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

Кваліфікаційна наукова праця
На правах рукопису

Лі Ян

УДК 378.011.3-051:78]:39(043.3)

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Лі Ян

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Науковий керівник: **Зайцева Алла Віталіївна**
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Лі Ян. Формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахової підготовки. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2019.

Зміст анотації

У дисертації досліджено проблему формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахової підготовки. Проаналізоване значення формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання. Так як уміння є здатністю належним чином виконувати певні дії, то вони передбачають необхідність використання раніше накопиченого особистісного досвіду і певних знань, що є основою умінь. З огляду на це, сформованість у студентів факультетів мистецтв музично-сценічних умінь доцільно розглядати як одну з важливих фахових характеристик сучасного вчителя музичного мистецтва і хореографії.

Формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії проходить певні стадії, а саме: ознайомлення та усвідомлення смислу умінь; початкове ознайомлення з ними; самостійне й дедалі точніше й якісне виконання практичних завдань, що дозволяє студентам самостійно застосовувати набуті знання. Нами інтерпретовано поняття «музично-сценічні уміння» майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії як складний комплекс інтелектуальних, емоційних, вольових, регулятивних, художньо-творчих якостей, що обумовлюють його здатність до артистичного втілення художнього образу в процесі музично-

сценічної діяльності на основі засвоєння спеціальних знань, навичок та практичного фахового досвіду.

Основними підходами до формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії нами окреслено: системний, герменевтичний, особистісно-орієнтований, ціннісний, поліхудожній, акмеологічний, творчо-виконавський.

Структура формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії охоплює чотири блоки компонентів: мотиваційно-пізнавальний, когнітивно-орієнтаційний, емоційно-корекційний, комунікативно-артистичний, кожен з яких характеризується певним змістом і виконує конкретні функції. Мотиваційно-пізнавальний компонент у структурі музично-сценічних умінь виконує мотиваційну функцію, що передбачає наявність потреб у студентів систематично здійснювати підготовку до музично-сценічної діяльності та усвідомлювати значущість оволодіння музично-сценічними уміннями. Когнітивно-орієнтаційний компонент характеризує ступінь обізнаності студента щодо специфіки музично-сценічної діяльності, усвідомлення її місця та значення з-поміж інших видів фахової підготовки. Емоційно-корекційний компонент безпосередньо пов'язаний із розвитком умінь розуміти, осмислювати і керувати емоціями, що виникають у студентів у процесі музично-сценічної діяльності. Функціонування цього компонента передбачає здатність до регулювання емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу, уміння емоційно-образної концентрації (зосередження на художньо-змістовній сутності музично-сценічного образу). Комунікативно-артистичний компонент передбачає здатність учителя музичного мистецтва та хореографії до спілкування з учнями засобами музично-сценічного мистецтва, уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності; володіння соціальною перцепцією, увагою, уміннями встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією. Основними функціями формування музично-

сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів нами визначено: системно-цілісну, пізнавальну; операційну, сугестивну, гедоністичну, прогностичну, креативну.

Обгрунтовано систему принципів фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії, що охоплює: принцип спрямованості навчання на практичне музично-сценічне виконавство; принцип рефлексивності; принцип самореалізації студентів факультетів мистецтв у музично-сценічній діяльності.

Критеріями музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії визначено: *міру* сформованості позитивного ставлення майбутніх учителів музики та хореографії до музично-сценічної діяльності (показники: наявність потреб у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності; усвідомленість значущості формування музично-сценічних умінь); *ступінь* здатності майбутніх учителів музики та хореографії до адекватного осмислення та аналізу результатів музично-сценічних дій (показники: обізнаність щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності; вміння визначати логіку музично-сценічних дій, оперувати музично-сценічним тезаурусом); *міру* здатності майбутніх учителів музики та хореографії до коригування емоційних реакцій в процесі музично-сценічної діяльності (показники: здатність до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу; уміння емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу); *міру* здатності майбутніх учителів музики та хореографії до творчої музично-сценічної діяльності (показники: вміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності; вміння встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією.

Розроблено та впроваджено педагогічні умови формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, а саме: активізація навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання

інтерактивних технологій; створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів; актуалізація використання активно-дієвих методів фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Розроблено методичну модель музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи (системний, герменевтичний, особистісно-орієнтований, ціннісний, поліхудожній, акмеологічний, творчо-виконавський); функції (системно-цілісну, пізнавальну; операційну, сугестивну, гедоністичну, прогностичну, креативну); основні принципи (спрямованості навчання на практичне музично-сценічне виконавство, рефлексивності, самореалізації студентів факультетів мистецтв у музично-сценічній діяльності); педагогічні умови (активізація навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання інтерактивних технологій; створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів; актуалізація використання активно-дієвих методів фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів); етапи педагогічної роботи (спонукально-цільовий, змістовно-оцінювальний, сугестивно-регулювальний, творчо-моделюючий); ефективні методи формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв, що разом становить повний технолого-методичний цикл.

Експериментальне дослідження проводилось відповідно перебігу констатувального, формувального та контрольного етапів експериментальної роботи. З метою моніторингу рівнів сформованості музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв була розроблена діагностична методика, зміст якої склали педагогічні спостереження, відео-спостереження, анкетування, письмові опитування, тести-діяльності, практичні, творчі завдання, метод експертних оцінок. У результаті проведення констатувального експерименту визначено три рівні сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії – високий, середній, низький.

Результати констатувального етапу експериментальної роботи свідчать про те, що більшість досліджуваних студентів володіють низьким рівнем сформованості музично-сценічних умінь (48,3%). Чисельним є відсоток тих, хто продемонстрував середній рівень (38,0%), водночас респондентів із високим рівнем музично-сценічних умінь виявлено недостатньо, лише 12,8%. Превалювання низького і середнього рівнів сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії можемо обумовити недостатньою розробленістю досліджуваної проблеми, відсутністю методичного забезпечення процесу формування даних умінь, обмеженістю залучення студентів до концертно-виконавської діяльності.

Впровадження експериментальної методики формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії у процес фахового навчання здійснювалось у відповідності до визначених етапів: спонукально-цільового, змістовно-оцінювального, сугестивно-регулювального, творчо-моделюючого.

Перший етап – спонукально-цільовий, був спрямований на формування мотиваційно-пізнавального компонента, зокрема, позитивного ставлення студентів до музично-сценічної діяльності, потреби її систематичного здійснення, усвідомлення цінності і важливості музично-сценічних умінь у здійсненні фахової діяльності учителя музики і хореографії (від свідомого цілепокладання до конструктивного коригування способів музично-сценічної діяльності). Методичний супровід даного етапу забезпечували методи інтерактивного навчання (активного спостереження, метод дебатів, групового діалогу), інноваційного мистецького навчання (презентації відеодобірок, коментування відеоматеріалу, демонстраційно-образні), емоційні методи мотивації (створення ситуації успіху, заохочення, стимулююче оцінювання, вільний вибір завдання) та самомотивації, психологічні аутотренінги.

Другий, змістовно-орієнтаційний етап, був підпорядкований формуванню когнітивно-орієнтаційного компоненту, обізнаності майбутніх учителів музики і хореографії щодо специфічних рис музично-сценічної

діяльності, уміння визначати логіку музично-сценічних дій й оперувати музично-сценічним тезаурусом. Експериментальна методика даного етапу передбачала впровадження низки ефективних методів: пояснювально-ілюстративні, методи узагальнення, схематизації, перегрупування музично-хореографічної інформації, метод емоційно-смислового аналізу, метод інтерпретації просторово-часових елементів авторського тексту, вербалізації змісту хореографічного тексту, візуально-вербального діалогу, метод постановки хореографічних етюдів, варіативної розробки програми хореографічної постановки, танцювально-імітаційні етюди, метод побудови емоційної партитури танцю.

Третій, сугестивно-регулювальний етап був спрямований на формування емоційно-корекційного компоненту, здатності до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу та уміння емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу Завдання даного етапу передбачали формувати у студентів уміння аналізувати власний емоційний стан під час сценічного виступу, виокремлювати головні смислові моменти сценічної поведінки, усвідомлювати нерозривний зв’язок між позитивним емоційним самопочуттям і контролем за власними музично-сценічними діями. Методичний супровід даного етапу забезпечувала система методів: безпосереднього і опосередкованого самоаналізу, метод оперативного самоконтролю, візуалізації музичного образу, відеофіксації міміки і пантоміміки, постановки пантомімічних і статичних етюдів з використанням образів, пластичні ігри-моделювання, методи самостимулювання.

Четвертий, творчо-моделюючий етап формувального експерименту спрямовувався на формування комунікативно-артистичного компоненту, зокрема, уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності, встановлення емоційно-психологічного контакту з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією, що проявляється здатністю до перевтілення, відчуття внутрішньої свободи,

пошуку нестандартних рішень у розв'язанні художньо-творчих завдань. Методичне забезпечення заключного етапу формувального експерименту склали: метод пластичного інтонування, візуально-пластичного втілення художнього образу, індивідуальної й групової візуально-пластичної імпровізації, театралізації музичних творів, створення драматургії хореографічної композиції, метод відеофіксації візуального контакту, самовипробування.

Статистична обробка результатів контрольного експерименту дозволила засвідчити, що низький рівень сформованості музично-сценічних умінь студентів зафіксований в контрольній групі у 47,5% осіб, у експериментальній 32,5%, середній – у контрольній склав 42,5% респондентів, в експериментальній – 50,0%, високий рівень у контрольній становив 10,0% учнів, в експериментальній – 17,5%. Порівняльний аналіз результатів експериментального дослідження дозволив виявити позитивну динаміку формування музично-сценічних умінь студентів експериментальної групи, що свідчить про ефективність експериментальної методики й доцільність її впровадження у процес фахового навчання майбутніх учителів музики і хореографії.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше:* розроблені: компонентна структура, критерії, показники та методична модель музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії; визначено: функції, комплекс методів і прийомів; наукові підходи та принципи оволодіння майбутніми вчителями музики і хореографії музично-сценічними вміннями; уточнено поняття «формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахової підготовки», розкрито сутність цього поняття; подальший розвиток отримали: методи та засоби комплексної діагностики та рівні сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії; розширена теоретико-методологічна основа формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його теоретичні висновки та експериментальні результати можуть служити: для оновлення змісту навчальних курсів з методики музичної освіти, розробки методичних рекомендацій з формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахової підготовки. Виділені специфічні особливості підготовки китайських студентів до формування музично-сценічних умінь з урахуванням їх національних, ментальних і культурних особливостей, що дозволяє інтегрувати результати дослідження в освітнє середовище Китаю.

Ключові слова: музично-сценічні уміння, майбутні вчителі музики та хореографії, фахова підготовка, компонентна структура, методична модель.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

1. Лі Ян. Формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв у педагогічних навчальних закладах України та Китаю /Лі Ян //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Т.Степанової. - № 4 (59). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. - С. 326-330.

2. Лі Ян. Діагностування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі комунікативно-артистичної діяльності /Лі Ян. //Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць [гол. ред. проф. С.О. Омельченко; відп. ред. проф. Л.Г. Гаврілова. Наукове електронне видання. – Вип. 7. – Слов’янськ: ДДПУ, 2018. – С. 71-74.

3. Лі Ян. Розвиток емоційної чутливості майбутнього вчителя музики у творчому доробку В.О. Сухомлинського /Лі Ян. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського:

педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Т.Степанової. – № 3 (62). – Том 1. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. - С. 186-189.

4. Лі Ян. Експериментальне дослідження сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. /Лі Ян //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 25 (30). – К.: НПУ, 2018. – С. 42-45.

5. Лі Ян. Рівні сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії /Лі Ян. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Т.Степанової. – № 3 (62). – Том 2. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. - С. 364-369.

6. Лі Ян. Педагогічні умови формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів /Лі Ян. //Методичка пракса: часопис за наставу и ученье [гл. уредник доц. др. Зорица Цветановић. – Број 4. – Београд: Учительски факултет у Враньу и «Школска книга» ДОО у Београду, 2018. – С. 423-428.

7. Лі Ян. Використання фахових умінь у музично-ритмічній діяльності майбутніх учителів. /Лі Ян. //Сучасна мистецька освіта: Матеріали І Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – С. 136-137.

8. Лі Ян. Мотиваційно-орієнтаційний аспект формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. /Лі Ян. //Сучасна мистецька освіта: Матеріали ІІ Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського 15-16.03.2018 р. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. – С. 174-176.

9. Лі Ян. Когнітивно-пізнавальний конструкт музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. /Лі Ян //Сучасна мистецька освіта: Матеріали ІІІ Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського 6-7.03.2019 р. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. – С. 124-127.

ANNOTATION

Li Yang. Formation of musical and stage skills of future teachers of music and choreography in the process of professional preparation. - On the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences, specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Mucial Education. – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2019.

Annotation Contents

In the dissertation the problem of formation of musical and stage skills of future teachers of music and choreography in the process of professional preparation is researched. The importance of forming musical and stage skills of future music teachers and choreography in the process of professional training is analyzed. Since abilities are the ability to perform certain actions in a proper manner, they require the use of previously accumulated personal experience and certain knowledge that is the basis of abilities. In view of this, the formation of students of faculties of art of musical and stage skills should be considered as one of the important characteristics of a modern teacher of musical art and choreography.

Formation of musical-stage skills of future teachers of musical art and choreography takes place at certain stages, namely: familiarization and awareness of the meaning of skills; initial acquaintance with them; independent and more accurately and qualitative implementation of practical tasks, which allows students to independently apply acquired knowledge. We have interpreted the concept of "musical-stage skills" of the future teacher of musical art and choreography as a complex of intellectual, emotional, volitional, regulatory, artistic and creative qualities that determine its ability to artistic embodiment of the artistic image in the process of musical-stage activity based on the mastering of special knowledge, skills and practical experience.

The main approaches to the formation of musical-stage skills of future teachers of musical art and choreography are outlined: systemic, hermeneutic, personally oriented, value, poly-artistic, acmeological, creative-performing.

The structure of the musical-stage skills development of future teachers of musical art and choreography covers four components of the components: motivational-cognitive, cognitive-orientational, emotional correction, communicative-artistic, each of which is characterized by a certain content and performs specific functions. Motivational-cognitive component in the structure of musical-stage skills performs a motivational function, which implies the need for students to systematically prepare for musical and stage activities and realize the importance of mastering them musical-stage skills. The cognitive orientation component characterizes the student's awareness of the specifics of the musical-stage activity, the awareness of its place and significance among other types of professional training. The emotional correction component is directly related to the development of the ability to understand, comprehend and manage the emotions that arise in students in the process of musical-stage activity. The functioning of this component involves the ability to regulate the emotional and psychological coloring of the musical-stage process, the ability of emotionally-shaped concentration (focusing on the artistic and content essence of musical-stage image). The communicative-artistic component involves the ability of the teacher to communicate with students by means of musical-stage art, the ability to artistic embodiment of the artistic image in musical and stage activities; possession of social perception, attention, ability to establish emotional and psychological contact with other participants in musical and stage action, listening audience. The main functions of forming musical-stage skills of students of faculties of art of pedagogical universities are defined by us: system-integral, cognitive; operational, suggestive, hedonistic, predictive, creative.

The system of principles of professional training of future teachers of music and choreography, which includes: the principle of orientation of training to practical musical and stage performance, is substantiated; the principle of

reflexivity; the principle of self-realization of students of faculties of art in musical and stage activities.

The criterion of the motivational-cognitive structural component is determined by the degree of formation of a positive attitude of future teachers of music and choreography to musical-stage activities (indicators: the need for systematic implementation of musical and stage activities, awareness of the significance of the formation of musical and stage skills). The criterion for the cognitive-orientational structural component is the degree of ability of future music teachers and choreographers to adequately comprehend and analyze the results of musical and stage activities (indicators: awareness of specific features of musical and stage activities, ability to determine the logic of musical and stage action, operate musical-stage thesaurus). The criterion of the emotional and correctional structural component is determined by the extent of the ability of future teachers of music and choreography to correct emotional reactions in the process of musical-stage activity (indicators: the ability to regulate the emotional and psychological color of the musical-stage process, the ability of emotionally-shaped concentration in the process of creating musical-scenic image) The criterion of the communicative-artistic structural component is determined by the extent of the ability of future music teachers and choreographers to creative musical and stage activities (indicators: ability to artistic embodiment of artistic image in musical and stage activities, ability to establish emotional and psychological contact with other participants in musical and stage action, listening audience.

Pedagogical conditions for the formation of musical-stage skills of future teachers of music and choreography are developed and implemented, namely: activation of students' educational activity due to the wide use of interactive technologies; creation of situations of indirect leadership in the creative and interpretive activity of students; updating of the benefits of active and effective methods of professional training for students of the faculties of the arts of the pedagogical universities.

The methodical model of musical-stage skills of future teachers of music and choreography is developed, which consists of the setting of goals and main tasks: scientific approaches (systemic, personally oriented, hedonistic, empathic, communicative, creative and regulatory); functions (cognitive-adaptive, competency, integrative, interactive, creative and performing); the basic principles (orientation of training on practical musical-stage performance, reflexivity, self-realization of students of faculties of arts in musical and stage activities); pedagogical conditions (activation of educational activity of students due to the wide use of interactive technologies; creation of situations of indirect management of creative and interpretive activity of students; actualization of the provision of benefits to active and effective methods of professional training of students of faculties of art of pedagogical universities); stages of pedagogical work (incentive-target, content-evaluation, suggestive-regulating, creative-modeling); effective methods of forming musical and stage skills of students of faculties of art, which together forms a complete technological and methodical cycle.

Experimental research was carried out in accordance with the progress of the recording, forming and control stages of experimental work. In order to monitor the levels of formation of musical-stage skills of students of faculties of art, a diagnostic technique was developed, the content of which consisted of pedagogical observations, video observation, questionnaires, written surveys, tests-activities, practical, creative tasks, method of expert evaluations. As a result of the holding experiment, three levels of musical-stage skills development of future music teachers and choreographers - high, medium, and low - are determined.

The results of the preliminary stage of experimental work indicate that most of the students studied have a low level of formation of musical-stage skills (48.3%). The percentage of those who demonstrated the average level (38.0%) is numerical, while the respondents with high level of musical-scenic skills were found to be insufficient, only 12.8%. The prevalence of low and average levels of musical-stage skills development for future music teachers and choreographers can be attributed to the lack of development of the problem under investigation, the lack of

methodological support for the process of forming these skills, and the limited involvement of students in concert and performing activities.

The introduction of an experimental technique for the formation of musical-stage skills of future music teachers and choreography in the process of professional training was carried out in accordance with certain stages: incentive-target, content-evaluation, suggestive-regulating, creative-modeling.

The first stage, the inductive-target, was aimed at forming a motivational-orientational component, in particular, the positive attitude of students to musical-stage activities, the need for its systematic implementation, awareness of the value and importance of musical and stage skills in the professional activities of the teacher of music and choreography (from conscious goal-setting to constructive adjustment of the methods of musical-stage activity). Methodological support of this stage provided methods of interactive learning (active observation, method of debate, group dialogue), innovative artistic training (video presentation, video commentary, demonstration-image), emotional motivation methods (creation of a situation of success, encouragement, stimulating evaluation, free choice of task) and self-motivation, psychological autotrains.

The second, content-evaluation stage, was subordinated to the formation of the cognitive-cognitive component, the awareness of future music teachers and choreography about the specific features of musical and stage activities, the ability to determine the logic of musical and stage action and operate musical and stage thesaurus. The experimental methodology of this stage included the introduction of a number of effective methods: explanatory and illustrative, generalization methods, schematization, regrouping of musical and choreographic information, the method of emotionally-compressed analysis, the method of interpretation of spatial-temporal elements of the author's text, verbalization of the content of choreographic text, visual and verbal dialogue, a method for producing choreographic sketches, a variational development of a choreographic program, dance-imitative sketches, a method for constructing emotional dance score.

The third, the suggestive and regulatory stage was aimed at forming an emotional correction component, the ability to regulate the emotional and psychological color of the musical-stage process and the ability of emotionally-shaped concentration in the process of creating a musical-scenic image. The objectives of this stage intended to form students' ability to analyze their own emotional state during the stage performance, to highlight the main points of the semantic behavior of the stage, to realize the inextricable connection between the positive emotional state of health m and control over their own musical-stage actions. The methodological support of this stage was provided by a system of methods: direct and indirect self-analysis, a method of operative self-control, visualization of a musical image, video fixation of facial expressions and pantomime, staging of pantomime and static etudes with the use of images, plastic game simulation, self-stimulation methods.

