

УДК 372.878:37.13/.036

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2024.30.320974>

Павло Косенко, м. Київ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5979-4763>

МІСЦЕ СТЕРЕОТИПІВ МИСЛЕННЯ У ТВОРЧОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті обґрунтується доцільність оперування поняттям стереотипи мислення відносно процесу навчання музичного мистецтва з точки зору опанування його творчої складової; розкрито позитивні та негативні сторони стереотипізації мислення. Відзначено, що стереотипи як стійкі конструкти, що важко піддаються перегляду й видозміненню, є перешкодою для творчого процесу, а тому серед важливих факторів, здатних посилити і збагатити творчий потенціал навчання музичного мистецтва є спрямованість особистості студента на усвідомлення передумов виникнення стереотипів.

Ключові слова: *творчий процес; стереотип мислення; особистість; естетичні погляди; картина сприйняття світу; навчання музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. У будь якій інтелектуально розвинутої людини навряд чи викликатиме сумніви твердження про те, що музичне навчання є творчим процесом, адже зрозуміло, що музика як мистецтво (у словнику синонімів слово «творчий» тотожне «мистецький» (Караванський, 2014 с. 467)) народжується завдяки творцю – композитору, аранжувальнику, імпровізатору-виконавцю. Навіть коли музикант не створює власного мистецького продукту, а є лише інтерпретатором – вокалістом, інструменталістом, диригентом, музикознавцем – у його професійній діяльності має бути творча складова як художньо переконлива трансляція інтенцій (індивідуального тлумачення наміру, задуму автора), без чого важко розраховувати на вигідну й сприятливу реакцію слухача.

Побутує думка, що нездоланною перешкодою для творчості постають стереотипи мислення – переконання, що приймаються як даність і не потребують додаткового обґрунтування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «стереотип», що в перекладі з давньогрецької означає «твердий відбиток», був уведений в обіг у XVIII столітті представником династії типографів Ф. Дідо як назва монолітної копії печатної форми для друку багатотиражних видань. Початок сучасного тлумачення поняття стереотипу як звичного канону мислення, образу сприйняття, автоматизованого прояву поведінки було закладено американським письменником, журналістом і політичним оглядачем Уолтером Ліппманом (Lippmann, 1941) у 1922 році. У публіцистичній роботі під назвою «Громадська думка» він переосмислює семантичне значення типографського терміну для характеристики закріплених в індивідуальній і груповій свідомості стійких, сталих поглядів, за допомогою яких людина сприймає явища навколишньої дійсності, визначає місце стереотипів у картині сприйняття світу, а також розглядає ті передумови, що викликають їхню появу та підтримують подальше функціонування.

Концепція У. Ліппмана швидко набула популярності та подальшого розвитку в соціально-психологічних дослідженнях Д. Катца, К. Брейлі (Katz, & Braly, 1935) та Р. Шенка (Katz, & Schanck, 1938), а згодом С. Мейса (Mace, 1943), М. Мінеса (Meenes, 1943), В. Буханана (Buchanan, 1951), Л. Даєба (Diab, 1963) та ін. Знайшлося місце для оперування терміном «стереотип» і в теоріях Г. Оллпорта (Allport, 1955) та Л. Фестінгера (Festinger, 1962), спрямованих на висвітлення процесів, що лежать в основі регуляції мислення особистості. Поступово різні науковці почали розглядати можливості класифікації стереотипів за антропологічними, політичними, професійними та іншими ознаками.

Серед напрямів вивчення стереотипів, яким присвятили свої публікації українські дослідники, привертають увагу такі: національно-культурна специфіка дискурсу (Донець, 2005), соціальна психологія (Коваленко, Корнєв, 2006), соціальна психологія в рекламі (Бутенко, 2006), політичні стереотипи (Худолій, 2009), формування політичних стереотипів засобами масової інформації (Шерман, 2008), евристичний потенціал стереотипу (Боровська, 2013), вплив педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя (Давидова, 2019). Втім перераховані напрямки не стосуються навчання музичного мистецтва. Про використання терміну «стереотип» відносно музики йдеться переважно в межах соціологічних опитувань, присвячених

вивченню естетичних запитів суспільства, зокрема учнівської та студентської молоді, яка є потенційним суб'єктом музичного навчання. Результати таких спостережень можуть бути корисними для визначення змісту освітньо-професійних програм, але не для їх методичного наповнення.

