;
- б) у ході опанування елективного курсу «Аналіз та інтерпретація творів живопису»;
- в) у процесі позааудиторної роботи.

Конкретизуємо зміст, а також форми та методи, що застосовувалися на різних етапах для формування готовності майбутніх учителів до ІХТ за її мотиваційно-ціннісним, когнітивним та діяльнісно-творчим компонентами.

Так, **на початковому етапі** з метою оптимізації процесу формування готовності студентів до ІХТ було використано можливості професійно орієнтованих дисциплін, для чого проаналізовано робочі навчальні програми з цих предметів. Це дало можливість внести низку рекомендацій щодо їх змістової трансформації на засадах упровадження окремих питань, застосування комплексу навчальних завдань, а також методів і прийомів, що мали сприяти становленню компонентів досліджуваної готовності. Великого значення на цьому етапі набули, крім цього, різні форми та види позааудиторної діяльності студентів, у тому числі їх участь у різноманітних виховних заходах.

Зауважимо, що метою курсу *«Історія образотворчого мистецтва»* є ознайомити студентів з досягненнями світового та вітчизняного образотворчого мистецтва на всіх етапах розвитку суспільства від зародження до наших днів, сприяти формуванню в них здатності виховувати у школярів естетичне почуття і художній смак, аналізувати й оцінювати твори ОТМ. Програмою передбачено знайомство з основними теоретичними поняттями мистецтвознавства, вивчення морфології мистецтва, особливостей історичних етапів світової образотворчості, декоративно-ужиткового мистецтва та архітектури.

На наш погляд, до резервів удосконалення викладання дисципліни з метою формування у майбутніх учителів готовності до ІХТ насамперед можна віднести використання її можливостей для стимулювання інтересу майбутніх учителів до ІХТ. Як відомо, на початковій стадії інтерес формується під впливом емоційних чинників. Саме тому на цьому етапі особливої ваги набуло емоційно насичене, зацікавлене спілкування викладача і студентів на теми мистецтва. Велике значення при цьому мала художня ерудиція викладача, його захопленість образотворчим мистецтвом, ретельна підготовка до кожного заняття, а також увага до думок студентів, позитивне підкріплення будь-якої пізнавальної ініціативи з їх боку. Під час проведення аудиторних занять з *«Історії образотворчого мистецтва»* з цією метою було застосовано низку методів, як-от: демонстрація й обговорення репродукцій творів ОТМ, художніх альбомів, слайдів, розповідь із використанням цікавих фактів, фасилітована дискусія. Окремо слід виділити такий вид позанавчальної роботи студентів, як перегляд фільмів про твори образотворчого мистецтва.

Сумісний перегляд та обговорення репродукцій творів ОТМ, художніх альбомів, слайдів - метод роботи викладача зі студентами, що традиційно застосовується під час лекцій та практично-семінарських занять з *«Історії образотворчого мистецтва»*. Особливістю використання цього методу в експериментальних групах було те, що обговорення творів велося із загостренням ціннісно-сміслових аспектів функціонування художніх образів. Саме останнє, як свідчить педагогічний досвід, часто ігнорується майбутніми

вчителями, увага яких здебільшого прикута до зовнішніх проявів – сюжету або ж суто технологічних особливостей творів ОТМ. Тож, у завдання викладача входило спрямувати думки студентів не лише на те, «як це зроблено», а й на те, «для чого це створено», що саме бажав повідомити автор, на яку реакцію розраховував. Виходячи з організаційно-методичних особливостей різних форм навчання студентів, обговорення художніх творів набувало вигляду розповіді з елементами бесіди (під час лекцій) або фасилітованої дискусії (на практично-семінарських заняттях).

Розповідь із елементами бесіди – словесний метод навчання, за рахунок якого відбувається повідомлення нової інформації викладачем, а також актуалізуються наявні у студентів знання і досвід. Зауважимо, що під час формувального експерименту цей метод слугував засобом емоційного стимулювання навчання і супроводжувався використанням низки відповідних цій меті прийомів. Зокрема, під час розповідей залучалися маловідомі факти (історичні, біографічні дані, відомості про символіку тощо), емоційно-естетичний досвід студентів, демонструвалися зразки кращих тлумачень творів ОТМ, ставились проблемні питання, що дозволило стимулювати пізнавальну активність студентів, спрямувати їх на подальший пошук і самоосвітню діяльність.

Фасилітована дискусія – метод, що широко застосовувався під час практично-семінарських занять з курсу. Він передбачав колективне обговорення художнього твору, котре спиралося на певну стратегію питань, заздалегідь підготовлених фасилітатором (викладачем). Завдання фасилітатора при цьому полягало насамперед у тому, аби спонукати до активності всіх членів групи шляхом психолого-педагогічної підтримки з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, «виділення» оригінального, корисного, індивідуального в їх висловлюваннях, створення атмосфери доброзичливості та взаємоповаги.

Окремо слід виділити такий вид позанавчальної роботи студентів, як перегляд фільмів мистецтвознавчої тематики. Так, у ході опанування змісту

курсу студентам було запропоновано до домашнього ознайомлення документальний серіал виробництва ВВС «Сила мистецтва» (2006), доступного для перегляду в мережі Інтернет. Окремі серії, присвячені роз'ясненню проблемних аспектів витлумачення світових шедеврів обговорювались на практично-семінарських заняттях. Головним призначенням методу було збудження у майбутніх учителів ОТМ пізнавального інтересу, прагнення до подальшої самоосвіти в означеному напрямі. Наслідком такої роботи було те, що значна частина студентів продовжили знайомство з документальними проектами мистецтвознавчої тематики без спонуки з боку викладача, а вже з власної ініціативи. Для деяких студентів це стало поштовхом для більш заглибленого вивчення творчості окремих майстрів та вивчення їх творів за допомогою спеціальної літератури.

Позитивним є те, що програма з «Історії образотворчого мистецтва» передбачає ознайомлення студентів з початками формального та компаративного аналізу творів ОТМ, що дозволяє глибше розкрити особливості кожної епохи, застосувати набуті під час лекційних занять знання в процесі розгляду художнього твору як «тексту». Тим часом досить великий обсяг навчального матеріалу по відношенню до виділеного на вивчення цієї дисципліни часу не дозволяє надто зосереджуватися на окремих творах ОТМ як відносно автономних явищах, що, будучи фактами колективної й індивідуальної свідомості, окрім типових, характерних для певного історичного періоду рис, відзначаються також специфічними особливостями. Тож, традиційно методика викладання історії ОТМ базується на порівняльній характеристиці мистецтва хронологічно суміжних епох: Давнього Єгипту та Передньої Азії; Давньої Греції та Риму; Візантії та Риму; романського й готичного мистецтва; Середньовіччя та Відродження; Раннього та Високого Відродження; Фландрії й Голландії XVII ст.; бароко і рококо і т.д., під час якої робота з конкретним твором «зачинається» у межах пояснювально-ілюстративних методів навчання. При цьому в студентів слабо сформованим залишається алгоритм застосування мистецтвознавчого опанування твору, адже

вони майже не залучаються до самостійного аналізу його формально-пластичної будови. З цього погляду, за доцільне було визнано, по-перше, озброїти студентів схемою аналізу творів ОТМ (окремо для творів живопису, графіки, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва), а по-друге, переорієнтувати їх із репродуктивного на творчий тип засвоєння знань, де твір виступатиме як привід для актуалізації наявних і пошуку нових знань, що визначають місце мистецького явища в загальнохудожньому процесі. З цією метою під час проведення аудиторної роботи з курсу використовувались індуктивно-евристичні бесіди та бліц-вікторини. У процесі самостійної роботи студентів, котра передбачала підготовку до практично-семінарських занять, широко використовувався метод творчих вправ.

Зауважимо, що сутність евристично-індуктивної бесіди полягає в переносі знання, отриманого в процесі аналізу одиничних, конкретних прикладів, на ціле, загальне. Особливістю застосування цього методу було те, що логіка здобуття студентами знань являла собою сходження від часткового до загального, тобто від конкретних творів – до характеристики стилю, особливостей творчого методу, властивого певній епосі, через усвідомлення пластичних особливостей цих творів, їх протиставлення артефактам попередньої епохи з використанням бінарних опозицій «лінійність – живописність»; «площинність – глибина»; «замкнута форма – відкрита форма»; «тектонічний початок – атектонічний початок»; «безумовна ясність – неповна ясність». Як відомо, створена Г. Вельфліном система формально-стилістичного аналізу ідеально відповідає лише двом художнім епохам – Ренесансу і Бароко. Саме тому названий метод був використаний під час вивчення теми «Мистецтво Європи 17 - 18 століть». Засобом управління мисленням студентів на лекції була система заздалегідь підготовлених викладачем проблемних (тих, що вказують на сутність навчальної проблеми, сферу пошуку невідомого), евристичних (що спрямовані в майбутнє – у бік пошуку ще невідомого студентам нового знання, умов або способів діяльності)

та інформаційних (котрі мають на меті актуалізацію наявних знань студентів) запитань.

Під час практично-семінарських занять з «Історії образотворчого мистецтва» впроваджено низку творчих вправ, котрі передбачали порівняльний аналіз конкретних пам'яток ОТМ, що належать до різних (суміжних) історичних періодів. Такі завдання використовувались і безпосередньо на практично-семінарських заняттях із курсу, і в процесі підготовки до них із наступним обговоренням в аудиторії. Наприклад, до аналізу пропонувались такі твори, як «Портрет Лавинії» (Тиціан Вічелліо) та «Весна» Сандро Ботічеллі, скульптурного зображення вершника із собору в Бамберзі та кінної скульптури Гатамелатти (Донателло); «Автопортрети» Антоніса ван Дейка та Рембрандта Харменса ван Рейна й т.ін. При цьому студентам було надано орієнтовний алгоритм опанування формальної структури твору (окремо для живопису та скульптури). Так, порівняння творів живопису відбувалося на основі алгоритму, що передбачає розгляд теми, сюжету, особливостей іконографії твору, а також композиції, колориту, кольорового рішення, індивідуальної манери художника, інших формальних якостей та ознак для ідентифікації приналежності роботи до певного хронологічного періоду, стилю чи напрямку, в'ясненню місця її створення, авторства тощо. При аналізі творів скульптури виділялися особливості художньої мови: тривимірна композиція, пластичний об'єм, характер руху, силует, ритм ліній та мас, співвідношення окремих частин фігури та всієї композиції (пропорційність), що впливає на гармонійність твору, моделювання форми, експресія у обробці матеріалу (фактура).

Ми виходили з того, що аналіз формально-стилістичних ознак твору ОТМ створює передумови для його прочитання в системі художньої мови і цінностей, властивих певному історичному періоду, а отже, й для інтерпретації як «діалогу культур», у якому співвідносяться моральні та художньо-естетичні цінності минулого та сьогодення. Саме тому увага була прикута передусім до того, аби студенти в процесі освоєння формально-змістової цілісності твору

зверталися не лише до стильових і жанрових його рис, а й до тих, що є характеристиками «духу епохи», а також ознак індивідуальності, світовідчуття, ставлення до навколишнього конкретного майстра. Тож їм було запропоновано надати вибраним творам емоційно-образної характеристики, узагальнити висновки в смисловій площині, тобто площині художнього й морально-естетичного світогляду різних епох і автора. Така робота була сприйнята студентами із цікавістю, але значна частина майбутніх учителів ОТМ виявили невпевненість у своїх силах, невміння без остраху висловлювати власні припущення, не спираючись на науково-критичні джерела й чужі «авторитетні» умовиводи. Вказані недоліки значною мірою були компенсовані створенням у групі доброзичливої атмосфери діалогу, взаємообміну варіантами розуміння того чи іншого твору, а також наданням студентам (у залежності від індивідуальних особливостей) можливості висловити свої думки за допомогою інтерпретаційних методів різного рівня складності: опису, коментаря або тлумачення.

Наприкінці вивчення кожного модуля зі студентами проводилась *бліц-вікторина* – інтерактивний метод, що дозволяє не тільки закріпити матеріал, акцентуючи на істотних взаємозв'язках, задіяти образну пам'ять та «почуття стилю», але й стимулювати пізнавальну активність майбутніх фахівців. Для цього викладачем готувалася тека з цифровими зображеннями, що зберігалася на електронних носіях і демонструвалася студентам у вигляді мультимедійного ряду. Студенти мали дати відповідь про стиль, жанр, автора, назву твору, обставини його появи тощо. Правильна відповідь «винагороджувалася» визначеною кількістю балів, які додавалися до особистого рейтингу студентів.

Для активізації інтересу студентів до ІХТ ми використовували також можливості позааудиторної роботи студентів, для чого було залучено кураторів академічних груп. Заслугове на увагу, зокрема, такий метод стимуляції інтересу до ІХТ під час відвідування студентською групою виставок і творчих майстерень художників, як безпосередні бесіди з митцями з приводу творів ОТМ. Активні контакти з людьми, захопленими ОТМ, сприяли «зануренню» в

творчу атмосферу діалогу з приводу образотворчості, викликали безпосереднє зацікавлення і бажання глибше пізнати творчість майстрів рідного краю.

Для формування готовності до ІХТ за її діяльнісно-творчим компонентом на початковому етапі потрібно було вирішити завдання акумуляції майбутніми вчителями ОТМ досвіду осмисленого сприйняття явищ життя й мистецтва. Це передбачало впровадження в навчально-виховний процес пролонгованого художньо-педагогічного тренінгу з розвитку складових психологічної проникливості. Згідно з даними психологічної науки, проникливість формується роками в процесі практичної діяльності, пов'язаної зі спілкуванням і взаємодією [88]. Тим часом є підстави вважати, що розвиток проникливості підкорений єдиним закономірностям, пізнання яких може суттєво прискорити цей процес, як зазначає В. Зазикін [88]. Зокрема, зауважується, що складові психологічної проникливості – емпатія (в т.ч. художня), спостережливість, увага, образна пам'ять і т. ін. можуть бути треновані в разі цілеспрямованого керівництва цим процесом. Матеріалом для тренінгу була обрана система завдань і вправ, що мала сприяти більш інтенсивному розвитку творчих умінь і навичок інтерпретаційної діяльності. Завдання, що увійшли до запропонованого комплексу, можна умовно поділити на дві групи: з опорою на зображальний або на життєвий матеріал. Перша група вправ упроваджувалась безпосередньо в навчально-виховному процесі. Тренерами виступили викладачі спецдисциплін («Композиція», «Малюнок», «Живопис»), адже саме на них покладено завдання розвитку в студентів «уміння бачити» в тому сенсі, котрий вкладали в це видатні художники-педагоги П. Чистяков, І. Рєпін, А. Куїнджі та ін., тобто вміння спостерігати, зіставляти, помічати суттєве, узагальнювати тощо. Для цього студентам було запропоновано такі вправи, як «Увійди в картину», «Подорож у часі», «Якби я був картиною», «Мандрування картини» (за О. Булатовою), «Образи навкруги», «Біографія за портретом» (за С. Гіппіус), «Вживання в образ» (варіація вправи «Фотографія» за О. Булатовою), «Руки», «Абстрактні поняття» й т. ін. Тим часом, урахувавши складність та обсяг такої якості, як проникливість, і те, що її формування не є одномоментним завданням

і має продовжуватись на протязі довгого часу, майбутнім учителям запропоновано також групу вправ, які можна виконувати в повсякденному житті, не витрачаючи на це багато часу й сил (Додаток Ж). Контроль за виконанням програми тренінгу був опосередкованим і проводився у вигляді перевірки й обговорення навчально-творчих робіт студентів (начерків, ескізів, етюдів), створених за результатами спостережень, «вживання» у внутрішній світ іншої людини, фантазій з приводів, запропонованих тренінгом (створення образу фантастичної істоти, візуалізація неіснуючого предмета й т. ін.).

Розв'язання поставлених завдань на **основному етапі** формувального експерименту відбувалося за рахунок використання змістових і дидактичних можливостей таких професійно орієнтованих дисциплін, як «Методика художнього навчання» та «Композиція».

Зауважимо, що метою дисципліни «*Методика художнього навчання*» є формування професійних якостей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, його підготовка до методичного керування процесом художнього навчання й виховання підростаючого покоління. До завдань курсу входить розвиток у студентів спроможності методично забезпечувати розвиток творчих здібностей учнів, потреби самостійно здобувати, розширювати й поглиблювати знання, удосконалювати практичні уміння й навички в процесі образотворчої діяльності.

Під час вивчення курсу увага акцентувалася насамперед на розвитку професійно-педагогічної складової мотивації майбутніх учителів ОТМ до ІХТ.

Для цього до змісту теми «Формування здатності сприйняття творів мистецтва в учнів початкової та середньої школи» було включено питання «Розвиток здатності сприймати та інтерпретувати художні твори як завдання художньо-естетичного виховання», що передбачало стимулювання почуття обов'язку та відповідальності майбутнього педагога, настанову на вирішення проблем естетичної освіти й виховання шляхом демонстрації протиріч, котрі наявні між потребами та вимогами до сучасної школи і реальним освітньо-виховним процесом. Як домашнє завдання студентам було запропоновано

ознайомитися з «Концепцію художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» і особливо з пунктом 6 означеного документа, в якому акцентується на необхідності введення «в науково-педагогічний обіг і шкільну практику поняття «інтерпретація» творів мистецтва» [210]. На цьому матеріалі було організовано круглий стіл на тему «Пріоритетність завдань художньо-естетичного виховання школярів», що набув вигляду діалектичної бесіди, метою якої є не словесна боротьба або бажання повправлятися у власних розумових здібностях, а прагнення до істини. Умовами проведення дискусії були: наявність у студентів бажання висловити свою точку зору щодо проблеми; готовність сприймати та оцінювати позицію опонента; готовність до активної наступальної взаємодії; наявність загальної основи та певної різниці у вирішенні проблеми. Це дозволило врахувати індивідуальну позицію кожного з учасників дискусії, а також сформуванню певний спільний висновок з питання. Зокрема, майбутні вчителі з'ясували, що навчання дітей способам розуміння творів образотворчого мистецтва – зовсім не «вузьке» завдання сучасної школи; з відповідними компетенціями пов'язується формування особистості як суб'єкта культури, розвиток діалогічної свідомості, різноманітних якостей і характеристик творчого мислення тощо. Колективним висновком проведеної роботи стало визнання студентами великої суспільної вагомості інтерпретаційної діяльності педагога-художника.

Формуючи готовність студентів до ІХТ за її когнітивним компонентом, на цьому етапі ми мали сприяти опануванню майбутніми вчителями системи «культурних кодів» в процесі іконологічної інтерпретації творів ОТМ. При цьому було враховано, що в основі іконологічної інтерпретації лежить здатність людини до «каталогізації» зорових вражень, що передбачає створення відповідних асоціативних зв'язків та швидкості оперування ними і забезпечує впізнання сталих композиційних рішень, які виражають схожі ідеї, характеризуються подібним образним пафосом. Таким чином, під час навчання студенти мають не просто отримувати певний обсяг візуальної інформації, але

й вчитися впорядковувати цю інформацію, що полегшує її запам'ятовування, зберігання та за потреби забезпечує легкість доступу до неї.

Для забезпечення визначеного завдання нами було задіяно можливості нормативного навчального курсу «Композиція». Основними завданнями курсу є розвиток творчої уяви і образного мислення, виховання широкої художньо-естетичної культури і художнього смаку; формування вміння аналізувати твори мистецтва, вести цілеспрямовані спостереження оточуючої дійсності, творчо відбирати їх в правдивій образній формі, оволодівати професійною майстерністю і вмінням застосовувати їх в художній діяльності. Аналіз робочої програми дав змогу віднести до резервів удосконалення дисципліни розгляд в межах виучуваних тем «Художній образ» та «Багатофігурна композиція» окремих питань, а також упровадження низки домашніх завдань творчого характеру з наступним їх опрацюванням під час практичних занять.

Так, при вивченні теми «Художній образ» увага студентів акцентувалася і на художньо-психологічних, і на культурологічних аспектах функціонування художнього образу в ОТМ. Зокрема, на лекційному занятті було розглянуто питання «Знак, символ та алегорія як суміжні форми художнього образу», в межах якого розкрито відповідні поняття на прикладі «вічних образів» ОТМ. Наступним кроком було запровадження завдання на збір та каталогізацію репродукцій художніх творів з метою складання так званого «культурологічного портфолію». При цьому перевага надавалася використанню електронних ресурсів, зокрема, мережі Internet, що дозволяє швидко та ефективно організувати таку роботу. За її допомогою студентами було складено «культурологічне портфолію» міфологічних персонажів: «Сирин та Алконост», «Меркурій (Гермес)», «Астарта», «Юдифь», «Св. Себастьян», «Архангел Михаїл» та ін. Виконання цих завдань було сполучене із збиранням «досьє» на певний міфологічний сюжет або персонажа, що передбачало широке звернення до першоджерел – античної та християнської міфології, котрі, за висловом О. Медкової, є двома «стовпами» європейської культури, а також встановлення інтегративних зв'язків із творами інших видів мистецтв: художньої літератури,

музики, архітектури, театру та кіно. Особливої ваги набуло визначення символічних аспектів функціонування певного художнього образу у просторі художньої культури, зокрема, сталих атрибутивних ознак персонажу, тобто тих ознак, які дозволяють ідентифікувати його у творах різних майстрів та епох (наприклад, атрибутами арх. Михаїла є щит із написом «Хто яко Бог» та вогняний меч (рідше спис); атрибути св. Петра – зхрещені ключі від Раю та Аду; давньогрецького бога Гермеса – кадуцей, обвитий двома зміями, крилаті сандалії та капелюх і т.ін.). Продовженням цієї роботи було створення студентами творчої композиції, в основі якої лежала авторська інтерпретація образу одного з європейських міфологічних персонажів (на вибір).

Під час вивчення теми «Багатофігурна композиція» використовувався подібний метод роботи, при цьому репродукції добиралися за подібністю тем, сюжетів, іконографічних схем. Студентами було зібрано та каталогізовано твори за тематиками: «Святе сімейство», «Таємна вечеря», «Богоявлення», «Викрадення Європи», «Вибір Геркулеса» тощо. Результати самостійної роботи студентів обговорювалися під час проведення практичних занять. Вони передбачали застосування зібраного наочного матеріалу в ході бесід, творчих завдань, вправ на зіставлення, узагальнення, ідентифікацію певної сюжетної групи за типом композиційної схеми та ін. Зокрема, цікавість у студентів викликало творче завдання на виділення подібного та відмінного у рішенні однієї й тієї самої теми різними майстрами та в різні епохи. Так, здійснивши порівняльний композиційний аналіз кількох полотен, присвячених темі Таємної вечері (Джотто ді Бондоне, Альбрехт Дюрер, Леонардо да Вінчі, Доменіко Гірландайо, Джакопо Тінторетто, Нікола Пуссен та ін.), студенти впевнилися в тому, що можливості творчої інтерпретації сюжету практично безмежні, але тим не менш вони підкорюються певним закономірностям. Виділення цих закономірностей, а також відмінностей у потрактуванні одного й того самого сюжету відкриває додаткові можливості для інтерпретації полотна.

Ще одне творче завдання полягало у комп'ютерній обробці споріднених композиційних схем із застосуванням графічного пакету Graphic Suite Corel Draw X3, що передбачало наступні кроки:

- 1) відбір схожих за композиційним рішенням творів одного і того самого сюжету;
- 2) імпорт зображень у програму Corel Draw;
- 3) приведення зображень до усередненого формату (зі збереженням пропорцій);
- 4) створення композиційних схем до кожної картини, позначення на ній розташування головних смислових центрів, виділення кожної окремої схеми іншим кольором;
- 5) накладання отриманих схем одна на одну, з'ясування подібного та відмінного у вирішенні композиції, потрактування авторського задуму.