The fourth, creatively-simulating stage of the forming experiment was directed at the formation of a communicative and artistic component, in particular, the ability to artistic embodiment of the artistic image in musical and stage activities, the establishment of emotional and psychological contact with other participants in musical and stage action, listening audience, manifested by the ability to reincarnate , a feeling of inner freedom, the search for non-standard solutions in solving artistic and creative tasks. The methodological support of the final stage of the molding experiment was: the method of plastic intonation, visual and plastic embodiment of the artistic image, individual and group visual-plastic improvisation, theatricalization of musical works, the creation of dramaturgy of choreographic composition, the method of video-fixation of visual contact, self-testing.

The statistical processing of the results of the pilot experiment has allowed to certify that the low level of formation of musical-scenic skills of students was recorded in the control group in 47,5% of the individuals, in the experimental 32,5%, the average - in the control group was 42,5% of respondents, in the experimental group - 50,0%, the high level in the control was 10,0% of the students, in the experimental one – 17,5%. A comparative analysis of the results of the study allowed

to reveal the positive dynamics of the formation of musical-scenic skills of students of the experimental group, which testifies to the effectiveness of the experimental methodology and the feasibility of its introduction into the process of professional training of future music teachers and choreography.

The scientific novelty and the theoretical significance of the results of the research is that for the first time: developed: component structure, criteria, indicators and methodical model of musical and stage skills of future music teachers and choreographers; defined: functions, complex of methods and techniques; scientific approaches and principles of mastering by future teachers of music and choreography musical-stage skills; the concept of "the formation of musical and stage skills of future teachers of music and choreography in the process of professional training" is clarified, the essence of this concept is revealed; further developed: methods and means of complex diagnostics and the level of formation of musical-stage skills of future teachers of music and choreography; An expanded theoretical and methodological basis for the formation of musical and stage skills of future music teachers and choreographers.

The practical significance of the study is that its theoretical conclusions and experimental results can serve: to update the content of training courses on the methodology of musical education, the development of methodological recommendations for the formation of musical and stage skills of future music teachers and choreography in the process of professional training. The specific features of the preparation of Chinese students for the formation of musical and stage skills, taking into account their national, mental and cultural peculiarities, are selected, which allows to integrate the research results into the educational environment of China.

Key words: musical-stage skills, future teachers of music and choreography, professional training, component structure, methodical model.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ …….. 2

ЗМІСТ ……... 18

ВСТУП…… 20

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ……...…….. 27

1.1. Теоретико-методологічне дослідження проблеми формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії ……. 27

1.2. Сутність та структура музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів ……..... 49

Висновки до першого розділу …… 64

Список використаних джерел до першого розділу …… 70

РОЗДІЛ ІІ МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ ……... 79

2.1. Критеріальна визначеність музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів …….. 79

2.2. Методична модель формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії ……..…….. 96

Висновки до другого розділу……. 111

Список використаних джерел до другого розділу ……... 115

РОЗДІЛ ІІІ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ …….. 123

3.1. Стан сформованості музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів ……... 123

3.2. Хід та результати дослідно-експериментальної роботи з формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії …… 142

Висновки до третього розділу …….. 195
Список використаних джерел до третього розділу …… 200
ВИСНОВКИ …….. 203
ДОДАТКИ…….. 211

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап реформування освітньої сфери відрізняється інтеграцією її в освітній світовий простір, що визначає шляхи оптимізації підготовки майбутніх учителів музики і хореографії до продуктивної діяльності з учнями. Актуальність проблеми формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів України та Китаю визначається сучасними вимогами до підготовки майбутніх фахівців. Сучасні гуманістичні тенденції детермінують наявність певного комплексу професійно-особистісних якостей у суб'єктів мистецької освіти, зокрема умінь переконливого тлумачення художньо-образного змісту творів музичного та сценічного мистецтва.

З цієї позиції актуалізується значення формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання. Так як уміння є здатністю належним чином виконувати певні дії, то вони передбачають необхідність використання раніше накопиченого особистісного досвіду і певних знань, що є основою умінь. З огляду на це, сформованість у студентів факультетів мистецтв музично-сценічних умінь доцільно розглядати як одну з важливих фахових характеристик сучасного вчителя музичного мистецтва і хореографії.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (І.Бех, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кан-Калік, В.Сластьонін та ін.). та мистецькій педагогіці (Ю.Волкова, А.Зайцева, В.Костюков, Н.Мозгальова, Г.Падалка, О.Реброва, О.Рудницька, Г.Ципін та ін.) уміння розглядаються як здатність належно виконувати певні дії, що засновані на доцільному використанні особистістю набутих знань і навичок. Уміння також передбачають використання раніше набутого досвіду, певних знань, адже це є основою умінь.

Актуальність обраної проблеми формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання

посилюється необхідністю розв'язання існуючих у теорії та практиці певних протиріч, а саме:

- між вимогами сучасної освітньої парадигми щодо актуалізації інтегративної складової мистецької освіти та недостатньою її реалізацією в практичному навчанні учнів;

- між певною розрізненістю викладання студентам факультетів мистецтв педагогічних університетів мистецьких дисциплін та комплексної підготовки до їх практичного використання;

- між значущістю формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання та засобами і прийомами їх практичного використання у виконавській діяльності.

У контексті значущості синтезу музики і хореографії формування музично-сценічних умінь студентів у процесі фахового навчання постає значущою проблемою мистецької освіти.

Соціально-педагогічна значущість проблеми формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання, розробка шляхів оптимізації цього виду педагогічної діяльності, актуальність, своєчасність та недостатній рівень дослідження окресленої проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахової підготовки».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів» (протокол № 5 від 26 грудня 2015 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 28 лютого 2016 року).

Мета дослідження - розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання.

Об'єкт дослідження - процес фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Предмет дослідження - методичні засади формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахової підготовки.

Виходячи з мети дослідження, нами були поставлені наступні **завдання:**

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній науці та мистецтвознавстві.

2. Теоретично обґрунтувати, визначити зміст, специфіку та функції музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

3. Розробити компонентну структуру, визначити критерії, показники, встановити рівні сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії та розробити методику їх діагностики.

4. Визначити принципи і розробити педагогічні умови формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

5. Розробити методичну модель музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання.

6. Експериментально перевірити поетапну методику формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, визначити її динаміку в процесі фахової підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять: концепція сучасної філософії освіти, зорієнтована на формування творчої особистості; основні положення системного підходу як методологічного способу вивчення мистецько-педагогічних фактів, явищ, процесів; концептуальні положення теорії педагогічної праксеології в підготовці студентів; базові принципи теорії пізнання (науковість, діалектичність, об’єктивність, історизм, цілісність,

інтегративність, взаємозв’язок та взаємозумовленість явищ та процесів дійсності, тощо).

Методи дослідження. Для розв’язання поданих завдань використані загальнонаукові методи:

- аналітичний – для вивчення філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду викладачів вищих музично-педагогічних закладів з метою встановлення рівня теоретичного й практичного розв'язання проблеми;

- системний – для з’ясування сукупності елементів, що знаходяться у відношеннях та зв’язках між собою та створюють певну цілісність та єдність фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії;

- порівняльний – для виявлення процесу передумов наступності та послідовності на різних етапах формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання;

- узагальнення – для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків;

- структурний – для виявлення компонентної структури музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання;

- моделювання – для дослідження процесів шляхом конструювання моделі музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, що відображає взаємозв’язки між елементами феномена;

- спостереження, обговорення, опитування, порівняння – для виявлення рівнів оволодіння студентами музично-сценічними уміннями;

- оцінювання – для систематичного дослідження складових характеристик музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання;

- експериментальний – для аналізу реального стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності впровадження авторської методики

формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії;

- статистичний – для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше:*

- розроблені: компонентна структура, критерії, показники та методична модель музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії;

- визначено: функції, комплекс методів і прийомів; наукові підходи та принципи оволодіння майбутніми вчителями музики і хореографії музично-сценічними вміннями;

- уточнено поняття «формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахової підготовки», розкрито сутність цього поняття;

- подальший розвиток отримали: методи та засоби комплексної діагностики та рівні сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії;

- розширена теоретико-методологічна основа формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його теоретичні висновки та експериментальні результати можуть служити: для оновлення змісту навчальних курсів з методики музичної освіти, розробки методичних рекомендацій з формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахової підготовки. Виділені специфічні особливості підготовки китайських студентів до формування музично-сценічних умінь з урахуванням їх національних, ментальних і культурних особливостей, що дозволяє інтегрувати результати дослідження в освітнє середовище Китаю.

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-

методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2015-2017), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015, 2017); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016; 2017); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Час мистецької освіти: традиції і новаторство» (Харків, 2016); на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А.Авдієвського та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2015-2018).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1189 від 30.06. 2018 р.), Інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 94 від 06. 03. 2019 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-19-92 від 31.01. 2019 р.).

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій; музикознавчим та психолого-педагогічним аспектами; використанням комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; проведеною дослідно-експериментальною роботою; результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки розроблених методичних рекомендацій; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес факультетів мистецтв педагогічних університетів розроблених методичних рекомендацій.

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображено в 7 одноосібних публікаціях, 5 з яких надруковано в провідних фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у міжнародному науковому виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається: зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (211 найменувань, з них 9 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить: 227 сторінок, з них 181 сторінка - основного тексту. Робота містить 19 таблиць, 3 рисунки, що разом з додатками становить 35 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

1.1. Теоретико-методологічне дослідження проблеми формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії

Розвиток мистецької освіти в Україні визначається у контексті орієнтації на загальнолюдські цінності та новітні технологічні процеси, що зумовлює необхідність вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних вищих навчальних закладах до роботи зі школярами та у зв'язку із суттєвими змінами у підготовці фахівців, які пов'язані з вимогами Болонської конвенції. Одним із центральних завдань на шляху розвитку та гуманізації суспільства є вдосконалення процесу виховання модогого покоління. Тому актуальність проблеми формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів України та Китаю визначається сучасними вимогами до підготовки майбутніх фахівців.

Сучасні гуманістичні тенденції детермінують наявність певного комплексу професійно-особистісних якостей у суб'єктів мистецької освіти, зокрема умінь переконливого тлумачення художньо-образного змісту творів музичного та сценічного мистецтва. З огляду на це, сформованість у студентів музично-сценічних умінь ми розглядаємо як одну з найважливіших проблем професійної підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва і хореографії до продуктивної роботи з учнями.

Розглядаючи уміння як важливу здатність учнів належно виконувати певні дії, слід підкреслити, що вміння базуються на доцільному використанню особистістю набутих знань і навичок. У сучасних психолого-педагогічних

дослідженнях (В.Андрєєв, І.Бех, С.Гончаренко, Н.Зеленкова, І.Зязюн, В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, С.Максименко, А.Маркова, Н.Мойсеюк, В.Сластьонін, Р.Хмелюк та ін.) [3; 9; 18; 23; 24; 26; 31; 38; 39; 44; 42; 66] уміння розглядаються як здатність передбачати вдале використання раніше набутого досвіду, певних знань, адже в цьому і полягає основа умінь. За справедливим визначенням С.Гончаренка, утворення умінь є складним процесом «аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріпляються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці» [18, 468].

Проблема формування вмінь майбутніх учителів дотична до проблеми набуття ними педагогічної майстерності (О.Абдулліна, І.Бех, В.Бутенко, І.Зязюн, В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, А.Мудрик, Г.Сагач, С.Сисоєва, В.Сластьонін, В.Ягупов та ін.) [9; 18; 24; 25; 26; 31; 61], адже сформованість умінь та навичок є основою ефективної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. У звязку з цим, цілий ряд дослідників (В.Абрамян, В.Андрєєв, О.Булатова, Ж.Ваганова, Ю.Єлісовенко, Л.Єрмолаєва-Томіна, О.Киричук, В.Загвязінський, І.Зязюн, О.Отич, Н.Тарасевич, П.Сенж та ін. [3; 13; 20; 27; 39; 50; 74] акцентують увагу на особливостях використання здобутків театральної педагогіки у процесі підготовки майбутніх учителів до професійного спілкування.

На думку А.Маркової, педагогічні вміння – це сукупність різноманітних дій вчителя, які перш за все, співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, у значній мірі виявляють індивідуально-психологічні особливості майбутнього вчителя та свідчать про його професійну компетентність. Вчена виокремлює дев’ять груп педагогічних умінь. Перша група педагогічних умінь включає вміння вбачати в педагогічній ситуації проблему та вміння її оформити у вигляді педагогічної задачі та вказати шляхи її вирішення. У цю групу вмінь вчителя входить:

- вміння вчителя при постановці педагогічної задачі орієнтуватися на учня, як на активного співучасника навчально-виховного процесу, що має особистісні мотиви та цілі;

- вивчати, аналізувати та перетворювати складні педагогічні ситуації;

- конкретизувати педагогічні завдання в поетапні та оперативні, приймати оптимальні педагогічні рішення в умовах невизначеності, гнучко перебудовувати педагогічні завдання за внесенням змін у педагогічні ситуації;

- вміння вчителя достойно виходити зі складних педагогічних ситуацій;

- прогнозувати близькі та віддалені результати вирішення педагогічних завдань [39, 271].

Друга група вмінь вчителя пов'язана зі змістом навчального матеріалу, виокремленням ключових ідей та використанні передових технологій. Ця група вмінь також включає вивчення реальних можливостей учнів, їх індивідуальних особливостей та здібностей, що передбачає вміння відбору й ефективного застосування засобів, прийомів та форм навчання.

Вміння оптимально використовувати психолого-педагогічні знання, передовий педагогічний досвід включає визначена А.Марковою третя група педагогічних умінь. До складу цієї групи вмінь входять:

- хронометричність;

- вміння оцінювати результати власної педагогічної роботи;

- узагальнення власного педагогічного досвіду й порівняння його з досвідом інших учителів;

- визначення власного стилю педагогічної діяльності;

- вміння проектувати подальшу педагогічну роботу.

Четверта група вмінь охоплює постановку широкого спектру комунікативних завдань та створення умов ефективної діалогової взаємодії з учнями.

Змістом п'ятої групи педагогічних умінь є прояв інтересу до особистості учня, вміння емпатійно охопити його позицію в спілкуванні. Ця група включає перцептивні вміння, використання яких дозволяє вчителю вивчати внутрішній

стан учня по відтінках поведінки, виразу обличчя, невербальному спілкуванню. Також ця група охоплює «децентрацію вчителя», тобто вміння вчителя стати на позицію учня, що дозволяє краще зрозуміти його інтереси, бажання, прагнення. Крім цього ця група вмінь включає сугестивний вплив вчителя при збереженні демократичних відносин з учнями, діяти в обстановці публічного виступу, наближеній до театральної.

Шоста група педагогічних умінь на погляд А.Маркової, націлена на стійку, впевнену професійну позицію вчителя, який розуміє всю значимість своєї професії, вміє протистояти її труднощам. Ця група вмінь включає розвиток перцептивних, емпатійних, сугестивних, управлінських здатностей вчителя, вміння управляти своїм емоційним станом, утвердження позитивної «Я-концепції». Прагнення до оволодіння педагогічною майстерністю, здійснення творчого пошуку охоплює цю важливу групу вмінь.

Вміння створити особистісну траєкторію розвитку, визначити особливості власного стилю роботи передбачає сьома група вмінь вчителя. Ця група вмінь націлена на позитивний розвиток особистісних здатностей вчителя, укріплення власної професійної позиції за рахунок використання компенсаторних можливостей закладених здібностей, переходу до власного творчо-новаторського рівню.

На думку А.Маркової, восьма група вмінь учителя включає визначення характеристик знань учнів протягом навчального року, визначення позитивної динаміки цього процесу. Ця група вмінь охоплює виявлення наявних умінь та навичок, видів самоконтролю та самооцінювання, а також стимулювання готовності до самостійного навчання.

Заключна, дев’ята група педагогічних умінь включає оцінювання стану вихованості учнів, погодження їх моральних норм та переконань. Ця важлива група педагогічних умінь передбачає створення вчителем сприятливих умов для стимуляції слаборозвинених особистісних рис учня за рахунок більш розвинених [39, 273].

У контексті нашого дослідження різноманітні аспекти проблеми формування музично-сценічних умінь знайшли відображення в роботах пов'язаних з особливою значимістю виховання у майбутніх учителів артистизму, що набуває висвітлення в працях учених в сфері візуального сприйняття, акторської психотехніки (Р.Арнхейм, О.Булатова, С.Гіппіус, Н.Зеленкова, А.Маркова, К.Станіславський, М.Чехов, П.Сенж та ін.) [5; 13; 23; 27; 39; 74].

Важливою проблемою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії до професійної роботи з учнями є праці вітчизняних та зарубіжних науковців мистецького профілю (О.Апраксіна, Л.Арчажникова, Н.Білова, М.Боголюбська, А.Козир, Ю.Мостова, Г.Ніколаї, В.Орлов, Г.Падалка, В.Шульгіна, Цзінь Нань, Чжан Цзяньго та ін.) [4; 10; 11; 28; 47; 49; 51; 67; 70], які є основою для розгляду формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Особливого значення в мистецькій педагогіці відіграють роботи науковців [6; 7; 10; 11; 14; 21; 22; 30; 42; 47; 53; 54; 57; 59], що розкривають:

- принципи взаємозв'язку музики і танцю (О.Астахова);
- особливості хореографічного мистецтва в формування художньо-естетичного досвіду студентів (З.Батюк);
- важливі аспекти розвитку артистизму в студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів (Н.Білова);
- специфічні ознаки музично-хореографічного мистецтва (М.Боголюбська);
- художньо-комунікативні вміння студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів (Ю.Волкова);
- формування емоційної культури майбутніх учителів хореографії (О.Єфімчук);
- сутність фахової компетентності вчителя хореографії (Д.Корабельнікова);

- формування художньо-комунікативної культури студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів (А.Зайцева);

- розкриття засобами хореографії художньо-образних просторових инсталяцій (О.Микулінська);

- особливості викладання ритміки (Г.Ніколаї);

- дослідження художньо-ментального досвіду студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів (О.Реброва);

- формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики та хореографії (О.Ростовська);

- специфіку сприйняття мистецьких творів студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів (О.Рудницька).

Розглядаючи педагогічні вміння як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, які забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок, доцільно враховувати, що музично-сценічні вміння формуються шляхом постійного виконання вправ, які дозволяють виконувати дії не лише в звичних умовах, а й в умовах, що змінюються.

У сукупності з навичками і знаннями вміння забезпечують оволодіння новим способом дії, проте являються проміжним етапом між правильним, впевненим використанням здобутих знань у вирішенні поставлених завдань, але ще вони не є сформованими навиками. У подальшому процесі практичне використання знань набуває операційних характеристик, що дозволяє правильно виконувати необхідні дії. З цієї позиції формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії процес складний та довготривалий.

Тому музично-сценічні вміння доцільно розглядати як оволодіння студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів ефективними способами виконання певних дій, що засновані на плідному використанні набутих знань і навичок у процесі сценічної діяльності. Складовими діяльності майбутніх учителів музики та хореографії з формування музично-сценічних умінь є:

- усвідомлення студентами значимості оволодіння вміння передачі музично-сценічного образу;

- вироблення психолого-педагогічної установки на оволодіння майбутніми вчителями музики та хореографії вмінь артистичного перевтілення;

- актуалізація знань, що лежать в основі формування музично-сценічних умінь;

- усвідомлення змісту кожного вміння, як складової операційних дій, що в сукупності забезпечують ефективну передачу майбутнім учителем музики та хореографії яскравого музично-сценічного образу;

- оцінювання рівнів сформованості музично-сценічних умінь студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів.

У процесі формування музично-сценічних умінь студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів важливим аспектом виступає сприйняття творів мистецтва, їх образно-емоційний характер, передача якого потребує не лише інтелектуальної активності майбутніх учителів, але й розвиненості їх емоційного досвіду, почуттів. Тому емоційний аспект є вкрай важливим для музично-сценічної діяльності. Адже створення музично-сценічного образу вимагає від майбутніх учителів музики та хореографії творчої активності, рефлексивної усвідомленості художньо-музичних образів, виявлення особистісного ставлення до змісту й цінностей мистецьких творів, обговорення загальнолюдських моральних проблем, що становлять зміст художньо-музичних творів.