Мета нашої статті – обґрунтувати доцільність оперування поняттям «стереотипи мислення» відносно процесу навчання музичного мистецтва в контексті опанування його творчого складника як невід'ємного компонента професійної компетентності музиканта.

Методи дослідження. Для досягнення мети застосовувалися загальнонаукові теоретичні методи – аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування, що дозволило визначити сутність поняття «стереотипи мислення», окреслити актуальний стан вирішення порушеної наукової проблеми; історико-порівняльний метод уможливив з'ясування методичних підходів до інструментальної підготовки музикантів в історичній ретроспективі; узагальнення власного музично-педагогічного досвіду роботи у закладах вищої освіти – вирізнення негативних / позитивних аспектів дії стереотипів мислення та окреслення перспектив подальших наукових пошуків.

Виклад основного матеріалу. В ході аналізу наукової літератури, ми переконалися, що стереотипізація є постійним супутником мисленнєвої діяльності людини. Це відбувається тому, що сукупність знань про матеріальний і духовний світ, накопичених людством від давнини до сьогодні значно перевищує можливості їх осягнення розумом окремого індивідуума. «Кожен з нас живе і працює на невеличкому майданчику нашої планети... Тому наші судження поширюються на значно більший простір, більш тривалий час і більшу кількість предметів, ніж ми можемо насправді спостерігати. Відповідно, ми маємо реконструювати події на основі повідомлень інших людей і власного досвіду» (Lippmann, 1941, с. 79). Чималу роль також відіграє вибірковість характеру сприйняття людиною навколишньої дійсності – коли ми, наприклад, дивимось на картину або пейзаж, то наш погляд фокусується на певному найбільш значущому для нас об'єкті; приблизно те ж саме відбувається зі слуховим сприйняттям – ми здатні чітко розрізняти з-поміж інших шумів шурхіт листя, але коли розмовляємо з кимось або слухаємо музику, можемо його не

помічати. Тут доречно навести цитату видатного американського історика мистецтва і художнього критика Б. Беренсона (Berenson, 1897): «...якщо врахувати нескінченну кількість обрисів, яких набуває об'єкт ... і відсутність у нас уваги й чутливості до деталей, то речі навряд чи володіють для нас формами і властивостями у такій мірі ясними і визначеними, щоб ми могли викликати їх у своїй пам'яті, коли нам заманеться. Тому ми викликаємо у пам'яті стереотипні образи...» (с. 60).

У численних ситуаціях побутової і професійної діяльності стереотипи приходять нам на допомогу, сприяючи економії зусиль, забезпечуючи впевненість у прийнятті швидких рішень і отриманні передбачуваних імовірних результатів. Особливо це актуально в динаміці існування індивідуума в сучасному темпі подій, що постійно прискорюються. На додачу, якщо системні стереотипи соціуму, в якому ми існуємо приймаються нами як ядро нашої особистої традиції, то це слугує способом захисту від непередбачуваних ситуацій, спричинених внутрішніми (особистісними) і зовнішніми (міжособистісними) конфліктами. «Ми відчуваємо себе в цьому світі як вдома. Ми вписані в нього. Ми – його складова частина» (Lippmann, 1941, с. 95). Не випадково, перебуваючи в певному соціальному середовищі (національному, професійному, державному, політичному...), індивід схильний абсорбувати сукупність загальновизнаних наративів як у побутовій і професійній площині, так і в царині загальних естетичних і культурних поглядів, та навіть устремлень і бажань. Притаманні такі тенденції і музичному мистецтву, не ізольованому від іншої людської діяльності, пов'язаної з мисленням, адже слухові образи, якими воно оперує, можна вважати відображенням різноманітних явищ буття у свідомості людини за посередництва звуків.