Варто зауважити, що, з погляду розв'язання поставлених нами завдань, така робота виступає як прийом наближення змісту до важливих наукових відкриттів, що сприяє розвиткові інтересу студентів до досягнення художніх цінностей культури, оволодінню методом іконологічної інтерпретації твору ОТМ, а також спрямовує їх на творчо-пошукову роботу.

Діяльнісно-творчий компонент готовності до ІХТ, що, як уже зазначалося, передбачав набуття студентами творчо-пошукового досвіду ІД, формувався на цьому етапі за рахунок навчально-дослідної та науково-дослідної роботи студентів. Формами включення майбутніх учителів у ці види роботи було вивчення і анотування наукової літератури мистецтвознавчого спрямування, написання курсових робіт, присвячених вивченню творів ОТМ (відповідно до цього було збагачено їх тематику), а також залучення студентів до роботи у проблемній групі з питань образотворчості. Зауважимо, що студентська проблемна група – це тимчасовий добровільний науковий колектив студентів, що організується при кафедрі для сумісної розробки певної наукової проблеми під керівництвом викладача. Організуючи роботу студентських проблемних груп, ми керувалися метою розвинути в майбутніх учителів уміння

й навички ІД, зокрема, художньо-пізнавальні, що вимагало застосування методів, націлених на всебічне дослідження пластичної структури твору в єдності художньо-виражальних і художньо-зображальних засобів образотворчості. Як найбільш ефективний у цьому плані серед інших методів був обраний метод проектів. Використовуючи в навчанні студентів метод проектів, дотримувалися таких вимог:

- наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми, задачі, що вимагають інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її рішення;
- практична, теоретична вагомість передбачуваних результатів;
- структурування змістовної частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів: вивчення проблеми, визначення задач дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, висновки.

Виконання індивідуального проекту передбачало активне залучення у процес навчання інформаційних технологій, що застосовувалися на етапах збору інформації, її опрацювання, підготовки та презентації. У подальшому результати науково-дослідної роботи студентів доповідалися на студентських наукових конференціях, а також у формі публичної презентації створених проектів у межах проведення «Дня кафедри» на факультеті. Варіанти та методика науково-дослідної роботи залежно від інтересів і схильностей студентів наведено у Додатку К.

Реалізація обґрунтованих попередньо умов на **завершальному етапі** формування готовності студентів до ІХТ вимагало залучення систематизуючих впливів, що зумовило розробку й упровадження як провідного засобу формування готовності майбутніх учителів до ІХТ програми елективного курсу «Аналіз та інтерпретація творів живопису» (Додаток Л). Елективний курс сконструйований згідно з основними принципами побудови такого роду курсів, котрими є: модульність; практична спрямованість; диференційований підхід до навчання; використання нових технологій у навчанні. Курси за вибором

(елективні курси), як правило, базуються на теоретичних знаннях і вміннях студентів, отриманих ними в процесі вивчення суспільно-культурологічних, спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін. Тому суттєвою рисою зазначеного елективного курсу є його інтегративність. Його викладання потребувало відповідної інтегрованої методики, яка спрямовувала знання студентів, що були одержані ними раніше з різних навчальних дисциплін на їх практичне застосування в процесі ІХТ, ціннісне розуміння діяльності вчителя образотворчого мистецтва, досягнення цілісності навчально-виховного процесу і, головне, на формування людини як суб'єкта культури. Контекстуальне забезпечення та системоутворююча роль елективного курсу «Аналіз та інтерпретація творів живопису» наведені на рис. 2.2.

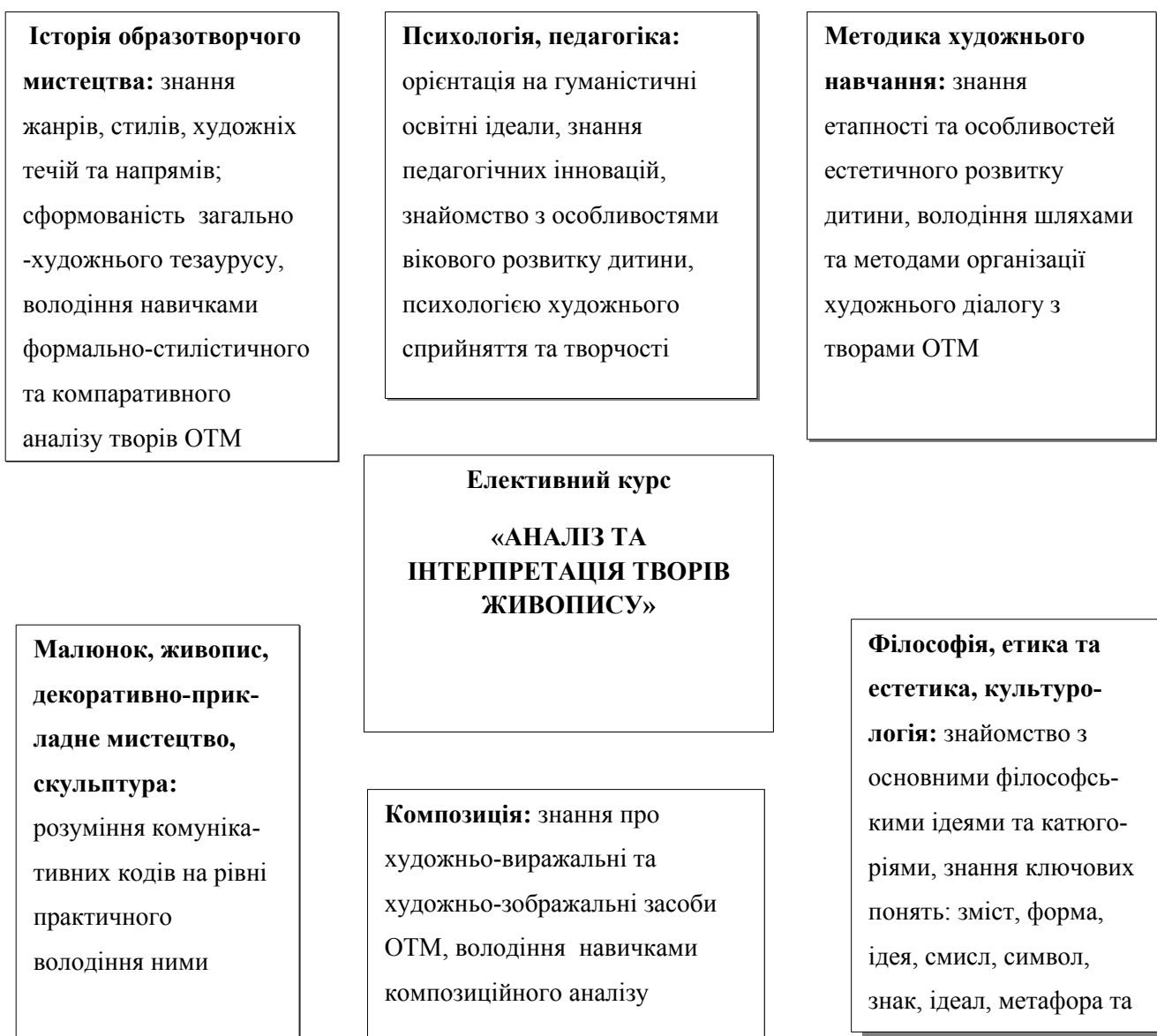


Рис. 2.2 Системоутворююча роль елективного курсу «Аналіз та інтерпретація творів живопису»

Мета елективного курсу – сприяти формуванню готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до аналізу та інтерпретації творів живопису.

Завдання елективного курсу такі:

- організація, систематизація та інтеграція отриманих раніше (в процесі занять з малюнка, живопису, композиції, історії образотворчого мистецтва та методики художнього навчання, а також інших дисциплін) відомостей; актуалізація знань студентами всіх складових аналізу твору живопису: жанрів, стилів та напрямків, художніх технік, виражальних засобів мистецтва як специфічної «мови» тощо;
- визначення відмінностей між поняттями «аналіз» та «інтерпретація» художнього твору, з'ясування місця та ролі цих стратегій у дослідженні творів живопису;
- ознайомлення з історією становлення методів аналізу та інтерпретації творів живопису, прищеплення розуміння ролі мистецтвознавства у формуванні відповідних методів художньої педагогіки;
- розширення спектру методів та прийомів мистецтвознавчого аналізу творів живопису, їх гармонійне поєднання в процедурі художнього діалогу з твором ОТМ;
- прищеплення студентам розуміння педагогічної діяльності як свідомого та цілеспрямованого залучення особистості до культури; оцінка виховного потенціалу творів живопису різних шкіл і майстрів (в тім числі й сучасних) і можливостей його реалізації для здійснення різних видів виховання: розумового, морального, естетичного, правового та ін.;
- ознайомлення студентів із поняттям про інформаційний образ художнього твору, його роллю в організації сприйняття творів образотворчого мистецтва в школі, методикою створення.

Запропонований елективний курс розраховано на 36 годин, з них 22 години аудиторних занять (10 год. лекцій, 12 год. практичних занять), а також самостійна (6 год.) та індивідуально-дослідна (8 год.) робота.

До змісту елективного курсу «Аналіз та інтерпретація творів живопису» були включені й структурно виділені такі змістові модулі, як-от: «Загальнотеоретичні основи аналізу та інтерпретації творів образотворчого мистецтва» та «Особливості дослідження твору живопису». У межах цих модулів конкретизовано теми лекційних і практично-семінарських занять.

На початку опанування курсу було визнано за доцільне провести лекційно-бесіду з теми «Аналіз та інтерпретація твору образотворчого мистецтва як етапи його осягнення», форма якої передбачала подання змісту за рахунок поєднання монологічних (розповідь, пояснення), діалогічних (навчальний діалог) та евристичних (евристична бесіда) методів. Методична специфіка лекції-бесіди полягала в тому, що лектор виступав і в ролі інформатора, і в ролі співбесідника, що вмів спрямовувати хід діалогу зустрічними питаннями. Це дозволило не тільки повідомити інформацію, але й виявити наявний рівень володіння кожним студентом поняттями та уявленнями, необхідними для подальшої роботи, створити умови для розвитку навичок наукового мислення, досягти атмосфери невимушеного діалогу, обміну думками, творчої співпраці. Так, під час лекції було проведено евристичну бесіду, предметом якої стало з'ясування природи інтерпретаційної діяльності. На початку бесіди викладач запропонував студентам висловити свої припущення з того, чи може інтерпретація вважатися співтворчістю з автором полотна, і обґрунтувати їх. Оскільки студенти не дійшли згоди в думках, то їм було рекомендовано звернутися до визначення творчості, засвоєного ними під час вивчення курсу «Етика та естетика» (творчість – це діяльність людини, що створює якісно нові матеріальні та духовні цінності або результат створення суб'єктивно нового, що характеризується неповторністю, оригінальністю). Таким чином студенти самостійно вивели критерій творчості – виникнення чогось принципово нового, нехай це навіть буде суб'єктивна новизна. Відразу з'являється питання – що

виникає в процесі сприйняття людиною картини, скульптури, під час прочитання художньої літератури, прослуховування музики? Студенти доходять висновку, що це - художньо-образна концепція твору, котра є індивідуально неповторною і, безумовно, вирізняється суб'єктивною новизною. Тому інтерпретація постає як вид співтворчості реципієнта і автора, в результаті якої з'являється новий погляд на художній твір, нове, індивідуально неповторне кожного разу його розуміння. Більш того, творячи художній образ, автор розраховує на співтворчість з боку аудиторії. Без читача, глядача, слухача твори мистецтва німі.

З метою ознайомлення студентів з особливостями художньо-педагогічного аналізу творів ОТМ у зміст підготовки було введено тему «Генезис форм аналізу художнього твору в мистецтвознавстві та художній педагогіці», в процесі вивчення якої студенти ознайомилися з різними історичними формами дослідження твору образотворчого мистецтва: формально-стилістичним аналізом В. Вельфліна, іконологічною інтерпретацією А. Варбурга та Е. Панофського, структуралістськими та психологічними методами пізнання художнього твору (Ю. Лотман, Г. Зельдмайр, Е. Гомбріх, Р. Арнхейм та ін). Був показаний коеволюційний зв'язок методів мистецтвознавства й художньої педагогіки, внаслідок чого з'явилась і отримала розвиток педагогічно орієнтована форма аналізу твору ОТМ; окреслено сучасні тенденції, вимоги щодо модернізації існуючих підходів і методів художнього пізнання й спілкування. Останнє мало сприяти не тільки поінформованості студентів з проблем художньо-естетичної освіти й виховання, але й розвитку в них професійно-педагогічної мотивації ІД.

Згідно з дослідженнями сумісної навчальної діяльності, процес мислення й засвоєння знань найбільш ефективний у тому випадку, коли розв'язання завдання здійснюється не індивідуально, а передбачає колективні зусилля [195, с.34]. Саме тому для вирішення педагогічних завдань розвитку пізнавальної мотивації та професійного використання знань у навчальних умовах було обрано таку організаційну форму, як семінар. Семінари першого

змістового модуля носили переважно теоретичний характер і відбувалися у формі розгорнутої бесіди за заздалегідь відомим планом. При цьому застосовано продуктивний тип організації семінару, котрий мав забезпечити активізацію розумових здібностей студентів, актуалізацію їхніх умінь порівнювати, аналізувати, узагальнювати, критично оцінювати, робити умовивід на основі прочитаного або почутого. Такий характер заняття надає особлива постановка питань. Для прикладу наведемо перелік питань семінарського заняття № 1 (тема «Аналіз та інтерпретація творів ОТМ як етапи художнього сприйняття та стратегії осягнення художніх цінностей мистецтва»):

1. Що означає «розуміти мистецтво»? За якими етапами відбувається осягнення твору ОТМ?
2. У чому полягає специфіка аналізу як етапу художнього сприйняття та методу наукового пізнання творів ОТМ? Аналіз твору ОТМ – його «омертвлення» чи необхідний етап осягнення смислу?
3. Якою є роль інтерпретації в процесі художньої комунікації? Чи дійсно діяльність інтерпретатора є співтворчістю?

У підготовці до семінару активно залучалися результати самостійної роботи студентів, що сприяло розвиткові пізнавальної їх мотивації, навичок самостійного мислення, вмінь висловлювати й аргументувати свої думки. Самостійна робота на цьому етапі передбачала вивчення та анотування додаткової літератури, підготовку до навчальної дискусії. Так, з метою сприяння виробленню позитивної настанови на здійснення ІХТ на першому семінарі було організовано дискусію, в основі якої лежало питання про доцільність інтерпретації художніх творів як такої, започатковане в есе американської дослідниці С. Зонтаг «Проти інтерпретації» [96]. Важливим висновком, якого дійшли студенти, стало те, що, хоча критика певною мірою і впливає на сприйняття твору публікою, проте будь-яка людина має змогу отримати вміння самостійно інтерпретувати твір, розуміти його адекватно задуму автора в координатах власного світосприйняття. Тільки таке розуміння мистецтва, пропущене крізь думки і почуття особистості, буде справді цінним,

важливим; інші ж можуть певною мірою збагатити цей досвід, але не замінять його.

Під час проведення семінарського заняття з теми «Генезис форм аналізу художнього твору в мистецтвознавстві та мистецькій педагогіці» питання були сформульовані таким чином, щоб відвернути студентів від репродуктивного відтворення змісту лекції і спрямувати їх зусилля на самостійний пошук відповідей:

1. У чому полягає просвітницьке значення формально-стилістичного методу Г. Вельфліна?
2. Іконологія як історія функціонування в культурі тем і мотивів. Достоїнства та недоліки методу.
3. Семіотичні уявлення про твір ОТМ як художній текст. Чи справді можна порівняти звичайну мову та «мову образотворчого мистецтва»?

Організація семінару передбачала підготовку колективної доповіді за анотованими главами книги Р. Арнхейма «Мистецтво та візуальне сприйняття» [12], що безпосередньо стосувалися психологічних підходів до ІХТ.

Для сприяння ефективному входженню студентів у художній діалог з творами ОТМ із застосуванням системи мистецтвознавчих методів їх осягнення до змісту підготовки було введено тему «Твір живопису як предмет інтерпретації», вивчення якої передбачало звернення до широкого кола художніх образів, їх типів і характерних ознак; художньо-виражальних і художньо-зображальних засобів, порівняння їх між собою, здійснення компаративного аналізу. Це зумовило вибір нестандартних форм подачі матеріалу. Зокрема, розкриття теоретичного матеріалу з названої теми відбувалося під час лекції-екскурсії до художнього музею. Цей тип лекцій дозволив поєднати і словесні (монологічні та діалогічні), і наочно-образні (демонстрація, порівняння) способи подачі матеріалу; реалізувати загальнодидактичні принципи наочності, науковості, доступності, позитивного емоційного фону, здійснювати зв'язок із життям.

У ході лекції-бесіди студенти мали змогу пересвідчитися в тому, наскільки різними можуть бути художні твори. Для формування у майбутніх учителів діалогової мотивації на початку лекції нами був використаний прийом аналогії: «Картини – як люди. Одні з них самі йдуть нам назустріч, говорять голосно й ясно. Інші більш «скромні», їх потрібно вміти «розговорити». Треті взагалі мовчать, аж допоки не зустрінуть «свого» глядача: того, хто дуже захоче зрозуміти всі їхні тайни. І до тих, і до інших потрібно знайти свій «ключик», свій підхід. Початком шляху пізнання, відправною точкою діалогу з автором, традицією, і, врешті-решт, із самим собою є сприйняття художньої форми. Діалектичний зв'язок форми та змісту художнього твору - одне з ключових уявлень, що виражає детермінацію комунікативних засобів, застосованих автором, його комунікативною інтенцією».

Під час лекції-бесіди було не тільки розкрито суть понять «художня форма», «зміст», «сюжет», «тема», «ідея» тощо, але й на конкретних прикладах за допомогою методу блиц-інтерпретації застосовано нове знання. Заохочувалися різноманітні форми включення студентів у процес здобуття знань: питання, коментарі, висловлення гіпотез і припущень тощо. Основою для цього були методи стимуляції пізнавального інтересу: постановка проблемних питань, моделювання комунікативних ситуацій, позитивне підкріплення ініціативи студентів. Завдяки цьому лекція набула характеру жвавого обговорення, обміну можливостями розуміння одного і того ж твору.

Суттєвим аспектом формування суб'єкт-суб'єктної позиції при інтерпретації художнього твору ОТМ було ознайомлення студентів з типологією художніх образів. Майбутні фахівці дізналися, що, як і будь-який інший образ у мистецтві, живописний образ є багатограним, багатоаспектним явищем. В процесі інтерпретації образу надзвичайно важливо розуміти, які саме його риси явлені нам у конкретному творі. Студенти на прикладах упевнилися в тому, що ідея, яку відшукуватиме інтерпретатор у творі, може лежати як у позахудожній, так і в суто художній площині. Тому невірно намагатися віднайти певний соціально-історичний, злободенний смисл у

кожному полотні; смыслом твору може бути і просто захоплення людини красою видимого світу, грою світла та тіні, небуденна естетика звичних речей, єднання з початковими для людського існування принципами творення й любові.

Звісно, жодна типологія живописних образів не може вичерпати розмаїття і багатства всіх форм, у які можуть бути втілені думки, ідеї та переживання художника. Проте адекватне розуміння художнього твору часто залежить від того, з якими настановами підходить людина до його пізнання, чи може вона побачити і виокремити головне в образі, усвідомити намір його творця. Це важливо також і з міркувань добору відповідної стратегії пізнання твору, що потребує проникнення в психологічні, культурологічні, соціологічні або інші шари твору; більш чи менш вільного ставлення до його інтерпретації, виявлення різної міри активності при його прочитанні. З цієї точки зору особливої актуальності набуло озброєння студентів активним методологічним арсеналом. Зважаючи на визначення інтерпретації як когнітивно-комунікативної процедури, практичне застосування методів мистецтвознавчого дослідження твору ОТМ виступало як засіб здобування об'єктивного знання про нього, тобто елемент пояснення, - необхідний, але недостатній для здійснення діалогу. Відтак особливістю використання названих методик було те, що вони були гармонійно включені в контекст розробленої нами опорної схеми художнього діалогу з мистецьким твором, який передбачав такі «кроки»:

- *попереднє налаштування на сприйняття*, для якого залежно від типу художнього образу й конкретних завдань сприйняття застосовувалися різноманітні методи та прийоми: метод цікавих фактів, прийом передбачення смислу твору за його назвою, метод підведення до сприйняття образу на основі схожих за композицією, емоційним звучанням або темою творів, введення фактора проблеми (студентам дається настанова на вирішення певної проблеми), прийом використання музичних або літературних «аналогів» твору та ін.;

- *вільне сприйняття* – час «внутрішньої тиші», присвячений безпосередньому особистісному зверненню до художнього образу. На цьому етапі ми утримувалися від будь-якого втручання у процес єднання людини з образом, щоб не нав'язати чиєїсь чужої моделі або шаблону сприйняття. При цьому застосовувалися такі методи та прийоми, як-от: інтроспекція, занурення у досвід (за зонами: життєвий, емоційний, естетичний, художній, культурологічний, творчий), прийом ідентифікації (асоціативна, адміративна, симпатетична, катарсична, іронічна ідентифікація); метод «вживання» (співпереживаючого проникнення в художню логіку тексту) та ін.;

- *рефлексію*:

- у «внутрішній позиції» (рефлексія з приводу тексту), що виносить внутрішнє відчуття художнього образу назовні, закріплюючись у перших оцінних судженнях. Рефлексія на цьому етапі дає не тільки оцінку, але й «начерк смислу» (перед-розуміння), зрозумілого глядачу, адже у сприйнятті будь-якого об'єкта задіяні не тільки органи почуттів, але й процеси мислення. Тут використовуються різноманітні методи фіксації художніх вражень: вербалізація емоцій, бліц-інтерпретація (надання стислого резюме щодо змістової сутності твору), ведення «словника емоцій» та «словника асоціацій», таблиць емоційно-естетичних визначень, обмін думками тощо;

- у «зовнішній позиції» (самооцінка): встановлення якості отриманого розуміння. Парадоксом цього етапу є те, що необхідною умовою продовження художнього діалогу є негативна оцінка суб'єктом власного розуміння, незадоволеність отриманими відповідями: «Розуміння починається там, де фіксується нерозуміння» (І. Богін, А. Баранов, О. Васильєва та ін.). Проблематизація (виявлення суб'єктом свого нерозуміння) розглядається вченими як одна із суттєвих передумов вглядіння та побудови смислу [32, с.21]. Відтак, з одного боку, на цьому етапі вкрай важлива включеність функцій критичного мислення, з іншого – позитивна пізнавальна мотивація. Основним методом тут є постановка питань до себе і до тексту як репрезентанта автора та культури. Результатом цього етапу має стати віднайдення так званих «зон

герменевтичного утруднення», формулювання запитань і прогнозування можливих відповідей на них;

- *виявлення об'єктивного змісту художнього твору* на основі перевірки власних припущень. Саме на цьому етапі відбувається включення наукових стратегій пізнання формально-змістової цілісності твору з використанням методики, адекватної до типу художнього образу: а) методів розкодування інформації, що міститься в образній тканині твору (робота з твором як з текстом): іконографічного та музейного опису, формального, семантичного, структурного, функціонального, конструктивного, компаративного аналізу, культурологічної (іконологічної) інтерпретації, евристичних методів дослідження композиції мистецького твору; б) методів аналітичного дослідження процесу та обставин створення мистецького твору, яке допомагає заглибити та збагатити його розуміння (розгляд «тексту» в контексті): методу вивчення писемних джерел, встановлення генезису художнього образу (аналіз малюнків, етюдів, ескізів, різноманітних замальовок до полотна, інших творів цього автора чи інших авторів, які створювались в той же час); в) методів вивчення історичної динаміки художнього образу твору в індивідуальному та колективному сприйнятті (вивчення змін, пов'язаних зі сприйняттям художнього образу в різні епохи): збір та аналіз епістолярної спадщини автора, його записів, мемуарів, спогадів сучасників і друзів, відшукування його власних висловлювань з приводу створеного ним твору, висловлювань сучасників на цю ж тему; метод вивчення мистецтвознавчих джерел, зокрема, сучасної по відношенню до твору художньої критики. На цьому етапі доцільним є широке використання сучасних інформаційних технологій, пов'язане зі здійсненням окремих видів аналізу, наприклад, евристичних методів дослідження композиції (Н. Дегтярнікова): методу парадоксальної трактовки, методу паралелей, методу діапазону, методу «повторення цілого в його частинах» («велике в малому»), методу «гармонійного розв'язання протиріч» [70], а також різноманітних прийомів експериментального

дослідження композиції художнього твору за допомогою комп'ютерних програм Adobe Photoshop та Corel Draw;

- *повторну рефлексію:*

- у *«внутрішній позиції»*, що передбачає «герменевтичний стрибок» - перехід від аналізу твору до його особистісної інтерпретації. Інтерпретатор має відповісти на запитання: «Я знаю, що це означає. Але що це означає *особисто для мене?*» Отже, цей етап пов'язаний не тільки з оформленням художньо-концептуальної моделі образу, але й становленням особистісних смислів, що стає можливим завдяки індивідуальному висновку сприйняття. При цьому використовуються (в залежності від умов та конкретних завдань сприйняття) різні власне інтерпретаційні методи: організація колективних форм ціннісно-сміслової рефлексії над ідеєю твору (диспут, обмін думками, взаємозбагачення розуміння), виступ із резюме, написання есе з проблеми, запропонованої автором, створення художніх образів на основі реплікації, ремінісценції тощо;
- у *«зовнішній позиції»*, завданням чого є відповідь на питання: чи вичерпані смисли твору? Цей етап може бути віддалений у часі і актуалізований під час повторного сприйняття художнього образу. Він спрямовує на подальший діалог, робить його практично безкінечним; таким чином, «герменевтичне коло» перетворюється в «герменевтичну спіраль», кожен з витків якої призводить до більш глибокого, об'ємного розуміння твору. Чим складніше влаштована особистість інтерпретатора, чим більше вона піддається змінам і чим більшу кількість «шарів» (соціальний, релігійний, філософський, історичний, психологічний та ін.) та «підтекстів» має художній текст, тим довше може продовжуватися діалог інтерпретатора з текстом.