Проведений психолого-педагогічний аналіз дозволив в узагальненому вигляді визначити основні ознаки музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, що вирізняються складністю і багатогранністю:

- гнучкість, що полягає в здатності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів доцільно проявляти уміння на різних ситуативних рівнях;

- міцність, яка дозволяє майбутнім учителям музики та хореографії зберігати надійність у виконавській діяльності;

- стійкість умінь, що характеризує їх зберігання навіть тоді, коли студент їх не використовує протягом довготривалого часу;

- наближеність до реальних завдань та умов практичного використання.

На думку вчених (О.Апраксіна, М.Боголюбська, Ю.Волкова, Л.Майковська, Ю.Мировська, Г.Падалка, О.Рудницька, С.Шип, В.Шульгіна та ін.) [4; 11; 14; 37; 43; 51; 59; 69; 70] формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії проходить певні стадії, а саме:

- ознайомлення та усвідомлення смислу вмінь;

- початковий етап їх використання;

- самостійне, дедалі точніше й якісне виконання практичних завдань, що дозволяє студентам самостійно застосовувати набуті знання.

Вищезазначене дозволило визначити, що *музично-сценічні уміння майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії є складним комплексом інтелектуальних, емоційних, вольових, регулятивних, художньо-творчих якостей, що обумовлюють його здатність до артистичного втілення художнього образу в процесі музично-сценічної діяльності на основі засвоєння спеціальних знань, навичок та практичного фахового досвіду.*

Реалії сьогодення вимагають актуалізації загальнолюдських підходів у напряму становлення гармонійно, духовно, розвиненої особистості, яка є «тим центрально-ключовим елементом суспільства, від якості й характеру якої залежить майбутня система» [33]. Тобто всебічно розвинутою особистістю можна вважати таку людину, яка опанувала не лише професійно значущі аспекти своєї фахової діяльності, але й навчилася знаходити рішення у різних, складних неординарних ситуаціях, які б не були результатом шаблонного мислення.

З цієї позиції основними підходами до формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії нами

окреслено: *системний, герменевтичний, особистісно-орієнтований, ціннісний, поліхудожній, акмеологічний, творчо-виконавський.*

Системний підхід до мистецької діяльності забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ творчого процесу й освоєння інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу та його практичне відтворення. Цей підхід охоплює різноманітні види діяльності та поєднується з провідними мотивами, що функціонально закріплюється в структурі особистості, що й дозволяє визначити творчий стиль продуктивної діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії.

Системний підхід забезпечує дослідження професійної діяльності вчителя музичного мистецтва та хореографії як «багатоаспектного поняття взаємозалежних і взаємопов'язаних елементів, тим самим дозволяючи розробляти засоби пізнання й конструювати складно організовані об'єкти. У сфері мистецької освіти де роль майбутнього педагога пов'язана з цілою низкою раціональних рішень вимагає системно-цілісного підходу до розробки, прийняття і реалізації» [28, 123]. Використання системного підходу в мистецькій педагогіці, на думку фахівців (Е.Абдуллін, З.Батюк, О.Булатова, Ю.Волкова, І.Гавран, А.Зайцева, О.Єременко, А.В.Козир, Л.Куненко, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, О.Реброва, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) [1; 7; 13; 14; 17; 22; 28; 48; 49; 50; 51; 53; 58; 59; 70] сприяє підвищенню організованості, якості виконання роботи й ефективності навчального процесу.

Формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії здійснюється в сукупності взаємодії суб'єктів навчання, що опосередковується системою засобів, методів і організаційних діалогових форм спілкування. Оскільки навчальна діяльність – один із основних видів роботи студентів, спрямований на засвоєння ними теоретичних знань, умінь і навичок, тобто вона є двоєдиною формою спілкування. Навчальна діяльність майбутніх учителів музики та хореографії має системний характер, предметом її є взаємодія між тим, хто навчає, і тим, хто вчиться.

На думку С.Гончаренка, завданням системного підходу в педагогічній науці є розробка методів дослідження й «конструювання складних за організацією об’єктів як систем. Системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об’єктів, виявлення в них різноманітних типів зв’язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» [18, 423]. Особливо значущим, цілісним та важливим є цей підхід у мистецькій освіті, адже необхідність його визначається органічною єдністю музики с іншими видами мистецтва. Адже за сутністю та змістом, навчання є єдиним за своєю природою мистецтвом тому його зміст повинен містити величезну системну цілісність.

Системний підхід у навчальному процесі сприяє перетворенню «складного в просте, підняття від абстрактного до конкретного, що складаються з окремих елементів і має численні внутрішні та зовнішні зв'язки. Цей підхід забезпечує глибоке дослідження об'єкта з виявленням його значущих причинно-наслідкових зв'язків з урахуванням їх динамічності, взаємодії, взаємозалежності, комплексності, цілісності, співпорядкованості з виділенням головної ланки» [24, 132]. Ми можемо припускати, що системний підхід є основним методологічним інструментом вивчення інтегративних зв’язків у мистецькій освіті, що допомагає розкрити залежності у навчальному процесі, й передбачає планомірне дослідження формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії.

Аналізуючи цей важливий науковий підхід, І.Зязюн зазначав, що потреба в «системних уявленнях виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і сприяє пошукові адекватних засобів їх вирішення. Системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації, а також передбачає організацію їх в ієрархічну доцільність» [24, 197].

Таким чином, системний підхід надає можливість при прийнятті будь-якого рішення визначити всі взаємозв'язки і з їх урахуванням встановити вплив цього рішення на поведінку як усієї системи, так і окремих її частин.

Герменевтичний підхід до навчальної мистецької діяльності щільно пов’язаний з розвитком у майбутніх учителів музики та хореографії спроможності тлумачення, інтерпретації мистецьких знань, які становлять фундаментальну основу продуктивної роботи студентів, їхньої успішної взаємодії з об’єктами художньо-педагогічного середовища. Цей важливий підхід передбачає розкриття смислів мистецького навчання, дозволяє визначити специфіку розуміння окремих частин до передбачення змісту цілого й навпаки – від усвідомлення цілого до прочитання й розуміння змісту окремих частин.

Специфіка формування музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії полягає в здійсненні художнього спілкування з творами мистецтва за умови обов’язкової участі таких процесів, як сприйняття, уявлення, мислення, розуміння, рефлексія, інтерпретація, тощо. Теоретичний аналіз цих феноменів є підставою визначення значущості герменевтичного підходу. Адже формування в особистості таких умінь, які забезпечують змогу сприймати, розуміти й транслювати зміст творів мистецтва не лише на інтелектуальному, але й на емоційному, духовному рівнях, є необхідним для майбутніх учителів музики та хореографії.

Доцільно зазначити, що вихідним положенням герменевтичного підходу є розгляд розуміння тексту як процесу тлумачення-інтерпретації. У результаті виникає необхідність скрупульозного аналізу твору мистецтва, зміст якого полягає в проникненні в задум автора і його розуміння на основі аналізу окремих його частин для осягнення цілісного змісту усього твору. З цієї позиції формування музично-сценічних умінь вимагає наявності в майбутніх учителів музики та хореографії здатності не лише ситуативно співвідносити художній текст із реаліями, а й розвитку вмінь моделювати художньо-освітню

інформацію, вільно оперувати нею, робити теоретико-методичні узагальнення, розглядати текст у різних контекстах тощо.

У дослідженнях учених (Р.Арнхейм, Х.Гадамер, А.Зайцева, І.Зязюн, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Реброва, П.Сенж, М.Хайдеггер та ін.) [5; 22; 24; 25; 48; 51; 53; 74] герменевтика представлена як наукова галузь, що виконує функцію створення власного бачення і сприйняття мистецьких творів, й їх особистісного прочитання залежно від власного професійного досвіду. З позиції герменевтичного підходу формування музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії залежить від того, наскільки відрефлексованою є отримана у вигляді прочитаного, прослуханого мистецька інформація.

З позиції герменетичного підходу до формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії центральними поняттями виступає розуміння, у рамках педагогічного процесу як осягнення сутності об’єкта пізнання, та інтерпретаційне опрацювання мистецьких творів. Так, виражаючи аналітико-синтетичний характер процесу розуміння змісту певного мистецького явища необхідно здійснити його скрупульозний аналіз, в той же час оцінка елементів передбачає осягнення цілісної сутності художньо-мистецького твору.

Інтерпретація, як основний вид художньо-виконавської діяльності містить не лише відтворювальні, репродуктивні аспекти, але й значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору мистецтва. «Виконавцю треба не лише заглибитись в авторське відчуття образу і якомога повніше передати його у власній трактовці, а і виявити власне розуміння тексту, виразити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор. Адже виконавець – не механічний транслятор волі композитора, драматурга чи постановника-хореографа… Відтворюючи поетичні рядки, актор-виконавець також вкладає і власні почуття, власне розуміння художнього образу. Аналогічно виконавець хореографічного номера не лише дослуховується до порад балетмейстера, а й привносить

власне розуміння художнього образу, передаючи в танцювальних рухах притаманне саме йому відчуття музики» [51, 190]. Тож, герменевтичний підхід сприяє активізації та розвитку музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі фахової діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід до формування музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії передбачає створення умов для повноцінного прояву і розвитку особистості студента, актуалізацію його особистісного досвіду, що забезпечує не лише відтворення засвоєних зразків поведінки, а й ціннісне осягнення художньої інформації, здійснення самостійної, творчої діяльності, створення нових, власних виконавських прийомів.

Доцільно підкреслити, що специфіка особистісно-орієнтованого підходу полягає в тому, що процес «конструювання і реалізації педагогічної діяльності орієнтується на особистість як мету, суб'єкт та ефективний результат. Цей підхід характеризує особистість як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку та самореалізації у становленні творчого потенціалу суб'єкта освіти» [28, 112]. Особистісно-орієнтований підхід сприяє регуляції системи професійно вагомих відносин й спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, що так важливо в процесі формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії.

Орієнтація на особистісно-орієнтований підхід у підготовці майбутніх учителів музики та хореографії вимагає створення в практичній діяльності цілої системи ситуацій: ситуацій діалогу, естетичних, емоційно-оцінних, тощо, що потребують особистісних сил саморозвитку, створені самим студентом в процесі здобуття суб'єктивного досвіду виконавської діяльності. Цей підхід також передбачає використання особистісно спрямованих прийомів мистецького навчання, стимулюючих мотиваційну, пошуково-творчу, орієнтовну функції, що сприяють саморегуляції, самоорганізації та

самореалізації вчителя музики та хореографії у процесі практичної діяльності, спонукає майбутнього фахівця до активної діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід у підготовці майбутніх учителів музики та хореографії передбачає оригінальність їх мистецького й методичного мислення, відсутність відповідних «штампів» у музично-сценічній роботі. Цей важливий підхід передбачає врахування специфічних особливостей кожного студента, відбір і застосування відповідних йому засобів сугестивного та перцептивного впливу. Сутність особистісно-орієнтованого підходу полягає в тому, що кожна особистість є унікальною й неповторною, і головним завданням формування її індивідуальності є створення оптимальних умов для всебічного розвитку.

На думку Д.Богоявленської, будь-яка творча діяльність нерозривно пов'язана з специфічними особливостями суб’єкта навчання. Для вивчення ролі особистісних чинників у процесі творчої діяльності вчена запропонувала виділити умовну одиницю аналізу, яка і являє собою нерозривну єдність інтелектуальних і особистісних характеристик майбутнього вчителя. З позиції нашого дослідження, важливо виокремити роль інтелектуальної активності у процесі формування музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії. Під інтелектуальною активністю Д.Богоявленська має на увазі «продовження не просто розумової роботи, а пізнавальної діяльності, не обумовленої ні практичними потребами, ні зовнішньою чи суб'єктивною негативною оцінкою» [12, 211]. Важливим є те, що поняття інтелектуальної активності містить як цілісні нерозривні – мотиваційний, інтелектуальний та творчий аспекти. З цієї позиції інтелектуальна активність розглядається як інтегральна система, що включає розумові здібності і мотиваційну структуру особистості. Саме розвиток інтелектуальної активності майбутніх учителів музики та хореографії передбачає ефективне формування їх музично-сценічних умінь, забезпечуючи активну самореалізацію в продуктивній мистецькій діяльності.

Як зазначила Г.Падалка, реалізація особистісного підходу означає «піклування вчителя про виявлення і збереження здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання мистецтва, його оцінювання, розвиток спроможності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості» [51, 9].

Ціннісний підхід актуалізує проблему ціннісних відношень і орієнтацій майбутніх учителів музики та хореографії у сфері мистецької педагогіки. Діяльність учителя, його ціннісні орієнтації, зміст та ідеали характеризуються педагогічною спрямованістю й визначають її сутність, засоби спілкування, співтворчості. Відповідно, художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування особистістю творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва.

Основними ознаками ціннісного підходу є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість. Адже фахова підготовка студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів спрямовується на майбутню мистецьку діяльність, у процесі якої формування професійних знань та вмінь у значній мірі залежить від особистісного ставлення до мистецтва. У цьому процесі роль механізму взаємного зв’язку виконує ціннісний підхід. У системі наукового пошуку існує погляд, що ціннісне ставлення в процесі засвоєння творів мистецтва є підґрунтям ефективної підготовки особистості до співтворчості. Основу осягнення цього процесу складає розуміння ціннісного ставлення до творів мистецтва як характерної ознаки творчої активності особистості [39]. Ціннісний підхід виступає також як реалізація суб’єктно-суб’єктних відносин.

Наукове пізнання здійснюється не тільки через любов до істини, а й з метою задоволення соціальних потреб людини. У цьому зв’язку зміст життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості не лише на осмислення, але й на створення матеріальних і духовних цінностей, що є складовими культури людства. Роль механізму зв’язку між практичним і

пізнавальним підходами також виконує ціннісний підхід, що виступає своєрідним мостом між теорією і практикою. Реалізація в практичній діяльності ціннісного підходу вимагає розгляду питання активізації ціннісних орієнтацій студентів факультетів мистецтв у процесі формування музично-сценічних умінь крізь призму емоційного ставлення до художньо-мистецьких цінностей, явищ педагогічної реальності [28]. За висловом Л.Виготського, художньо-емоційний контакт між учителем та учнями передбачає досягнення такого переживання образного змісту твору, яке «характеризується однаковим спрямуванням їх емоційного знаку» [15].

Розглядаючи теорію цінностей, що з'ясовує й досліджує якості та властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольняти потреби, інтереси й бажання людей, центральним її пунктом доцільно вважати питання про природу і можливості оцінювання й оціночних суджень, а саме:

- співвідношення елементів абсолютного й відносного;
- об'єктивного та суб'єктивного;
- визначення критеріїв такого розрізнення й умови співвідношення різних систем цінностей.

З позиції ціннісного підходу до формування музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії основними орієнтаціями визначено:

- цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в професійно-педагогічному середовищі;
- підвищення особистісного впливу вчителя музики та хореографії на духовний розвиток учнів засобами мистецтва;
- творче вдосконалення змісту, форм, методів мистецького навчання школярів.

Орієнтація майбутніх учителів музики та хореографії на осягнення цінностей продуктів власної творчої роботи з метою реалізації потреб професійної діяльності виступає інструментом формування їх життєвих позицій, світоглядних установок, націленості на виконавство.

Поліхудожній підхід до формування музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії передбачає опору на їх різнобічні художні інтереси, що сприяє розвитку відповідних спеціальних здібностей студентів, а саме: музичних, образотворчих, акторських, хореографічних тощо.

Впровадження поліхудожнього підходу в фахову підготовку майбутнього вчителя музики та хореографії грунтуються на тому, що необхідно розкрити широкі можливості мистецтва з метою збагачення духовних сил студентів, навчити їх переживанню глибокої єдності з усім світом і людством у цілому, що значно посилюються за умови осягнення існуючої спільності між окремими видами художньої творчості.

Багатоманітність духовних цінностей, закладена в різнобічності мистецької освіти не заперечує вибору для майбутнього вчителя одного з видів мистецтв як домінантного, найбільш значущого для конкретного для нього. Однак превалювання одного з різновидів мистецтв, що визначається образно-символічною природою походження, прийомами і законами побудови не заперечує загально-художньої ерудиції майбутніх фахівців та усвідомлення ними цілісної художньої картини світу.

На думку О.Рудницької, вивчення кожного окремого мистецтва, навіть з метою поглиблення професійної підготовки фахівців, потребує використання комплексу суміжних філософських, естетичних, культурологічних, мистецтвознавчих та інших гуманітарних знань, необхідних для формування уявлень про функціювання того чи іншого виду мистецтва у загальній художній культурі суспільства, зумовленими певними соціально-економічними умовами історичного розвитку. «Зневажання цього, ізольований підхід до розгляду різновидів мистецтва як замкнених галузей іноді призводить до обмеженості художнього мислення, вузькості образно-асоціативних уявлень, недостатньої наукової компетентності у розумінні стильової атрибутики творів. Саме тому зміст предметного навчання мистецтва слід розглядати як спорідненість різних елементів знань про

особливості розкриття багатоаспектності довколишнього світу, відображення реальності розмаїтою «мовою» ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття. Тенденції інтеграції зовсім не розмивають видову і жанрову специфіку мистецтв, а навпаки збагачують розуміння кожного з них, оскільки, з одного боку, виявляють взаємовплив окремих видів художньої творчості, а з іншого – стверджують їх суверенне існування та самостійний статус» [59, 119].

При цьому необхідно пам'ятати, що художнім образам притаманна властивість концентрувати в собі риси національного характеру, національних особливостей ставлення до навколишнього світу. Враховуючи те, що закладені традиції сягають своїм корінням у глибоку давнину, супроводжуючи майже всю історію художньої культури, процеси розмежування та синтезу мистецтв, їх диференціація та інтеграція також носить риси національного характеру. «Поділу мистецтв на різні види передувала нероздільність в епоху синкретизму, де первісні форми художньої творчості об'єднували мистецтва слова, музики, танцю, пантоміми тощо. Глибоко закономірним був наступний процес виділення окремих галузей художньої творчості (музичної, образотворчої) , а також їхнє тяжіння на подальших етапах розвитку культури суспільства до художнього синтезу (театрального, екранного, хореографічного)» [59, 120].

Акмеологічний підхід у мистецькому навчанні відіграє особливу роль (від грецького «акме» - вершина, розквіт), бо впровадження цього підходу пов'язано зі створенням умов, факторів, що забезпечують найвищі професійні, творчі досягнення особистості, які так притаманні саме мистецькій діяльності. Необхідність акмеологічного підходу в навчально-виховному мистецькому процесі очевидна, оскільки суспільство очікує від вищої школи, що її молоді фахівці будуть комунікабельними, креативно мислячими, самостійними особистостями, які прагнуть до успіху і уміють самостійно будувати індивідуальну траєкторію розвитку та самовдосконалення.

Суттєвим аспектом теоретичних засад модернізації освіти є дослідження саме її акмеологічних перспектив. У роботах учених (Е.Абдуллін, Б.Ананьєв, О.Бодальов, І.Гавран, Н.Гузій, А.Деркач, А.Зайцева, А.Козир, Н.Кузьміна, Г.Падалка, В.Федоришин та ін.) [1; 17; 22; 28; 29; 31; 51] розкриваються проблеми саморозвитку, творчої активності, самореалізації.

Певним аналогом акмеологічного підходу до побудови особистісної траєкторії розвитку є теорія К.Роджерса, який розглядав індивіда в його розвитку і взаємодії з реальністю, який керується вродженими тенденціями особистості до розвитку власних можливостей, що забезпечують його збереження. Сам К.Роджерс так сформулював цей підхід: «Людина володіє великими власними ресурсами для самопізнання, зміни «Я-концепції», цілеспрямованої поведінки, а доступ до цих ресурсів можливий тільки в тому випадку, якщо створюється визначений клімат сприятливих для неї психологічних установок» [55, 170].

Акме-орієнтована мистецька освіта створює основу для наступного послідовного та безперервного саморозвитку і творчо-продуктивної самореалізації фахівця як особистості і професіонала, на чому і повинна базуватись підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії. Акмеологічний підхід сприяє вдосконаленню людини, допомагає в досягненні нею вершин у фізичному, духовно-естетичному й професійному розвитку [28].

Акмеологічний підхід розглядає розвиток особистості протягом всього життя. У зв’язку з цим, цей підхід спирається на ті психологічні концепції особистості, які пов’язували і розвиток, і саму сутність особистості з масштабом часу і простору всього життєвого шляху. У вітчизняній психології – це теорії життєвого шляху С.Рубінштейна і життєвого циклу Б.Ананьєва, у зарубіжній – теорія життєвого шляху Ш.Бюлер, теоретична розробка траєкторії життєвого розвитку Е.Еріксона, який виявив важливі якісні новоутворення кожного життєвого етапу (розвитку індивіда, особистості), і особливо підкреслював роль і якість особистісної зрілості (аналогічно на

етапах розвитку людини), теорія Т.Олпорта, який в основі альтернативи мінімізує минуле, віддаючи провідну роль майбутньому [31].