З іншого боку, стереотипи як стійкі конструкти, що важко піддаються перегляду і видозмінам, виступають перепорою для творчого процесу. Останній погано поєднується з надмірною пристосованістю і потребує хоча б тимчасової відмови від звичних способів вирішення завдання задля появи нової, альтернативної дії. Та чи можливо обійтись в музичному навчанні без сталих традицій і стереотипів? На це питання доведеться відповісти заперечно. Розглядаючи негативні сторони стереотипів, важко не побачити, що вони вивільняють простір для творчості, коли беруть на себе рутинні операції і дають змогу не витрачати щоразу

зусилля на вирішення схожих завдань. До того ж, хоч самі стереотипи можуть бути гальмом для продукування нових ідей, процес їх формування доволі часто має творчий характер, адже обмеженість об'єктивної інформації у стереотипних образах, якими оперує свідомість, домальовується з допомогою нашої уяви.

Якщо казати про місце стереотипів мислення у процесі музичного навчання, то можна виокремити напрямки, у межах яких вони формуються і проявляються, як-то: сприйняття творів музичного мистецтва та їх виразових засобів; оцінка діяльності митців (композиторів, аранжувальників, виконавців, теоретиків, педагогів тощо); методичні засади набуття професійної майстерності. На наш погляд, серед важливих факторів, здатних посилити і збагатити творчий потенціал навчання музичного мистецтва є розуміння усіма суб'єктами педагогічного процесу того, що в професійній діяльності музикант здебільшого керується стереотипними уявленнями і діями. Не менш важливим є спрямованість особистості студента на усвідомлення передумов виникнення стереотипів в окреслених вище напрямках. У такому разі він відстежуватиме їх у себе, краще відчуватиме, на якому етапі і під впливом чого виникають його професійні погляди та ідеї, звідки вони походять, чому використовуються, чи потребують змін задля досягнення власного прогресу у фаховому становленні і, урешті-решт, чи є вони продуктом власної творчості. У такий спосіб долаючи бар'єри мислення та поведінки, майбутній музикант зможе легко витримувати тиск зовнішньої та індивідуальної цензури, послабляти небажані підсвідомі установки, підвищувати чутливість до нового та інноваційного і довіру до власних рішень.

Вирішуючи проблему сприйняття творів музичного мистецтва, не завжди обов'язково шукати абсолютно нове оригінальне рішення. У переважній більшості ситуацій достатньо свіжого погляду на їх інтерпретацію, ревізії усталених підходів до тлумачення їх виразових засобів. Оскільки музика є мистецтвом, у якому відбивається дух часу, що втілюється специфічними художньо-виразовими засобами, то для її трактування, з одного боку, важливо іти в ногу з прогресом і враховувати неминучу зміну естетичних ідеалів, а з іншого боку, – долати новоутворені штампи мислення, які призводять до деформації означених ідеалів.

Від нотного тексту, що й досі залишається головним засобом фіксації змісту музичного твору, не варто очікувати вичерпної

інформації, яка б дозволила повною мірою розшифрувати композиторський задум. Якщо порівняти віддалені, розведені в часі інтерпретації сучасними музикантами власних композицій, можна переконатись, що авторський текст не є чимось непорушним – артикуляція, динаміка, агогіка та й сама мелодія почасти зазнають певних інтонаційних трансформацій, імпровізуються. Ще складніше зазирнути в минуле і розшифрувати закодовану інформацію, яку приховує музика попередніх епох, коли нотний запис ще не був достатньо деталізованим, а імпровізація розглядалась як важливий компонент виконавської майстерності. Для цього потрібен науковий підхід – різнобічні історичні знання, які здобуваються шляхом вивчення всіх важливих деталей щодо епохи створення музики чи обставин життя композитора, ознайомлення зі змістом наукових трактатів із теорії та акустики, з відомостями про технічні можливості тогочасних музичних інструментів і «школами гри» на них, споглядання творів інших мистецтв того періоду. Все перераховане вище підкаже нам, про що говорить музика (Косенко, 2024).