При вивченні елективного курсу окрема увага приділялася культурологічним аспектам інтерпретації творів ОТМ. Зокрема, розглядалося поняття про культурні архетипи, символи, знаки, атрибути тощо. На практичних заняттях відпрацьовувались елементи іконологічного дослідження твору. Оскільки іконологічна інтерпретація – метод доволі складний і потребує широкої ерудиції в усіх галузях гуманітарного знання, студенти стикнулися з

великими труднощами при його застосуванні. Але вони не є неподоланими, якщо вірно спрямувати пізнавальну діяльність майбутніх фахівців. Задля цього на основі трьох етапів іконологічного дослідження – іконографічного опису, виокремлення характерного та типового в композиції полотна, з'ясування специфічних рис конкретного художнього образу - було організовано поетапну роботу студентів у напрямі від поверхневого, інтуїтивного «схоплення» загального смислу художнього твору до осягнення його символічних смислів і комунікативного наміру автора. Продемонструймо на конкретному прикладі, яким чином методи мистецтвознавчого дослідження твору були включені у процес художнього діалогу з твором ОТМ.

Так, на одному із занять було розпочато діалог з художнім образом, представленим твором «Таїнство» ізмаїльського майстра живопису, члена Національної спілки художників України Івана Шишмана (Додаток М). Припущення (перед-розуміння), висловлені студентами на підставі первинного ознайомлення з образом, виявили надто загальний рівень розуміння твору. Вони відзначили пластичний зміст образу: урочистість і врівноваженість символічно центрованої, майже дзеркальної композиції та красу колориту, певну «емблематичність» побудови полотна, що, як правило, характерна для образів, котрі втілюють якусь вищу ідею, духовну цінність, непідвладну часу (аналогія з іконними образами Передстояння та Євхаристії). Спираючись на назву твору, студенти зробили припущення, що у творі представлена ідея духовного (за аналогією птах – дух, душа) причащення тіла й крові Христового. Рефлексія над наявним рівнем розуміння дає усвідомлення того, що смисл твору вочевидь об'ємніший, «опукліший», ніж їм вдалося осягнути з першого разу. Зокрема, виникають певні труднощі при спробі тлумачити символічні образи, що найпевніше відіграють смислотворчу роль. Етап постановки питань до тексту дає план подальшої роботи: «Чому для вираження ідеї художник обрав саме таку композицію?»; «Що хотів повідомити художник, вводячи в композицію образи двох птахів – павича та голуба? Чому саме ці образи явлені нам у полотні?»; «Чому павичів двоє?» тощо. На основі суб'єктивної семантики

образів в якості відповіді на поставлені питання було висунуто версії, що художник мав на меті передати ідею духовного оновлення, любові, єднання всього живого світу у прагненні до вічного життя тощо. Отже, вже цей етап діалогу дав більше, ніж попередній. Тим часом висунуті припущення потребували перевірки, для якої студентам було запропоновано використати метод іконологічної інтерпретації. Перший етап її здійснення – іконографічний опис - дозволив зафіксувати всі складові композиції, утвореної двома фігурами птахів, що сидять на двох гілках виноградного куща. В центрі композиції – висока чаша, наповнена вином, яке п'ють павичі. Чаша стоїть на верхівці колони, прикрашеної барельєфом із зображенням пальмових гілок. На верхніх гілках куща винограду сидить зграя білих голубів. Уже в процесі опису приходять усвідомлення того, що дана композиція є модифікацією стародавньої теми двох «царствених» птахів на світовому дереві, що органічно поєднується з темою Євхаристії. Для здійснення більш глибокого аналізу студенти отримали домашнє завдання опрацювати «зачеплені ниточки»: здійснити культурологічну розвідку щодо композиції з двох птахів (у т.ч. у творах декоративно-прикладного мистецтва), образного смислу теми Євхаристії, актуалізувати контекстуальну символіку зафіксованих у процесі опису образів. Кінцевим етапом роботи мало стати порівняння «Таїнства» з подібними композиціями, виявлення загальних і специфічних рис аналізованої композиції. В результаті такої роботи студенти дійшли висновку, що художник хотів донести ідею безсмертя, духовного оновлення та вічного життя, яке людина отримує завдяки вірі. Специфіка образу розкривається при актуалізації знань про самого автора полотна: це глибоко віруюча людина, для якої сімейні цінності стоять на найпершому місці. В цьому контексті образ набуває нового звучання. Символи розкривають ті свої грані, які спочатку не були помітні. Таким чином, відбувається збагачення смислу: «Таїнство» стає не просто «декларацією віри», але й символом єдності поколінь («світове дерево», голуби – образи душ померлих предків і родинного вогнища), подружньої любові (пара павичів). Безсмертя криється у збереженні віри й любові у кожній сім'ї,

воз'єднанні роду в стремлінні до вищої ідеї, причащанні його дарів. Рефлексія над світоглядним змістом полотна організується у формі колективного обговорення ідеї твору, в ході якого студенти висловлюють свої думки з приводу авторського послання на основі суб'єктивації, привласнення отриманого в процесі інтерпретації знання. Це винятково важливий етап, адже, як зауважує В. Знаков [95], головною умовою розуміння є сумісність життєвих позицій автора й глядача.

Подаючи необхідну для здійснення педагогічно орієнтованої ІХТ інформацію, ми не ставили собі за мету дублювати зміст окремих тем методики художнього навчання, концентруючись тим часом на питаннях, безпосередньо пов'язаних із формуванням професійно-педагогічного аспекту готовності майбутніх учителів до ІХТ. Так, під час вивчення теми «Художньо-педагогічна інтерпретація творів живопису» у наші завдання входило окреслення специфіки цього виду інтерпретації художнього твору, що передбачає не просто його особистісне розуміння, але й ґрунтовну дослідницьку та організаційно-методичну роботу вчителя; введення в обіг поняття про інформаційний образ художнього твору як форму представлення художньо-педагогічної інтерпретації; методичну підготовку студентів щодо формування у школярів умінь аналізувати, інтерпретувати та оцінювати твори живопису на уроках образотворчого мистецтва. З цією метою було проведено інтегруючу лекцію з елементами бесіди, що узагальнювала, «зводила воедино» знання, отримані в ході вивчення курсу, скеровуючи їх на професійно-педагогічну діяльність учителя образотворчого мистецтва як того, хто інтерпретує сам, і того, хто навчає інтерпретувати інших. На лекції студенти були ознайомлені зі специфікою художньо-педагогічної інтерпретації як особливого етапу роботи з твором ОТМ, під час якого власне розуміння, набуте вчителем під час глядацької та науково-критичної інтерпретації, набуває педагогічно довершеної форми. Було розкрито особливості вікового та художньо-естетичного розвитку школярів 1-4 та 5-7 класів, наведено методи та прийоми формування в них умінь аналізувати, інтерпретувати та оцінювати твори живопису. Така робота

мала на меті підготувати студентів до самостійного проектування художньо-комунікативної взаємодії вчителя та вихованців у процесі сумісної інтерпретаційної діяльності.

Для створення передумов самоактуалізації кожного студента під час здійснення ІХТ на заняттях з елективного курсу було застосовано роботу у малих групах (3-4 особи) із чітким розподілом функцій кожного з її учасників. Формування груп відбувалося за допомогою викладача з урахуванням таких аспектів, як взаємодоповнення, спілкування в аудиторній та позааудиторній час, можливості тривалої спільної навчальної діяльності для вирішення навчальних завдань. У роботі малих груп було використано ігрове проектування – активний метод навчання, що передбачає створення навчального проекту, який має суб'єктивну або об'єктивну новизну, виконаний під керівництвом викладача і подається до захисту в «експертну раду». В основу ігрового проекту було покладено моделювання інформаційного образу художнього твору як основного елементу уроку сприйняття мистецтва в школі й представлення його в ході спільної практичної діяльності. Це є надзвичайно ємною роботою, адже створення та презентація інформаційного образу твору ОТМ вимагають готовності до інтерпретаційної діяльності в обох аспектах – індивідуально-творчому та професійно-педагогічному. Тут замало зрозуміти й полюбити твір (останнє є тією умовою, без якого функціонування позитивного пізнавально-активного поля естетичного потенціалу не є можливим), треба вміти експлікувати своє розуміння в різних формах (вербальній і невербальній) з урахуванням вікових особливостей естетичного розвитку учнівської аудиторії, при цьому бути переконливим та емоційним. Таким чином, поняття інформаційного образу твору ОТМ більш об'ємне, ніж використовуване в методичній літературі «опис-характеристика художнього твору для дитячого сприймання» (О.Кайдановська) [106]. Отже, в інформаційному образі концентруються всі знання та вміння, яких набув студент у процесі вивчення елективного курсу. Методику створення інформаційного образу художнього твору подано у Додатку Н.

Так, під час підготовки до семінарського заняття з теми «Художньо-педагогічна інтерпретація творів живопису» групам було запропоновано створити 10-хвилинну віртуальну екскурсію для учнів молодшого та середнього шкільного віку на основі художньо-інформаційного моделювання, що включало етапи:

- пошуково-дослідницький (визначення теми та мети екскурсії, відбір, аналіз й узагальнення матеріалу, складання плану екскурсії);
- творчий (розробка методичного супроводу та маршруту екскурсії з використанням можливостей програми MS Office Power Point);
- дизайнерський (надання віртуальній екскурсії естетичного вигляду);
- експертний (обговорення матеріалів віртуальної екскурсії).

При цьому кожен з учасників групи самостійно обирав собі роль, творчо працював у складі групи над виконанням професійно значущого для них проектного завдання. Функція викладача полягала у консультуванні та організації підготовчого етапу, створенні умов для успішної роботи. Кінцевим результатом ігрового проектування в малих групах став цифровий проект-презентація, що був представлений до захисту «експертній раді», котра складалася із запрошених викладачів кафедри.

Вихідним моментом при організації самостійної роботи за умов особистісно-орієнтованого навчання є визнання майбутнього вчителя суб'єктом освітнього процесу, що передбачає стимулювання і підтримання процесу самореалізації кожним студентом себе як особистості. Зважаючи на це, функції викладача та форми його діяльності були спрямовані на координування та консультування самостійної роботи майбутніх фахівців, що передбачало:

- забезпечення їх методичними розробками з курсу;
- підготовку й перевірку диференційованих самостійних завдань;
- індивідуальне консультування.

Реалізуючи принцип індивідуалізації, ми запропонували майбутнім учителям обрати з-поміж поданих варіантів ті види роботи, які найбільше

відповідали індивідуальним схильностям та рівню готовності. Наведемо приклади варіантів завдань для самостійної роботи на цьому етапі:

1) складіть власну таблицю асоціативних відповідностей (емоційних, тактильних, звукових, поняттєвих тощо) за кольорами (червоний, пурпуровий, синій, блакитний, фіолетовий, зелений, жовтий, чорний, коричневий, оранжевий). Порівняйте власну «асоціативну» таблицю з символікою кольору давньоруського іконопису та його розумінням у В. Кандинського. Доведіть, що колір може бути ефективним засобом формування естетичного почуття у дітей;

2) схарактеризуйте та проасоціюйте основні контрастні пари «синій-оранжевий», «фіолетовий-жовтий», «червоний-зелений». Наведіть кілька прикладів застосування цих пар контрастних кольорів у творах художників-живописців (М. Реріх, К. Петров-Водкін, М. Врубель, А. Архипов та ін.). Як звучать ці контрасти у конкретних творах? Складіть план-конспект уроку на основі аналізу-інтерпретації цих творів;

3) самостійно продовжіть ряд питань, відповіді на які дозволять визначити роль матеріалів, техніки живопису і технології живописних матеріалів у створенні картини:

а) які матеріали використовувалися художником?

б) як вибір матеріалів пов'язаний із цілями художника?

в) як вибір матеріалів та техніки пов'язаний із місцем, для якого призначалося полотно?

г) чи використовував автор новаторський підхід у плані технології та матеріалів?

д) які виражальні особливості застосовуваних матеріалів виявив живописець?

За розширеним переліком питань охарактеризуйте один із творів: Рембрандт «Портрет старого в червоному»; К. Моне «Руанський собор вранці»; А. Матіс «Танок»;

4) здійсніть музейний опис твору живопису з фондів картинної галереї, музею;

5) напишіть рецензію на картину сучасного художника (після відвідування художньої виставки);

б) напишіть реферат за обраною тематикою (тематику рефератів подано у Додатку П).

Підсумковий контроль передбачав виконання студентами залікової контрольної роботи з курсу. Підсумкова контрольна робота є формою контролю знань і вмінь, отриманих студентами в результаті вивчення курсу. Вона передбачає відповідь на теоретичне питання, стислий аналіз-інтерпретацію пропонованої картини та написання на цій основі короткої мистецтвознавчої розповіді художньо-педагогічного спрямування для заданої учнівської аудиторії.

Формування в майбутніх учителів ОТМ творчих умінь і навичок ІД на завершальному етапі вимагало збагачення досвіду студентів під час педагогічної практики, що вимагало самостійної підготовки, організації й проведення різноманітних виховних заходів художньо-просвітницького характеру. Фрагменти моделювання інформаційного образу художнього твору входили як складова частина в різні види роботи, котрі використовувались з метою набуття студентами організаційно-методичного досвіду ІХТ, як-от: написання планів-конспектів уроків-бесід з образотворчого мистецтва на основі інформаційного образу художнього твору як особливої форми подання інтерпретації; складання планів-конспектів інтегрованих уроків (зарубіжна література-образотворче мистецтво, музика-образотворче мистецтво); складання сценаріїв виховних заходів, присвячених спілкуванню з творами образотворчого мистецтва.

Увесь навчальний матеріал (конспекти уроків, альбоми з пошуковими матеріалами, сценарії свят, диски із записами віртуальних екскурсій тощо) склали методичний фонд майбутніх учителів, який вони використовували під час проходження педагогічної практики. Так, студентами були створені віртуальні екскурсії «Тема матері й дитини в образотворчому мистецтві»; «Символіка давньоруського іконопису»; «Анімалістичний жанр у первісному мистецтві»; «Монументальний живопис Софії Київської»; «Порядок і хаос у декоративному живописі»; «Історія речей – історія людства (на матеріалі

натюрморту)); «Тема життя та смерті у живописі»; «Від «Мони Лізи» до «Чорного квадрату»; «Чого навчає мистецтво?» та ін. Складено сценарії виховних заходів «У гості до мистецтва», «Чарівний світ перетворень», «Любих образів тихі голоси», «Зрима музика живопису»; вікторин «Таємниці портрету», «Запитай у художника»; гри «Що? Де? Коли?» на матеріалі творів образотворчого мистецтва тощо. Вчителі-керівники педагогічної практики студентів відзначали, що проведення студентами виховних заходів та презентація віртуальних екскурсій під час проведення уроків з образотворчого мистецтва, етики та естетики, художньої культури стало значним чинником активізації пізнавальної активності учнів, стимулювало їх інтерес до образотворчості, значно підвищило ефективність навчально-виховного процесу в школі.

Одним з найбільш цікавих видів позааудиторної діяльності майбутніх учителів з метою набуття організаційно-методичного досвіду ІД була участь у художньо-просвітницькому студентському лекторії, що передбачала такі види роботи: підготовку й проведення екскурсій до художнього музею або галереї для учнів загальноосвітніх та художніх шкіл, читання науково-популярних лекцій за запрошенням загальноосвітніх закладів. Організація такої форми роботи потребувала чіткого планування (у т.ч. координації з роботою шкіл, картинної галереї, музею) й методики проведення.

План екскурсії, лекції, добір змісту і наочного матеріалу розроблявся студентами самостійно й узгоджувався в процесі групових та індивідуальних консультацій з викладачем - науковим керівником лекторію. Як довела практика, така форма роботи викликала значний інтерес у студентів з різним типом мотивації до ІХТ, адже вона дозволила поєднати у собі різні види діяльності: художню та наукову, художню та педагогічну. Таким чином, під час підготовки та проведення екскурсій і лекцій навіть ті студенти, котрі не виявляли високої зацікавленості у здійсненні ІХТ як частини художньо-педагогічної діяльності фахівця, продемонстрували високий рівень активності, прагнули до того, щоб ця екскурсія була наповнена живим змістом і

сподобалась глядачам.

Наприкінці формувального експерименту було запропоновано написати невеликі письмові роботи, в яких майбутні вчителі мали висловити свої враження від проведеної роботи, здійснити рефлексію набутого досвіду, знань та вмінь, а також окреслити подальші задачі з самовдосконалення, саморозвитку й самоорганізації в аспекті нашої роботи. Більшість студентів зазначили, що найбільш цікавими для них видами роботи стали створення віртуальних екскурсій, а також підготовка і проведення екскурсій для школярів. Студенти визнали, що елективний курс «Аналіз та інтерпретація творів живопису» якісно вплинув на рівень їхньої готовності до ІХТ, але висловили й ряд утруднень, котрі ще не подолані: невміння коректно висловлювати власні думки, брак фактичних знань тощо. З метою подолання цих недоліків кожний студент розробив «програму дій» з урахуванням власних потреб та інтересів, що були узгоджені в ході індивідуальних консультацій з викладачем.

2.4. Порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи на констатувальному та прикінцевому етапі дослідження

Аналіз даних, які були одержані в результаті діагностики початкового рівня готовності студентів до ІХТ, дозволив зробити висновок про незначну різницю сформованості досліджуваної якості у студентів контрольних та експериментальних груп (таблиця 2.6).

Так, дані констатувального зрізу про рівень сформованості в майбутніх учителів ОТМ готовності до ІХТ за мотиваційним компонентом свідчать про наявність певної кількості студентів з високим (15,6 % в експериментальних та 15,9% у контрольних) та середнім (55,6% та 59,1%) рівнем розвитку його показників, що створює сприятливі умови для впровадження експериментальної роботи в аспекті дослідження. Тим часом 28,8% студентів

експериментальних та 25 % контрольних груп мають недостатньо розвинену мотивацію щодо здійснення інтерпретаційної діяльності, що, безумовно,

Таблиця 2.6

Рівні сформованості готовності студентів до інтерпретації художніх творів в експериментальній (n=45) та контрольній (n=44) групах на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Компоненти	Групи	Кількість студентів							
		високий рівень		середній рівень		низький рівень		Усього	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мотиваційно-ціннісний	ЕГ	7	15,6	25	55,6	13	28,8	45	100
	КГ	7	15,9	26	59,1	11	25	44	100
Когнітивний	ЕГ	3	6,7	14	31,1	28	62,2	45	100
	КГ	3	6,8	15	34,1	26	59,1	44	100
Діяльнісно-творчий	ЕГ	3	6,7	11	24,4	31	68,9	45	100
	КГ	4	9,1	11	25	29	65,9	44	100

потребує особливої уваги в процесі експериментальної роботи. Під час визначення сформованості готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ за когнітивним та діяльнісно-творчим компонентами високий рівень продемонстрували відповідно лише 6,7% та 6,7% студентів експериментальних груп і 6,8% та 9,1% - контрольних. Середній рівень сформованості готовності до ІХТ за цими компонентами виявлено у 31,1% та 24,4% експериментальних

груп і 34,1% та 25% контрольних. Нарешті, низький рівень властивий 62,2% та 68,9% експериментальних та 59,1% й 65,9% контрольних груп відповідно.

В цілому, проведене обстеження показало, що 30 студентів ЕГ (66,7%) та 26 студентів КГ (59,1%) мають низький рівень готовності до ІХТ, 12 студентів ЕГ та 15 - КГ (26,6% та 34,1% відповідно) характеризуються середнім рівнем, і лише по 3 студенти з ЕГ (6,8%) та КГ (6,8%) досягли високого рівня сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості.

Узагальнені результати діагностичного зрізу на початку експерименту представлені у вигляді діаграми (рис. 2.3).