Таким чином, учені Е.Еріксон, Т.Олпорт, К.Роджерс, Ф.Перлз, залишаючись у межах психологічних теорій, розробили певні принципи, що відповідають сутності акмеологічного підходу до розвитку особистості. Зріла особистість в процесі становлення самостійно обирає чи змінює зовнішню ситуацію свого розвитку, а завдяки цьому змінює і себе. Структура психофізіологічного розвитку дорослих поєднує періоди піднесень, спадів і стабілізації функцій. Зрілий вік є періодом практичного, професійного життя людини. Постановка життєвих цілей ґрунтується на принципах та ідеалах, визначених на попередньому етапі, а також на життєвих планах людини. Труднощі, що супроводжують певні етапи життя, долаються бажанням самої людини розвиватися, ставати більш зрілою і відповідальною. Основними акмеологічними механізмами досягнення «акме» в різних сферах життєдіяльності вважають саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту, самоконтроль.

У процесі професійного зростання людина здійснює своєрідний само внесок у власну траєкторію особистісного розвитку залишаючи у власній свідомості образ смислів професійної діяльності. Людинотворча сутність акмеологічного підходу вказує на необхідність дослідження проблеми всебічного розвитку особистості протягом життя, як комплексної інтегральної особистісної якості акмеологічного призначення.

Отже, акмеологічний підхід спрямовує вчителя музики та хореографії на усвідомлення ним своєї діяльності як безперервного процесу розв’язання педагогічних задач з метою особистісного розвитку учнів. Саме у процесі розв’язання поставлених перед вчителем педагогічних задач виявляється його творче мислення, націленість на професійну діяльність вищого гатунку. Побудова особистісної траєкторії безперервного акмеологічного розвитку вчителя визначаються загальною стратегією педагогічної праці, вирішенням її складних завдань.

Творчо-виконавський підхід до формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії спрямований на самопізнання, що дозволяє передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчо-виконавської діяльності. Цей підхід передбачає використання вчителем спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності учнів. Творчо-виконавський підхід спонукає майбутніх учителів музики та хореографії до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток особистості, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, які активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять [28].

На важливість використання творчого підходу в навчальній діяльності вказують науковці (А.Асмолов, Дж.Гілфорд, Є.Григоренко, Т.Корнілова, Дж.Міллєр, Я.Пономарьов, С.Сисоєва, Б.Теплов, О.Тихомиров, Е.Торренс, М.Холодна, М.Ярошевський та ін.). Феномен творчості, розвитку творчої особистості, створення умов, за яких виконавська діяльність буде протікати більш успішно, акцентують увагу викладачі мистецьких дисциплін (Е.Абдуллін, О.Апраксіна, Н.Білова, О.Волкова, І.Гавран, А.Зайцева, О.Мікулінська, Ю.Міровська, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Реброва, О.Ростовський, С.Шип, О.Щолокова та ін.) [1; 4; 10; 14; 17; 22; 28; 42; 43; 48; 49; 51; 54; 58; 59; 68].

Розглядаючи творчо-виконавський підхід у сучасній теорії та практиці, доцільно зазначити, що в наукових дослідженнях творчість розглядається як вид діяльності, процес і продукт. Як відомо, існують види діяльності, що виконуються стандартно, але в які з ініціативи виконавця може вноситися творчий початок – удосконалення способу діяльності, винахід, тощо. У цих видах творчості, як правило, відбувається тривалий пошуковий і підготовчий період, який закінчується винаходом або відкриттям.

Інші види діяльності вимагають постійної готовності до пошуку індивідуального творчого стилю, оскільки нестандартні ситуації можуть виникнути несподівано. Такий тип творчості є оперативним, він необхідний педагогам, організаторам, продуктом яких є знаходження нового способу дії, неповторного й конкретного, що вимагає постійної напруги й готовності до творчого пошуку. Такий підхід вимагає контакту з середовищем, що постійно змінюється. Особливо це стосується педагогічного процесу, коли виникають нестандартні, критичні ситуації або необхідно оперативно змінити спосіб викладу навчального матеріалу.

Наступний вид творчої діяльності належить до так званих художньо-творчих, що припускає обов'язкове привнесення новизни й оригінальності в кожний кінцевий продукт діяльності. Цей вид на тлі інших має свою специфіку. Мистецтво завжди органічно пов'язане з індивідуальністю та особистістю художника, композитора, виконавця, хореографа та ін. Твори мистецтва не можуть повторюватися, як і будь-яка індивідуальність, ні за змістом, ні за формою й вимагають нового в кожному музичному творі, картині тощо. Мистецтво, відображаючи конкретний і неповторний час, наче фіксує його. Для цього потрібне постійне поглиблене пізнання реальності, вироблення потреби до пізнання й удосконалення.

У процесі підготовки майбутніх учителів музики та хореографії, яка сприяє особистісному творчому становленню, важливою є творчо-виконавська діяльність, результат якої створення яскравого художнього образу. У творчо-виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії велике значення відіграє розвиток їх креативного мислення, оскільки більшість студентів лише певним чином володіють прийомами інтуїтивно-образного сприйняття, що так необхідно для створення і передачі художнього образу мистецького твору. Отже, творчо-виконавський підхід дозволяє майбутнім учителям музики та хореографії відбирати необхідний матеріал, перетворювати його, тим самим створюючи новий, неповторний образ.

1.2. Сутність та структура музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

Сучасні вимоги до підготовки майбутніх фахівців мистецького напрямку передбачають не лише володіння системою фахових компетенцій, але й сформованості в них певного комплексу професійно-особистісних якостей, які б забезпечували переконливе тлумачення художньо-образного змісту творів музичного та сценічного мистецтва. У цьому зв'язку набуває актуальності проблема формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії у процесі фахової підготовки, які забезпечують можливість емоційного впливу на учнів, прищеплення в них інтересу до музично-виконавської хореографічної діяльності.

На сучасному етапі розвиток освіти в українському суспільстві обумовлений низкою передумов. Модернізація сучасної системи освіти спрямована на розвиток творчої самостійності, вироблення необхідних умінь для вирішення загальнолюдських проблем (В.Андрєєв, Н.Білова, Ю.Волкова, Дж.Гілфорд, С.Гончаренко, А.Зайцева, Н.Кузьміна, Дж. Міллер, Г.Падалка, Я.Пономарьов, О.Ростовський, О.Рудницька, Е.Торренс, В.Шульгіна, М.Ярошевський та ін.) [3; 10; 14; 18; 22; 31; 51; 58; 59; 70]. З цієї позиції формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії є важливою складовою їх фахової підготовки.

У процесі підготовки студентів факультетів мистецтв до практичної роботи з учнями важливо сформувати у них уявлення про музику як засіб особливої комунікації, ціннісного механізму музичного повідомлення, який допомагає повноцінно розкрити природу музичного мистецтва. З цього приводу Є.Назайкінський звертає увагу на виділення музичних фігур, що мають спільний для якоїсь безлічі текстів сенс й спрямовує розгляд проблеми у ракурс ретельного вивчення сутності та побудови музичних творів, що не «можуть бути зрозумілі поза художньою комунікацією, у якій реально

здійснюються процес творчості, виконання, сприйняття і реалізується акт спілкування» [46, 146].

З метою детального аналізу музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії необхідно розглянути їх структуру, що грунтується на «врахуванні ознак адекватності й неповторності індивідуальності, яким відповідають уміння реципієнта аналізувати та інтерпретувати явища мистецтва» [56, 108]. Проведений аналіз психолого-педагогічних та мистецтвознавчих праць дозволив розробити компонентну структуру музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії, що охоплює чотири блоки: *мотиваційно-пізнавальний, когнітивно-орієнтаційний, емоційно-корекційний, комунікативно-артистичний,* кожна з цих складових характеризується певним змістом і виконує конкретні функції.

Мотиваційно-пізнавальний компонент у структурі музично-сценічних умінь виконує мотиваційну функцію, що передбачає наявність потреб у студентів систематично здійснювати підготовку до музично-сценічної діяльності та усвідомлювати значущість оволодіння ними музично-сценічними уміннями. Трактуючи мотивацію як властивість свідомості, як стан і процес із різноманітними функціями, типами, структурою, доцільно зауважити, що цей феномен складним чином пов’язує особистісну, професійну та дієву сфери спонукань майбутнього вчителя музики та хореографії до виконання практичної діяльності. Продуктивність цієї діяльності забезпечується не лише наявністю фахової спрямованості, необхідних здібностей, інтелектуальних можливостей, досвіду, а й «детермінацією структури та якісними характеристиками професійної мотивації як логічного центру особистісно-діяльнісної сфери майбутнього фахівця» [17, 12].

Важливим аспектом формування мотивації майбутніх учителів музики та хореографії до виконання практичної діяльності є отримання гедоністичного задоволення від самого навчального процесу та безпосередньо

його результатів. На думку А.Маслоу, мотиваційна сила стійкого інтересу особистості дозволяє «перебороти періоди пригніченості та розчарування, що супроводжують будь-який творчий процес у його кінцевій стадії» [40, 231]. Як відомо, з інтересу виростають бажання подолати труднощі, що виступає передумовою розвитку професійних здібностей та здатностей, що спрямовують виконавську та педагогічну діяльність майбутнього вчителя музики та хореографії на її якісне виконання, а саме:

- потреба в систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності;
- спроможність вияву оригінальності студентів у музично-сценічній роботі;
- потреба в спонтанності творчого самовираження;
- спрямованість на активний пізнавальний процес;
- розвиток дивергентності музично-сценічного мислення.

Доцільно зазначити, що А.Маркова в структуру особистості включає: мотивацію, як спрямованість вчителя на всі види діяльності; якості та здібності вчителя та інтегральні характеристики особистості (педагогічне самопізнання, творчий потенціал та ін.) [39, 121]. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії перш за все, необхідна наявність любові до дітей та педагогічної діяльності в цілому, й бажання передати накопичений художньо-творчій досвід своїм вихованцям, усвідомлювати значущість мистецького навчання.

Когнітивно-орієнтаційний компонент характеризує ступінь обізнаності студента щодо специфіки музично-сценічної діяльності, усвідомлення її місця та значення з-поміж інших видів фахової підготовки. Доречно підкреслити, що в педагогічній науці знання розуміють, як особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності. На думку Е.Абдулліна, знання є складовою світогляду особистості, адже вони «допомагають у її ставленні до навколишньої дійсності, визначають її погляди і переконання, вольові риси й характер, що виступає одним із джерел нахилів,

інтересів та важливою умовою розвитку здібностей, обдарувань майбутніх фахівців» [1, 137].

Варто підкреслити, що у структурі загально-педагогічних знань науковці [3; 9; 18; 23; 31; 38; 56; 60; 74] вирізняють такі складові:

- знання фундаментальних ідей, концепцій, законів та закономірностей розвитку педагогічних явищ;

- знання провідних педагогічних теорій, основних категорій, понять та новацій;

- знання про загальні методики навчання та виховання учнів, їх впровадження в навчальний процес.

Загальновідомо, що знання є результатом цілеспрямованої пізнавальної діяльності особистості. Так, пізнання розкривається як процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивної дійсності в абстрактних образах у свідомості людей, що спрямовує їх до активного виконання практичної діяльності. Спеціально організоване пізнання виступає сутнісним аспектом навчально-виховного процесу.

Когнітивно-орієнтаційна складова музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії окрім отримання ними музично-теоретичних знань включає важливий аспект – знання музичної мови, як і вербальної, що є однією з найважливіших культурних складових багатоманітних форм відображення людиною самої себе, тому що відображає процеси змінення її світогляду та світовідчуття. З цієї позиції поняття музичної мови розглядається таким, що розкриває особливості музики як форми мистецької культури. Музична мова охоплює поле концептуальних, емоційних, інтенційних та інших значень, притаманних музиці, яка висловлює, репрезентує, втілює ці значення за допомогою системи знаків, кодів, нотацій різних семіотичних рівнів. Це свідчить про здатність музики виражати конкретними засобами певний сенс мистецького твору.

О.Олексюк підкреслює, що музичні знання є основою будь-якої цілеспрямованої дії, при цьому мова йде не лише про певну суму знань, а й

про способи музично-пізнавальної діяльності. При цьому вчена акцентує увагу на важливості розвитку самостійного мислення кожного студента в пізнавальних процесах [48, 80].

Отже, когнітивно-орієнтаційний компонент охоплюючи обізнаність студентів факультетів мистецтв щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності та вміння визначати логіку музично-сценічних дій забезпечує ефективність, цілеспрямованість, осмисленість підготовки майбутнього фахівця до музично-сценічної діяльності. Означена компонентна складова, на нашу думку, є ресурсною для всього процесу формування музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії.

Емоційно-корекційний компонент безпосередньо пов'язаний із розвитком умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії розуміти, осмислювати і керувати емоціями, що виникають у них в процесі музично-сценічної діяльності. Функціонування цієї важливої складової передбачає здатність студентів до регулювання емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу, уміння емоційно-образної концентрації та зосередження на художньо-змістовній сутності створюваного музично-сценічного образу.

Зважаючи на те, що характерною особливістю художньо-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії є сензитивність, тобто підвищена чутливість, яскравість емоційних переживань, їх експресивність, емоційно-корекційний компонент виступає своєрідним каталізатором формування їх музично-сценічних умінь. Науковці [1; 6; 7; 11; 13; 17; 22; 24; 28; 43; 48; 51; 54; 59; 69; 70] одностайно стверджують, що процес набуття виконавського досвіду не може бути виокремлений від формування та розвитку комплексу професійно-особистісних якостей, які лежать в основі сценічної поведінки.

Таким чином, сутність емоційно-корекційної складової в структурі музично-сценічних умінь передбачає здатність особистості майбутнього

фахівця до визначення тих професійно-особистісних якостей, які потребують вдосконалення й коригування, а саме:

- вміння аналізувати власний емоційний стан під час концертно-сценічного виступу;

- уміння виокремлювати основні смислові домінанти сценічної поведінки;

- вміння усвідомлювати нерозривний зв'язок між позитивним емоційним самопочуттям і контролем за власними музично-сценічними діями тощо.

Комунікативно-артистичний компонент передбачає здатність учителя до спілкування з учнями засобами музично-сценічного мистецтва, уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності; володіння соціальною перцепцією, виконавською увагою, вмінням встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією. Комунікативні здібності й уміння - це вміння спілкуватися, обмінюватися інформацією і на цій підставі встановлювати педагогічно-доцільні відносини між учасниками педагогічного процесу. Основними засобами спілкування є слово, мова, міміка і жести. Іноді залучаються різні наочні прилади, технічні засоби. Основними елементами комунікативного процесу є:

- сприйняття і розуміння іншої людини, але разом з тим і вміння «подавати себе», самовиражатися;

- вміння наближувати точки зору свою і співрозмовника, створювати позитивний настрій;

- вміння керувати діалоговим спілкуванням, вносити в нього потрібні корективи.

На думку В.Орлова, специфічною комунікативною особливістю взаємодії у системі «викладач – твір мистецтва – студент», є детермінація системи зовнішніх впливів на студента і системи внутрішніх перетворень його фахової свідомості, оскільки така взаємодія «ґрунтується на рефлексивних

діях викладача і студентів, сприяє процесу їхніх особистісних перетворень» [49]. Дослідник звертає увагу на те, що цей важливий процес, на відміну від традиційного вивчення (засвоєння) художнього твору, відбувається за умов міжсуб'єктного спілкування мовою самого мистецтва як концентрованого виразу людської духовності» [49, 143].

Безумовно, ефективний комунікативний процес вимагає від майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії вироблення артистичної техніки, що вбирає усі складові елементи сценічної дії, а саме:

- активну роботу органів чуття;
- пам'ять на відчуття та створення образного бачення;
- діяльність уяви, логіку й послідовність дій, думок та почуттів;
- фізичну і словесну творчу взаємодію з об'єктом;
- виразну пластику, голос, сценічну мову, характерність, відчуття ритму тощо.

З цієї позицій розглядаючи сутнісну природу художньої комунікації в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії О.Рудницька зазначила, що художні твори «узагальнено відтворюючи різноманітні ситуації взаємин людей, моделюючи сам процес їх стосунків, досягають виняткової глибини і повноти у розкритті форм і шляхів людського спілкування, психологічного аналізу його самоцінності. Окрім того, мистецтво у своїй сутності само є спілкуванням, бо структура художнього твору передбачає контакт з реципієнтом, а тому діалогічна за своєю природою» [59, 64].

Комунікативно-артистичний компонент у структурі музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії визначає його здатність до спілкування з іншими учасниками музично-сценічної дії, вбираючи в себе уміння артистичного, імпровізаційного, динамічного втілення сценічного (хореографічного) образу, уміння викликати емоційно-почуттєві реакції у слухацькій аудиторії. Таким чином, компонентна структура музично-сценічних умінь складається з окремих цілісних підсистем

(компонентів), представлених сукупністю індивідуально-особистісних і творчо-діяльнісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії.

Діяльність учителів музичного мистецтва та хореографії, яка орієнтована на розвиток музично-сценічних умінь за допомогою педагогічних технологій, виступає як серія взаємопов'язаних дій, що визначаються основними *функціями* підготовки майбутніх фахівців. Останнє ми розглядаємо як явище, яке залежить від умов навчального процесу, змінюється відповідно до їх змісту, визначається як форма прояву вчителями компетентності в процесі організації художньо-музичної навчальної діяльності учнів.

Доцільно зазначити, що функції в педагогічному процесі є «призначення, роль, заради яких виник і існує організований та цілеспрямований педагогічний процес» [18, 485]. За визначенням С.Гончаренка, функції педагогічного процесу поділяються на:

- навчаючі (реалізуються через передачу знань, умінь і навичок, системи культурних цінностей);

- виховуючі (полягають у формуванні системи ціннісних орієнтацій і відношень у навчальному процесі);

- розвивальні (являють собою розвиток і формування пізнавальних психічних процесів і властивостей особистості, логічного і творчого мислення; пізнавальної активності, інтересів, здібностей);

- соціалізуючі (проявляються в набутті досвіду спільної діяльності, оволодінні системою соціальних відношень і соціально прийнятої поведінки) [18, 485].

Спираючись на вищезазначене визначення функцій педагогічного процесу нами позначено основні функції підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі формування музично-сценічних умінь, а саме: *системно-цілісну, пізнавальну, операційну, сугестивну, гедоністичну, прогностичну, креативну*.

Системно-цілісна функція підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії до продуктивної діяльності з учнями полягає в цілісній організації процесу музично-сценічної роботи. Спонукання учнів до самовираження в музично-сценічній діяльності впливає на конструювання змісту всієї організаційної роботи, що забезпечує його системне засвоєння, а також сприяє формуванню готовності студентів до здійснення професійного навчання, вироблення активної життєвої позиції. Забезпечення систематичності та цілісності навчальної роботи студентів факультетів мистецтв здійснюється завдяки:

- послідовному викладу, засвоєнню та практичному використанню навчального матеріалу;

- орієнтуванню на отримання саме тих знань, які потрібні для набуття професійних умінь та навичок;

- системному використанню фрагментів з відомих вже музичних творів для оволодіння необхідними знаннями та вміннями в процесі вивчення нових мистецьких творів.

Виокремлюючи важливість широкого використання системно-цілісної функції у підготовці майбутніх учителів музики та хореографії до музично-сценічної діяльності з учнями, особливо слід виділити її художньо-творчий аспект, який полягає у володінні ними елементами акторської майстерності, композиційно-режисерськими вміннями та навичками, музично-творчою імпровізацією, пластичним інтонуванням, тощо. Системна цілісність вищезазначеного процесу полягає в інтегрованому набутті студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів комплексу художньо-естетичних та психолого-педагогічних знань на культурологічних засадах різних напрямків; формування вмінь передавати ці знання школярам різного віку; врахування особливостей вивчення теоретичних основ цієї сфери у процесі оволодіння фаховою компетентністю.

Отже, використання системно-цілісної функції сприяє усвідомленню майбутніми вчителями музики та хореографії логічних зв’язків між фаховими

дисциплінами, визначенню структури необхідних професійних знань, умінь та навичок.