Не випадково в сучасному музикознавстві стверджується тенденція до інтерпретації музичних творів давнини через вивчення тієї культурної атмосфери, на тлі якої вони створювались. Прагнення до глибокого усвідомлення відповідного мистецького фону спонукає все більшу кількість музикантів-виконавців (у творчій співдружності з мистецтвознавцями, композиторами, майстрами музичних інструментів тощо) до відтворення музичного інструментарію і реконструкції традицій музикування різних епох. У результаті спростовується не один стереотип і, мабуть, найпоширеніший, що технічні прийоми, які створюються за допомогою сучасних музичних інструментів, є найбільш гнучкими і виразними.

Не лише незнання культурної атмосфери епохи і відповідного музичного інструментарію впливає на помилкове сприйняття і трактування творів минулого. Прикладом формування недоречних штампів у прочитанні доробку композиторів доби бароко є виконання їхніх творів у романтичному стилі, коли старовинна музика підлягала так званій «адаптації до вимог сучасного виконавства» (Грінченко, Охманюк, 2023, с. 13). Так, подібні маніпуляції з творами Й. С. Баха призводили навіть до дописування фортепіанного супроводу в його скрипкових сонатах, призначених для сольного звучання інструмента. Такі штампи закріплювались і

в численних нотних редакціях клавірної творчості видатного німецького композитора, які продовжують видаватись і донині. Ці редакції з ентузіазмом використовуються в сучасній педагогічній практиці через те, що в них детально виписані аплікатура, штрихи та динаміка, а ще й тому, що на них виховано не одне покоління викладачів. Така картина спостерігається й натеper, незважаючи на те, що завдяки сучасним інформаційним технологіям у вільному доступі розташовано уртексти – копії оригінальних рукописів.

Поширеним явищем у музичному навчанні є наслідування досвіду визнаних майстрів виконавського мистецтва, прагнення до буквального відтворення їх інтерпретацій, копіювання манери гри, сценічної поведінки тощо. Цей, по суті невід'ємний компонент музичного життя, який відіграє вкрай важливу функцію збереження, передачі й розвитку виконавської традиції, має зворотній бік. Коли той, хто копіює, намагається відтворити лише зовнішній ефект, без усвідомлення внутрішніх передумов, які лежать в основі того або іншого художнього рішення, може спричинити появу та множення невірних і навіть шкідливих стереотипів.

Прикладом того, яку вагу самі представники музичної професії надають впливу окремих видатних митців на весь процес функціонування музично-виконавського мистецтва, може свідчити публікація німецького музикознавця В. Альтмана в журналі «Die Musik» (1907). Вбачаючи у виконанні напам'ять «перепону до розширення репертуару», автор пропонує практичне вирішення цієї проблеми: «...необхідно, аби наші провідні артисти виявили поблажливість до гри по нотах ..., якби вони наважились виконати по нотах той або інший нещодавно опублікований концерт. Тоді нікого б не здивувало, коли яка-небудь невідома піаністка той самий концерт також зіграла б не напам'ять» (Altmann, 1907, с. 160). У викладеному вище ми також бачимо зразок того, як може вестись дискусія навколо загальновизнаних норм, адже на момент виходу публікації В. Альтмана вже нібито остаточно і недвозначно було вирішено питання про концертне виконання музичних творів солістами на користь гри напам'ять.