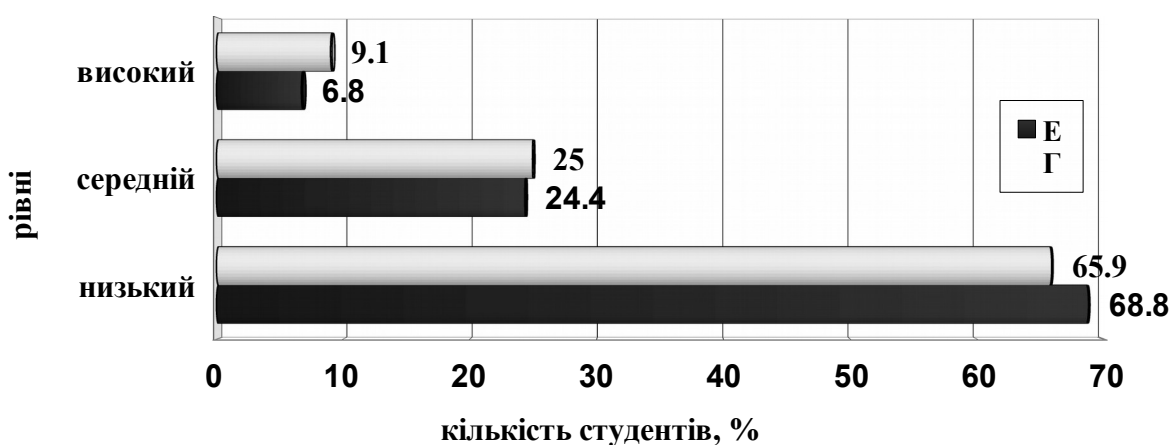


Рис. 2.3. Узагальнені дані діагностичного зрізу на початку експерименту

З діаграми видно, що розподіл студентів за високим, середнім та низьким рівнями в експериментальних і контрольних групах приблизно однаковий.

Якісний аналіз отриманих даних про початковий рівень сформованості готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ дозволив диференціювати склад учасників експериментальної групи за ознаками превалювання художньо-творчої чи професійно-педагогічної мотивації інтерпретаційної діяльності, що надало змогу враховувати індивідуальні особливості студентів під час проведення формувального експерименту. Зазначимо, що така диференціація виявилася можливою лише серед студентів, котрі виявили середній рівень розвитку однієї з мотиваційних ліній інтерпретаційної діяльності, адже у тих студентів, які продемонстрували низький рівень інтенсивності художньої

потреби у пізнанні й спілкуванні з творами ОТМ, не було сформовано також і професійно-педагогічної мотивації ІД.

На прикінцевому етапі експерименту з метою визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів нами було проведено прикінцеву діагностику. При цьому застосовувались ті самі діагностичні процедури, що й під час проведення констатувального експерименту, адже нас цікавили ті самі фактори, котрі впливають на рівень сформованості у студентів досліджуваної особистісно-професійної якості. Отримані дані демонструють, що у рівнях готовності майбутніх учителів ОТМ за мотиваційно-ціннісним, когнітивним та діяльнісно-творчим компонентами готовності до ІХТ відбулися певні зміни.

Так, показники рівнів сформованості готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ за мотиваційно-ціннісним компонентом, відображені у табл. 2.7, доводять суттєву відмінність його динаміки у студентів експериментальних і контрольних груп.

Таблиця 2.7

**Діагностика рівнів сформованості
готовності студентів контрольних (n=45) та експериментальних (n=44)
груп до інтерпретації художніх творів
за мотиваційно-ціннісним компонентом**

Рівні	До проведення експерименту				Після проведення експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
Низький	13	28,8	11	25	2	4,45	7	15,9
Середній	25	55,6	26	59,1	23	51,1	28	63,6
Високий	7	15,6	7	15,9	20	44,45	9	20,5
Всього	45	100	44	100	45	100	44	100

Наведені цифри засвідчують, що на низькому рівні сформованості мотиваційного компоненту залишилися 4,45% студентів ЕГ (порівняно з 28,8% до експерименту). У той самий час у КГ також відбулося зменшення студентів

на низькому рівні, але воно було не таким значним (з 25% до 15,9%). Загалом, падіння рівня склало в ЕГ 24,35%, а в КГ – 9,1%. Щодо середнього рівня, то тут зміни були не надто виражені. За даними підсумкового зрізу його продемонстрували 51,1% студентів ЕГ (до експерименту було 55,6%) та 63,6% КГ (було 59,1%). Різновекторна динаміка показників цього рівня пояснюється різною інтенсивністю переходу студентів з одного рівня на інший, де саме середній рівень виявляється «транзитним».

Зауважимо, що найбільшу динаміку зростання готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ за мотиваційно-ціннісним компонентом дав високий рівень, кількість студентів експериментальних груп на якому збільшилася майже втричі (з 15,6 % до експерименту до 44,45% після). Тим часом у КГ спостерігалось менш значне збільшення цього рівня (з 15,9% до 20,5%). У цілому, приріст рівня склав у ЕГ – 28,85%, у КГ – лише 4,6%.

Окремої уваги заслуговують отримані під час підсумкового зрізу дані, що відображають рівень сформованості готовності студентів до інтерпретації творів образотворчого мистецтва за когнітивним компонентом (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Діагностика рівнів сформованості готовності студентів контрольних (n=45) та експериментальних (n=44) груп до інтерпретації художніх творів за когнітивним компонентом

Рівні	До проведення експерименту				Після проведення експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
Низький	28	62,2	26	59,1	10	22,2	19	43,2
Середній	14	31,1	15	34,1	25	55,6	20	45,5
Високий	3	6,7	3	6,8	10	22,2	5	11,3
Всього	45	100	44	100	45	100	44	100

Зокрема, було встановлено, що низькому рівні його сформованості залишилися 22,2% студентів ЕГ (до експерименту було 62,2%) і 43,2% КГ (було

59,1%). Тож, у цілому падіння низького рівня склало 40% в ЕГ і 15,9% у КГ. Щодо середнього рівня сформованості когнітивного компонента, то тут також відбулися певні зміни. Так, серед студентів, які навчалися за експериментальною методикою, зафіксовано його зростання на 24,5% (з 31,1% до 55,6%). В контрольних групах приріст рівня склав 11,4% (з 34,1% до 45,5%).

Зафіксовано також суттєве (на 15,5%) збільшення студентів ЕГ на високому рівні (з 6,7% до 22,2%), тоді як зміни у КГ були менш вираженими і складала 4,5% (з 6,8% до 11,3%).

Провівши відібрані процедури діагностики рівнів сформованості діяльнісно-творчого компонента готовності до ІХТ у студентів контрольних та експериментальних груп, ми отримали дані, занесені у таблицю 2.9.

Таблиця 2.9

Діагностика рівнів сформованості

готовності студентів контрольних (n=45) та експериментальних (n=44) груп до інтерпретації художніх творів за діяльнісно-творчим компонентом

Рівні	До проведення експерименту				Після проведення експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
Низький	31	68,9	29	65,9	12	26,7	27	61,4
Середній	11	24,4	11	25	21	46,6	11	25
Високий	3	6,7	4	9,1	12	26,7	6	13,6
Всього	45	100	44	100	45	100	44	100

Слід підкреслити, що на початку формувального експерименту найчисельнішу групу становили студенти з низьким рівнем сформованості творчих умінь і навичок ІД (68,9% в ЕГ і 65,9 у КГ). Підсумковий зріз зафіксував той факт, що після експерименту в ЕГ кількість студентів на цьому рівні зменшилася до 26,7%, у КГ лишилась майже без змін і досягла цифри у 61,4%. Відтак, падіння низького рівня склало в ЕГ 42,2%, у КГ – лише 4,5%.

Динаміка зростання студентів на середньому рівні сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості за її діяльнісно-творчим

компонентом складала в ЕГ 22,2% (з 24,4% до 46,6%), у КГ динаміка не простежується. Тим часом у ЕГ на 20% зріс показник високого рівня (з 6,7% до 26,7%), у КГ приріст склав 4,5% (з 9,1% до 13,6%).

Узагальнивши отримані в ході діагностування мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісно-творчого компонентів емпіричні дані за допомогою визначення коефіцієнту готовності k , ми отримали дані кількісного розподілу студентів за рівнями сформованості готовності до інтерпретації художніх творів, відображені у табл. 2.10.

Таблиця 2.10

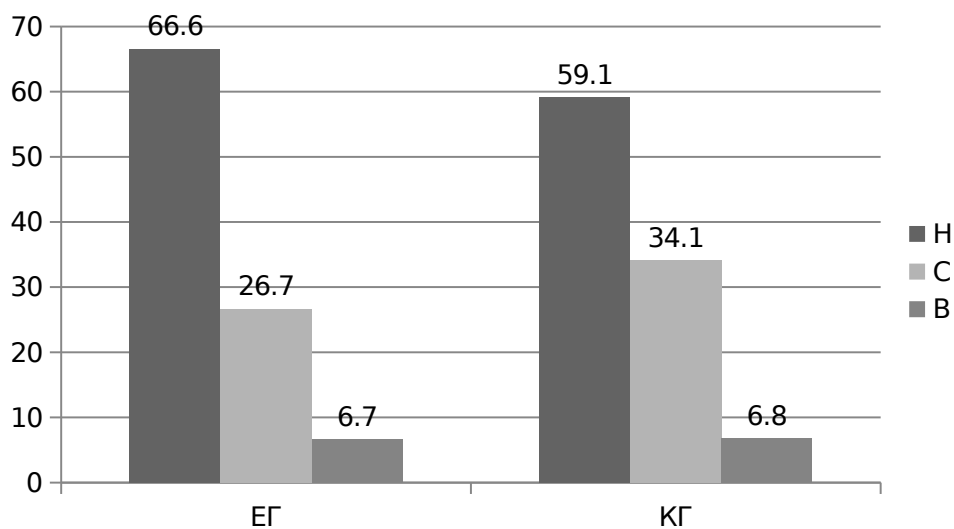
Порівняльний розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до інтерпретації художніх творів у ході формувального експерименту

Рівні	до проведення експерименту				після проведення експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низький	30	66,6	26	59,1	12	26,7	23	52,3
Середній	12	26,7	15	34,1	21	46,6	17	38,6
Високий	3	6,7	3	6,8	12	26,7	4	9,1
Усього	45	100	44	100	45	100	44	100

Наведені дані засвідчують, що серед студентів ЕГ наприкінці формувального експерименту високого рівня досягли 26,7% (було 6,7%), тоді як у КГ їх кількість зросла з 6,8% до 9,1%. Значною є також різниця у кількості студентів на середньому рівні сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості: якщо в ЕГ вона збільшилась з 26,6% до 46,6%, то у КГ вона виросла значно менше - з 34,1% до 38,6%. Натомість на низькому рівні кількість студентів зменшилась: у ЕГ - з 66,6% до 26,7%, у КГ - з 59,1% до 52,3%. Загалом приріст показників готовності студентів до ІХТ в експериментальних групах склав: на низькому рівні - (-40%); на середньому - 20%; на високому - 20%. У КГ динаміка складала: на низькому рівні - (-6,8%); на середньому - 4,5%; на високому - лише 2,3%.

Зазначимо, що зміни в стані готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ унаочнено за допомогою діаграм (рис. 2.4).

а)



б)

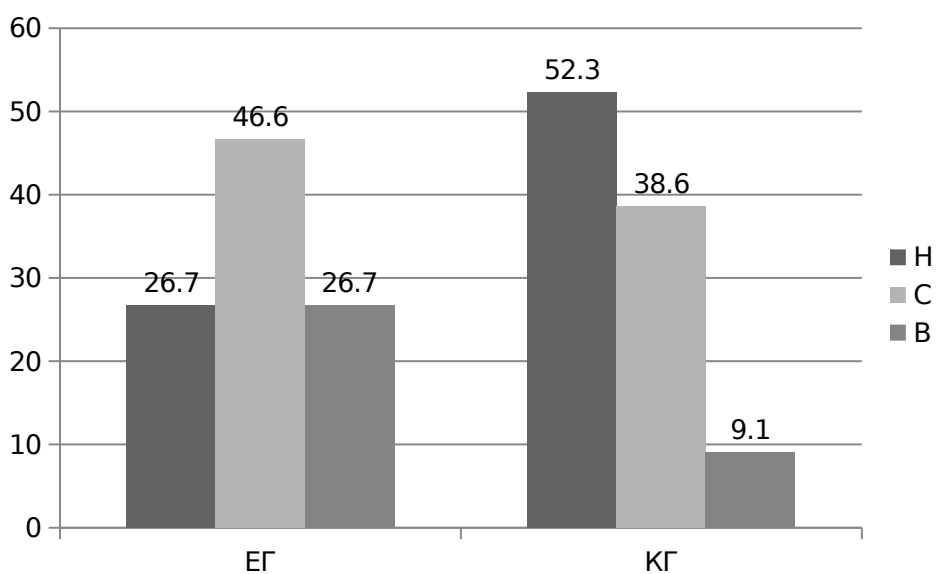


Рис. 2.4. Розподіл рівнів сформованості у студентів експериментальних та контрольних груп готовності до інтерпретації художніх творів на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження

Якщо діаграма *а* демонструє приблизно однаковий розподіл рівнів готовності студентів до ІХТ за всіма трьома компонентами (на початку експерименту), то на діаграмі *б* чітко помітно зміни, яких зазнав рівень готовності до ІХТ в експериментальній групі, порівняно з аналогічними

показниками в контрольній (наприкінці експерименту). Ми пов'язуємо даний факт із різною інтенсивністю процесів формування в студентів експериментальних і контрольних груп позитивного ставлення до ІХТ, системи художньо-педагогічних знань, а також творчих умінь і навичок, що складають готовність майбутніх учителів до інтерпретування творів образотворчого мистецтва. Аналіз результатів формувального експерименту виявив тенденцію певного підвищення показників у КГ, порівняно з даними констатувального зрізу. Це пояснюється тим, що, хоча в КГ не проводилася цілеспрямована робота з формування готовності до інтерпретації художніх творів, однак сама специфіка підготовки вчителів творчих спеціальностей деякою мірою сприяє підвищенню рівня кваліфікації в цьому напрямі.

Загалом, результати проведеного формувального експерименту дали змогу зробити припущення, що втілена експериментальна модель і педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів ОТМ до ІХТ позитивно вплинули на загальний рівень цієї готовності у студентів експериментальних груп. Набуті емпіричні дані є свідомством того, що практично за всіма компонентами динаміка змін в експериментальних групах значно перевищувала динаміку в контрольних. У контексті проведеного дослідження, однак, слід зазначити, що висновок про ефективність запровадженої експериментальної моделі та педагогічних умов формування готовності до ІХТ можна робити лише на основі перевірки даних діагностики за допомогою методів математичної статистики.

Для аналізу та підтвердження достовірності результатів педагогічного експерименту був застосований точний метод Фішера (критерій Фішера-Ірвіна). Суть застосування методу Фішера полягає у підтвердженні чи спростуванні так званої нульової гіпотези, згідно з якою залежність між факторами відсутня. При цьому судження відбувається за схемою:

1. Припустимо, що жодної залежності між факторами немає (справедлива нульова гіпотеза).

2. В таблиці мається відхилення від пропорційності. Оберемо певну числову міру цього відхилення.
3. Використовуючи прийоми теорії вірогідностей, знайдемо вірогідність того, що відбудеться таке або ще більше відхилення.
4. Якщо знайдена вірогідність дуже мала (не більше 5%), то нульову гіпотезу відхиляємо. Інакше кажучи, відхилення від пропорційності не випадкове і наша основна гіпотеза підтверджується. Якщо вірогідність з п.3 більша за 5%, то достатніх підстав на користь нашої гіпотези немає, а нульова гіпотеза, навпаки, підтверджується.

Оскільки зазначений метод можна застосовувати лише для таблиць 2X2, то нами було виділено як робочі дані за факторами «немає ефекту» (a,c) та «є ефект» (b,d). При цьому ми вважали «ефектом» середній і високий рівні готовності до ІХТ у студентів експериментальних і контрольних груп, а відсутністю «ефекту» - низький рівень готовності у студентів відповідних груп. Для підтвердження чи спростування висунутих гіпотез використано узагальнені дані кількісного розподілу студентів контрольних та експериментальних груп у відповідності з результатами підсумкового діагностування.

При розрахунках нами було використано програму вирахування точного критерію Фішера пакету програм *Соціолог*, доступного для вільного скачування на сайті http://bvly.narod.ru/Files/Soc_rar_distrib.exe, що дозволяє спростити застосування цього критерію і з великим ступенем точності здійснити необхідні розрахунки. Було введено дані: $a = 12$, $b = 33$, $m = 45$, $c = 23$, $d = 21$, $n = 44$, $k = 35$, $t = 54$, $s = 89$, де a – кількість студентів експериментальної групи на низькому рівні сформованості готовності до ІХТ; b – на середньому та високому; m – загальна кількість студентів експериментальної групи; c – кількість студентів контрольної групи на низькому рівні; d – на середньому та високому; n – кількість студентів контрольної групи; k – кількість студентів обох груп на низькому рівні; t – кількість студентів обох груп на середньому та високому рівнях; s – загальна

кількість студентів. І отримано наступні результати:

- вірогідність того, що $a=12$ ϵ : 0.008363876.
- міра пропорційності $D = (a*d - b*c)$ ϵ : -507.
- 2-стороння вірогідність (того, що $|D| \geq -507$) ϵ : 0.017371490.

Це спростовує (при 5%-ному рівні значимості) Нуль-гіпотезу про пропорційність частот (незалежності ознак та ін.).

Таким чином, дані, отримані за допомогою методів математичної статистики, доводять результативність запропонованої експериментальної моделі формування та педагогічних умов готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів.

Висновки з II розділу

У другому розділі представлено стан сформованості у студентів готовності до інтерпретації художніх творів, визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості цієї особистісно-професійної якості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва; описано модель та методику формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів, її впровадження у навчально-виховний процес; подано порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження.

З метою з'ясування стану сформованості готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів визначено такі критерії: *спонукальний* із показниками: художня потреба у пізнанні й спілкуванні з творами образотворчого мистецтва; ставлення до використання інтерпретації художніх творів у процесі вирішення художньо-педагогічних завдань; прагнення до самоосвіти щодо вдосконалення власної інтерпретаційної діяльності; *пізнавальний* із показниками: обізнаність щодо сутності, специфіки та методів інтерпретаційної діяльності вчителя образотворчого мистецтва; здатність виявляти культурологічний зміст художнього образу, визначати його

місце в контексті художньої культури; оперування поняттями й фактами з історії та теорії образотворчого мистецтва; *рефлексивно-результативний* із показниками: адекватність прочитання авторського задуму; оригінальність, індивідуальна неповторність інтерпретації; актуалізація естетичного та педагогічного потенціалу твору образотворчого мистецтва в тексті-інтерпретації для дитячого сприймання. На основі визначених критеріїв та їх показників схарактеризовано рівні сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості: високий, середній та низький.

Вибір методик, що були застосовані під час експериментального дослідження рівнів сформованості у студентів готовності до ІХТ, зумовлювався його завданнями. Зокрема, були задіяні такі методи, як анкетування, опитування, тестування, метод експертних оцінок. Водночас, зважаючи на специфіку інтерпретації художніх творів, що розуміється і як процес, і як його результат, основним джерелом інформації про стан готовності в плані дослідження стали практичні результати інтерпретаційної діяльності студентів. Тому провідним визнано метод аналізу продуктів діяльності. Результати педагогічної діагностики засвідчили, що переважна більшість майбутніх учителів образотворчого мистецтва (68%) перебували на низькому рівні сформованості готовності до інтерпретації художніх творів, 24,1% респондентів виявили середній рівень і лише 7,9% майбутніх учителів досягли високого рівня.

Розроблена модель формування готовності студентів до інтерпретації художніх творів заснована на сукупності елементів: *мети* (сформувати готовність майбутніх учителів ОТМ до ІХТ), *компонентів* (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-творчого); *підходів* (аксіологічного, гуманістичного, культурологічного, феноменолого-герменевтичного) та *принципів* (діалогізації, індивідуалізації, культуровідповідності, рефлексивності, циклічності); *педагогічних умов*, що упроваджуються в три *етапи* (початковий, основний, завершальний) і передбачають застосування *організаційних форм* (лекція, практично-семінарське, лабораторне заняття, самостійна, науково-дослідна робота студентів, групові та індивідуальні консультації, участь у роботі

проблемної групи, художньо-просвітницький виїздний лекторій і т.ін.), та *методів* (евристична бесіда, дискусія, сумісний перегляд і обговорення альбомів з мистецтва, фільмів мистецтвознавчої тематики, творчі вправи, пролонгований художньо-педагогічний тренінг, збір та каталогізація візуального матеріалу («культурологічне портфоліо»), створення віртуальних екскурсій, складання сценаріїв уроків і виховних заходів мистецькоосвітнього спрямування, проведення студентами екскурсій і лекцій тощо); *результату* (підвищення рівня готовності студентів до ІХТ, а також зв'язків елементів (підсистем) модельованого процесу).

Метою проведення дослідно-експериментальної роботи було виявлення ефективності визначених педагогічних умов та моделі формування готовності майбутніх учителів ОТМ до інтерпретації художніх творів, з'ясування їх впливу на ефективність професійної педагогічної підготовки. Для одержання достовірних даних було здійснено аналіз результатів формувального експерименту, що полягав у виявленні динаміки готовності до ІХТ студентів контрольних та експериментальних груп. З'ясовано, що серед студентів ЕГ наприкінці формувального експерименту високого рівня досягли 26,7% (було 6,7%), тоді як у контрольних групах їхня кількість зросла з 6,8% до 9,1%.

Суттєвою була також різниця в кількості студентів на середньому рівні сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості: якщо в експериментальних групах вона збільшилась із 26,7% до 46,6%, то в контрольних - із 34,1% до 38,6%. Натомість на низькому рівні кількість студентів зменшилась: в експериментальних – із 66,6% до 26,7%, у контрольних групах – із 59,1% до 52,3%.

Використання методів математичної статистики для порівняльного аналізу динаміки змін у контрольних та експериментальних групах дозволило дійти висновку, що реалізація попередньо визначених педагогічних умов, розробленої моделі та експериментальної методики формування готовності студентів до ІХТ дійсно сприяє підвищенню ефективності процесу фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в цьому напрямі.

ВИСНОВКИ

У дисертації виявлено педагогічні умови, розроблено й апробовано модель формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів, експериментальну методику її впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу.

1. Готовність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів розглядається в дисертації як інтегрована професійно значуща якість, яка характеризується активним позитивним ставленням до інтерпретації творів образотворчого мистецтва, сформованістю комплексу художньо-педагогічних знань, а також системи творчих умінь і навичок, необхідних для її здійснення. Це складне особистісне інтегральне утворення, до складу якого входять мотиваційно-ціннісний (мотиви, цілі, ціннісні настанови, що визначають ставлення до інтерпретації творів образотворчого мистецтва як засобу розв'язання художньо-педагогічних завдань), когнітивний (сукупність необхідних і достатніх для здійснення інтерпретації художніх творів художньо-педагогічних знань) та діяльнісно-творчий (сукупність творчих умінь і навичок інтерпретаційної діяльності) компоненти.

Уточнено поняття «інтерпретація художнього твору» як різновид аналітико-синтетичної, когнітивно-комунікативної діяльності особистості, спрямованої на смисловиявлення, смислопокладання та експлікацію набутого розуміння в процесі освоєння формально-змістової цілісності художнього твору. Діяльність учителя образотворчого мистецтва з інтерпретування художніх творів визначено як частину художньо-педагогічної діяльності фахівця, скеровану на оволодіння смислами художнього твору образотворчого мистецтва й експлікацію набутого розуміння у відповідних художньо-педагогічних завданнях структурах, передусім мовних.