Пізнавальна функція сприяє розширенню світогляду майбутнього вчителя музики та хореографії, що стає основою й предметним підґрунтям його навчальної, практичної, пізнавально-самостійної діяльності. Широке використання пізнавальної функції дозволяє активно розвивати творче мислення майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії, їх індивідуально-пізнавальні здібності, збагачувати емоційний досвід для сприйняття і викладу мистецьких творів, що значно актуалізує саморозвиток під час музично-сценічної діяльності.

Доцільно підкреслити, що пізнавальний процес у мистецькій діяльності є складним, багатогранним і глибоко індивідуальним, який вимагає від кожного студента факультету мистецтв розуміння і відтворення у свідомості реально існуючих фактів, а також передбачає суб'єктивно-емоційні, інтуїтивно-рефлексивні реакції, індивідуальне обмірковування та самовираження. На думку О.Рудницької, у мистецько-пізнавальному процесі завжди взаємодіють об'єктивна і суб'єктивна сторони. Перша спрямована на ознайомлення з матеріальною основою втілення художнього задуму, тобто формальною організацією твору, його структурною композицією, засобами виразності. Друга є осягненням духовної, ідеальної складової художнього образу, яку не можуть розкрити його зовнішні параметри. Вона виникає у свідомості кожної особистості як результат отриманих суб'єктивних вражень від мистецьких творів і конкретизується у змінах настрою, почуттів, уявлень, асоціацій [59, 75]. Вчена наголошувала на особистісних аспектах пізнання творів мистецтва, що уможливлює «досягнення гармонії у відносинах між індивідом і соціальною сферою життя» та забезпечується трьома напрямками навчального процесу: пізнанням предметного світу, культурою спілкування, потребою в самоосвіті [59, 77].

Значення пізнавальної функції у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії визначається глибиною знань фахових

предметів та їх науково-світоглядними переконаннями, що дозволяє їм досконало знати найновіші наукові ідеї та вміти доступно передати їх студентам. Ця важлива функція сприяє стимулюванню творчого мислення студентів факультетів мистецтв, розширенню їх художньо-асоціативного досвіду, збереженню рівноваги між емоційним та логічним у процесі музично-сценічної діяльності.

Операційна функція підготовки майбутніх учителів музики та хореографії полягає в організації навчально-виховної діяльності студентів, яка націлена на формування їх адаптивної готовності до музично-сценічної діяльності. Викладач своїми педагогічними діями впливає на розширення діапазону навчальних можливостей майбутніх вчителів музики з урахуванням особливостей умов навчання, а також індивідуального рівня розвитку студентів, який пов'язаний з їх психофізіологічними особливостями.

У процесі підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до музично-сценічної діяльності широке використання операційної функції сприяє закріпленню мистецьких знань і умінь, допомагає майбутнім фахівцям оволодіти прийомами навчальної роботи над мистецькими творами за допомогою впровадженню комплексу навчальних вправ, що орієнтують на самостійне виконання поставленого завдання. Тому важливим моментом підготовчої роботи студентів факультетів мистецтв до музично-сценічного виконання є виділення саме операційної функції їх навчальної діяльності. Така форма організації навчальної діяльності майбутніх учителів музики та хореографії передбачає виявлення здатності до діалогової взаємодії з учнями, за умови взаємної відповідальності за результативність цієї діяльності. Використання інтерактивності в процесі цієї роботи студентів - не самоціль, а лише спосіб для створення атмосфери співпраці, де кожен «має право висловити свою точку зору, відстоювати свою позицію, грати свою роль» [23, 58].

При цьому, використання операційної функції має забезпечити власну орієнтаційну основу навчальної діяльності майбутніх учителів музики та

хореографії, що також визначає фахове спрямування художньо-музичної діяльності та готовність студентів до застосування професійних знань, умінь і навичок професійної роботи через операційні прояви, а саме: пізнавальний оригінальність, інтерес, здатність до подолання стереотипів, ініціативність, нестандартність, прагнення до пізнання нового, гнучкість мислення, допитливість, тощо.

Сугестивна функція в підготовці майбутнього вчителя музики та хореографії спрямована на використання його сугестивних можливостей для надання позитивного впливу на слухачів і глядачів у процесі музично-сценічної діяльності. У цій процесі важливим є вироблення студентом такого сугестивого впливу, щоб він був не пригнічуючим, а сприяв розвитку творчих нахилів учнів.

Урахування важливого значення сугестивної функції для музично-сценічної діяльності дає можливість майбутньому вчителю музики та хореографії вступаючи у взаємодію з дітьми, більш впевнено будувати партнертнерське спілкування. На думку А.Козир, партнерське спілкування передбачає певну підготовку майбутнього фахівця, а саме:

- розробку засобів навіювання для позитивного впливу на учнів, з метою створення яскравого художньо-музичного образу виконуваного твору;

- підготовку для створення певного, бажано позитивного, враження про себе в шкільному колективі;

- самопрезентування в процесі творчої педагогічної взаємодії з учнями [28, 159].

Доцільно зазначити, що творча взаємодія учнів та вчителя у процесі музично-сценічної роботи у позаурочний час включає: спільне слухання музичних творів, спів, гру на музичних інструментах, пластичне інтонування, виконання хореографічних вправ тощо, тобто все, що торкається розвитку емоційно-чуттєвої сфери школярів і справляє позитивний вплив на розвиток їхніх моральних якостей, психічних процесів. Для ефективного використання цілеспрямованого впливу на школярів, студентам необхідно активно розвивати

їх емпатійність, що дасть можливість передбачити самовираження учнів у музично-сценічній діяльності.

З орієнтацією освітньої системи на гуманістичну парадигму особливу роль відіграє *гедоністична* функція мистецького навчання. Гедоністична функція в мистецькому навчанні є однією з найдомінантніших функцій, адже вона дозволяє знаходити насолоду в естетичній категорії прекрасного. Сутність використання гедоністичної функції полягає в тому, що творча діяльність особистості повинна підкорюватися принципу максимізації позитивних і мінімізації негативних емоцій, звідси досягається задоволення і звільнення від страждання. У музично-сценічній діяльності гедоністична функція виявляється у наданні слухачам та глядачам естетичної насолоди, що закладено у вільній сфері музичного мистецтва – нести насолоду.

Гедоністична функція сприяє глибокому розумінню природи музичного мистецтва, що дозволяє розвивати у майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії здатність глибоко співпереживати й оцінювати художній зміст мистецьких творів. Диференціація переживань у сфері мистецтва розкривається завдяки чуттєвим реакціям на художньо-музичний твір – стан, настрій, емоції, почуття, емпатійний відгук. Стан і настрій – найпростіші форми естетичних переживань, у яких чітко не виявлено власне ставлення особистості до предмета збудження реакції, не усвідомлено причину його дії [25, 101].

Доречно підкреслити, що всі мистецькі явища співвідносяться з естетичними цінностями. Джерелом естетичної насолоди слухача є не лише зміст, а й художня форма, яка знаходиться у гармонійній єдності зі змістом. Музика відображає життя в його цілісності та загальнолюдській значущості, тобто в тому, що цікаво кожній особистості, адже духовна втіха і радість, коли відбувається зустріч з художнім відкриттям нічим рівнозначно не може бути замінена. Тому реальним засобом привернути інтерес студентів до музичного мистецтва є отримання насолоди від досконалої форми, думки, щирих

почуттів, високо талановитих мистецьких творів, що потребує від них духовних проявів, необхідних знань, а також душевних поривань.

Визначаючи гедоністичний напрям у загальній системі модернізації мистецької освіти, слід зауважити, що розвивальні можливості мистецької діяльності можуть бути зреалізовані лише за умови стимулювання в студентів особливого естетичного ставлення до мистецьких явищ. Відчуття краси, переживання гармонії, досконалості, усвідомлення прекрасного та духовного піднесення – неодмінні характеристики мистецького пізнання. «Немає сумніву в тому, що поза гедоністичним ставленням процес сприйняття і творення мистецтва буде не тільки неповним, а й взагалі не відбудеться, як, на жаль, немає сумніву і втому, що сучасні орієнтири музичної освіти надто мало уваги приділяють гедоністичним моментам» [51, 23].

Прогностична функція передбачає вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії чітко визначати напрям освітньо-виховної діяльності учнів, визначати її цілі й задання на кожному етапі педагогічного процесу та прогнозувати результат власної роботи. На думку Н.Мойсеюк, прогностична функція педагогічної діяльності вимагає уміння вчителя прогнозувати розвиток особистості – розвиток її якостей, почуттів, волі та поведінки, «враховувати можливі відхилення в розвитку, прогнозувати хід педагогічного процесу: наслідки застосування тих чи інших форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання» [44, 32]. Ця функція також спрямовує студентів, як майбутніх учителів музики та хореографії, на чітко представлений у власній свідомості кінцевий результат навчання.

Використання прогностичної функції сприяє створенню, розробці та впровадженню майбутнім учителем ефективних умов для використання нових форм, методів, способів для організації музично-сценічної діяльності, яка спрямована на активізацію їхнього навчально-виконавського потенціалу, соціальної активності й професійного розвитку. Корекційна складова прогностичної функції міститься в педагогічних діях учителя музики та хореографії, що спрямовані на виявлення недоліків у професійних знаннях і

уміннях студента, з'ясуванні причин відхилення від норми навчальних результатів, знаходження шляхів підвищення їх індивідуального рівня. При цьому вчитель направляє учнів до здійснення рефлексивних дій, що передбачає самооцінювання. Це дозволяє студенту усвідомити переваги та недоліки у власній навчальній діяльності, виділити мотиви професійного розвитку. З цього приводу І.Зязюн стверджував, що перед учителем щоразу виникає складне творче завдання, а саме відображення змін змісту освіти в змісті навчальної діяльності [24, 359].

Креативна функція мистецької освіти сприяє розвитку здатності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів продукувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення і поведінки, швидко і правильно вирішувати проблемні ситуації. Передбачаючи активізацію творчих підходів особистості до життєдіяльності, впровадження креативної функції сприяє розвитку в майбутніх учителів музики та хореографії критичного осмислення та творчого усвідомлення того нового, що виходить за межі відомих теорій, що певною мірою збагачує їх.

Використання креативної функції в мистецькій діяльності виявляється в творчому застосуванні цінних педагогічних та методичних ідей в конкретних педагогічних умовах, що проявляється в:

- цілеспрямованості особистості, як домінантності пізнавальної мотивації;
- здібностях, як можливості породжувати нові ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення і поведінки;
- характері, як усталеній системі відносин і поведінці особистості.

Отже, креативність є потенційною схильністю до різнобічного мислення, відчуття та дії. Тим самим вона сприяє різноманіттю і одночасно впровадженню інновацій і стабільності. У навчальному процесі майбутні вчителі музики та хореографії повинні бути забезпеченими навчальними завданнями й вправами творчо-розвивального характеру (для розвитку їх емоційно-чуттєвої сфери), що спрямовані на виявлення студентами творчої

ініціативи як під час фахового навчання, так і в процесі музично-сценічної діяльності. Креативна функція також забезпечує активізацію творчих підходів студентів факультетів мистецтв до вирішення навчальних завдань.

Отже, вищезазначені функції, а саме: системно-цілісна, пізнавальна, операційна, сугестивна, гедоністична, прогностична, креативна сприяють ефективному формуванню музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії.

Висновки до першого розділу

Теоретико-методологічний аналіз формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії дозволив дійти таких висновків:

- проблема формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів знайшла відображення в роботах, пов’язаних з особливою значимістю виховання у майбутніх фахівців артистизму, що набуває висвітлення в працях учених в сфері візуального сприйняття, акторської психотехніки й майстерності, тощо;

- педагогічні вміння розглядаються нами як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, які забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок, доцільно враховувати, що музично-сценічні вміння формуються шляхом постійного виконання вправ, які дозволяють виконувати дії не лише в звичних умовах, а й в умовах, що змінюються;

- у сукупності з навичками і знаннями вміння забезпечують оволодіння новим способом дії, проте являються проміжним етапом між правильним, впевненим використанням здобутих знань у вирішенні поставлених завдань, але ще вони не є сформованими навиками. У подальшому процесі практичне використання знань набуває операційних характеристик, що дозволяє правильно виконувати необхідні дії. З цієї позиції формування музично-

сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії процес складний та довготривалий;

- музично-сценічні вміння нами розглянуто як оволодіння студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів ефективними способами виконання певних дій, що засновані на плідному використанні набутих знань і навичок у процесі сценічної діяльності;

- складовими діяльності майбутніх учителів музики та хореографії з формування музично-сценічних умінь є: усвідомлення студентами значимості оволодіння вміння передачі музично-сценічного образу; вироблення психолого-педагогічної установки на оволодіння майбутніми вчителями музики та хореографії вмінь артистичного перевтілення; актуалізація знань, що лежать в основі формування музично-сценічних умінь; усвідомлення змісту кожного вміння, як складової операційних дій, що в сукупності забезпечують ефективну передачу майбутнім учителем музики та хореографії яскравого музично-сценічного образу; оцінювання рівнів сформованості музично-сценічних умінь студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів;

- основними ознаками музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, що вирізняються складністю і багатогранністю виокремлено: гнучкість, що полягає в здатності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів доцільно проявляти уміння на різних ситуативних рівнях; міцність, яка дозволяє майбутнім учителям музики та хореографії зберігати надійність у виконавській діяльності; стійкість умінь, що характеризує їх зберігання навіть тоді, коли студент їх не використовує протягом довготривалого часу; наближеність до реальних завдань та умов практичного використання;

- музично-сценічні уміння майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії є складним комплексом інтелектуальних, емоційних, вольових, регулятивних, художньо-творчих якостей, що обумовлюють його здатність до артистичного втілення художнього образу в процесі музично-сценічної

діяльності на основі засвоєння спеціальних знань, навичок та практичного фахового досвіду;

- основними підходами до формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії нами окреслено: системний, герменевтичний, особистісно-орієнтований, ціннісний, поліхудожній, акмеологічний, творчо-виконавський.

Системний підхід до мистецької діяльності забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ творчого процесу й освоєння інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу та його практичне відтворення. Цей підхід охоплює різноманітні види діяльності та поєднується з провідними мотивами, що функціонально закріплюється в структурі особистості, що й дозволяє визначити творчий стиль продуктивної діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії. *Герменевтичний* підхід до навчальної мистецької діяльності щільно пов'язаний з розвитком у майбутніх учителів музики та хореографії спроможності тлумачення, інтерпретації мистецьких знань, які становлять фундаментальну основу продуктивної роботи студентів, їхньої успішної взаємодії з об'єктами художньо-педагогічного середовища. Цей важливий підхід передбачає розкриття смислів мистецького навчання, дозволяє визначити специфіку розуміння окремих частин до передбачення змісту цілого й навпаки – від усвідомлення цілого до прочитання й розуміння змісту окремих частин. *Особистісно-орієнтований* підхід до формування музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії передбачає створення умов для повноцінного прояву і розвитку особистості студента, актуалізацію його особистісного досвіду, що забезпечує не лише відтворення засвоєних зразків поведінки, а й ціннісне осягнення художньої інформації, здійснення самостійної, творчої діяльності, створення нових, власних виконавських прийомів. *Ціннісний* підхід актуалізує проблему ціннісних відношень і орієнтацій майбутніх учителів музики та хореографії у сфері мистецької педагогіки. Діяльність учителя, його ціннісні орієнтації, зміст та ідеали характеризуються педагогічною спрямованістю й визначають

її сутність, засоби спілкування, співтворчості. Відповідно, художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування особистістю творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва. *Поліхудожній* підхід до формування музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії передбачає опору на їх різнобічні художні інтереси, що сприяє розвитку відповідних спеціальних здібностей студентів, а саме: музичних, образотворчих, акторських, художніх, хореографічних тощо. Впровадження поліхудожнього підходу в фахову підготовку майбутнього вчителя музики та хореографії грунтуються на тому, що в нпвчальному процесі необхідно розкрити широкі можливості мистецтва з метою збагачення духовних сил студентів, навчити їх переживанню глибокої єдності з усім світом і людством у цілому, що значно посилюються за умови осягнення існуючої спільності між окремими видами художньої творчості. *Акмеологічний підхід* у мистецькому мистецькому навчанні відіграє особливу роль (від грецького «акме» - вершина, розквіт), бо впровадження цього підходу пов'язано зі створенням умов, факторів, що забезпечують найвищі професійні, творчі досягнення особистості, які так притаманні саме мистецькій діяльності. Необхідність акмеологічного підходу в навчально-виховному мистецькому процесі очевидна, оскільки суспільство очікує від вищої школи, що її молоді фахівці будуть комунікабельними, креативно мислячими, самостійними особистостями, які прагнуть до успіху і уміють самостійно будувати індивідуальну траєкторію розвитку та самовдосконалення. *Творчо-виконавський* підхід до формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії спрямований на самопізнання, що дозволяє передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчо-виконавської діяльності. Цей підхід передбачає використання вчителем спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності учнів;

- структура музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії охоплює чотири блоки: мотиваційно-пізнавальний, когнітивно-орієнтаційний, емоційно-корекційний, комунікативно-артистичний, кожен з цих складових характеризується певним змістом і виконує конкретні функції. *Мотиваційно-пізнавальний* компонент у структурі музично-сценічних умінь виконує мотиваційну функцію, що передбачає наявність потреб у студентів систематично здійснювати підготовку до музично-сценічної діяльності та усвідомлювати значущість оволодіння ними музично-сценічними уміннями. *Когнітивно-орієнтаційний* компонент характеризує ступінь обізнаності студента щодо специфіки музично-сценічної діяльності, усвідомлення її місця та значення з-поміж інших видів фахової підготовки. Доречно підкреслити, що в педагогічній науці знання розуміють, як особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності. *Емоційно-корекційний* компонент безпосередньо пов'язаний із розвитком умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії розуміти, осмислювати і керувати емоціями, що виникають у них в процесі музично-сценічної діяльності. Функціонування цієї важливої складової передбачає здатність студентів до регулювання емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу, уміння емоційно-образної концентрації та зосередження на художньо-змістовній сутності створюваного музично-сценічного образу. *Комунікативно-артистичний* компонент передбачає здатність учителя до спілкування з учнями засобами музично-сценічного мистецтва, уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності; володіння соціальною перцепцією, виконавською увагою, вмінням встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії та слухацькою аудиторією;

- основними функціями підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі формування музично-сценічних умінь, а саме: системно-цілісну, пізнавальну, операційну, сугестивну, гедоністичну,

прогностичну, креативну. *Системно-цілісна* функція підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії до продуктивної діяльності з учнями полягає в цілісній організації процесу музично-сценічної роботи. Спонукання учнів до самовираження в музично-сценічній діяльності впливає на конструювання змісту всієї організаційної роботи, що забезпечує його системне засвоєння, а також сприяє формуванню готовності студентів до здійснення професійного навчання, вироблення активної життєвої позиції. *Пізнавальна* функція сприяє розширенню світогляду майбутнього вчителя музики та хореографії, що стає основою й предметним підґрунтям його навчальної, практичної, пізнавально-самостійної діяльності. Широке використання пізнавальної функції дозволяє активно розвивати творче мислення майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії, їх індивідуально-пізнавальні здібності, збагачувати емоційний досвід для сприйняття і викладу мистецьких творів, що значно актуалізує саморозвиток під час музично-сценічної діяльності. *Операційна* функція підготовки майбутніх учителів музики та хореографії полягає в організації навчально-виховної діяльності студентів, яка націлена на формування їх адаптивної готовності до музично-сценічної діяльності. Викладач своїми педагогічними діями впливає на розширення діапазону навчальних можливостей майбутніх вчителів музики з урахуванням особливостей умов навчання, а також індивідуального рівня розвитку студентів, який пов'язаний з їх психофізіологічними особливостями. *Сугестивна* функція в підготовці майбутнього вчителя музики та хореографії спрямована на використання його сугестивних можливостей для надання позитивного впливу на слухачів і глядачів у процесі музично-сценічної діяльності. У цій процесі важливим є вироблення студентом такого сугестивого впливу, щоб він був не пригнічуючим, а сприяв розвитку творчих нахилів учнів. *Гедоністична* функція в мистецькому навчанні є однією з найдомінантніших функцій, адже вона дозволяє знаходити насолоду в естетичній категорії прекрасного. Сутність використання гедоністичної функції полягає в тому, що творча

діяльність особистості повинна підкорюватися принципу максимізації позитивних і мінімізації негативних емоцій, звідси досягається задоволення і звільнення від страждання. У музично-сценічній діяльності гедоністична функція виявляється у наданні слухачам та глядачам естетичної насолоди, що закладено у вільній сфері музичного мистецтва – нести насолоду. *Прогностична* функція передбачає вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії чітко визначати напрям освітньо-виховної діяльності учнів, визначати її цілі й задання на кожному етапі педагогічного процесу та прогнозувати результат власної роботи. *Креативна* функція мистецької освіти сприяє розвитку здатності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів продукувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення і поведінки, швидко і правильно вирішувати проблемні ситуації. Передбачаючи активізацію творчих підходів особистості до життєдіяльності, впровадження креативної функції сприяє розвитку в майбутніх учителів музики та хореографії критичного осмислення та творчого усвідомлення того нового, що виходить за межі відомих теорій, що певною мірою також збагачує їх.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [34; 35; 36].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования. – /Э.Абдуллин. М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
2. Акмеология в вопросах и ответах: учеб. пособие. /А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 248 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. /Валентин Иванович Андреев. Кн. 2. – Казань,1998. – 320 с.

4. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособ. для студ. пед. и-тов по спец. 2119 «Музыка и пение». /Ольга Александровна Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222, [2] с.

5. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Рудольф Арнхейм; [пер. с англ. В. Н. Самохина; общ. ред. и вступ. ст. В.П. Шестакова. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с.

6. Астахова О. А. Принципы взаимосвязи музыки и танца /Ольга Андреевна Астахова: автореферат дис. ... канд. искусс-ния: спец. 17.00.02. – СПб. : С-ПК, 1993. – 21 с.

7. Батюк З.С. Особливості сучасного хореографічного мистецтва та його роль у збагаченні художньо-естетичного досвіду студентів-хореографів / З. С. Батюк // Проблеми підготовки сучасного вчителя : Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини [ред. кол.: О.І.Безлюдний та ін. – Умань, 2015. – Вип.12, Ч.1. – С. 211-219.

8. Березова Г.А. Класичний танець у дитячих хореографічних колективах /Г.Берегова. - К.: Муз. Україна, 1990. - С. 3-19.

9. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – /І. Бех. К.: Либідь, 2008. – 848 с.

10. Білова Н.К. До проблеми розвитку артистизму у майбутніх вчителів-хореографів / Н. К. Білова // Науковий вісник ПДПУ імені К.Д.Ушинського. – Спеціальний випуск : Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі. – 2009. – Ч. 2. – С. 181-188.

11. Боголюбская М.С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания. // Учеб.-мет. пособие для клубных работников. – М.: ВНМЦ НТ и КПР, 1986. - С. 3-49.

12. Богоявленская Д.Б. О предмете и методике исследований творческих способностей /Д. Богоявленская //Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. - № 5. – С. 205-220.

13. Булатова О. С. Педагогический артистизм: Учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / О. С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.

14. Волкова Ю. І. Педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії /Ю.І.Волкова //Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського – №3. – Одеса : ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2015. – С. 15-24.

15. Выготский Л.С. Психология искусства. /Лев Семенович Выготский. [сост. М.Г. Ярошевский]. – Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479 [1] с.

16. Гавран І. А. Специфіка розвитку емпатії у майбутнього вчителя музики. /Ірина Гавран //Науково-педагогічний журнал ДДПУ імені Івана Франка «Молодь і ринок» - Вип. 10 (81) – Дрогобич: вид. ДДПУ імені Івана Франка, 2011. – С. 153-155.

17. Гавран І.А. Особистісні передумови педагогічної майстерності майбутніх учителів музики. Методичні рекомендації з підготовки студентів до диригентсько-хорової діяльності (для студентів музично-педагогічних факультетів ВНЗ). /Ірина Анатоліївна Гавран: – Хмельницький, 2013. – 28 с.

18. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. – Вид. 2-ге, доп. й вип. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

19. Дадианова Т. В. Пластичность как физиогномическая характеристика искусства и категория художественного творчества /Т.В.Дадианова // Овладевая театральной профессией : Сборник статей [Под ред. Т. В. Дадиановой. – М. : Прометей, 1990. – С. 59-81.

20. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – 2-е изд. – М. : Академический Проект : Культура, 2005. – 304 с.

21. Єфімчук О. М. Формування емоційної культури майбутнього вчителя хореографії в процесі хореографічної діяльності [Електронний

ресурс] / О. М. Єфімчук // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 14. – С. 173-177. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk, 2013_14_36.

22. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти: [монографія] / А. В. Зайцева. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – 255 с.

23. Зеленкова Н. І. Психолого-педагогічна підтримка особистісного саморозвитку студентів в процесі вузівської освіти / Н.І. Зеленкова //Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць/ гол. ред. - проф. Буряк В. К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. - Вип. 25. – 596 с.

24. Зязюн І. Наука і мистецтво педагогічної дії с.357-380/ Польсько-українский журнал Професійна освіта: Педагогіка і психологія за ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало Т. III Ченстохова – Київ 2001 – 524 с.

25. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. Посібник. /Іван Андрійович Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

26. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество. /Виктор Абрамович Кан-Калик, Николай Дмитриевич Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.

27. Киричук О.В. Психологія особистості. /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.

28. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. /Алла Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.

29. Козир А. В. Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін [Елетронний ресурс] / А.В.Козир //Українські культурні дослідження. – Режим доступу до журналу : http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_7_26.php.

30. Корабельнікова Д. Сутність і структура фахової компетентності вчителя хореографії /Д. Корабельнікова //Збірник наукових праць

Бердянського державного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – №4. – 336 с.

31. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. /Н.Кузьмина. – М.: ИЦПКСПС, 2001. – 144, [1] с.

32. Левківський М.В., Микитюк О.М. Історія педагогіки: навчальний посібник /М. В. Левківський, О.М. Микитюк ; [ред. В.М.Левківського. – Х. : «ОВС», 2002. – 240 с.

33. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. /А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 2004. – 352 с.

34. Лі Ян. Використання фахових умінь у музично-ритмічній діяльності майбутніх учителів. /Лі Ян. //Сучасна мистецька освіта: Матеріали І Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського 20-23.03.2017 р. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – С. 136-137.

35. Лі Ян. Мотиваційно-орієнтаційний аспект формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. /Лі Ян. //Сучасна мистецька освіта: Матеріали ІІ Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського 15-16.03.2018 р. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. – С. 174-179.

36. Лі Ян. Когнітивно-пізнавальний конструкт музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. /Лі Ян //Сучасна мистецька освіта: Матеріали ІІІ Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського 6-7.03.2019 р. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2019. – С. 124-127.

37. Майковская Л. С. Артистизм учителя музыки : учеб. пособие / Л.С. Майковская. – М. : Моск. гос. ин-т культуры и искусств, 2005. – 67 с.

38. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. /С. Д. Максименко. – Вид. 2-е, перероб. та доп. – К. : Центр навч. літ., 2004. – 272 с.

39. Маркова А.К. Психология труда учителя. /Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.

40. Маслоу А. Мотивация и личность. /Абрахам Маслоу – СПб.: Питер, 2003. – 351 с. – (Мастера психологии).

41. Медушевський В.В. Человек в зеркале интонационной формы. //Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия. Вып. 1, часть вторая. /Сост. Э.Б.Абдулин, Б.М. Целковников. – М.: МПГУ, 1991. – С. 19-34.

42. Микулинская О. С. Современная хореография как источник постижения студентами художественно-образных инсталляций европейского социокультурного пространства /О.С. Микулинская //Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : Матеріали і тези 1 Міжнародної конференції молодих учених та студенті (16-17 лютого 2015р., м. Одеса). – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2015. – С. 148-149.

43. Мировська Ю. І. Синтез музики та хореографії у діяльності вчителів мистецьких дисциплін /Ю.І. Мировська //Хореографічна та театральна культура України : педагогічні та мистецькі виміри : збірник матеріалів Всеукр. наук-практич. конф. [упор. А. М. Підлипська]. – Ч. 1. – К. : КНУ КІМ, 2013. – С. 65-69.

44. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. /Н.Є.Мойсеюк. – 3-є вид., допов. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.

45. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема. (Філософсько-культурний аналіз). /В.Муляр. – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.

46. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Е. В. Назайкинский. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.– 248 с.

47. Ніколаї Г. Ю. Ритміка : навч. посіб.: [вид. 2-ге, перероб. і доповн. /Г.Ю. Ніколаї, В.В. Ключко. – Суми : РВВ СумДПУ, 2013. – 136 с.

48. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.

49. Орлов В. Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін: навч.-метод. посіб. /В.Ф. Орлов, О.О. Фурса, О.В. Баніт. – К. : Едельвейс, 2012. – 272 с.

50. Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / О. М. Отич [за наук. ред. І. Зязюна]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – 455 с.

51. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). /Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.

52. Психологічний словник /За ред.. В.І. Войтка – К.: Вища школа, 1992. – 216 с.

53. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. - 295 с.

54. Реброва О. Є. Міждисциплінарні та синтезуючі методичні засади стимулювання художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії / О. Є. Реброва // Наука і освіта : журнал науково-практичний. Психологія і педагогіка. – № 2 / CXXXI, 2015. – Одеса : ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2015. – С. 101-106.

55. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. /Карл Роджерс, пер. с англ. Шениной; [общ. ред. И.Е. Есенина]. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

56. Розумна Т. Змістово-процесуальний етап підготовки студентів до інтерактивної взаємодії з учнями //Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла тичини [ред.кол.:Побіченко Н.С. (гол.ред.) та ін.- Умань: ПП Жовтий, 2011. - Випуск 36. - 301с.

57. Ростовська Ю. О. Умови формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки / Юлія Олександрівна Ростовська // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : НДПУ імені Миколи Гоголя, 2004. – №2. – С.68-71.

58. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти /О.Я.Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

59. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

60. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

61. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

62. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Ч.1. Работа над собой в творческом процес се переживания. /К.Станиславский. //Собр.соч.: В 8-ми т. – М.: Искусство, 1954. Т.2. – 424 с.

63. Універсальний словник-енциклопедія (УСЕ) /гол. ред. М.Попович. – 3-є вид., перероб., доп. – К. : Новий друк, 2003. – 1414 с.

64. Философский словарь [авт. сл. ст.: В.П. Андрущенко и др.] (Новые словари) – К.: А.С.К., 2006. – 1059 с.

65. Хилл П. Наука и искусство пректирования. Методы пректирования. Научное обоснование решений. /Хилл Перси. – М.: Мир, 1973. – 263 с.

66. Хмелюк Р.И. Поиск учителя. /Р.И. Хмелюк. – О: ПГПУ, 1992. – 64с.

67. Цзінь Нань. Сутнісні ознаки вокальної підготовки студентів КНР у системі музично-педагогічної освіти /Цзінь Нань //Наукові записки К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – С. 220-227.

68. Шип С.В. Замысел музыкального произведения в лингвосемиотичном аспекте /С.В. Шип //Музыкальная украинистика: современное измерение: Сб. наук. статей памяти профессора А. Мухи. – К.: ИИФЭ имени М.Т. Рыльского, 2009. – 396 с.

69. Шип С.В. Основы анализа формы хореографических произведений. Часть первая. От кинемы до жеста : Учебное пособие /С.В. Шип. – Одесса. : Науковець, 2008. – 64 с.

70. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник /Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К. : ДАККіМ, 2005. – 271 с.

71. Apter M.J. The experience of motivation. – N.Y.: Accademic Press, 1982. – 378 p.

72. Bolin N. Gefangenschaft und Freicheit. /Aspetti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — S. 161–174.

73. Niebzydowski I. Psychologia wychowawcza /szvoswiadomosc, sktownosc, stosunki interpersonalne. /I. Niebzydowski. – Warszawa, Panstwowa Wydawnictwo Naukowe, 1989. – 334 s.

74. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. – 1990. – P. 95-146.

РОЗДІЛ ІІ

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

2.1. Критеріальна визначеність музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

Актуальність проблеми формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів України та Китаю визначається сучасними вимогами до підготовки майбутніх фахівців. Сучасні гуманістичні тенденції детермінують наявність певного комплексу професійно-особистісних якостей у суб'єктів мистецької освіти, зокрема умінь переконливого тлумачення художньо-образного змісту творів музичного та сценічного мистецтва. З огляду на це, сформованість у студентів музично-сценічних умінь нами розглянуто як одну з важливих професійних характеристик сучасного вчителя музичного мистецтва і хореографії.

Теоретичне дослідження проблеми формування музично-сценічних умінь, аналіз практики підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії (О.Апраксіна, З.Батюк, А.Болгарський, Ю.Волкова, І.Гавран, А.Зайцева, А.Козир, Г.Падалка, О.Щолокова, Тянь Лі, Цзінь Нань, Ян Хун Нянь, Чжан Цзянь Го та ін.) [2; 6; 14; 15; 19; 20; 46; 67; 73] і власний педагогічний досвід дозволили встановити, що музично-сценічні уміння майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії відрізняються складністю і багатогранністю. У зв'язку з цим, ми інтерпретуємо поняття «музично-сценічні уміння» майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії як складний комплекс інтелектуальних, емоційних, вольових, регулятивних, художньо-творчих якостей, що обумовлюють його здатність до артистичного втілення художнього образу в процесі музично-сценічної діяльності на основі засвоєння спеціальних знань, навичок та практичного

фахового досвіду.

У структурі музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії ми виділили чотири блоки структурних компонентів: мотиваційно-пізнавальний, когнітивно-орієнтаційний, емоційно-корекційний, комунікативно-артистичний, кожен з яких має визначенні нами критерії та показники. *Мотиваційно-пізнавальний* компонент у структурі музично-сценічних умінь передбачає наявність потреби студента факультету мистецтв педагогічних університетів у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності, що дозволяє спрямувати вектор його цільових орієнтацій на розвиток здатності постійно долати перешкоди на шляху до досягнення поставленої мети. Адже мотиви обумовлюють цілеспрямовану поведінку особистості, виступають «пусковим механізмом» будь-якої діяльності, що співвідносяться з потребами.

На думку О.Леонтьєва, доцільно розглядати мотиви як об'єкти (які сприймаються, уявляються та осмислюються), що дозволяє конкретизувати потреби. Вчений підкреслює, що мотиви сприяють виконанню двох функцій: активізують і спрямовують професійну діяльність; надають діяльності суб'єктивної особистісної сутності. Для нашого дослідження важливим є утвердження О.Леонтьєва про те, що мотиви є стійкою особистісною властивістю, яка безпосередньо пов’язана з активними пізнавальними процесами (сприйманням, мисленням, пам’яттю тощо), й особливо те – що вони можуть бути усвідомленими і неусвідомленими (що так важливо для музично-сценічної діяльності) [25, 89].

Розглядаючи мотивацію як систему стійких мотивів, що визначають активну роботу особистості спрямовану на виконання конкретних форм діяльності, або поведінкові норми [39], то цінною в руслі ідей нашого дослідження виникає думка про те, що вміння у своєму розвитку проходять дві стадії:

- перша, розкриває потребу як внутрішньо приховану умову для виконання діяльності;

- друга, виступає реальною силою, що регулює конкретний вид роботи особистості.

З цієї позиції мотивація до оволодіння студентами музично-сценічними уміннями охоплює систему мотивів, що визначають їх активну роботу та спонукають до конкретного усвідомлення значущості музично-сценічної діяльності. Формування мотивації студентів факультетів мистецтв до музично-педагогічної роботи починається з усвідомлення потреби постійно віддавати свої знання, а також необхідності досягнути поставленої мети. Цей процес передбачає:

- «засвоєння соціального досвіду, знань та вмінь;
- накопичення власного досвіду;
- позитивне ставлення до мистейької діяльності» [2, 165].

На думку українського дослідника С.Гончаренка, педагогічний ефект навчально-виховного процесу відбувається саме за умов урахування в навчально-виховному процесі потреб особистості, «їхньої ролі в розвитку особистості, … виховання цих потреб через різноманітні мотиви діяльності» [16, 226]. Важливими складниками мотиваційно-пізнавального компонента вважаємо такі індивідуально-особистісні якості, що корелюють із мотиваційно-ціннісними орієнтаціями, фаховою позицією та зумовлюють сутність і реалізацію прагнення майбутніх фахівців до успіху в музично-сценічній діяльності. Адже сучасного вчителя музики та хореографії як ретранслятора духовного надбання нації, має вирізняти високий рівень здатності до переконливого тлумачення художньо-образного змісту творів музичного та сценічного мистецтва.

Зміст мотиваційно-пізнавального компонента музично-сценічних умінь майбутніх фахівців охоплює:

- сукупність мотиваційних орієнтацій майбутніх учителів музики і хореографії щодо етапів формування музично-сценічних умінь та їх практичного використання;
- фахову позицію, що поєднує інтелектуально-вольові та емоційно-

оцінні особистісні ставлення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, що передбачають домінування усвідомлених музично-естетичних інтересів і потреб;

- переконання щодо важливості музично-сценічної діяльності, що обумовлює усвідомлення майбутніми вчителями музики та хореографії вагомості цієї роботи (від свідомого цілепокладання до конструктивного коригування засобів музично-сценічної діяльності);

- аксіологічно-ціннісні орієнтації, визначають ціннісну сутність музично-сценічної діяльності як засобу ефективного фахового самовдосконалення майбутніх фахівців;

- усвідомлення необхідності розвитку індивідуально-особистісних якостей (естетичний смак, загальна та сценічна культура, тощо), які забезпечують ціннісно-смислове сприйняття способів набуття умінь і навичок музично-сценічної діяльності та їх якісну екстраполяцію в аксіосферу особистості.

У структурі музично-сценічних умінь учителя музичного мистецтва і хореографії мотиваційно-пізнавальний компонент відіграє надзвичайно важливу роль, оскільки забезпечує підвищення ефективності мотивації студентів до фахового становлення завдяки збагаченню їх музично-естетичних інтересів і потреб. Музична потреба, на думку О.Морозової, є такою естетичною категорію, що віддзеркалює специфічний стан особистості, необхідність розуміння, відчуття краси музичного мистецтва та активних дій щодо її створення [39]. При цьому слід враховувати специфіку хореографічної діяльності, що охоплює виразність та образність рухів та має власні закони і принципи відображення дійсності, які ґрунтуються на метафоричності.

Критерієм сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії за мотиваційно-пізнавальним компонентом визначено: *міру сформованості позитивного ставлення до музично-сценічної діяльності*. Показники:

- наявність потреб у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності;

- усвідомленість значущості формування музично-сценічних умінь.

У структурі музично-сценічних умінь *когнітивно-орієнтаційний* компонент характеризує ступінь компетентності студента щодо специфіки музично-сценічної діяльності, усвідомлення її місця серед інших видів фахової роботи та практичної націленості на продуктивну роботу з учнями. Орієнтаційна складова означеного компонента дозволяє спрямувати цільові орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії на розширення музично-сценічного тезаурусу, набуття знань, умінь та навичок. Саме ціннісні орієнтації визначають фахову спрямованість музично-сценічної діяльності як засобу ефективного фахового самовдосконалення студентів. Вважаємо, що окреслений компонент уможливлює функціонування всього процесу формування музично-сценічних умінь студентів.

Когнітивно-орієнтаційний компонент забезпечує створення необхідної для музично-сценічної діяльності суми знань. За музично-педагогічною теорією Е.Абдулліна [1], мистецькі знання мають такі рівні:

- знання, які сприяють формуванню цілісного уявлення про музичне мистецтво, характеризують його природу як соціального явища, функцію і роль у громадському житті;

- знання про естетичні категорії, норми й критерії;

- знання щодо істотних особливостей музичної мови, закономірностей будови й розвитку музики, засобів музичної виразності.

У процесі формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії важливе місце займає взаємозв’язок музики і танцю, що існує з моменту свого зародження і розвивається у нерозривній єдності. Взаємозв'язок цих видів мистецтв і їх взаємовплив прослідковується в усіх сферах, особливо в галузі виконавства, що зберігається протягом століть. Сучасне мистецтво у всій різноманітності видів і форм відрізняється тяжінням до синтезу, є багатозначним у своїх проявах.

Ми можемо спостерігати це на прикладі поліхудожнього злиття видів мистецтв, художніх перекладів творів мистецтва з однієї художньої мови на іншу, використання художніх прийомів імітування і взаємопроникнення принципів перетворення однієї мистецької мови в іншу [5].

Зміст когнітивно-орієнтаційного компонента зорієнтовано на продуктивну діяльність майбутніх фахівців, адже цей компонент виконує гностичну функцію, й полягає в:

- набутті студентами в процесі мистецького навчання знань щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності;
- уміннях визначати логіку музично-сценічних дій, усвідомленні цінностей музично-сценічного мистецтва;
- розумінні основних закономірностей (зовнішніх і внутрішніх) створення сценічних образів.