Показовою ілюстрацією швидкої трансформації усталених понять є зміни в методичних підходах до навчання музичного мистецтва, які почалися на межі XIX–XX ст. Зумовлено це тим, що в означений період інструментальне виконавство остаточно виділяється в окремий вид музичного мистецтва, а фігура віртуоза-

композитора поступається на концертній сцені постаті виконавця-інтерпретатора, талант і майстерність якого спрямовується на презентацію творів різних авторів. Це висуває нові вимоги до інструменталістів і спонукає музичних педагогів до пошуку нових, більш ефективних засобів і педагогічних прийомів у їх підготовці. Послідовно виникають два кардинально протилежних напрямки в методиці навчання гри на музичному інструменті (Косенко, 2024). Спочатку формується так звана «анатомо-фізіологічна школа», засновником якої вважається німецький піаніст Л. Демпе. Представники цієї школи переконливо показали, що педагогіка минулого внаслідок нерозуміння природи м'язової активності почасти концентрувала свої зусилля на формуванні фізіологічно недоцільних, багато в чому шкідливих виконавських прийомів, що могло призводити до скутості м'язів і на цьому ж ґрунті навіть до виникнення різноманітних професійних захворювань. Своєю діяльністю «анатомо-фізіологи» внесли багато цінного в дослідження принципів функціонування виконавського апарату, вперше науково обґрунтували біомеханіку рухів інструменталіста, акцентуючи увагу на ролі м'язового відчуття як основи для правильної постановки рук і набуття технічної вправності музиканта.

Загалом, незважаючи на позитивні досягнення, вказана школа не змогла дати відповіді на всі питання, які поставали перед музичними педагогами, тож на зміну їй приходить нова течія, що отримала назву «психотехнічної школи». Її засновники підходили до вирішення проблем виконавської майстерності з позицій керування як свідомими, так і підсвідомими процесами мислення. Основним завданням художнього розвитку виконавця у «психотехників» було розкриття його творчої індивідуальності, а технічна робота мала здійснюватись завдяки раціоналізації звукорухових уявлень. Вважалось, що відпрацювання виконавських навичок інструменталістом ускладнюється, якщо він концентрує надмірну увагу не на музиці як об'єкті своєї роботи, а на власних діях. Найповніше принципи такого напрямку були викладені в працях К. Мартінсена, який уперше в історії методичної думки переконливо обґрунтував тезу про нерозривний взаємозв'язок слухової, рухової та художньо-творчої сфер у навчанні музиканта-інструменталіста. В кінцевому підсумку відбулось чергове розвінчування стереотипів – між ідеями, що здавались несумісними, знайшлись точки дотику і обидві течії склали підґрунтя для формування сучасного

цілісного системного підходу до інструментальної підготовки, в основі якого лежить принцип єдності художнього та технічного розвитку музиканта.

Висновки. Отже, стереотипізація є постійним супутником мисленневої діяльності людини, адже сукупність знань про матеріальний і духовний світ, накопичених людством значно перевищує можливості їх осягнення розумом окремого індивідуума. Не можна заперечувати, що стереотипи складають необхідний базис для творчого процесу, адже вивільняють простір для творчості, беруть на себе рутинні операції і дозволяють не витратити зусиль на вирішення схожих завдань. Водночас вони як стійкі конструкти, що важко піддаються перегляду і видозмінам, є бар'єром для творчого процесу, який потребує хоча б тимчасової відмови від звичних способів вирішення завдання задля появи нової, альтернативної дії. Тому серед важливих факторів, здатних посилити й збагатити творчий потенціал навчання музичного мистецтва є: 1) розуміння усіма суб'єктами педагогічного процесу того, що в професійній діяльності музикант здебільшого керується стереотипними уявленнями і діями; 2) спрямованість особистості студента на усвідомлення передумов виникнення стереотипів, у результаті чого він зможе їх відстежувати, краще відчувати, на якому етапі й під впливом чого виникають його професійні погляди та ідеї, звідки вони походять, чому використовуються, чи потребують змін задля досягнення власного прогресу у фаховому становленні та чи є вони продуктом особистої творчості.

Перспективи подальших досліджень. Здійснене дослідження не висвітлює всіх проблем, які виникають у зв'язку з вивченням ролі стереотипів мислення в музичній педагогіці. Одним із важливих питань, що, на наш погляд, потребує невідкладного розгляду, є міжособистісне спілкування в професійному середовищі та самоідентифікація в ньому всіх суб'єктів цього процесу.