2. Критеріями та показниками сформованості готовності студентів до інтерпретації творів образотворчого мистецтва визначено такі: спонукальний (художня потреба у пізнанні й спілкуванні з творами образотворчого мистецтва; ставлення до використання інтерпретації художніх творів у процесі

художньо-естетичного виховання учнів; прагнення до самоосвіти щодо вдосконалення власної інтерпретаційної діяльності); пізнавальний (обізнаність щодо сутності, специфіки та методів інтерпретаційної діяльності вчителя образотворчого мистецтва; здатність виявляти культурологічний зміст художнього образу, визначати його місце в контексті художньої культури; оперування поняттями й фактами з історії та теорії образотворчого мистецтва); рефлексивно-результативний (адекватність прочитання авторського задуму; оригінальність, індивідуальна неповторність інтерпретації; актуалізація естетичного та педагогічного потенціалу твору образотворчого мистецтва в тексті-інтерпретації для дитячого сприймання). Схарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів: високий, середній та низький.

3. У дослідженні доведено, що формування у вищій школі готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів відбувається ефективно, якщо реалізувати сукупність таких педагогічних умов: стимулювання мотивації інтерпретаційної діяльності з урахуванням суб'єктних тенденцій її розвитку у студентів; залучення майбутніх учителів до художнього діалогу з творами образотворчого мистецтва з використанням методів їх мистецтвознавчого дослідження; послідовне занурення студентів до різновидів позааудиторної роботи, спрямованої на набуття досвіду глядацької, науково-критичної та художньо-педагогічної інтерпретації творів образотворчого мистецтва.

4. Розроблено й апробовано модель та експериментальну методику формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів. Дієвість моделі забезпечувалася використанням організаційних форм (лекції-бесіди, лекції-екскурсії, практично-семінарські заняття, вечори-зустрічі з митцями, круглі столи, виконання домашніх завдань з елементами творчого пошуку, участь у засіданнях проблемної групи з питань образотворчості, індивідуальні та групові консультації, педагогічна практика, художньо-просвітницький виїзний лекторій та ін.) та методів (індуктивно-

евристичні бесіди, бліц-вікторини, фасилітовані дискусії, пролонгований художньо-педагогічний тренінг, метод «культурологічного портфоліо», мистецтвознавчі методи, методи психологічної інтерпретації художнього твору, методи фіксації художніх вражень, інтерпретаційні методи, творчі вправи, метод проектів, написання планів-конспектів уроків образотворчого мистецтва й інтегрованих уроків, складання сценаріїв виховних заходів, створення віртуальних екскурсій, підготовка й проведення науково-популярних лекцій для різних учнівських аудиторій тощо). Провідним засобом формування готовності студентів до інтерпретації художніх творів виступив елективний курс «Аналіз та інтерпретація творів живопису».

Для одержання достовірних даних щодо ефективності педагогічних умов та моделі формування готовності до інтерпретації художніх творів було здійснено аналіз результатів формувального експерименту, що засвідчив статистично значущі позитивні зміни в динаміці рівнів сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості у студентів експериментальних груп. Так, високого рівня готовності до інтерпретації художніх творів досягли 26,7% майбутніх учителів експериментальних груп (було 6,7%), середнього – 46,6% (було 26,7%), низького – 26,7% (було 66,6%). Натомість у контрольних групах кількісні та якісні зміни в рівнях досліджуваної особистісно-професійної якості були менш вираженими: кількість студентів на високому рівні її сформованості стала 9,1% (було 6,8%), на середньому – 38,6% (було 34,1%), на низькому – 52,3% (було 59,1%).

Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти порушеної проблеми і передбачає подальший науково-педагогічний пошук, пов'язаний з педагогічно обґрунтованим використанням сучасних інформаційних технологій та визначенням інтегративних зв'язків з іншими видами мистецтва в системі підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін до інтерпретації творів образотворчого мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : [монография] / О.А. Абдуллина. - М.: Просвещение, 1990. – 141с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : [монография] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Аванесов В.С. Знания как предмет педагогического измерения / В.С.Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. - № 3. – С. 3 – 31.
4. Аванесов В.С. Методические проблемы измерения и прогнозирования художественно-эстетической потребности / В.С. Аванесов, А.А. Маслин, С.Г. Минасян, В.В.Чердниченко // Прогнозирование социальных потребностей молодежи: опыт социологического исследования. - М.: Наука, 1976.- С.141-153.
5. Аверин В.А. Психология личности : [учеб. пособие] / В.А. Аверин– СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
6. Автономова, Н.С. Познание и перевод. Опыты философии языка : [монография] / Н.С Автономова. - М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. – 704 с.
7. Алексеева Л.А. К вопросу о содержании художественно-эстетического образования в профильной школе [Электронный ресурс] / Л.А. Алексеева // Педагогика искусства: Электронный научный журнал. - №1, 2010. – Режим доступа к журн.: http://www.arteducation.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2010/alekseeva_7_03_2010.pdf.
8. Алпатов М.В. Этюды по истории западноевропейского искусства : [монография] / М.В. Алпатов - М.: Академии художеств СССР, 1963. - 423 с.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания : [монография] / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1966. – 386 с.
10. Андрищенко В.П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.П.Андрющенко. - Одеса, 2000. - 20 с.
11. Арнольд И.В. Механизмы понимания и смыслообразования текстовых произведений/ И.В. Арнольд // Понимание и рефлексия: материалы I и II герменевтических конференций. - Тверь: ТГУ, 1992. - Ч. 1. – С.8-12.
 12. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие : [монография] / Р. Арнхейм. - М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
 13. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства : [монография] / Р. Арнхейм. – М.: Прометей, 1994. – 352 с.
 14. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Э. Аронсон; [пер. с англ. М.А. Ковальчука; под ред. В.С. Магуна]. – М.: Аспект Пресс, 1998.– 517 с.
 15. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики: [монография] / Е. Ю. Артемьева– М. : Наука : Смысл, 1999. – 350 с.
 16. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: [монография] / А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, ИЦ Академия, 2002. – 416 с.
 17. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы : методический материал / Ю.К. Бабанский.– К.: РІЦ, 1984.–287 с.
 18. Базильчук Л.В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи у загальноосвітніх школах: дис. ... канд. пед. наук : 13. 00 04 / Базильчук Леонід Володимирович. – Черкасси, 2010. – 202 с.
 19. Баклицький І.О. Психологія праці [Електронний ресурс] / І.О. Баклицький. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/15840720/psihologiya/psihologiya_pratsi_baklitskiy_io.
 20. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт; [пер. с фр., вступ. сл. и коммент. Г.И. Косикова]. – М. : Прогресс, 1989. - 616 с.

21. Батороев К.Б. Аналогии и модели в познании : [монография] / К.Б. Батороев. – Новосибирск: Наука, 1981. – 320 с.
22. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук [Электронный ресурс] / М.М. Бахтин. – Режим доступа: <http://lib.rin.ru/doc/i/48581p1.html>.
23. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках : Опыт философского анализа / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества / [сост. Бочаров С. Г.; текст подгот. Бернштейн Г.С. и Дерюгина Л. В.; примеч. Аверинцева С.С. и Бочарова С.Г.]. - М.: Искусство, 1979. — С. 281 — 307.
24. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / [сост. Бочаров С. Г.; текст подгот. Бернштейн . Г. С. и Дерюгина Л. В.; примеч. Аверинцева С. С. и Бочарова С. Г.]. — М.: Искусство, 1979. — 424 с.
25. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров [Электронный ресурс] / М.М. Бахтин. – Режим доступа : http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm.
26. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать : книга для учителя / А.С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
27. Беляева Л.С. Музыкально-педагогическая диагностика в общеобразовательной школе : [учебно-методическое пособие] / Л.С. Беляева, А.М. Трудков. – Мурманск: МГПИ, 2000. – 83 с.
28. Берестецкая Т.А. Интерпретация как методологическая проблема гносеологии: дис. ... канд. филол. наук: 09.00.02 / Берестецкая Татьяна Алексеевна. - Одесса, 2002. – 174 с.
29. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем : [монография] / В.П. Беспалько - Воронеж: ВГУ, 1977. – 304 с.
30. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : науково-метод. посібник / І.Д. Бех. — К. : ІЗМН, 1998. — 204 с.
31. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век : [монография] / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

32. Блонский П.П. Развитие мышления школьника: в 2 т./ П.П. Блонский. — М.: Педагогика, 1979. - Т. 2. - 1979. — 400 с.
33. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13. 00 04 / Інна Михайлівна Богданова. — К., 2003. — 360 с.
34. Богин Г.И. Обретение способности понимать: введение в герменевтику : [монография] / Г.И. Богин. - М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. — 731 с.
35. Богин Г.И. Филологическая герменевтика : [монография] / Г.И. Богин. — Калинин: КГУ, 1982. — 86 с.
36. Бойко А.Г. Произведение изобразительного искусства как предмет искусствоведения и музейной педагогики второй половины XIX - XX вв. : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.04/ Бойко Алексей Григорьевич.- СПб., 2003. — 230 с.
37. Болотнова Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: [методич. пособие] / Н.С. Болотнова— Томск, 2002. - 64 с.
38. Бондар С.В. Інтерпретація як реконструкція смислового змісту тексту (філософсько-естетичний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.08 «Естетика» / С.В. Бондар. - К., 2003. — 15 с.
39. Борев Ю.Б. Эстетика: [учебник] / Ю. Б. Борев. - М.: Высш. шк. , 2002. - 511с.
40. Борухов Б.Л. Речь как инструмент интерпретации действительности (теоретические аспекты) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / Б.Л. Борухов. — Саратов, 1989. — 17 с.
41. Бранский В.П. Искусство и философия: роль философии в формировании и восприятии художественного произведения на примере истории живописи : [монография] / В.П. Бранский. — Калининград: Янтарный сказ. - 1999. - 704 с.

42. Братченко С.Л. Диалог / С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. - 2007. - № 2 (11). - С. 23-28.
43. Брудный А.А. Психологическая герменевтика : [учеб. пособие] / А.А. Брудный - М.: Лабиринт, 1998. - 332 с.
44. Булатова О.С. Педагогический артистизм : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
45. Булдашева О.В. Структура готовности студентов педвуза к компетентному решению профессиональных педагогических задач [Электронный ресурс] / О.В. Булдашева // Материалы Международного научного симпозиума [«Проблемы непрерывного профессионального образования в XXI веке»], (27 ноября 2009 г., г. Шадринск). – Режим доступа: http://www.ippolitova.info/index.php?option=com_content&view=article&id=66:2009-art12&catid=42:conf-prof&Itemid=72.
46. Бутенко В.Г. Методологічні аспекти ефективного використання мистецтва у процесі підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / В.Г. Бутенко . – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/7/6.pdf>.
47. Бутенко Л.В. Підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бутенко Людмила Володимирівна. - Луганськ, 2007. — 247 с.
48. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста : [монография] / С.А. Васильев. – К.: Наукова думка, 1988. – 300 с.
49. Васильева В.В. Интерпретация как взаимодействие человека и текста / В.В. Васильева // Текст: стереотип и творчество: [межвуз. сб. научн. тр.]. - Пермь, 1998. - С.196-214.
50. Венда В.В. Инженерная психология и синтез систем отображения информации : [монография] / В.В. Венда– М. : Наука, 1982. – 334 с.

51. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. — М. : НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
52. Волков Н.В. Восприятие произведений живописи и скульптуры /Н.В.Волков // Художественное восприятие: сб. научн. тр. / под ред. Б.С.Мейлаха. - Л., 1971. - Вып.І. - С.281 – 297.
53. Волкова Е.В. Зритель и музей (понимание и объяснение, сопереживание и созерцание) : [монография] / Е.В. Волкова. - М.: Знание, 1989. - 64 с.
54. Выготский Л.С. Психология искусства : [монография] / Л.С.Выготский. -М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
55. Гадамер Г.- Г. Герменевтика і поетика : вибрані твори /Г.-Г. Гадамер; [пер. з нім.; ред. Є. Горева, П. Соколовський]. - К. :Юніверс, 2001. - 288 с.
56. Гадамер Г.- Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Г.- Г. Гадамер; [пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова]. - М.: Прогресс, 1988. - 704 с.
57. Гадамер Г.-Г. Истина і метод /Г.-Г. Гадамер; [пер. з нім. О. Мокровольського]. – К.: Юніверс, 2000, -Т.1. – 457 с.
58. Гадамер Г.-Г. Философские основания 20 века / Г.- Г. Гадамер; [пер. с нем. А.В. Михайлова] // Актуальность прекрасного. — М.: Искусство, 1991. — С. 15-26.
59. Гармашова С.С. Формирование готовности будущего учителя к творческой художественно-изобразительной деятельности средствами графической подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гармашова Светлана Сергеевна. - Сочи, 2007. – 245 с.
60. Генисаретский О.И. Культура и творчество в эстетическом воспитании / О.И. Генисаретский // Детская литература. - 1983. - № 11. – С.36-41.
61. Гижа А. Интерпретация и смысл. Структура понимания гуманитарного текста [Электронный ресурс] / А. Гижа. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/gizha/06.php.

62. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности: гимнастика чувств: [монография] / С.В. Гиппиус. - СПб.: Речь, 2001. – 346 с.
63. Глейзер В.Д. Зрение и мышление : [монография] / В.Д. Глезер. - СПб. : Наука, С.-Петербург. изд. фирма, 1993. – 283с.
64. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко ; [видання друге, доповнене й виправлене]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
65. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М., 1989. – С.102-110.
66. Гуйс И.Н. Сочинение по картине: развитие интерпретационных способностей пятиклассника: учебно-методическое пособие [для учителей литературы] / Гуйс И. Н.- Красноярск, 1997. – 28 с.
67. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ : [монография] / Е.Г. Гуренко. – Новосибирск, 1982. – 256 с.
68. Гусев С.С. Проблема понимания в философии: философско-гносеологический анализ / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М : Издательство политической литературы, 1985. - 192 с.
69. Гуссерль Э. Картезианские размышления : [монография] / Э. Гуссерль; [пер.с нем. Д. В. Скляднев.]. - СПб. : Наука : Ювента, 1998. - 316 с.
70. Дегтяникова Н.И. Эвристические методы в исследовании композиции произведений изобразительного искусства : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.09 / Дегтяникова Надежда Ивановна. - СПб., 2004. – 153 с.
71. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога (междисциплинарный подход) / И.Д. Демакова // Классный руководитель. – 2002. – №5. – С. 97-108.
72. Демьянков В.З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ : [монография] / В.З. Демьянков. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. - 172 с.

73. Державна національна програма «Освіта: Україна ХХІ століття» // Освіта. – 1993. – № 44-46. – грудень.
74. Державна програма «Вчитель» // Освіта України. – № 227. – С.2-7.
75. Державний стандарт початкової загальної освіти // Інформаційний збірник Міністерства Освіти і науки України. – 2006. - №2-3. – С.3-49.
76. Дерябо С.Д. Личность: от субъективности к субъектности / С.Д. Дерябо // Развитие личности. - № 3. – 2002. – С. 261—265.
77. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей; [пер. с нем. Е.Д. Зайцевой; под ред. Г. Г. Шпета]. - СПб.: Алетейя, 1996. – 160 с.
78. Добраев Л.П. Смысловая структура текста и проблемы его понимания : [монография] / Л.П. Добраев. - М., 1982. – 207 с.
79. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: [учебное пособие] / В.А. Доманский. - М.: Флинта: Наука, 2002. – 368 с.
80. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : [монография] / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 267 с.
81. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя : [монографія] / О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. – 260 с.
82. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. на соискание науч. степ. доктора пед. наук: спец. 13.00 04 / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
83. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
84. Елина Е.А. Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства (номинативно-коммуникативный аспект): дис. ... доктора филол. наук : 10. 02. 19 / Елина Евгения Аркадьевна. - Волгоград, 2002. – 352 с.

85. Забродин Ю.М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека / Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский // Вопросы психологии. – 1989. - № 6. – С.100-106.
86. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики : [монография] / А.Ф. Закирова. – Тюмень: Изд - во ТюмГУ, 2001. – 152 с.
87. Закон України «Про вищу освіту»: Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: офіц. вид.; [упоряд. Юхновський І.Р., Дорогунцов С.І., Кафарський В.І. та ін.]. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С.168-222.
88. Зазыкин В.Г. Психология проницательности : [монография] / В.Г. Зазыкин. – М.: РАГС, 2009. – 188 с.
89. Зацепина Н.М. Анализ произведений изобразительного искусства как метод художественно-эстетического образования будущих учителей начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зацепина Наталья Михайловна. – М., 2000. – 181 с.
90. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. - М. : Академический проект : Фонд «Мир», 2008. - 329 с.
91. Зеленский В.В. Толковый словарь аналитической психологии / В.В. Зеленский. – М.: ТОО «Б.С.К.», 2008. – 324 с.
92. Зельдмайр Г. Искусство и истина: Теория и метод истории искусства / Г.Зельдмайр. – СПб. : Аxioma , 2000. – 272 с.
93. Земерова Л.Н. Художественная интерпретация музыкальных произведений как педагогическое средство профессионального самоопределения обучающихся музыке : на материале музыкальных классов образовательных учреждений: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Земерова Лариса Николаевна. – Екатеринбург, 2002. – 132 с.
94. Зинченко В.П. Продуктивное восприятие / В.П. Зинченко // Вопросы психологии.— 1971.— № 6.— С. 27—42.

95. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы : [монография] / В.В. Знаков. – М. : Изд.-во «Институт психологии РАН», 2005. - 448 с.
96. Зонтаг С. Против интерпретации / С. Зонтаг // Мысль как страсть. - М.: Русское феноменологическое общество, 1997. - С. 9-18.
97. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи : [монографія] / І.А. Зязюн. – К.: ВШ, 1976. – 174 с.
98. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посібник [для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів] / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
99. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / [за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало] : в 2 ч. – К., 2001. – Ч. 1. – С. 15-23.
100. Ивахнова Л.А. Профессиональная деятельность учителя изобразительного искусства: [учебное пособие] / Ивахнова Л.А. – [2-е изд., перераб. и доп.] - Омск: Изд-во Ом-ГПУ, 2003. - 129 с.
101. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы : [монография]. / Е.П. Ильин. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 502 с.
102. Ингарден Р. Исследования по эстетике / Р. Ингарден; [пер. с польского А. Ермилова и Б. Федорова]. — Москва: Издательство иностранной литературы, 1962. — 572 с.
103. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / О.О. Ісаєва. – К., 2004. — 40 с.
104. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся : [монография] / Е.Н. Кабанова-Меллер. - М.: Просвещение, 1968. – 288 с.

105. Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа : [монография] / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
106. Кайдановська О.О. Формування творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення основ композиції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кайдановська Олена Олександрівна. - К., 2004. - 248 с.
107. Каленюк О.М. Дидактичні засади формування фахових знань у майбутніх учителів образотворчого мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О.М. Каленюк. — Луцьк, 2005. — 20 с.
108. Каляева Ю.А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов школы-интерната : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Каляева Юлия Александровна. – Магнитогорск, 2002. – 144 с.
109. Каменская О.Л. Текст и коммуникация : учеб. пособие [для ин-тов и фактов иностр. яз.] / О.Л. Каменская. - М.: Высшая Школа, 1990. – 152 с.
110. Кан-Калик В.А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан . - М.: Просвещение, 1998. – 255 с.
111. Капічіна О.О. Музичне сприйняття в контексті феноменолого-герменевтичного підходу: [Електронний ресурс] / О.О. Капічіна // Філософські дослідження: збірник наукових праць. - Випуск № 16. - 2012. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Phd/2012_16/20_ka.pdf.
112. Карандышев Ю.Н. О стадиях процесса понимания / Ю.Н. Карандышев // Вопросы психологии.— 1982.— № 6.— С. 121-124.
113. Кардашов В.М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: навч. пос. [для студ. ВНЗ] / В.М. Кардашов. – К.: Слово, 2007. – 296 с.
114. Карнаева И.Н. Подготовка будущего учителя к организации диалога учащихся с произведением живописи в школе : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Карнаева Ирина Николаевна. - Новокузнецк, 2005. – 202 с.

115. Карпинский К.В. Человек как субъект жизни: [Электронный ресурс] / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 280 с. – Режим доступа: http://www.koob.ru/karpinsky_k_v/chelovek_kak_sujekt_jizni.
116. Карсалова Е.В. Читательская интерпретация лирических стихотворений на заключительном этапе изучения поэзии «серебряного века» в 11 классе средней школы [Электронный ресурс] / Е.В. Карсалова // Ярославский педагогический вестник. – 1994. - №1. – Режим доступа к журн. <http://vestnik.yspu.org/releases/1994/chitatelskaya.pdf>.
117. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя : [монографія] / Н.В. Кічук. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
118. Коваленко С.К. Живопись и время. Произведение искусства как живое целое в пространстве культуры [Электронный ресурс] / С.К. Коваленко, Т.Р. Тимченко // Art bazar. – 2003. – Режим доступа: www.artbazar.com.ua/pub/pub_31.php.
119. Колоянова О.Г. Аналіз та інтерпретація творів живопису : Методичні рекомендації / Колоянова О.Г. – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2010. – 126 с.
120. Колоянова О.Г. Аналіз та інтерпретація творів мистецтва як засіб підвищення естетичної культури майбутнього педагога-художника / О.Г.Колоянова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. пр. - № 11 – 12. – Одеса, 2006. – С.121-125.
121. Колоянова О.Г. До проблеми сприйняття художніх творів майбутніми вчителями образотворчого мистецтва / О.Г. Колоянова // Педагогічні науки: Зб.наук.пр. – Херсон, 2008. – Вип. 48. – С.231-234.
122. Колоянова О.Г. Інформаційний образ мистецького твору як результат художньо-педагогічної інтерпретації / О.Г. Колоянова // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Випуск 5 (155). Частина I. – Донецьк: ДВНЗ «Дон НТУ», 2009. - С.95-99.
123. Колоянова О.Г. Методика формування готовності студентів до інтерпретації творів образотворчого мистецтва / О.Г. Колоянова // Науковий

- часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. пр. – Вип. 11 (16). – К.: НПУ, 2011. – С. 197-201.
124. Колоянова О.Г. Развитие художественно-педагогического мышления учителя / О.Г. Колоянова // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: Історичні науки. Педагогічні науки. Філологічні науки: Зб. наук. пр. – Ізмаїл, 2007. – Вип. 22. – С. 81-87.
125. Коновець С.В. Підготовка вчителя образотворчого мистецтва : метод. посіб. [для студ. пед. навч. закл.] / С.В. Коновець. – Рівне : Агенція МІСО, 2002. – 76 с.
126. Коновець С.В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва: [монографія] / С.В. Коновець. – Рівне: Волинські обереги, 2009. – 384 с.
127. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности : [монографія] / О.А. Конопкин. - М.: Ленанд, 2011. – 320 с.
128. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога / Н.И. Конюхов. - Воронеж: Из-во НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.
129. Коробов Е.Т. Понимание как дидактическая проблема [Электронный ресурс] / Е.Т. Коробов // Московский психологический журнал. – 2005. -№11. – Режим доступа к журн. <http://magazine.mospsy.ru/nomer11/s10.shtml>.
130. Красна В.В. Критерії та показники сформованості комунікативної культури майбутнього вчителя музики / В.В. Красна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. – Вип. 13, книга 2. – К.: АПН України, Інститут проблем виховання, 2009. - С.500-509.
131. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
132. Кривильова О.А. Особистісно-орієнтовані технології підготовки майбутніх учителів до самостійної творчої діяльності / О.А. Кривильова // Зб.наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2004. – С. 38-44.