Згідно когнітивно-орієнтаційного компонента особливістю набутих знань має бути їх комплексність, що передбачає вміння студента синтезувати отриману інформацію в нові знання та творчо застосовувати їх у практичній діяльності. У цьому сенсі нам імпонує думка М.Михаськової про те, що отриманню неглибоких, неповних знань сприяє практика відсутності творчих видів діяльності у навчальному процесі, що позбавляє їх включення до системи цінностей особистості. Згідно з думкою дослідниці, здобуття неповних, неглибоких знань може сприяти існуюча практика виключення творчих видів діяльності, неврахування значення створення емоційно-чуттєвої сфери в навчальному процесі, через що позбавляє їх включення до системи цінностей особистості [36].

На думку О.Реброві, оскільки художньо-образне мислення синтезує процеси сприйняття, рефлексії та творчої уяви, у цих проекціях майбутній вчитель налаштовується на фахову діяльність, орієнтуючись на певні нормативно-настановчі стереотипи. Майбутній фахівець усвідомлює, що має виконувати «педагогічну, мистецьку-виконавчу та організаторську діяльність і в цьому контексті передбачає повноцінну реалізацію власних емоційних і

раціональних компонентів мислення» [55, 268]. Дослідниця вважає, що для вчителів музичного мистецтва і хореографії властивим є полімодальний тип мислення, оскільки він оперує і синтезом мистецтв, і окремими його видами; в останньому випадку «в підсвідомості завжди виникають асоціації і порівняння з іншими видами мистецтва, охоплює багатопланову сферу пізнання, мислення, усвідомлення, самопізнання, рефлексію засвоєння та прийняття мистецьких цінностей в фаховому художньо-освітньому середовищі» [55, 268].

У контексті нашого дослідження особливості орієнтаційних процесів особистості відображаються у характеристиках її мисленнєвої діяльності (особливому виді художнього відображення дійсності, що полягає в її цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні і перетворенні, творчому процесі творення, сприймання і передачі специфічних музично-сценічних образів), у параметрах когнітивних стилів, гармонійне поєднання яких визначає ефективність процесу пошуку необхідного музично-сценічного вирішення важливих завдань. Завдяки поєднанню різних способів отримання і переробки інформації з'являється можливість оцінити певну музично-сценічну ситуацію з різних точок зору, що, безперечно, сприяє прийняттю нових, оригінальних рішень.

Отже, зміст когнітивно-орієнтаційного компонента репрезентовано художньою ерудицією студентів факультетів мистецтв щодо музично-сценічного мистецтва як інтегрованого, логічно обґрунтованого зафіксованого у свідомості знання про мистецькі явища і процеси музично-сценічної практики, а саме: володіння змістом кращих зразків музично-сценічного мистецтва.

Критерієм когнітивно-орієнтаційного компонента визначено *ступінь здатності майбутніх учителів музики та хореографії до адекватного осмислення та аналізу результатів музично-сценічних дій.* Показниками визначено:

- обізнаність щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності;

- вміння визначати логіку музично-сценічних дій, оперувати музично-сценічним тезаурусом.

Емоційно-корекційний компонент безпосередньо пов'язаний з осмисленням і керівництвом емоціями, що виникають у майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії в процесі музично-сценічної діяльності. Здатність до регулювання емоційно-психологічної забарвленості музично-сценічного процесу вимагає емоційної стійкості як якості особистості, на це вказує Є.Асмаковець. Зокрема, під регуляцією дослідник розуміє спрямовану на розвиток цілісності суб'єктну активність, що здійснюється за допомогою системи вибору [4, 14]. Згідно теоретичних положень Д.Леонтьєва, існує дві форми психологічної регуляції діяльності – предметна і смислова. Предметна регуляція пов'язана із забезпеченням адекватності операціональних характеристик діяльності особливостям її предмета (об'єкта). Смислова регуляція являє собою узгодження мети і засобів з мотивами, потребами, цінностями і установками суб'єкта мистецької діяльності [26, 21].

Важливою у такому контексті є думка науковців у психолого-педагогічній галузі та мистецтвознавстві (Р.Арнхейм, Л.Баренбойм, Л.Бочкарьов, С.Гончаренко, Г.Коган, А.Корто, Д.Леонтьєв, С.Максименко, А.Маркова, В.Моляко, Г.Нейгауз, Г.Падалка, В.Петрушин, С.Рубинштейн, В.Сластьонін, Ю.Цагареллі, Г.Ципін, В.Яконюк та ін. [3; 11; 16; 26; 32; 33; 38; 40; 46; 49; 51; 56; 62; 71; 74] про те, що процес підготовки студентів у фаховому художньо-освітньому середовищі опосередковується і регулюється психічними відображеннями тієї педагогічної реальності, яка безпосередньо відкривається на уроці й викликає певні емоційні стани, що потребують аналізу, регуляції, контролю власних дій у відповідності до кожної конкретної художньо-навчальної ситуації.

Загальновідомо, що художню творчість супроводжує високий рівень переживання, тобто емоційна наповненість; специфічною особливістю музично-сценічної діяльності є стан тривалого емоційного напруження. Це обумовлено високим емоційним тонусом мистецької діяльності, глибокою

«захопленістю» майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії процесом занять, постійним «емоційним зараженням» і збагаченням його естетичними й інтелектуальними емоціями, пов’язаними з процесом постійного вирішення художньо-творчих завдань, що виникають у процесі створення художньо-сценічного образу.

Успішне виконання майбутніми вчителями музики і хореографії музично-сценічної діяльності вимагає наявності у них:

- швидкої адаптаційної реакції;
- розвинених комунікативних здібностей, вольових якостей;
- здатності до концентрації уваги, зосередження її на художньо-змістовній сутності музично-сценічного образу.

Адже емоційні прояви стимулюють мотиви діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії, що спонукають до активних дій та плідно впливають на їх ціннісні орієнтації. Саме тому емоційне забарвлення переживань, «відчуття» ситуацій музично-сценічної діяльності ми вважаємо важливою рушійною силою її успішності. Оскільки емоції є одним із ключових механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки індивіда, результативний творчий пошук пов'язаний з емоційним напруженням, емоційним переживанням внаслідок втілення власного творчого задуму в процесі створення музично-сценічного образу. Швидке адаптування до різних сценічних обставин дозволяє адекватно реагувати на них та правильно розподілити емоційну напругу. У цьому сенсі, нам імпонує думка видатного педагога-піаніста Г.Нейгауза, який зазначав, що найбільш «переконливе втілення на сцені відбувається в моменти найвищої духовної та емоційної віддачі, але при повному самоконтролі» [40, 152].

Функціонування емоційно-корекційного компонента сприятиме здійсненню рефлексивної корекції студентами факультетів мистецтв власних дій на основі глибокого емоційного осягнення художнього змісту мистецких творів, що забезпечить стабільність та результативність художньо-

навчального процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії завдяки:

- усвідомленому використанню студентами більш раціональних технологічних прийомів у процесі вивчення музичних творів та доведення їх до стану концертного виконання;

- гармонійному синтезу емоційно-почуттєвого і раціонального елементів їхньої особистісної сфери.

Критерієм сформованості емоційно-корекційного компонента визначено *міру здатності студентів факультетів мистецтв до коригування емоційних реакцій в процесі музично-сценічної діяльності*. Показниками визначено:

- здатність до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу;

- уміння емоційно-образної концентрації в процесі створення музично-сценічного образу.

Комунікативно-артистичний компонент передбачає здатність майбутнього вчителя музики та хореографії до творчої взаємодії з учнями засобами музично-сценічного мистецтва, уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності. Специфіка музично-сценічної діяльності потребує пильної уваги до розвитку комунікативно-артистичних умінь майбутнього фахівця. У процесі підготовки студентів у фаховому художньо-освітньому середовищі артистизм майбутніх учителів музики та хореографії передбачає здатність управляти вербальними і невербальними засобами комунікації, здатність до перевтілення, відчуття внутрішньої свободи, пошуку нестандартних рішень у розв’язанні художньо-навчальних завдань.

Розглядаючи систему комунікативних умінь учителя музики та хореографії, Л.Василевська-Скупа серед інформаційного, інтерактивного і перцептивного блоків виокремлює творчий, який зумовлює інтелектуально-творчу ініціативу та артистичність у галузі художньо-творчої діяльності [13]. Відповідно, художньо-творчі завдання, спрямовані на обмін художньою

інформацією, декодування авторського твору, створення музично-сценічного образу, вимагають від студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів високого рівня сформованості творчих і художньо-комунікативних умінь.

З цієї позиції Л.Майковська виокремлює поняття «ситуація естетичної комунікації», розуміючи її як складний за структурою та творчий за змістом процес художньо-естетичного спілкування та ідентифікації вчителя й учнів з художнім світом мистецького твору [31]. Ю.Волкова, розглядаючи у своєму дослідженні проблему формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії до їх складу відносить уміння пов'язані: з особливостями сприйняття художньої інформації; з аналізом, емоційно-інтелектуальним пізнанням художньої інформації; з виконанням, інтерпретацією твору хореографічного мистецтва [14]. Дослідниця інтерпретує художньо-комунікативні уміння майбутніх учителів музики і хореографії як оволодіння ними способами виконання складних інтегрованих мистецько-фахових дій, що забезпечують продуктивну полісуб'єктну інтерактивну художню взаємодію її учасників з творами мистецтва в процесі трансляції та обміну художньою інформацією [14].

Особливої актуальності у процесі формування музично-сценічних умінь майбутнього фахівця набуває його здатність до акторського перевтілення у процесі створення сценічного образу. Поняття «артистизм» у словниковій літературі трактується як «тонка майстерність в мистецтві, віртуозність у роботі, не лише важливий атрибут художньої діяльності, але й критерій свободи, компетентності людини у сфері тієї діяльності, якою вона займається («віртуозність у роботі») [68]. Артистична техніка вчителя і актора вбирає усі складові елементи сценічної дії, а саме: роботу органів чуття, ейдетична пам'ять на відчуття та створення образних бачень, діяльність уяви, логіку й послідовність дій, думок та почуттів, фізичну і словесну взаємодію з об'єктом, а також виразну пластику, поставлений голос, виразну мову, характерність, відчуття ритму тощо [3, 165].

Отже, комунікативно-артистичний компонент у структурі музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії визначає його здатність до спілкування з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією, що вбирає в себе уміння артистичного, імпровізаційного, динамічного яскравого втілення сценічного музичного (хореографічного) образу, уміння викликати емоційно-почуттєві реакції у слухацької аудиторії.

Критерієм сформованості комунікативно-артичтичного компонента визначено *ступінь здатності майбутніх учителів музики та хореографії до творчої музично-сценічної діяльності*. Показниками визначено:

- вміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності;

- вміння встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією.

Таким чином, структура музично-сценічних умінь складається з окремих цілісних підсистем (компонентів), представлених сукупністю індивідуально-особистісних і творчо-діяльнісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії. Структурний взаємозв'язок мотиваційно-пізнавального, когнітивно-орієнтаційного, емоційно-корекційного, комунікативно-артистичного компонентів передбачає визначення міри сформованості позитивного ставлення до музично-сценічної діяльності; ступеню здатності майбутніх фахівців до адекватного осмислення та аналізу результатів музично-сценічних дій; міри здатності студентів до коригування емоційних реакцій у процесі музично-сценічної діяльності; ступінь здатності майбутніх учителів музики та хореографії до творчої музично-сценічної діяльності (таблиця 2.1).

Визначені критерії і показники уможливлюють перевірку сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії як цілісного явища.

Таблиця 2.1.

Критеріально-показникова система вимірювання музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Музично-сценічні уміння майбутніх учителів музики і хореографії			
К о м п о н е н т и			
мотиваційно-пізнавальний	когнітивно-орієнтаційний	емоційно-корекційний	комунікативно-артистичний
К р и т е р і ї			
міра сформованості позитивного ставлення студентів до музично-сценічної діяльності	*ступінь здатності до адекватного осмислення та аналізу результатів музично-сценічних дій*	*міра здатності студентів до коригування емоційних реакцій у процесі музично-сценічної діяльності*	*ступінь здатності студентів до творчої музично-сценічної діяльності*
П о к а з н и к и			
- наявність потреби у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності; - усвідомленість значущості форму-вання музично-сценічних умінь	- обізнаність щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності; - уміння визначати логіку музично-сценічних дій, здатність оперувати музично-сценіч-ним тезаурусом	- здатність до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного образу; - уміння емоційно-образної концентрації у процесі ство-рення музично-сценічного образу	- уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності; - уміння встановлювати емоційно-пси-хологічний контакт з іншими учасни-ками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією

Методичне забезпечення формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії охоплює серію методів, що сприяють оптимізації цього процесу. Так, з метою подолання негативних емоцій студентів, пов'язаних із страхом перед сценічною діяльністю, у процесі спільного обговорення музично-танцювальних номерів, виступів вокально-хорових ансамблів, проведення танцювальних флеш-мобів були застосовані адаптаційні методи *педагогічного підкріплення музично-сценічних дій*. За умови активного використання метода педагогічного підкріплення музично-сценічних дій, всі педагогічні дії експериментатора, методистів і викладачів фахових дисциплін спрямовувались на формування позитивної емоційної підтримки музично-сценічної діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі музично-сценічної діяльності. У результаті педагогічного впливу студенти усвідомлювали необхідність удосконалення власних музично-сценічних умінь, а саме: розвиненої пластики, хореографічної техніки, міміки, пантоміміки, здатності встановлювати візуальний контакт із партнерами й глядачами, тощо.

Ефективним методом активізації студентів факультетів мистецтв до висловлювання власної позиції у мистецькому навчанні представлено *метод міжгрупового діалогу* [54, 17]. Метод міжгрупового діалогу передбачав постановку загальної проблеми перед студентами, задля вирішення якої досліджувані заздалегідь поділялись на групи (по 5-6 осіб). У середині груп студенти розподілялись за ролями:

- «ведучий» - організовував обговорення пропонованих питань й залучав до обговорення усіх членів групи;

- «аналітик» - ставив запитання учасникам під час обговорення і піддавав сумнівам висунуті ідеї та формулювання;

- «протоколіст» - записував усі важливі думки й остаточні варіанти, висловлені тією чи іншою групою;

- «споглядач» - оцінював участь кожного члена групи.

У практичній діяльності майбутньому вчителю музичного мистецтва та хореографії важливо використовувати засоби пластичного інтонування. З цією метою на основі отриманих знань студенти факультету мистецтв оволодівали практичними навичками демонстрації різних емоцій, жестів, поз, рухів, тощо. У процесі цієї роботи ефективним є *метод візуально-вербального діалогу*, який передбачає роботу студентів факультетів мистецтв у парах. Впровадження цього методу включає серію запитань-завдань, коли майбутні вчителі музики та хореографії ставлять один одному завдання стосовно показу конкретної емоції, жесту, руху, пози, а потім коментують і коригують їх, оцінюючи виконувані дії у відповідності до встановленого зразка.

Процес формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії включає вміння візуального контакту, мімічної і пантомімічної техніки, що здійснюється за допомогою *методу постановки скульптурних етюдів з використанням образів* у процесі колективно-групового навчання студентів факультетів мистецтв. Під час колективного створення даних етюдів всі елементи статичної «скульптури» (фігура, ракурс, положення голови, рук, ніг, вираз обличчя, пластичні рухи, тощо) необхідно скурпульозно продумувати і виважено підбирати деталі, щоб у результаті створити органічний по композиції та образу статичний етюд.

Ефективність формування уміння визначати логіку музично-сценічних дій забезпечує *метод вербалізації змісту хореографічного тексту*, «зорієнтований на досягнення глибшого усвідомлення внутрішньої суті художнього образу, характеристику його смислового наповнення» [46, 181]. Залучаючи студентів факультетів мистецтв до словесного коментування художньо-образного змісту музично-хореографічного твору, даний метод сприяє активізації мистецької уваги досліджуваних, стимуляції їх художньо-образного мислення.

У процесі формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії методичний супровід мають забезпечувати *методи узагальнення, схематизації, перегрупування музично-хореографічної*

інформації. Формування умінь добирати музичний матеріал у такий спосіб дозволяє студентам факультетів мистецтв накопичути достатній обсяг музичних творів у процесі фахового навчання з можливістю подальшого використання у майбутній педагогічній діяльності.

Методичний супровід формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії включає створення розробок широкого застосування *методів інтерпретації просторово-часових елементів авторського тексту, варіантної розробки програми хореографічної постановки, побудови емоційної партитури танцю,* тощо. Обгрунтовуючи доцільність впровадження методу інтерпретації просторово-часових елементів авторського тексту в зміст даного етапу, необхідно зазначити, що даний метод набуває особливої значимості у процесі втілення авторського тексту засобами інших видів мистецтв (хореографічне втілення літературного образу, тощо).

Процес формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії не буде ефективним без вироблення умінь студентами адекватної самооцінки власного емоційного стану під час сценічного виступу. Тому ефективним є впровадження *методу відеофіксації сценічної діяльності*, який передбачає здійснення студентами факультетів мистецтв аналізу відеозаписів власної музично-сценічної діяльності, розробки програм самокорекції емоційного стану під час концертного виступу. Успішність цієї діяльності забезпечує також *метод безпосереднього і опосередкованого самоаналізу.* У процесі впровадження даного методу після виконання музично-танцювального номеру досліджувані мають давати словесні характеристики емоцій, які виникали безпосередньо у ході сценічної діяльності, аналізували їх вплив на успішність виконуваних дій. Опосередкований самоаналіз музично-сценічної діяльності майбутні вчителі музики та хореографії мають здійснювали вже після перегляду відеозапису власного виступу та виступів інших респондентів. Даний метод виступає

коректором сценічної поведінки у процесі здійснення музично-сценічної діяльності.

Методичне забезпечення процесу формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії мають складати також: методи пластичного інтонування, візуально-пластичного втілення художньо-музичного образу, методи театралізації музично-поетичних рядків, індивідуальної й групової візуально-пластичної імпровізації, методи відеофіксації візуального контакту, створення драматургії хореографічної композиції, самовипробування. Так, *метод театралізації музично-поетичних рядків* доцільно застосовувати в навчально-виховному процесі з метою формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії на заняттях диригентсько-хорового циклу, що спрямовує їх до набуття акторських умінь та навичок. На заняттях з «Хорового класу» доцільно виконувати творчі завдання цього напрямку, а саме театралізувати поетичні рядки. Для цього студенти факультету мистецтв мають розподілятись на групи, кожна з яких повинна визначити дійових осіб, що будуть відтворювати характер виконуваного твору. При цьому – один учасник групи співає пісню, інші відтворюють її сюжет за допомогою міміки, пантоміміки, танцювальних рухів. Для ефективного виконання цієї роботи студентам факультету мистецтв були надані приблизні списки творів, а кожна група, за бажанням, обирала свій твір. Результати такої спільної діяльності мають демонструватися у ході проведення бліц-конкурсу - на краще виконання постановки пісні, з використанням пластичних рухів, елементів театральної роботи, тощо.

З метою оцінювання студентами факультетів мистецтв рівня власної сценічної майстерності доречно застосовувати *метод відеофіксації візуального контакту* [64], коли процес імпровізації виконуваного твору фіксується на відеокамеру. При цьому досліджувані мають можливість аналізувати й визначати усі недоліки у прояві артистизму, невербальної комунікації, хореографічних рухів, тощо. Під час виконання групової

імпровізації має здійснюватись декілька варіантів записів, щоб кожен виконавець міг себе побачити в різних ракурсах. Отже, методичне забезпечення процесу формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії є важливою стороною підготовки студентів факультетів мистецтв до продуктивної професійної діяльності.

2.2. Методична модель формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії

Сучасна підготовка мистецько-педагогічних кадрів на перше місце ставить формування професіоналізму, майстерності майбутніх учителів, їх творчого підходу до здійснення навчально-виховного процесу. Для забезпечення процесу ефективного формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії необхідно розробити методичну модель, що охопить основні складові цього важливого процесу. З цією метою необхідно окреслити основні принципи, розробити педагогічні умови успішного формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» визначені основні принципи розвитку освіти в Україні, де серед основних – розвиток творчих здібностей у дітей і молоді, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості. Реалізація цих принципів потребує відповідної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії. У педагогіці вищої школи все більше уваги приділяється вихованню фахівця, здатного до постійного духовного самовдосконалення, активної педагогічної творчості. Рівень професійної кваліфікації майбутніх учителів музики та хореографії значною мірою залежатиме від здатності самостійно долати шляхи вирішення конкретних професійних завдань, виявляти нетрадиційне мислення, швидко знаходити вихід у проблемних ситуаціях, обирати оригінальне вирішення нагальних проблем педагогічної діяльності.