Список використаної літератури

- Боровська, Л. (2013). Евристичний потенціал стереотипу як феномену свідомості. *Вісник КНТЕУ*, 4, 92-100.
- Бутенко, Н. Ю. (2006). *Соціальна психологія в рекламі: навчальний посібник*. Київ: КНЕУ.
- Грінченко, С., Охманюк, В. (2023). Особливості редагування клавірних творів Йоганна Себастьяна Баха. *Fine Art and Culture Studies*, 1, 12-17.
- Давидова, О. В. (2019). Особливості взаємозв'язку педагогічних стереотипів і установок: теоретичний і практичний аспект. *Психологія і особистість*, 1 (15), 166-184.
- Донець, П. М. (2005). Національно-культурна специфіка дискурсу. В кн. І. С. Шевченко (Ред.), *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен* (с. 198-232). Харків: Константа.

- Караванський, С. (2014). *Практичний словник синонімів української мови*. Львів: БаК.
- Коваленко, А. Б., Корнєв, М. Н. (2006). *Соціальна психологія*. Київ: Геопринт.
- Косенко, П. (2024). Сутнісний зміст музичної педагогіки в історичному контексті. В кн. *Професійна мистецька освіта: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф.* (с. 115-118). Київ: Академперіодика.
- Худолій, А. О. (2009). *Політичні стереотипи у геостратегії США: монографія*. Острого: Видавництво Національного університету Острозька академія.
- Шерман, О. М. (2008). *Політичний стереотип: місце в політичному процесі та технології формування засобами масової інформації: монографія*. Львів: Сполом.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming; basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press.
- Altmann, W. (1907). Briefe Meyerbeers an Gottfried Weber aus den Jahren 1811 bis 1815, 1833 und 1837. *Die Musik, I. Maiheft*, 28, 155-161.
- Berenson, B. (1897). *The Central Italian Painters of the Renaissance*. New York: Putnam.
- Buchanan, W. (1951). Stereotypes and tensions as revealed by the UNESCO International Poll. *International Social Science Bulletin*, 3, 515-528.
- Diab, L. N. (1963). Factors affecting studies of National stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 59, 29-40.
- Festinger, L. (1962). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Katz, D., & Braly, K. (1935). Racial prejudice and racial stereotypes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30, 175-193.
- Katz, D., & Schanck, R. L. (1938). *Social Psychology*. New York: Wiley.
- Lippmann, W. (1941). *Public Opinion*. New York: The Macmillan Company.
- Mace, C.A. (1943). National stereotypes: Their nature and function. *Sociological Review*, 35, 29-36.
- Meenes, M. A. (1943). Comparison of racial stereotypes of 1935 and 1942.

Pavlo Kosenko

THE PLACE OF STEREOTYPES OF THINKING IN THE CREATIVE PROCESS OF TEACHING MUSICAL ART

The article substantiates the expediency of operating with the concept of stereotypes of thinking about the process of teaching musical art from the point of view of mastering its creative component. It is noted that stereotyping is a constant companion of human thinking because the totality of knowledge about the material and spiritual world accumulated by humanity significantly exceeds the possibilities of their comprehension by the mind of a single individual. Stereotypes free up space for creativity by taking over routine operations, and yet, being stable constructs that are difficult to revise and modify, they act as an obstacle to the creative process, which, poorly combined with excessive adaptability, requires at least a temporary abandonment of familiar ways of solving a problem to emerge with a new, alternative action. Therefore, among the crucial factors that can strengthen and enrich the creative potential of teaching musical art are the following: understanding by all subjects of the pedagogical process that in professional activity, a musician is often guided by stereotypical ideas and actions; and the orientation of the student's personality towards awareness of the prerequisites for the emergence of stereotypes. As a result, he will be able to track them and better understand at what stage and under what influence his professional views and ideas arise, where they come from, why they are used, and whether they need changes to achieve his progress in professional development, and, ultimately, whether they are the product of his creativity.