133. Кривцун О.А. Эстетика : учебник / О.А. Кривцун. — М.: Аспект Пресс, 2000.- 434 с.
134. Кримський С. Б. Запити філософських смислів : [монграфія] / С. Б. Кримський. — Київ: Вид. ПАРАПАН, 2003. — 240 с.
135. Крицький В.М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Крицький Володимир Миколайович. — К., 1999. — 180 с.
136. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства : [монография] / Е.П. Крупник. — М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1999. — 240 с.
137. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. — Л.: Изд.-во ЛГУ, 1980. — 172 с.
138. Куницына В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. - СПб.; Питер, 2001. — 544 с.
139. Куроленко Е.М. Художественно-педагогическая деятельность профессионального музыканта в образовательных учреждениях социальной сферы : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». - М. — 2006. — 20 с.
140. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология : учебное пособие / Н.Д. Левитов. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : ГУПИ МП РСФСР, 1960. — 427 с.
141. Левицька І.М. Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки: дис. ... кандидата. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Миколаївна Левицька. — Одеса, 2012. — 264 с.
142. Левіна І.А. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в школі засобами моделювання / І.А. Левіна // Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін..] ; за

- ред. З.Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб і доп.]. – К.: Знання, 2005. – С. 218-222.
143. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : [монография] / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2-х т.– М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
144. Леонтьев А.Н. О путях исследования восприятия (вступительная статья) / А.Н. Леонтьев // Восприятие и деятельность; под ред. А.Н.Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – С. 3-28.
145. Леонтьев А.Н. Теория усвоения знаний и программированное обучение / А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин // Советская педагогика , 1964. – № 10. - С. 56-65.
146. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А. Леонтьев // Психол. обозрение. - 1998. - № 1. – С. 13-25.
147. Лернер И.А. Дидактические системы методов обучения : [монография] / И.А. Лернер. – М.: Знание, 1976. – 61с.
148. Лещенко М.П. Педагогіка – наука про мистецтво подання і засвоєння інформації / М.П. Лещенко //Мистецтво та освіта. - 2004.- №4.- С.2-8.
149. Лісун Д.В. Педагогічні умови формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці / Д.В. Лісун // Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки. - Зб. наук. пр. – №1. – 2010. - С. 75-80.
150. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04/ Линенко Алла Францевна. - К., 1996. – 378 с.
151. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии : [монография] / Б.Ф. Ломов– М. : Наука, 1984. – 444 с.
152. Лотман Ю.М. Механизм культуры / Ю.М. Лотман // Избранные статьи: в 3 т. – Таллинн: Александра, 1992. – Т.1. – С. 326–388.

153. Лотман Ю.М. Роман А.С.Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий / Ю.М. Лотман // Пушкин. – СПб. Искусство,–1995. – 416 с.
154. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман // Об искусстве. –СПб.: «Искусство – СПб»,1998. – С. 14 – 285.
155. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Д. Ляшенко. — К., 2001. — 20 с.
156. Макарова О.С. Формування готовності майбутнього вчителя до комунікації з молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Макарова Оксана Станіславівна. — Одеса, 2004. – 278 с.
157. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию : [монография] / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
158. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления : [монография] / Мераб Константинович Мамардашвили. — М.: Прогресс. — 1993. — 352 с.
159. Мамардашвили М.К. Символ и сознание: метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский; [под общ. ред. Ю.П.Сенокосова]. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. — 224 с.
160. Мамічева О.В. Предметно-педагогічні здібності викладачів образотворчих навчальних дисциплін вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / О.В. Мамічева. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/500/94/>.
161. Маранцман В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством / В.Г. Маранцман // Литература в школе. – 1998. – № 8. – С. 91–98.
162. Маргіта Н.М. Фактори формування готовності майбутніх вихователів до організації дитячого експериментування / Н.М. Маргіта // Педагогічний альманах : Зб. наук.пр. – Вип.12. Ч.3. – Херсон, 2011. – С. 143 – 149.

163. Маркова А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
164. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [монографія] / С.М. Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2008. - 434 с.
165. Масалов А.Г. Интеграция гуманитарных знаний в учебном процессе / А.Г. Масалов // Качество образования студенческой молодежи. – М. – Ставрополь: РИО Ставропольского филиала ГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова», 2010. – С.12-18.
166. Масол Л.М. Теоретико-методологічні засади загальної мистецької освіти та поліхудожнього виховання (культурно-антропологічний підхід) [Електронний ресурс] / Л.М. Масол // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини . – Умань, 2009. – Випуск 30. – С. 180-188. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/visnik30/sh_30/files/sh30_180-188.pdf .
167. Матвеев В.В. Экспертні системи (конспект лекцій) [Електронний ресурс] / В.В. Матвеев. – Режим доступу: <http://prvo.dynalias.net/book/expirt/t4.pdf> .
168. Медкова Е.С. Мироява художественная культура и возможности педагогической интерпретации методологии формальной школы Г.Вёльфлина [Электронный ресурс] / Е.С. Медкова // Электронный научный журнал «Педагогика искусства». – 2008. - – №1. – Режим доступа к журн.: [www. art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2008/medkova_03-03-2008.htm](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2008/medkova_03-03-2008.htm) . – Загл. с экрана.
169. Медкова Е.С. Возможности педагогической интерпретации методологии иконографической и иконологической школы в преподавании Мироява художественной культуры [Электронный ресурс] / Е.С. Медкова

- // Электронный научный журнал «Педагогика искусства». – 2008. – №2. –
 Режим доступа к журн.: www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2008/medkova/medkova_03-05-2008.htm.
170. Мейлах Б.С. Процесс творчества и художественное восприятие: Комплексный подход: опыт, поиски, перспективы : [монография] / Б.С.Мейлах; предисл. Б. М. Кедрова. — М.: Искусство, 1985. — 318 с.
171. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / [Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна та ін.]. - Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
172. Микешина Л.А. Философия науки: учебное пособие / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция, МПСИ, Флинта, 2005. — 464 с.
173. Миропольська Н.Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Миропольська Наталія Євгенівна. - К., 2003. – 414 с.
174. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие : [монография] / А.Моль. – М.: Мир, 1966. – 352 с.
175. Моляко В.А. Психология творческой деятельности : [монография] / В.А. Моляко. – К., 1978. – 45 с.
176. Мороз О.Г. Формування у студентів педвузу готовності до професійної діяльності / О.Г. Мороз // Науково-педагогічні проблеми підготовки вчителя у вузі: матеріали міжвузавської науково-практичної конференції, присвяченої 70-річчю Київського держ. пед. ін-ту ім. О.М. Горького (31 жовтня - 1 листопада 1990 р.). –К.: КДШ, 1991. – С. 98-100.
177. Мурзин Л.Н. Язык, текст и культура / Л.Н. Мурзин // Человек-текст-культура: [коллект. монография] ; под ред. Н.А.Купиной, Т.В.Матвеевой. – Екатеринбург: Департамент образования Свердловской обл., 1994. – С. 160-169.
178. Мухамеджанова Н.М. Философско-антропологические проблемы технологизации образовательной деятельности [Электронный

- ресурс] / Мухамеджанова Н.М. – Режим доступа : http://bank.orenipk.ru/Text/t13_198.htm.
179. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 27. – С.2-7.
180. Невская П.В. Интерпретация произведений живописи / П.В. Невская // Культурная жизнь Юга России. – 2008. – №3 (28). – С. 28 – 29.
181. Неменский Б.М. Педагогика искусства : [монография] / Б.М. Неменский. — М. : Просвещение, 2007. — 256 с.
182. Николаева М.В. Совершенствование интерпретационной деятельности студентов в процессе чтения художественного текста : дисс. кандидата пед. наук : 13.00.02 / Николаева Марина Валентиновна. – М., 2008. – 222 с.
183. Общая психология. Словарь / [под. ред. А.В. Петровского]. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 251 с.
184. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю.Шведова. – М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.
185. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [Алексюк А.М., Аюрзанайн А.А., Підкасистий П.І., Козаков В.А. та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
186. Орлов В.Ф.Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : [монографія] / В.Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
187. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности /А.К.Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
188. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : [монографія] / О.М. Отич – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
189. Павлов П.А. К вопросу о методологии современного искусствознания / П.А. Павлов // Искусство. – 1984. - №10. – С.40-44.

190. Падалка Г.М. Концептуальні засади мистецької педагогіки / Г.М. Падалка // Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (м.Київ, 22–23 листопада 2007 р.). – К., 2007.
191. Панофский Э. Смысл и толкование изобразительного искусства: Статьи по истории искусства / Э. Панофский. – СПб.: Академический проект, 1999. – 394 с.
192. Пастырь И.В. Креативность познания композиции изобразительного искусства : учебно-методическое пособие / И.В. Пастырь. – Измаил: РИО ИГГУ, 2005. – 148 с.
193. Пастир І.В. Художньо-творче становлення фахівця засобами образотворчого мистецтва: теорія і практика : [монографія] / І.В. Пастир. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2012. – 264 с.
194. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В.Семенова та ін..] ; за ред. З.Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб і доп.]. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
195. Педагогика и психология высшей школы: уч. пособ. / [отв. ред. М.В.Буланова-Топоркова]. - Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
196. Педагогика: учебное пособие [для студентов педагогических учебных заведений] / [В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
197. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.О. Петриченко. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
198. Петриченко Л.О. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності / Л.О. Петриченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. праць. – Випуск LI. – Словянськ, 2010. – С. 33-40.

199. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности : [монография] / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 512 с.
200. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пехота Елена Николаевна. - К., 1997. – 401с.
201. Підкурманна Г.О. Теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Підкурманна Галина Олександрівна. – 2003. - К., 2003. – 387 с.
202. Пирс Ч.С. Избранные философские произведения / Ч.С. Пирс; [пер. с англ. К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева]. - М: Логос, 2000. – 448 с.
203. Пискарева И.Е. Формирование готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности : дис. ... канд. пед.наук : 13.00.08 / Пискарева Ирина Евгениевна. – Кострома, 1999. – 150 с.
204. Пічкур М.О. Тренінг з композиції для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / М.О. Пічкур // Мистецтво та освіта. – 1999. – №1. – С.41-46.
205. Платонов К.К. Психология / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. - М.: Высшая школа, 1993. – 315 с.
206. Платонов К.К. Структуры и развитие личности / Платонов К.К. ; [отв. ред. Глаточкин А.Д.]. – М.: АН СССР, Ин-т психологии, 1986. – 254 с.
207. Плотницька О.В. Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Плотницька Оксана Віталіївна. - Житомир, 2005. – 207 с.
208. Подласый И. П. Педагогика: новый курс: [учеб. для студ. высш. учеб. заведений]: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
209. Полатайко О.М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: дис. ... канд. пед. наук : 13. 00 02 / Полатайко Олена Михайлівна. – К., 2009. – 245 с.

210. Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: Наказ № 151/11 від 25.02.2004 [Електронний ресурс] // Закони України: інформаційно-правовий портал. – Режим доступу: <http://uazakon.com/document/fpart77/idx77597.htm>.
211. Прокофьева И.В. Формирование готовности студентов вузов искусств и культуры к художественно-педагогической деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Прокофьева Ирина Владимировна. – Тюмень, 2002. – 161 с.
212. Пуни А.Ц. Очерки психологии спорта : [монография] / А.Ц. Пуни. — М.: Физкультура и спорт, 1959. — 148 с.
213. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции : [монография] / С.Х. Раппопорт. – М.: Музыка, 1972. – 168 с.
214. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю. Как построено и как функционирует произведение искусства : [монография] / С.Х.Раппопорт. – М.: Советский художник, 1978. – 237 с.
215. Ратко М. До проблеми інтерпретації художніх творів [Електронний ресурс] / Ратко М.В., Дуніна В.М. // Матеріали III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. – 2009. – Режим доступу: www.conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php?t=736&start=0&postdays=0&postorder=asc&highlight.
216. Ратушняк О.М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Ратушняк Олександр Михайлович. – 2009. – 237 с.
217. Резанович А.Е. Развитие готовности студентов вузов к организаторской деятельности : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.Е. Резанович. – Магнитогорск, 2002. – 22 с.

218. Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. / В.В. Рибалка. – Одеса : Вид-во Букаєв Вадим Вікторович , 2009. – 575 с.
219. Рикер П. Герменевтика и метод социальных наук / П. Рикер // Герменевтика. Этика. Политика: Московские лекции и интервью. – М., 1995. – С. 10 - 12.
220. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикёр; [пер. с фр. и вступит, ст. И. Вдовиной]. – М.: «КАНОН-пресс-Ц»; «Кучково поле», 2002. – 624 с.
221. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре [Электронный ресурс] / Г. Риккерт // Культурология XX век. Антология. – М., 1995, с. 69-101. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/rikk/nauk_pr.php
222. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн: в 2 т.; [сост. К.А. Альбуханова-Славская, А.В. Брушлинский]. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 1989. – 488 с.
223. Рудницька О.П. Методологія мистецької освіти // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / [Рудницька О.П., Отич О.М., Михайличенко О.В. та ін.]; заг. ред. О.В. Михайличенко, редактор Г.Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. – С. 4-39.
224. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
225. Рузавин Г. И. Методология научного исследования : [монография] / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
226. Рунин Б.М. Информация и художественность / Б.М. Рунин // Художественное восприятие: сб. статей [под ред.Б.С. Мейлаха]. - М.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1971. - Вып.1. – С.113-140.

227. Савченко О. Я. Особистісно орієнтоване навчання / О. Я. Савченко // Енциклопедія освіти ; [під ред. В. Г. Кременя]. – К. : Юрінком, Інтер, 2008. – С. 627.
228. Садова Т.А. Системний підхід як методологічна основа професійної підготовки майбутніх педагогів / Т.А. Садова // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк ДВНЗ «Дон НТУ», 2009. – Вип.5 (155). – Ч.1. – С. 163-170.
229. Салосина И.В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации / И.В. Салосина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 10. – С. 55-59.
230. Саямон Л.С. О физиологии эмоционально-эстетических процессов / Л.С. Саямон // Психология художественного творчества: Хрестоматия [сост. К.В. Сельченко]. – Мн., 2003. – С.215 – 253.
231. Сафронова М.А. Формирование профессиональной направленности студентов в процессе изучения специальных дисциплин (На примере специальности N 350800 «Документоведение и документационное обеспечение управления») : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Сафронова Маргарита Анатольевна. - Челябинск, 2005. – 190 с.
232. Сенько Ю.В. Педагогика понимания: учеб. пособие [для слушателей системы дополнительного профессионального пед. образования] / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М. : Дрофа, 2007. – 191 с.
233. Смирнова Т.А. Сучасні аспекти методології мистецької освіти / Т.А. Смирнова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 22 (209), Ч. IV, 2010. - С. 38-44.
234. Сотська Г.І. Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.І. Сотська. – Київ, 2008. – 20 с.

235. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек: функции художественной деятельности : [монография] / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
236. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие [для студ. сред. пед. учеб. заведений]. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 288 с.
237. Тарский Ю.И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем / Ю.И. Тарский // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции (16-17 сентября 2004 г.) . – Пермь, 2004. – С. 22-29.
238. Тельшева Н.Н. Интерпретационная культура учителя искусства [Электронный ресурс] / Н.Н. Тельшева // Педагогика искусства (Электронный журнал). – 2009. – № 3. – С.98 – 102. – Режим доступа к журн. http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2009/telysheva_06_09_2009.htm.
239. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий [монография] / Б.М. Теплов. — М., 1961. — 536 с.
240. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії : [посібник для вчителя] / С.О. Терно. — Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. — 70 с.
241. Тихомирова И.И. Зорко одно лишь сердце или зачем нужна психологическая проницательность библиотекаря / И. И. Тихомирова // Библиотечное дело. – 2010. — № 7. – С. 31-34.
242. Тищенко Т.Б. Структурні компоненти готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності / Т.Б. Тищенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2010. – № 10. – С. 397-402.
243. Ткачук О.В. Формування професійної здатності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художнього навчання школярів: автореф. дис.

- на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Ткачук. – О., 2003. – 20 с.
244. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів = Толковый русско-украинский словарь психологической терминологии / В.Й. Бродовська, В.О. Грушевський, І.П. Патрик. – К. : Професіонал, 2007. – 512 с.
245. Тупицкая А.П. Герменевтическая модель авторского понимания /А.П.Тупицкая // Понимание менталитета и текста: Сб. научных тр. / [отв. ред. Г.И. Богин]. – Тверь, ТГУ, 1995. – С. 58-67.
246. Узнадзе Д.Н. Психология установки : [монография] / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
247. Фокин Ю.Г. Определения основных терминов дидактики высшей школы / Фокин Ю.Г. – М., 1995. – 37 с.
248. Философия: Энциклопедический словарь / [под ред. Ивина А.А.]. — М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
249. Філософський словник / [за ред.В.І.Шинкарука].— 2-ге вид., перероб. і доп. — К.: Голов. Ред. УРЕ, 1986. - 796 с.
250. Фридман, Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя /Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. — М.: Просвещение, 1991. — 288 с.
251. Хижна О.П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Хижна Ольга Петрівна. – Київ, 2008. – 348 с.
252. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / Химинець В. В. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364 с.
253. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1998. – 443 с.
254. Хрущ-Ріпська О.В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності (на матеріалі

- музвиховання) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Хрущ-Ріпська. — К., 1998. — 17 с.
255. Чубук Р.В. Сутність та структура спроможності соціального педагога до виконання функцій соціального коучінгу при роботі із студентською молоддю [Електронний ресурс] / Р.В. Чубук // Видання ЧДУ імені Петра Могили. — 2007. — Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2007/75-62-19.pdf>.
256. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: [монографія] / О.Л. Шевнюк. — К: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. — 233 с.
257. Шинтяпіна І.В. Художньо-творчі вміння в професійній підготовці майбутніх учителів музики [Електронний ресурс] / І.В. Шинтяпіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. — 2005. — Випуск 7. — Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_7_2/doc_pdf/Shuntyapina.pdf.
258. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер; [пер. с нем. А. Л. Вольского]. - СПб.: «Европейский Дом». 2004. — 242 с.
259. Щербина В.Г. Система композиційних вправ у змісті підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.Г. Щербина. - Кривий Ріг, 1999. — 18 с.
260. Щербина В.Г. Навчально-композиційний аналіз як засіб розвитку творчих здібностей учнів / В.Г. Щербина // Рідна школа. — 1998. — №9. — С.61-63.
261. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх вчителів : [монографія] / О. П. Щолокова. — К., 1996. — 172 с.
262. Эстетика: словарь / [под общ. ред. А. А. Беляева и др.] — М.: Политиздат, 1989.— 447 с.

263. Юдзіонок Н.М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юдзіонок Наталія Михайлівна. – Ізмаїл, 2011. – 216 с.
264. Юсов Б.П. Личность и творчество: проблемы, идеи, возможности / Б.П. Юсов, В.И. Ильченко, О.А. Левченко. – Луганск: Пресса, 1997. – 157 с.
265. Юсов Б.П. Проблема художественного воспитания и развития школьников : [монографія] / Б.П. Юсов. – М., 1984. – 158 с.
266. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 6–11.
267. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия : [монографія] / П.М. Якобсон. - М.: Искусство, 1964. – 86 с.
268. Яковлева Н.А. Анализ и интерпретация художественного произведения искусства / Яковлева Н.А., Мозговая Е.Б., Чаговец Т.П. – М.: Высшая школа, 2005. – 551 с.
269. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система : [монографія] / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
270. Abrams M.H. / Doing Things with Texts: essays in criticism and critical theory : [monography] / M.H. Abrams. - New York: Norton, 1989. – 298 p.
271. Allport G. The nature of prejudice : [monography] / G. Allport . – Cambridge, MA: Addison-Wesley, 1954. – 537 p.
272. Arnheim R. Art and Visual Perception. New version : [monography] / R. Arnheim. – Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1974. – 508 p.
273. Gadamer H.-G. Rhetoric and Hermeneutics : [monography] / H.- G. Gadamer // Rhetoric and Hermeneutics in our Time : A Reader. – New Haven and London: Yale University Press., 1997. – 388 p.
274. Gombrich E. Art and illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation : [monography] / E. Gombrich. – Phaidon, 2002. - 412 p.

275. Gregory R. Eye and brain: the psychology of seeing : [monography] / R. Gregory. – N.J.: Princeton University Press, 1997. – 277 p.
276. Heidegger M. Being and Time : [monography] / M. Heidegger; [translated by John Macquarrie and Edward Robinson]. – N. Y.: Harper & Row, 1962. – 589 p.
277. Hirsch E. D. Validity in interpretation : [monography] / E.D. Hirsch. – New Haven: Yale University Press, 1971. – 71 p.
278. Schleiermacher F. Hermeneutics and Criticism: And Other Writings : [monography] / F. Schleiermacher. - Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 328 p.
279. Smith T.W. Hostility and health: Current status of a psychosomatic hypothesis / T.W. Smith // Health Psychol. - 1992. - N 11. – P. 139—150.
280. Tomas W.Y. The Polish Peasant in Europe and America / W.Y. Tomas, F. Znaniecki. — N.Y.: Bodger, 1972. – 336 p.
281. Wolfflin H. Reflexions Sur L'Histoire De L'Art : [monography] / H. Wolfflin. – Paris: Flammarion, 2008. - 210 p.

Додаток А

Опитувальник «Інтенсивність художньої потреби у пізнанні й спілкуванні з творами образотворчого мистецтва» (модифікація методики В. Аванесова «Художньо-естетична потреба особистості»)

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень. Якщо дане твердження співпадає з Вашою особистою думкою, то підкресліть «Так», якщо Ви з ним незгодні, підкресліть «Ні».

- | | | |
|--|------------|-----------|
| 1. Образотворче мистецтво є одним з найбільш цікавих для мене видів людської творчості | Так | Ні |
| 2. Я слідкую за художнім життям свого міста, регіону, країни | Так | Ні |
| 3. Деякі види образотворчого мистецтва мені абсолютно нецікаві | Так | Ні |

- | | | |
|--|------------|-----------|
| 4. Я вважаю, що у кожному творі образотворчого мистецтва прихований якийсь потаємний смисл і намагаюсь його відшукати | Так | Ні |
| 5. Я ніколи спеціально не виїжджав за межі свого міста з метою відвідування якогось музею чи виставки | Так | Ні |
| 6. У вільну хвилину свого часу я часто роблю якісь начерки, замальовую, будую у своїй уяві композиції майбутніх робіт | Так | Ні |
| 7. На виставці я можу надовго затриматися біля тих картин або скульптур, що мене зацікавили | Так | Ні |
| 8. Навряд чи я пов'язу своє майбутнє з образотворчим мистецтвом | Так | Ні |
| 9. Я намагаюсь не пропускати арт-акцій: відкриттів виставок, майстер-класів, мистецьких зустрічей тощо | Так | Ні |
| 10. Я отримую значну насолоду від споглядання творів справжнього мистецтва | Так | Ні |
| 11. Я займаюсь образотворчим мистецтвом лише постільки, поскільки до цього мене зобов'язує навчання | Так | Ні |
| 12. Я періодично читаю літературу про образотворче мистецтво | Так | Ні |
| 13. Я часто спілкуюсь з митцями, раджусь із ними з питань творчості | Так | Ні |
| 14. Вважаю ходіння по музеях та галереях пустою витратою часу | Так | Ні |
| 15. На виставці я не соромлюся підійти до автора картини, в якій мені щось незрозуміло, і запитати про те, що мене цікавить | Так | Ні |
| 16. У мене є кілька улюблених витворів образотворчого мистецтва, до яких я часто повертаюсь, аби помилуватися ними | Так | Ні |
| 17. Я намагаюсь завжди розібратися у власних художніх враженнях | Так | Ні |
| 18. Висловлювання Р.Шумена «Безперестанку вдосконалюй своє мистецтво, інше прийде саме собою» я з повним правом можу назвати своїм девізом | Так | Ні |
| 19. Я маю вдома кілька авторських творів образотворчого мистецтва | Так | Ні |
| 20. Я не маю великого бажання намагатися зрозуміти незрозумілий мені твір. Вважаю, художник сам має зробити все, аби питань не виникало | Так | Ні |

21. Я і мої друзі часто дискутуємо на теми образотворчого мистецтва	Так	Ні
22. Коли я дивлюсь на твір живопису або скульптури, я намагаюся вгадати у ньому рухи руки і душі художника	Так	Ні
23. Мене не цікавить сучасне мистецтво	Так	Ні
24. В Інтернеті я періодично переглядаю сайти, присвячені образотворчому мистецтву	Так	Ні
25. Часто прочитання якоїсь книги або прослуховування музики стає для мене дієвим стимулом для творчості	Так	Ні
26. Я маю авторитетів в образотворчому мистецтві і намагаюся у них вчитися	Так	Ні
27. Не бачу потреби йти на виставку, якщо можна просто переглянути її каталог	Так	Ні
28. Я прагну досягти досконалості в якомусь виді образотворчого мистецтва	Так	Ні
29. Я намагаюся залучити до споглядання та творчості у сфері образотворчого мистецтва своїх друзів та близьких	Так	Ні
30. Моє житло прикрашене речами, створеними моїми руками або за моїм проектом	Так	Ні
31. Я рідко витрачаю свій вільний час на заняття образотворчим мистецтвом	Так	Ні
32. Я беру участь у творчій групі або науковому гуртку з питань образотворчого мистецтва	Так	Ні

Ключ: згідно із обраною відповіддю, респондент отримує певний бал (0 або 1) за кожним обраним варіантом (варіанти відповідей, за які нараховується 1 бал, виділені напівжирним шрифтом)). Сумарний бал, отриманий респондентом, характеризує його власне положення на установочному континуумі. Кількість балів у проміжку 0-9 відповідає низькому рівню досліджуваної якості; 9-16 – середньому, 16-32 балів – високому.

Додаток Б

Анкета «Вивчення мотивації студентів до здійснення ІХТ»

Зазначте, будь ласка:

Навчальний заклад _____

Курс _____

Спеціальність _____

Дайте відповіді на питання:

1. Як Ви ставитесь до того, щоб використовувати інтерпретацію творів ОТМ у процесі художньо-естетичного виховання школярів? (необхідне підкресліть):
 - а) позитивно ставлюсь, маю намір максимально використовувати у наступній професійній діяльності ;

Додаток В

Опорні тестові завдання на виявлення здатності оперувати поняттями та фактами
з історії та теорії ОТМ

1. **Оберіть з наведеного переліку групу понять, що є видами образотворчого мистецтва:**
 - а) натюрморт, портрет, пейзаж;
 - б) модерн, ампір, рококо;
 - в) графіка, живопис, скульптура;
 - г) малюнок, живопис, композиція.

2. **Різновид скульптури, в якому опукле зображення сильно виступає над площиною фону:**
 - а) барельєф;
 - б) горельєф;
 - в) кругла скульптура;
 - г) монументальна скульптура.

3. **Як правило, під художнім образом розуміють:**
 - а) особливу форму пізнання дійсності у мистецтві;
 - б) зображення людини в мистецтві;
 - в) твір іконописного мистецтва;
 - г) уявлення про майбутній твір, породжене уявою художника.

4. **Головна думка художнього твору, яка виражає ставлення митця до дійсності, це:**
 - а) зміст твору;
 - б) тема твору;
 - в) форма твору;
 - г) ідея твору .

5. **У мистецтві епохи рококо переважають лінії:**
 - а) грайливі, вігнатоваті;
 - в) гнучкі, текучі;
 - в) прямі, суворі;
 - г) ламані, жорсткі.

6. **Різновид портретного жанру в Росії і на Україні 17 — 18 ст., техніка виконання якого була генетично пов'язана з іконописом:**
 - а) парсуна;
 - б) донаторський портрет;
 - в) міфологічний портрет;
 - г) камерний портрет.

7. **Найбільш характерним для іконопису було використання:**
 - а) прямої перспективи;
 - б) зворотньої перспективи;
 - в) аксонометрії;
 - г) перцептивної перспективи.

8. **Оберіть з наведеного переліку той ряд понять, що є елементами змісту художнього твору:**
 - а) гіпербола, метафора, символізація;
 - б) тема, ідея, сюжет;
 - в) знак, символ, алегорія;
 - г) колір, світло, малюнок, лінія.

9.



Визначте жанр полотна:

- а) історичний;
- б) анімалістичний;
- в) міфологічний;
- г) казково-бیلінний

10.



Це полотно є типовим для:

- а) фламандського живопису;
- б) голандського живопису;
- в) Північного Відродження;
- г) Італійського Відродження.

11.



Ймовірноше, малюнок належить:

- а) В. Ван Гогу;
- б) А Тулуз-Лотреку;
- в) А. Модільяні;
- г) Е. Мане.

12.



До якого історичного періоду, скоріш за все, відноситься ця скульптура:

- а) XVII-XVIII ст.
- б) к. XVIII- I пол. XIX ст.;
- в) II пол. XIX -поч. XX ст.;
- г) II пол. XX ст.

13.



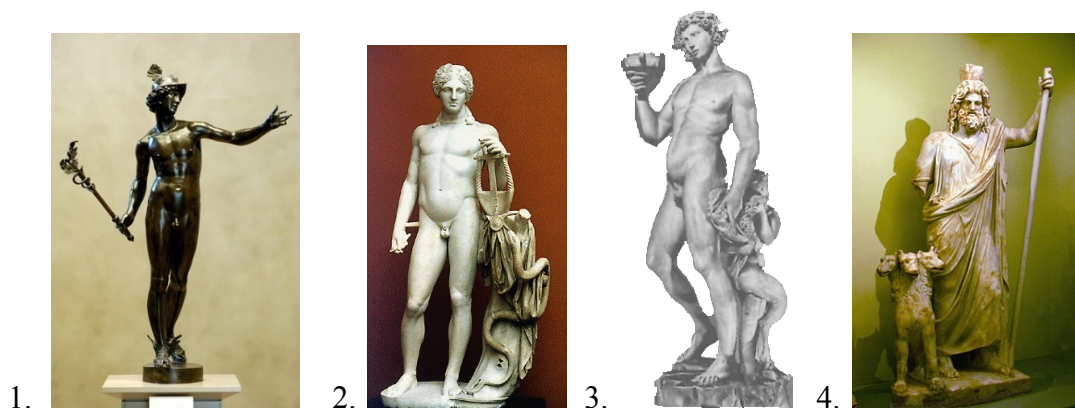
Цей елемент інтер'єру архітектурної споруди дозволяє з найбільшим ступенем вірогідності віднести її до стилю:

- а) барокко;
- б) рококо;
- в) класицизм;
- г) модерн.

Опорні тестові завдання на виявлення здатності виявляти культурологічний зміст художнього образу, визначати його місце у контексті художньої культури

1. Встановіть відповідність між зображенням та тим, хто з античних богів на ньому зображений:

1. Діоніс; 2. Аїд; 3. Апполон; 4. Гермес.



Відповідь: 1. - ...; 2. - ...; 3. - ...; 4. -

2.Цей рельєф є зображенням:



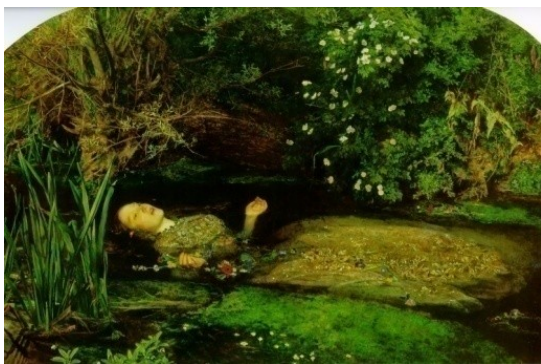
а) солярного міфу; б) лунарного міфу; в) космогонічного міфу; г) антропогонічного міфу.

3. На картині зображено свято:



а) Івана Купала; б) Масляна; в) Маковія; г) Різдво.

4. Цей твір Д. Е. Міллеса зображує героїню трагедії В. Шекспіра:



а) Король Лір; б) Гамлет; в) Ромео та Джульєтта; г) Макбет.

5. Цей стиль в українському мистецтві ХХ ст. отримав назву:



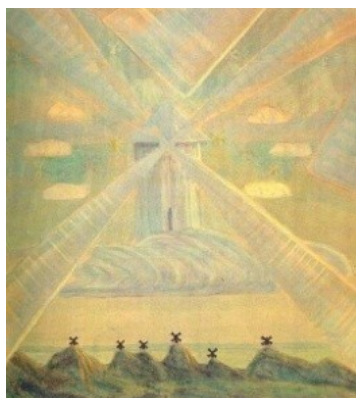
а) неодадаїзм; б) постімпресіонізм; в) неовізантізм; г) постреалізм.

6. Судячи з іконографічних атрибутів, на іконі зображено архангела:



а) Гавріїла; б) Рафаїла; в) Уріїла; г) Михаїла.

7. Прагненням до синтезу та пошукам аналогій музики та образотворчого мистецтва відомий художник:



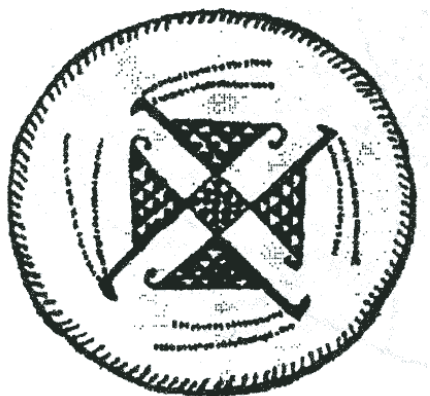
а) М. Чюрльоніс; б) В. Борисов-Мусатов; в) К. Сомов; г) О. Бенуа.

8. На цьому полотні, ймовірноше, зображено сюжет з Біблії:



а) Вознесіння; б) Моління про Чашу; в) Поцілунок Юди; г) Сходження Святого Духа на апостолів.

9. Цей візерунок, ймовірноше, символізує:



а) Землю; б) Вічність; в) Сонце; г) Місяць.

10. Образи багатьох творів були нав'язні М. Врубелю творами:



а) О. Пушкіна; б) М. Лермонтова; в) Л. Толстого; г) Ф. Достоевського.

Методика «Оцінка знань сутності, специфіки та методів інтерпретаційної діяльності вчителя ОТМ»

Шановні студенти, пропонуємо Вам узяти участь в дослідженні рівня сформованості майбутніх учителів ОТМ до інтерпретації художніх творів.

Дайте відповіді на розташовані нижче питання:

1. Що значить:

а) проаналізувати художній твір _____

б) проінтерпретувати художній твір _____

2. В чому, на Вашу думку, полягає специфіка інтерпретації художнього твору, що здійснюється вчителем образотворчого мистецтва? _____

3. Які методи аналізу та інтерпретації художніх творів Вам відомі? Напишіть та коротко схарактеризуйте _____

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Е

Художній матеріал для інтерпретації студентами

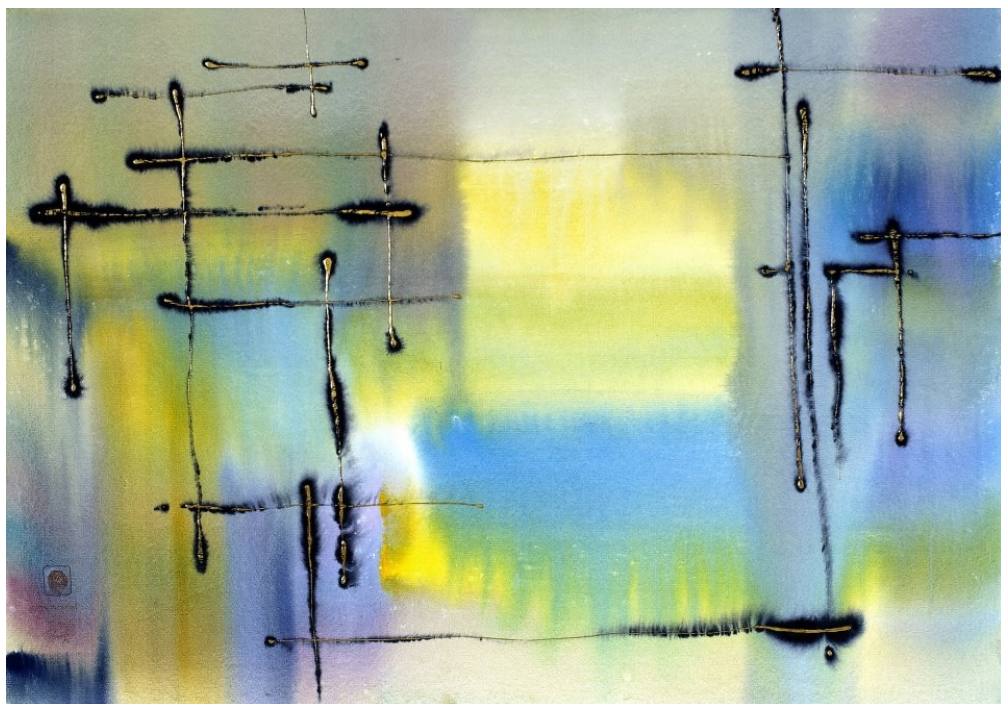


рис. Е.1. Телалим О. «Чайна кімната» (п., акв., 42x59).



Рис. Е. 2. Шишман І. «Материнське благословення» (п., ол., 120x150)

Додаток Ж

Художньо-педагогічний пролонгований тренінг з розвитку складових
психологічної проникливості

Мета: сприяти формуванню в майбутніх учителів навичок осмисленого сприймання явищ життя і мистецтва, розвитку у них художньої уяви, інтуїції, спостережливості, емпатії, образної пам'яті, синестезії.

Вправи з опорою на художній матеріал

«Увійди в картину»

Студентам показують картину і пропонують мислено «увійти» в пропоновані обставини: описати звуки, запахи, тактильні відчуття, «пейзаж» поза межами рами тощо.

«Подорож у часі»

Студенти роздивляються сюжетну картину і розказують, що на ній відбувається. Далі їм пропонується дофантазувати та розказати, що відбувалося до зображеної події, якими були дії та почуття учасників дійства; та що сталося потім.

«Якби я був картиною»

Студентам пропонується розвинути думку: «Якби я був пейзажем (натюрмортом, портретом), то це був би...».

«Мандрування картини» (за О.С. Булатовою)

Студенту показують репродукцію відомого полотна і пропонують розповісти про те, що там зображено. Після однієї-двох фраз він передає репродукцію іншому, котрий теж додає свою фразу. Таким чином вимальовується цілісна оповідь зі своїм сюжетом.

«Образи навкруги»

Студентам пропонують відповісти на питання: «На Вашу думку, на полотні якого художника (да Вінчі, Тиціана, Дега, Пікассо, Модільяні, Борисова-Мусатова абощо) міг би з'явитись образ когось з ваших одногрупників, знайомих, близьких? Які риси (зовнішні, внутрішні) дозволили Вам це припустити?»

«Біографія за портретом» (за С.В. Гіппіус)

Візьміть репродукцію портрету незнайомої людини (наприклад, «Дівчина у футболці» О.Самохвалова, «Вдовушка» П. Федотова, «Портрет старенької» або «Портрет старого» Рембрандта, «Курсистка» М. Ярошенко). Вдивіться у риси, позу, одяг зображеної людини. Розкажіть, ким була ця людина, чим займалась, чи мала сім'ю, яким був її життєвий шлях, про що вона мріяла, в який момент свого життя була зображена художником, ким йому доводилась тощо.

«Вживання в образ» (варіація вправи «Фотографія» за О.С.Булатовою)

Роздивіться портрет незнайомої Вам людини. Намагайтеся зрозуміти її настрій, почуття, емоційний стан. Опишіть почуття, що Вас при цьому охоплюють, їх відтінки, нюанси. Спробуйте увійти в образ цієї людини, уявіть себе в її ситуації, в її настрої. Спробуйте деякий час поводитись так само, як би поводитись дана людина.

«Руки»

Викладач пропонує студентам набір фрагментів репродукцій відомих картин з зображенням рук. Студенти мають розповісти про ці руки все, що можуть: пензлем якого майстра вони написані, чиї ці руки, які риси зображеної людини хотів показати художник тощо. В якості матеріалу для розгляду можуть слугувати також фрагменти з зображенням інших не менш інформативних частин зображення, наприклад, очей персонажу або його губ.

«Абстрактні поняття»

Студентам пропонується ряд репродукцій, добраних викладачем, і пропонується дати кожному твору альтернативну назву, яка б вміщувалася б лише в одному абстрактному понятті (наприклад, «Любов», «Гармонія», «Порядок», «Світ», «Спілкування», «Енергія» тощо).

Вправи з опорою на життєвий матеріал

«Перехожий»

Спостерігайте за людьми в парках, транспорті, на вулицях. Вдивіться в обличчя перехожого. Зверніть увагу на його одяг, взуття, ходу, руки, зачіску тощо. Зафіксуйте почуття, які викликає у Вас ця людина. Чи могли б ви потоваришувати? Дайте собі відповідь на питання: чому саме такі, а не якісь інші емоції викликала у Вас ця людина? Чи можуть бути Ваші попередні припущення хибними? На полотнах якого художника міг би з'явитися такий персонаж?

«Прогулянка подумки»

Здійсніть мислену прогулянку відомим Вам маршрутом. Зупиніться на якомусь перехресті, у дворі, біля добре знайомого будинку. Детально опишіть місцевість. Зверніть туди, куди Ви зазвичай не ходите (підіть в інший бік, зайдіть подумки в якийсь будинок абощо). Розкажіть, що Ви там «побачили».

«На що схоже?» (за С.В.Гіппіус)

Леонардо да Вінчі рекомендував художникові розвивати свою фантазію, розглядаючи плями на стінах: «Ти можеш побачити там різні битви, – стверджував він, – швидкі рухи дивних фігур, вирази осіб, одяг...». Все, що нас оточує в кімнаті, може бути об'єктом фантазії – лінії деревних шарів паркету, тіні на стелі, складки завіс, скатертей, одягу. Киньте на стіл кілька сірників, хай вони впадуть абияк. «Витягніть» з випадкових сполучень стільки образів, скільки зможете. Виконайте графічну композицію на основі винайдених ідей.

«Займіться синтезом» (за О.С. Булатовою)

Цікавий спосіб ввести себе у стан творчості полягає у змішуванні різних видів сприйняття. Спробуйте відчути:

- Яке на смак слово «вчитель»?
- Яке на дотик число 7?
- Який смак у бузкового кольору?
- Яка форма у середовища (як воно виглядає)?
- Яку музику Ви чуєте, коли уявляєте обличчя літньої людини, дитини, що сміється?

«Уявні картини»

Чітко уявіть собі 5 блакитних предметів; 5 предметів, менших за ваш мізинець, 5 предметів, більших за автобус, 5 речей, що доставляють Вам радість, 5 предметів на букву «А» тощо.

«Фантастичний предмет»

Намалюйте подумки образи предметів, котрих Ви в житті ніколи не бачили (єдиноріг, шестирукий бог, шоколадка ріка, третя світова війна, жираф, що розмовляє, хор янголів, тридцятинога мураха).

Уявіть предмети та образи, що носять дивні назви: абракадабра, чашка з ручкою всередину, віник зі слонової кістки, дирдошка (оказіоналізм А.Неверова), тремендоксицилін, ясь (В. Маяковский), головоляпарь (А. Герцен), лунатик цифірі (В. Хлебніков).

«Метафори» (за С.В. Гіппіус)

Ведучий говорить: «Гаснуть...» Всі учасники описують, що саме вони побачили на своєму внутрішньому «екрані» (зірки, вікна, сили, очі). «Кипить...» (праця, вода, гнів...). «Народжується ...» (думка, людина, образ...).

Додаток К

Варіанти й методика виконання творчих проектів студентів

1. Виконати експериментально-естетичне дослідження композиції твору живопису.

Мета: за допомогою засобів експериментально-естетичного дослідження композиції твору живопису дослідити тональну, лінійну та кольорову побудову полотна.

Засоби: комп'ютер, програмне забезпечення (Adobe Photoshop, Corel Draw, Microsoft Word), цифрова колекція творів живопису.

а) Тоновий аналіз полотна.

Методика виконання:

1. Запустити Adobe Photoshop.
1. Відкрити зображення картини.
2. Дублювати зображення і зберегти копію із ім'ям «Тоновий аналіз», формат jpg.
3. Перевести зображення в режим Градації сірого. Виконати команду Image (Зображення) → Mode (Режим) → Grayscale (Градації сірого);
4. Перевести зображення в чорно-білий режим. Для цього виконати команду Image (Зображення) → Adjust (Корекція) → Threshold (Поріг).
5. При необхідності видалити незначні з точки зору цілісного сприйняття деталі зображення. Для цього використати фільтр Filter (Фільтр) → Noise (Шум) → Dust & Scratches (Пил та пошкрябини) із параметрами (для зображення із розділовою здатністю 72 dpi): Radius (радіус) = 3; Threshold (Поріг) = 0.
6. Проаналізувати зображення за тоною побудовою:
 - Основні елементи (плями) тонової композиції;
 - Тональні співвідношення тла та елементів зображення (темне на білому чи навпаки);
 - Кількісна оцінка тональної будови твору: кількість темних та світлих тонів, наявність світлотонових контрастів;
 - Композиційний центр;

-Метод виокремлення композиційного центру.

б) Кольоровий аналіз полотна.

1. Запустити Adobe Photoshop.
2. Відкрити зображення картини.
3. Дублювати зображення і зберегти копію із ім'ям «Кольоровий аналіз», формат jpg.
4. Постеризувати зображення або індексувати: Image (Зображення) Adjust (Корекція) Posterize (Постеризувати); Image (Зображення) - Indexed Color (Індексовані).
5. Використовуючи інструмент Magic Wand (Чарівна паличка) і команду Edit (Редагування) Fill (Виконати заливку) необхідно виділити і закрасити всі пікселі, закрашені в «теплі» кольори, в білий колір, а «холодні» - в чорний.
6. Зробіть висновок про колористичну побудову картини.

в) Лінійний композиційний аналіз.