Keywords: *creative process; stereotype of thinking; personality; aesthetic views; picture of world perception; teaching musical art.*

References

- Allport, G. W. (1955). *Becoming; basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press.
- Altmann, W. (1907). Briefe Meyerbeers an Gottfried Weber aus den Jahren 1811 bis 1815, 1833 und 1837. *Die Musik, I. Maiheft*, 28, 155-161.
- Berenson, B. (1897). *The Central Italian Painters of the Renaissance*. New York: Putnam.
- Borovska, L. (2013). Evrystychnyi potencial stereotypu iak fenomenu svidomosti [The heuristic potential of stereotype as a phenomenon of consciousness]. *Visnyk KNTEU [Bulletin of KNTEU]*, 4, 92-100 [in Ukrainian].
- Buchanan, W. (1951). Stereotypes and tensions as revealed by the UNESCO International Poll. *International Social Science Bulletin*, 3, 515-528.
- Butenko, N. Ju. (2006). *Socialjna psykholohija v reklamii [Social Psychology in Advertising]: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
- Davydova, O. V. (2019). Osoblyvosti vzaiemozvazku pedagoghichnykh stereotypiv i ustanovok: teoretychnyi i praktychnyi aspekt [Peculiarities of the relationship between pedagogical stereotypes and attitudes: theoretical and practical aspects]. *Psykholohija i osobystistj [Psychology and personality]*, 1 (15), 166-184 [in Ukrainian].
- Diab, L. N. (1963). Factors affecting studies of National stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 59, 29-40.
- Doneci, P. M. (2005). Nacionalino-kulturna specyfika dyskursu [National and cultural specificity of discourse]. In I. S. Shevchenko (Ed.), *Dyskurs jak koghnityvno-komunikatyvnyj fenomen [Discourse as a cognitive-communicative phenomenon]* (pp. 198-232). Kharkiv: Konstanta [in Ukrainian].
- Festinger, L. (1962). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Ghrinchenko, S., & Okhmaniuk, V. (2023). Osoblyvosti redaghuvannja klavirnykh tvoriv Joghanna Sebastiana Bakha [Features of editing the piano works of Johann Sebastian Bach]. *Fine Art and Culture Studies*, 1, 12-17 [in Ukrainian].
- Karavansikiy, S. (2014). *Praktychnyi slovnyk sinonimiv ukrainskoi movy [Practical dictionary of synonyms of the Ukrainian language]*. Lviv: BaK [in Ukrainian].
- Katz, D., & Braly, K. (1935). Racial prejudice and racial stereotypes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30, 175-193.
- Katz, D., & Schanck, R. L. (1938). *Social Psychology*. New York: Wiley.
- Khudoli, A. O. (2009). *Politychni stereotypy u gheostrateghi SShA [Political stereotypes in US geostrategy]: monohrafia*. Ostrogh: Vydavnytvo Nacionaljnogho universytetu Ostrozika akademii [in Ukrainian].
- Kosenko, P. (2024). Sutnisnyi zmist muzychnoi pedahohiky v istorychnomu konteksti [The essential content of music pedagogy in a historical context]. In *Profesiina mystetska osvita [Professional art education]: materialy IV Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (pp. 115-118). Kyiv: Akadempriodyka [in Ukrainian].
- Kovalenko, A. B., & Kornev, M. N. (2006). *Socialjna psykholohia [Social psychology]*. Kyiv: Gheoprynt [in Ukrainian].
- Lippmann, W. (1941). *Public Opinion*. New York: The Macmillan Company.
- Mace, C. A. (1943). National stereotypes: Their nature and function. *Sociological Review*, 35, 29-36.
- Meenes, M. A. (1943). Comparison of racial stereotypes of 1935 and 1942. *Journal of Social Psychology*, 17, 327-336.
- Sherman, O. M. (2008). *Politychnyi stereotyp: misce v politychnomu procesi ta tekhnologhi formuvannia zasobamy masovoi informacii [Political stereotype: place in the political process and technologies of formation by mass media]: monohrafia*. Lviv: Spolom [in Ukrainian].

Одержано 17.10.2024 р.