1. Дублювати вихідне зображення репродукції картини і зберегти його з ім'ям «Лінійний аналіз», формат jpg.
2. Перетворити вихідне зображення в Grayscale. Для цього необхідно використовувати команди: Image (Зображення) Mode (Режим) - Grayscale (Градації сірого);
3. Сформувати лінійну композицію, використовуючи фільтр: Filter (Фільтр)- Stylize (Стилізація) - Find Edges (Виділення країв);
4. Відредагувати отримане зображення за допомогою методу: Image (Зображення) - Brightness Contrast (Яскравість/Контраст).
5. Використовуючи інструменти малювання: Paintbrush (Кисть), Eraser (Гумка) домальовувати бракуючі лінії і стерти непотрібні лінії композиції.
6. Здійснити лінійний аналіз за пунктами:
 - Роль ліній у пластичній побудові полотна (основна, вторинна, не має значення).
 - Характер ліній (плавні, округлі, різкі, експресивні), тип їх взаємозв'язку (вільні, хаотичні, математично впорядковані).

-Роль лінії в ритмічній побудові картини. Повтори ліній, пластичні групи, характер пауз.

г) Конструктивний аналіз композиції за діагоналями та золотим перетином.

1. Запустіть програму Corel Draw.
2. Імпортуйте в програму зображення картини та отриманих раніше зображень для тонового, лінійного та кольорового аналізу.
3. За допомогою інструменту Free Hand намалюйте діагоналі.
4. Послуговуючись лінійками, визначте пропорцію 62:38, намалюйте її структуру у масштабі полотна по вертикалі та по горизонталі і накладіть на зображення. Копіюйте отриману сітку (попередньо лініям призначити необхідну товщину та колір, згрупувати їх) і накладіть її на три варіанти аналізу (тоновий, композиційний, кольоровий).
5. Здійсніть аналіз картини: визначте роль діагоналей, ключових вузлів композиції, золотого перетину. Порівняти всі три отримані результати (тоновий, кольоровий, лінійний). Знайдіть контрасти, які відповідають геометричній побудові полотна. Який із засобів виразності – світлотінь, колір або лінія є ведучим у даному творі?

Результати аналізу оформити як доповідь із ілюстраціями в редакторі Microsoft Word або у формі презентації в програмі Microsoft Power Point.

2. Використання елементів іконологічного дослідження твору в процесі його інтерпретації

Мета: сприяти уясненню ролі символічних форм культури в інтерпретації творів живопису.

Методика виконання та варіанти:

- а) Зібрати колекцію репродукцій творів живопису в цифровому вигляді за одним із базових сюжетів: «Святе сімейство», «Поклоніння волхвів», «Таємна вечеря», «Трійця», «Зняття з хреста» тощо. Зробити висновок про характерні для кожного з сюжетів композиційні схеми. Намалювати узагальнену композиційну схему, характерну для сюжету. Знайти типові та нетипові зображення всередині кожної з іконографічних груп.

- б) Зібрати колекцію репродукцій творів живопису в цифровому вигляді за сюжетами за загальною тематикою «Материнство», «Сім'я», «Весілля», «Смерть», «Любов» та ін. Систематизувати зібрані твори за загальністю пластичного рішення, за емоційним звучанням, художньою ідеєю. Пояснити загальні та відмінні риси у втіленні теми різними художниками.
- в) Вивчити символіку та функціонування в культурі зображальних атрибутів як «символічних форм». Знайти і продемонструвати роль цих форм у творах різних епох, шкіл та майстрів. Список атрибутів: мак, лілія, веретено, череп, мушля, крила, троянда, хрест, стовп, колос, змія, зірка, пелікан, півень, павич, ліра, риба, сонце, ворон, осел, телець, камінь.

Результати дослідження оформити як доповідь із ілюстраціями в редакторі Microsoft Word або у формі презентації в програмі Microsoft Power Point.

Додаток Л

Структура програми елективного курсу «Аналіз та інтерпретація творів живопису»

ОПИС ПРЕДМЕТА НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ

Предмет: «Аналіз та інтерпретація творів живопису»

<i>Курс: IV</i> <i>Підготовка бакалаврів</i>	<i>Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень</i>	<i>Характеристика навчального курсу</i>
Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1 Модулів: 3 Змістових модулів: 2 Загальна кількість годин: 36 Тижневих годин: 1	Шифр та назва напрямку: 0101 Педагогічна освіта Шифр та назва спеціальності: 6.01 01 00 ПМСО Образотворче мистецтво Освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр	Варіативна частина Рік підготовки: 4 Семестр: 8 Лекції: 10 годин Практичні: 12 годин Самостійна робота: 8 год. ІНДЗ: 6 год. Вид контролю: залік – 8 сем.

ПРОГРАМА

**Змістовий модуль I. Загальнотеоретичні основи аналізу та
інтерпретації творів образотворчого мистецтва**

Тема 1. Аналіз та інтерпретація твору образотворчого мистецтва як етапи його досягнення

Сфери та етапи художнього сприйняття. Художнє сприйняття як внутрішній діалог. Аналіз як етап художнього сприйняття та метод наукового пізнання твору мистецтва. Поняття та види інтерпретації. Художня інтерпретація. Інтерпретація як основа творчості. Інтерпретація та смислоутворення. Роль інтерпретації в процесі художньої комунікації. Типи співтворчості. Художнє сприйняття як співтворчість. Розуміння мистецтва.

Тема 2. Генезис форм аналізу художнього твору в мистецтвознавстві та мистецькій педагогіці

Формально-стилістичний аналіз В.Вельфліна. Особливості Віденської школи мистецтвознавства. Іконологія як історія функціонування в культурі тем і мотивів. Концепція «символічних смислів» Е.Панофського. Іконологічна інтерпретація. Структуралістські підходи до вивчення фактів мистецтва. Семіотичні уявлення про твір мистецтва як художній текст. Психологічні підходи до аналізу творів образотворчого мистецтва. Особливості становлення методів аналізу творів образотворчого мистецтва у вітчизняному мистецтвознавстві та художній освіті.

Змістовий модуль II. Особливості дослідження твору живопису

Тема 3. Твір живопису як предмет аналізу. Інтерпретація творів живопису за допомогою символічних форм культури

Художній твір та художній образ. Єдність форми та змісту художнього твору. Елементи змісту твору мистецтва. Художня форма та художня мова. Специфіка живописної форми. Композиція та художньо-композиційні засоби живопису. Матеріал, техніка, технологія. Формат і рама. Типологія форматів в живописі. Роль малюнку в організації живописної площини. Умовність. Ритм і смисл. Колір і світлотінь як композиційні фактори. Передача простору і часу в живописі. Типи живописних образів. Універсалії в мистецтві. Міф, архетип,

символ, «вічні» теми мистецтва. Символічні аспекти кольору. Композиційна схема як культурний архетип. Культурні коди та атрибути, їх роль у тлумаченні твору.

Тема 4. Основи мистецтвознавчого дослідження творів живопису

Опора на мистецтвознавчі методики дослідження творів живопису як необхідна умова їх художньо-педагогічного аналізу. Етапи мистецтвознавчого дослідження твору живопису. Евристичні методи дослідження композиції твору образотворчого мистецтва.

Тема 5. Художньо-педагогічна інтерпретація творів живопису

Специфіка та рівні художньо-педагогічної інтерпретації. Інформаційний образ мистецького твору як форма подання художньо-педагогічної інтерпретації. Формування у дітей вмінь аналізувати, інтерпретувати та оцінювати твори живопису на уроках образотворчого мистецтва.

УЗАГАЛЬНЕНА ХАРАКТЕРИСТИКА

ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ

СПЕЦКУРСУ «АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТВОРІВ ЖИВОПИСУ»

--	--

Тема	Кількість годин			
	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Індивідуальна робота
<i>Змістовий модуль I. Загальнотеоретичні основи аналізу та інтерпретації творів образотворчого мистецтва</i>				
Тема 1. Аналіз та інтерпретація творів образотворчого мистецтва як етапи його досягнення	2	2	1	
Тема 2. Генезис форм аналізу художнього твору в мистецтвознавстві та мистецькій педагогіці	2	2	1	
<i>Змістовий модуль II. Особливості дослідження твору живопису</i>				
Тема 3. Твір живопису як предмет аналізу. Інтерпретація творів живопису за допомогою символічних форм культури	2	4	3	4

Тема 4. Основи мистецтвознавчого дослідження творів живопису	2	2	1	2
Тема 5. Художньо-педагогічна інтерпретація творів живопису	2	2	2	
ВСЬОГО	10	12	8	6

Додаток М

Полотно І.І. Шишмана «Таїнство» (п.,олія, 120x160, 2005)



Додаток Н

Методика створення інформаційного образу художнього твору
образотворчого мистецтва

а) характеристика інформаційного образу художнього твору образотворчого мистецтва як інтегральної системи

Інформаційний образ художнього твору можна визначити як своєрідну форму подання художньо-педагогічної інтерпретації, адже при його створенні вчитель використовує елементи вербального моделювання, чи то «перекодування» візуальної інформації у вербальну, пояснює певні закономірності та зв'язки, тлумачить сам та спонукає учнів до тлумачення художнього смислу твору. Інформаційний образ як елемент інформаційного простору (поля), створеного спеціально з метою вплинути на сприйняття художнього твору учнями, являє собою *сукупність параметрів, які характеризують об'єкт мистецтва в свідомості людини і спрямовані на створення в індивідуума позитивного ставлення до даного об'єкту.*

Побудова інформаційного образу художнього твору спирається на базові параметри та параметри впливу. До *базових параметрів* інформаційного образу можна віднести забезпечуючі та цільові параметри. До *параметрів впливу* відносять описуючі та часові параметри.

Забезпечуючі параметри характеризують людські та матеріальні – в тому числі технічні – ресурси, задіяні у творенні інформаційного образу художнього твору. Як правило, інформаційний образ художнього твору твориться вчителем із залученням матеріально-технічної бази школи (іноді – музею, картинної галереї тощо).

Цільові параметри характеризують цільову аудиторію інформаційного впливу та його завдання. Можна виокремити наступні завдання інформаційного образу художнього твору:

- забезпечити формування художнього образу сприйняття мистецького твору у учнів в межах «силових ліній», які закладені в твір його автором;
- досягнути емоційної напруженості особистих полів учнів та вчителя у творенні пізнавально-активного поля естетичного потенціалу, сприяти виникненню особистісних смислів в ході художнього сприймання;

- врівноважити роботу вербального та емоційно-образного мислення, естетично гармонізувати інформаційне середовище шляхом акцентування емоційно-естетичної складової сприймання;
- надати роботі вчителя з організації сприйняття художнього твору системності, уникнути фрагментарності, випадковості у сприйнятті твору образотворчого мистецтва учнями.

Організація будь-якої пізнавальної діяльності має носити адресний характер, тому в її здійсненні мають максимально враховуватись особливості цільової аудиторії. В оцінці можливостей та запитів групи важливо знати її соціальний склад, вікові та психологічні особливості, життєвий досвід, регіон проживання, рівень естетичної підготовки, естетичних потреб тощо.

Описуючі параметри характеризують предмет мистецтва. Вони задаються системою образів та засобів, серед яких: візуальний образ, вербальний образ, образи-супутники, паралінгвістичні засоби. Це стрижень інформаційного образу художнього твору, його «тіло».

В центрі інформаційного образу знаходиться **візуальний образ** твору мистецтва. Візуальний образ художнього твору – це його репродукція, слайд, фото, цифрове зображення тощо, тобто таке зображення, яке дає уявлення про зриму структуру твору образотворчого мистецтва. В ідеалі в якості об'єкта сприйняття має виступати оригінал, адже повноцінне враження від зустрічі із твором можливо отримати лише сприймаючи його в сукупності всіх формальних характеристик (розмір, рама, фактура тощо). Але, на жаль, це не завжди можливо в умовах художньо-педагогічної практики. Тому слід дотримуватись певних вимог до якості візуального образу.

Віртуальний візуальний образ – це зображення художнього твору, яке сприймається з монітору комп'ютера. Бажано використовувати для демонстрації зображення великого розміру (щонайменше 800 пікселів за меншою стороною), нормальної розділової здатності (72, 96 dpi), представлені в кольоровій моделі RGB. Зображення не мають бути деформованими (за пропорціями, кольоровідтворенням, тоном тощо). В цьому плані великого

значення набувають також параметри монітору, з якого проводиться демонстрація. Важливо забезпечити хорошу видимість зображення. Тож неприпустимо демонструвати твір з одного невеликого монітору на весь клас.

Репродукція або фото можуть бути представлені у великому розмірі (на дошці) або отримані учнями, наприклад, у вигляді листівок чи зображень в альбомах, книгах тощо. Це мають бути зображення високої якості (це стосується чіткості зображення, збереження кольорів, контрастності тощо), в жодному разі не чорно-білі, а повноколірні. Дуже важливо, аби учні могли весь час бачити картину як ціле, тому розмір представлених для колективного огляду зображень має відповідати розмірам аудиторії (класу).

Слайди для демонстрації не повинні мати пошкоджень (плям, пошкрябин, засвітлених місць), зображення на них мають бути максимально тотожними оригіналу.

Іншою важливою підсистемою, яка забезпечує розуміння учнями художнього смислу твору, є система *«вербальний образ»*. Створений вчителем інформаційний образ твору мистецтва повинен набути рис художності, емоційної виразності, аби допомогти зрушити людські почуття у тому напрямку і за тією програмою, яка закладена у твір її автором. Педагогічне мистецтво полягає в умінні «одягнути» суху інформацію «у живу одягу слова», яскраві барви та трепетні почуття, зробити її привабливою й особистісно значущою для учня», - вважає М.Лещенко [148]. З іншого боку, вчителю не слід перевантажувати мовлення гіперболами та метафорами для того, аби не відволікати увагу дітей від самого твору і не зайти у крайнощі суб'єктивізму. Знайти баланс між образністю та лаконічністю – ось завдання, яке в першу чергу слід вирішити вчителю при конструюванні ним системи «вербальний образ». Створенню «полю» твору, відкриттю смислу також часто допомагає якийсь незначний на перший погляд факт біографії художника або культури, до якої належить твір. Він «вмикає» увагу учнів, служить «пусковим механізмом» інтересу. Тому вчителю слід збирати і накопичувати такі факти, використовуючи їх при створенні візуального образу твору.

Окрім візуального та вербального образу, до складу інформаційного образу художнього твору можуть входити також **образи-супутники**, наприклад, музичний, художньо-літературний (прозовий, поетичний), театральний, кінематографічний тощо. Ще К.Ушинський казав: «Якщо ви хочете, щоб дитина засвоїла що-небудь міцно і надовго, задійте у цьому засвоєнні якомога більшу кількість її нервів... За умови такого приємного сприйняття всіх органів у засвоєнні ви переможете найлінівішу пам'ять». Відтак, сприймання художнього образу з декількох каналів з опорою на особистий досвід школярів підвищує рівень їх художньо-творчої активності, сприяє більш об'ємному, живому перебігу процесу художньої комунікації. Образи-супутники можуть добиратися за принципами аналогії (тотожності) або контрасту. У першому випадку мова йде не про повну аналогію між візуальним образом художнього твору (або самим художнім твором) та твором іншого виду мистецтва, але про глибокий асоціативний зв'язок, певну емоційну та образну спорідненість між цими образами. Включення у склад інформаційного образу образів-аналогів створює передумови для інтегрування естетичної інформації, розширює чуттєвий досвід, дозволяє виокремити спільні для різних видів мистецтва закономірності (ритм, рівновагу, гармонійність, пропорційність, контраст та нюанс, симетрію та асиметрію, динаміку та статику). «Для безпосереднього сприйняття будь-якого виду мистецтва інтегруючими категоріями є емоція, почуття, пафос, афект, образ, ейдос, для інтелектуального осмислення – форма, композиція, жанр, стиль, напрям», - зауважує Л.Масол [171, с.16]. Добираючи образи за принципом аналогії, слід спиратися на будь-яку з цих категорій. Образ-контраст так само ефективно, як і образ-аналог, допоможе розкрити художню суть твору, але вже через протиставлення настроїв, ритмів, принципів побудови. В якості образа-супутника може виступати також інший твір живопису, скульптури чи декоративно-прикладного мистецтва, якщо він доповнює або допомагає зрозуміти художній смисл твору, що сприймається.

Художній образ інформації, створений вчителем, є, звичайно, вторинним по відношенню до самого предмету (мистецького твору), тому має лише

підкреслювати, посилювати смислові акценти, закладені в твір його автором, естетично гармонізувати інформаційне середовище для посилення впливу мистецтва. При побудові художнього образу інформації як вторинного (перетвореного, пропущеного через творчу уяву вчителя, суб'єктивовану модель знання про предмет) треба зважати на те, що будь-яка створювана людиною культурна продукція є джерелом певного психоемоційного звучання і несе свій власний смисловий контекст. Тому всі засоби, які використовуються вчителем, мають бути підкорені «психоритму», що його задає сам твір. Дослідженню характеру впливу психоемоційних станів художника на результат його роботи присвячена цікава робота С. Коваленко і Т.Тимченко [118]. На їхню думку, художник, перебуваючи від самого початку у властивому йому доміантному ритмі, входить у світ живого (ритм В), світ об'єктів (ритм С), світ безкінечного (ритм А) або світ хаосу (ритм D) і втілює їх в своєму творінні, емоційне звучання якого може не співпадати з доміантним звучанням автора. Широта діапазонів таких станів є одним із свідощів талановитості художника.

Отож, всі твори можна згрупувати за такими ознаками:

- викликають відчуття польоту, простору, захопленості, благоговіння перед Вічністю (відповідність ритму А): твори А.Рубльова, більшість епічних пейзажів М.Періха, І.Левітана, І.Айвазовського та ін.;
- виражають радість земного існування, комфорт і сприяння для всього живого, для людини і всіх форм її взаємодії з іншими істотами і природою (ритм В): ранні твори Рембрандта, переважна більшість творів П.Рубенса, «купчихи» Б.Кустодієва, пейзажі І.Шишкіна, картини О.Ренуара, Е.Дега, інших імпресионістів);
- демонструють ритмічність, чіткість, конкретність в сприйнятті світу, впорядкованість (ритм С - ритм речей): гравюри А.Дюрера, складні і виважені композиції К.Брюллова, портрети Д.Левицького, «аналітичне» мистецтво П.Філонова, супрематизм К.Малевича, пластичні пошуки З.Серебрякової;

- відображають відчуття агресії, руйнування, безладу, звучання смерті, як фізичної так і духовної, психологічної, драми, хвороби, суму, невідворотності зустрічі з Вічністю (ритм D - ритм Хаосу чи Смерті) – пізній Врубель, Ф.Гойя, М.-К.Чюрльоніс, П.Пікасо, М.Ге.

Створюючи енергетично напружене поле естетичного потенціалу, варто добирати такі засоби, аби вони узгоджувались між собою в напрямку підсилення звучання психоритму твору мистецтва. При цьому не слід забувати про врахування вікових та психологічних особливостей аудиторії, можливостей розуміння дітьми того чи іншого твору, сприйняття ними того чи іншого ритму.

Складові системи невербальної комунікації, тобто *паралінгвістичні засоби* – міміка, жести, пози – також мають велике значення у трансляції емоційної інформації. Деякі з них є доповненням до мови (так звані кінетичні компоненти мови): жести, міміка, пози; інші характеризують саме мовлення (фонаційні невербальні засоби) - тембр та модуляція голосу, темп, гучність мовлення, усталені інтонації, особливості вимови тощо. Встановлено, що від 60 до 80 відсотків всієї інформації в процесі спілкування людина отримує саме у вигляді невербальних стимулів. Сила невербального впливу настільки велика, що може пояснювати, заперечувати або змінювати значення слів, а також посилювати їх вплив. Через свою переважну спонтанність і вродженість реакцій саме у невербальній комунікації важко підробити щирий інтерес вчителя як до дітей, так і до виучуваного предмету. Цим можливо і пояснюється той феномен, що, говорячи одні й ті ж слова, різні вчителі по-різному впливають на дитячу аудиторію. Відтак ніякі зовнішні прийоми не досягнуть своєї мети, якщо вчитель сам не здатний оцінити творчий задум майстра, відчути емоційне піднесення при спілкуванні з мистецтвом. Адже, за твердженням П.Каптерєва, найважливішим внутрішнім засобом одухотворення уроку є живий інтерес педагога до свого предмету. Тож інформаційний образ твору мистецтва тільки тоді буде повноцінним, коли набуде зовнішньої виразності і внутрішнього напруження.

Часові параметри визначають тривалість, послідовність, періодичність повідомлення. Грамотне керування увагою та інтересом учнів дозволяє створити «момент кульмінації», «еврики» під час сприймання візуального образу. Інформаційний образ художнього твору представляється однократно, але деякі його елементи можуть бути використані багатократно. Найбільш корисним в цьому плані є включення візуального образу художнього твору в різні контексти сприймання: перегляд фільму, віртуальна подорож в музей, порівняльний аналіз, екскурсія тощо. Смысл цього не тільки в запам'ятовуванні, але й у збагаченні первинного образу сприйняття твору мистецтва. Твір мистецтва може справити інше враження на людину, будучи представленим в різних умовах освітлення, різній якості репродукування (чіткість, колірність, насиченість) тощо. Не менш важливими є зміни у самому реципієнті: поступово зростаючий рівень естетичної та художньої освіченості, зміни у психофізіологічних показниках, самопочутті або настрої – це все впливає на те, як сприймається один і той самий твір.

а) орієнтовна методична схема створення інформаційного образу художнього твору ОТМ

1. Визначення цільових параметрів (характеристика цільової аудиторії інформаційного впливу та його завдань);
2. Визначення забезпечуючих параметрів (людських та матеріальних – в тому числі технічних – ресурсів, задіяних у творенні інформаційного образу твору ОТМ);
3. Визначення параметрів опису:
 - а) підготовка візуального образу (оригіналу твору ОТМ або його репродукції, слайду, фото, цифрового зображення відповідної якості);
 - в) створення вербального образу (тексту-інтерпретації);
 - г) добір образів-супутників (музичних, художньо-літературних, кінематографічних творів за принципами аналогії або контрасту);
 - д) робота над паралінгвістичними засобами (відпрацювання міміки, жестів, поз, робота над тембром, темпом та модуляцією голосу тощо).

4. Характеристика часових параметрів (тривалість, послідовність, періодичність повідомлення).

Додаток II

Тематика рефератів з елективного курсу

«Аналіз та інтерпретація творів живопису»

1. Різновиди живописних технік та специфіка їх матеріалу.
2. Виразально-смілова структура живописного твору.
3. Умовність у живописі.
4. Символ та алегорія як художньо-зображальні засоби композиції.
5. Композиція як смислове утворення.
6. Організація художнього сприймання в школі.
7. Вікові особливості художнього сприйняття.
8. Інтегративні технології в художній освіті (на матеріалі художнього сприйняття).
9. Роль інтерпретації в процесі художньої комунікації.
10. Особливості становлення методів аналізу творів образотворчого мистецтва у вітчизняному мистецтвознавстві та художній освіті.
11. Опора на мистецтвознавчі методики дослідження творів живопису як необхідна умова їх художньо-педагогічного аналізу.
12. Евристичні методи дослідження композиції твору образотворчого мистецтва.
13. Передача простору і часу в живописі (Стародавній Єгипет, середньовічний Китай та Японія, давньоруський іконопис, живопис Відродження та Нового часу) .
14. Універсалії в мистецтві. Міф, архетип, символ, «вічні» теми мистецтва.
15. Культурні коди та атрибути, їх роль у тлумаченні твору.
16. Композиційна схема як культурний архетип.
17. Формування у дітей молодшого шкільного віку вмінь аналізувати, інтерпретувати та оцінювати твори живопису.
18. Аналіз та інтерпретація творів живопису у середніх класах.