На думку І.Гавран, основними вимогами до продуктивного зростання студентів факультетів мистецтв є впровадження принципів, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно меті й закономірностям у процесі вивчення мистецьких дисциплін [15]. Адже принцип означає «вихідне положення, провідну ідею, першорядне правило певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення» [57, 91]. Принципи освіти є такими вихідними науковими положеннями, що визначають «функціонування та розвиток системи освіти» на основі адекватного відображення природи, суспільства, мислення [16, 376]. З цієї позиції окремого розгляду вимагає питання про дотримання принципів мистецького навчання, оскільки воно є фундаментальним для освітянської сфери, що неабиякою мірою впливає на її ефективність. Основними вимогами до продуктивного виконання діяльності вчителя музичного мистецтва та хореографії є впровадження принципів, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно меті й закономірностям мистецької освіти.

Обгрунтована система принципів фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії, що охоплює: *принцип спрямованості навчання на практичне музично-сценічне виконавство; принцип рефлексивності; принцип самореалізації студентів факультетів мистецтв у музично-сценічній діяльності.*

Принцип спрямованості навчання на практичне музично-сценічне виконавство забезпечує майбутнім учителям музики і хореографії саморух до реалізації поставленої мети. Він сприяє розвитку самостійності та ствердження власних поглядів студентів на систему засвоєння знань, умінь та навичок, які б дозволили знаходити особистісні шляхи вирішення складних завдань у процесі музично-сценічної діяльності.

Цей важливий принцип спрямований на забезпечення всебічного й гармонійного розвитку особистості у закономірній єдності навчання, розвитку

та виховання. Першим зробив спробу змінити відірвану від життєвих процесів існуючу систему навчання Я.Коменський, який обґрунтував і практично застосував принцип спрямованості навчання у взаємодії з принципами науковості, послідовності та доступності отриманих учнями знань. Піддаючи критиці існуючі на той час методи засвоєння знань, Я.Коменський спрямовував пошуки вчителів на вияв особистісної спрямованості та особистісного змислу в оволодінні ефективними професійними методиками. При цьому вчений наполягав на тому, що всі учні, навіть ті, хто «не мають гострого розуму», можуть, за умови майстерного педагогічного підходу вчителя, стати вихованими та оволодіти знаннями [21, 47].

Принцип спрямованості навчання на практичне музично-сценічне виконавство дозволяє майбутнім учителям музики та хореографії успішно проектувати і вибудувати траекторію особистісного підходу підготовки до сценічної діяльності, а саме:

- особистісний розвиток музично-сценічних дій та розвиток творчої ініціативи;

- позитивну мотивацію до музично-сценічної діяльності;

- зосередженість виконавця на створенні яскравого художньо-музичного образу, на розвитку сценічної уваги;

- становлення професійних якостей студента факультету мистецтв,

- власну акторську техніку.

Зокрема, під сценічною увагою вчені [3; 12; 20; 63; 64; 65] розуміють зосередженість виконавця на та тих чи інших об’єктах інтерпретації сценічних виступів, пов’язаних з процесом формування виконавської майстерності. На думку К.Станіславського, специфічними чинниками сценічної уваги є такі її важливі сфери, як «кола сценічної уваги», а саме:

- мале коло, яке вбирає у себе внутрішнє «Я» особистості виконавця (почуття, переживання, тощо);

- середнє коло, що включає безпосереднє «Я» виконавця і сценічну дію (перетворювальний процес);

- велике коло, яке охоплює собою попередньо названі об'єкти в дії та слухацьку аудиторію [65].

Використання артистичних прийомів К.Станіславського у процесі формування музично-сценічніх умінь майбутніх учителів музики та хореографії краще вибудовувати власну сценічну поведінку, а саме як слід виходити на сцену, за допомогою яких внутрішніх прийомів можна себе заспокоїти, щоб усю свою внутрішню енергію спрямувати на успішний виступ.

Загалом, проектування поставлених професійних завдань на основі принципу спрямованості навчання на реалізацію освітньої мети обумовлює єдність навчальної, розвиваючої, виховної функцій навчання. На думку Н.Мойсеюк, реалізація цього важливого принципу у практичній діяльності дозволяє: «за той самий час вирішувати ширше коло взаємопов'язаних завдань, чим підвищувати результативність навчального процесу; підвищити роль і значення цілепокладання в навчальному процесі, робити навчання більш цілепрямованим» [37, 231].

Принцип *рефлексивності* відіграє особливе значення у процесі формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, адже він дозволяє усвідомлювати отримані мистецькі здобутки, адекватно оцінювати результати використання власних музично-артистичних умінь у виконавській діяльності та порівнювати їх з досягненнями інших студентів.

Розглядаючи принципи мистецького навчання як основні положення, що охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, що органічно пов'язують окремі елементи в єдину цілісну систему, Г.Падалка з-поміж найголовніших принципів визначає принцип рефлексивності. На думку вченої, принцип рефлексивності «спрямовано на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із

мистецькими досягненнями інших» [46, 9]. Тому принцип рефлексивності нами виокремлено як один із основних в художньо-творчій діяльності, адже він дозволяє спрямувати музично-сценічну діяльність майбутніх учителів музики та хореографії на співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, співставлення глибоких переживань особистісного «Я» з художніми оцінками автора художнього твору.

З позиції розгляду значимості принципу рефлексивності у художньо-музичному навчанні (Є.Асмаковець, Л.Бочкарьов, І.Гавран, Д.Кирнарська, А.Козир, Л.Майковська, С.Миколинська, Г.Падалка, В.Петрушин, Г.Нейгауз, О.Ростовський, О.Рудницька, Г. Ципін, Ю.Цагареллі, Д.Юник, В.Яконюк та ін.) [4; 11; 15; 20; 31; 40; 46; 48; 57; 71; 74] в умовах сценічної діяльності важливе значення відіграє емоційний стан виконавця. Адже в процесі виконавської діяльності психофізичний стан студента факультету мистецтв може змінюватися від повного спокою до сильного емоційного підйому, і навпаки. Майбутнім учителям музичного мистецтва і хореографії, які вміють керувати своїми емоціями, легше вдається розвинути такі якості, як ініціативність і готовність працювати у постійно змінному художньо-освітньому середовищі, нестандартних ситуаціях, зумовлених умовами майбутньої фахової роботи.

Принцип рефлексивності у майбутніх учителів музики і хореографії дозволяє виробити відповідне ставлення до власної професійної діяльності, що виражається в розвиненій здатності до мистецької рефлексії, яка за висловом Г.Падалки є усвідомленням «власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору …» [46, 158]. Реалізація принципу рефлексивності у музично-сценічній діяльності дозволяє студентам факультетів мистецтв критично ставиться до різних аспектів власної діяльності, відстоювати свою

позицію в дискусіях, висловлювати власні судження, виховувати здатність до адекватного оцінювання творів мистецтва.

Принцип творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв у музично-сценічній діяльності стимулює їх на одержання оригінальних рішень за допомогою спеціально орінтованих прийомів і методів навчання. Саме творча саморелізація у музично-сценічній діяльності доповнює опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань, активізує підсвідомість у створенні цілісного, яскравого художньо-сценічного образу.

Потреба вираження внутрішнього «Я» визначається специфікою мистецтва, головним завданням якого є не відповідне зображення об'єктивно поданих предметів, а вираження власних установок самого творчя, його відношення до об'єктивної реальності. Процес створення художнього твору (з позиції нашого дослідження втілення художньо-сценічного образу) виступає в ролі гедоністичного задоволення власної потреби в самовираженні та самореалізації. У процесі мистецької діяльності особистість учителя самореалізовується шляхом розкриття надсвідомого вищого «Я», що стає головним особистісним центром і підкоряє собі субособистості. При цьому важливу роль у цьому процесі грають також самоактуалізація, самопрезентація та саморегуляція. Доцільно зазначити, що особистість може самоактуалізуватися, самопрезетуватися, тобто розкривати свої таланти й можливості без щільного зв’язку з духовним самовираженням, тоді як самореалізація становить ніщо інше, як обов’язкове встановлення зв’язку з вищим «Я», тобто передбачає наявність духовного досвіду.

Розглядаючи самореалізацію майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії свідомим процесом розгортання та зростання її сутнісних сил, творчих здібностей, потреб, мотивів, життєвих цінностей важливо скерувати самореалізаційний процес таким чином, щоб повністю проявити власне «Я» у музично-сценічній діяльності. Вирішенню цієї проблеми сприяє розв’язання суперечностей між «Я-ідеальним» та «Я-реальним» [26].

На значимості свідомого творчого самоздійснення в процесі самореалізації особистості наголошує С.Сисоєва, яка доводить, що самореалізацію є «життєтворчість, самоствердження в професійній діяльності, продуктивність у власному житті» [60, 163]. Отже, самореалізація майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії охоплює практичне здійснення ним професійної роботи з ефективним використанням власних задатків, здібностей, обдарувань, рис характеру, з користю для себе, колективу й суспільства загалом. У процесі самореалізації уява, мислення стають творчістю, оскільки за допомогою уяви і мислення студент факультету мистецтв створює ситуацію власного прояву можливої поведінки, ідейну ситуацію, яка викликає в ньому певну установку на творчу дію.

Методична модель включає розроблені педагогічні умови формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, а саме:

- *активізацію навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання інтерактивних технологій;*

- *створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів;*

- *актуалізацію надання переваги активно-дієвим методам фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.*

Доцільно зазначити, що під педагогічними умовами навчання мистецтву Г.Падалка розуміє «цілеспрямовано створені чи використанні обствини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності. Серед першочергових визначаємо такі педагогічні умови, як: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії вчителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності» [46, 160].

З цієї позиції характеризуємо педагогічні умови формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. Педагогічна умова *активізації навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання інтерактивних технологій* сприяє використанню діалогових

методів мистецького навчання, у процесі яких студенти факультетів мистецтв вчаться критично мислити, приймати виважені рішення, брати активну участь у дискусіях. Активність, яка виникає в процесі мистецького навчання, приймає не лише значення важливого засобу, а й має свою незалежну цінність, яка виражається в тому, що основне місце у навчанні поряд набуттям знань, умінь та навичок, відіграє постійний розвиток в акмеологічному сенсі. Розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії здійснюється завдяки тому, що підпорядкування власної поведінки пов'язано з вольовими процесами. Установка, що лежить в основі вольової поведінки студента факультету мистецтв, створюється уявною ситуацією, що і є результатом його активності.

Активне використання інтерактивних технологій у мистецькому навчанні сприяє розвитку творчої активності студентів факультетів мистецтв за рахунок використання різноманітних інтерактивних методів у навчальній діяльності, а саме: інтер'ювання, дискусії, «мозкова атака», круглі столи, метод проектів, метод створення атмосфери сценічного виступу, тощо), що слугує простором для ефективного розвитку комунікативності майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.

Інтерактивна технологія забезпечує ефективне педагогічне спілкування студентів факультетів мистецтв з учнями – це, перш за все обмін ідеями, діями та здатність відстоювати власні ідеї, остаточно доводити свою точку зору та активно її впроваджувати в музично-сценічну діяльність. На думку А.Козир, між індивідами або соціальними групами можливі два основні типи взаємних стосунків: симетричні (рівноправні) та асиметричні (нерівноправні) і якщо симетричні відносини характеризуються взаємною допомогою, то в асиметричних закладені авторитарні тенденції [20, 99]. Якщо майбутній вчитель зацікавлений розвитком особистісної сфери учнів, розвитку їх активності, то він буде прагнути до оволодіння школярами навичок соціальної поведінки, діалогової взаємодії тощо.

З цієї позиції інтенсивну музично-виконавську практику нами розглянуто як фактор акмеологічного розвитку студентів факультетів мистецтв, що має великий вплив на всю професійну діяльність та визначає її характерні риси. Впровадження педагогічної умови активізації навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання інтерактивних технологій сприяє підвищенню мотивації до фахових занять та виявляє великий вплив на розвиток значущих особистісних якостей (вольових, артистичних, лідерських, музично-виконавських, організаційних, комунікативних та ін.). Призначення та роль зазначеної педагогічної умови полягає в зацікавленні, мотивації студентів до музично-сценічного виконавства, забезпечення особистісної та професійної успішності майбутніх учителів музики та хореографії.

Впровадження даної педагогічної умови сприяє формуванню важливих елементів музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії, що передбачає розуміння студентом взаємозв'язку раціонального та емоційного, репродуктивного і продуктивного у виконавському мистецтві, нерозривне поєднання технічної та художньої сторін у роботі над музичними творами.

Педагогічна умова *створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів* відкриває можливість для майбутніх учителів музики та хореографії особистісного пошуку шляхів формування музично-сценічних умінь школярів, скерованих на яскраве відтворення художньо-музичного образу мистецького твору. Адже високий рівень розвитку творчо-інтерпретаційних умінь учителя є запорукою творчої взаємодії з учнями, що таж створює умови для досягнення ними високих художніх результатів.

Для створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів учителю музичного мистецтва і хореографії необхідно володіти педагогічно-артистичними вміннями та навичками, бо лише в дружній атмосфері діалогової взаємодії можна

передбачити розвиток творчості школярів. Для цього майбутньому вчителю музики та хореографії неохідно володіти:

- демократичними засобами впливу на учнівський колектив;

- мовною, мімічною і пантомімічною виразністю;

- елементами артистично-педагогічної техніки;

- навичками саморегуляції педагогічної дії для підтримки емоційно-творчої напруги учнів;

- акторсько-режисерськими вміннями, що дозволяють впливати на почуття і розум школярів, стосовно їх відчуттів, пам'яті, думок, виконавської волі, в процесі передачі їм досвіду емоційно-ціннісного відношення до світу.

Впровадження другої педагогічної умови в процес формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів сприяє організації культкрно-освітнього процесу на основі діалогу і проблемного навчання, що забезпечує активізацію психічних процесів, а саме: розумових, емоційних, мнемічних, сугестивних, вольових тощо, необхідних для успішного оволодіння виконавською діяльністю. На думку С.Рубінштейна, ефективність педагогічного процесу забезпечується вдалим використанням проблемних і діалогічних ситуацій, на основі діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, адже успішність фахової діяльності, забезпечує саморозвиток, що залежать від ступеню активності суб'єкта навчання [56, 457].

На основі даного положення про важливу роль проблемних діалогових ситуацій у розвитку в саморозвитку особистості (С.Рубінштейн), детермінантою успішної музично-сценічної діяльності майбутніх учителів музики та хореографії є:

- створення асоціативних зв’язків, які є основою сприйняття і осягнення творів мистецтва;

- актуалізація особистісних проявів студентів, що впливає на процес формування музично-сценічних умінь;

- активізація емоційно-вольової складової музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії за рахунок уведення артистичних тренінгів.

Педагогічна умова створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів сприяє зняттю психологічних бар'єрів, виникненню взаєморозуміння в колективі, що задовольняє потребу в схваленні. Опосередковане керівництво творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів включає вміння знайти тактичний, ненав'язливий характер взаємодії з учнями, власне налаштування на натхненне, щире і доброзичливе ставлення до учнів, свідоме застосовувати в педагогічному спілкуванні прийомів акторської техніки [12; 49; 65].

Реалізація цієї важливої педагогічної умови передбачає створення вчителем:

- ситуацій діалогу, що виступають в якості мікроодиниці педагогічного спілкування на особистісно-смисловому рівні (Г.Селевко);

- ситуацій «пізнавального ускладнення», за яких перед студентом факультету мистецтв постає необхідність використовувати операції аналізу, синтезу, аналогії, узагальнення тощо;

- проективних ситуацій, що застосовуються в процесі аналізу мистецьких творів, визначення надзавдання, інтерпретаційне створення трактування, формування емоційних настроїв щодо їх сценічного втілення (І.Гавран) [15; 58].

Зміст мистецьких творів дає великий методичний матеріал для реалізації вищезазначеної педагогічної умови, починаючи від аналізу та обговорення загальнолюдських, моральних проблем і закінчуючи вирішенням технічно-сценічних завдань. При цьому, прикладом можуть служити музичні твори двох різних композиторів на один літературний текст. Проблемна ситуація виникає вже в процесі аналізу та порівняння двох художньо-музичних образів; виявленні відмінного та подібного в трактуванні композиторами поетичного тексту; в створенні різних пластичних рухів для інтерпретаційного

трактування образів, вияву емоційно-експресивних впливів на глядачів та слухачів, тощо.

Отже, педагогічна умова створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів в процесі формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії сприяє розвитку їх власної виразності, позитивної емоційності, акторської переконливості, сугестивного впливу на учнів, які є потужним засобом стимулювання сценічної дії шляхом створення емоційних ситуацій при активному використанні методів театральної педагогіки, що загалом, і створює атмосферу творчої педагогічної взаємодії.

Педагогічна умова *актуалізації використання активно-дієвих методів фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів* полягає в ефективному застосуванні розвиваючих методів навчання в процесі фахової підготовки. Запропонована серія методів сприяє формуванню музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. Ця серія методів спрямована на:

- подолання негативних емоцій студентів факультетів мистецтв, пов’язаних із їх невпевненостю у виконавській діяльності;
- розвиток інтерпретаційних умінь та навичок;
- вироблення умінь адекватної самооцінки власного емоційного стану під час сценічного виступу;
- активізацію висловлювань власної позиції у музично-сценічному навчанні;
- розвиток умінь візуального контакту, мімічної і пантомімічної техніки, що передбачають успішне формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії та ін.

Доречно зазначити, що специфіка виконавської діяльності полягає в тому, що виконання мистецьких творів завжди пов’язане з певною втратою свободи сценічної поведінки, оскільки виконання має бути суворо підпорядковане наміру дотримуватися можливості адекватного зображення

задуму авторів твору. З цього приводу К.Станіславський зазначав, що адекватне втілення виконавцем художнього образу твору надає його поведінці від початку до кінця безумовно несвідомого характеру. Тому окремі «акти поведінки виковавця є лише засобами, що слугують ідеєю втілення цілісного образу» [65, 290].

Формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії потребує емоційного, творчого, інтелектуального, поведінкового, виконавського їхнього саморозвитку, що реалізується в процесі навчання діям спрямованим на створення яскравого художньо-музичного образу мистецького твору.

Реалізація педагогічної умови актуалізації використання активно-дієвих методів фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів передбачає:

- опору майбутніх учителів музики та хореографії на зовнішні стимули у процесі оволодіння сценічною поведінкою, вироблення якої необхідно їм не лише для підготовки концертних виступів, а й для здачі творчих програм та іспитів, участі у конкурсах, фестивалях, виступів перед одногрупниками, тощо;

- інтерпретаційну роботу студента факультету мистецтв із трактування музичного твору, що запропонований ним самим, адже це забезпечує актуалізацію його суб’єктності, особистісне включення у контекст пропонованих обставин, художньо-особистісне єднання зі змістом мистецького твору, тим самим активізуючи процеси самопізнання, самоаналізу;

- професійну значущість емпатійно-експресивної поведінки виконавця, що проявляється в музично-сценічній діяльності;

- соціальну значущість виконавської діяльності у процесі спілкування та психологічного впливу;

- актуалізацію зовнішніх мотивів майбутніх учителів музики та хореографії, а саме: досягнення успіху у виконавській діяльності та високих показників успішності в навчальній роботі.

Перераховані педагогічні умови (активізація навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання інтерактивних технологій; створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів; актуалізація надання переваги активно-дієвим методам фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів) створюють сприятливе середовище для активізації формування музично-сценічних умінь у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Розроблено методичну модель музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи (системний, особистісно-орієнтований, гедоністичний, емпатійний, комунікативний, творчо-регулятивний); функції (пізнавально-адаптивна; компетентнісна, інтегративна, інтерактивна, творчо-виконавська); основні принципи (спрямованості навчання на практичне музично-сценічне виконавство, рефлексивності, самореалізації студентів факультетів мистецтв у музично-сценічній діяльності); педагогічні умови (активізація навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання інтерактивних технологій; створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів; актуалізація надання переваги активно-дієвим методам фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів); етапи педагогічної роботи (спонукально-цільовий, змістовно-оцінювальний, сугестивно-регулювальний, творчо-моделюючий); ефективні методи формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв, що разом становить повний технолого-методичний цикл.

На рис. 2.1 схематично зображено методичну модель музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії (с. 110).

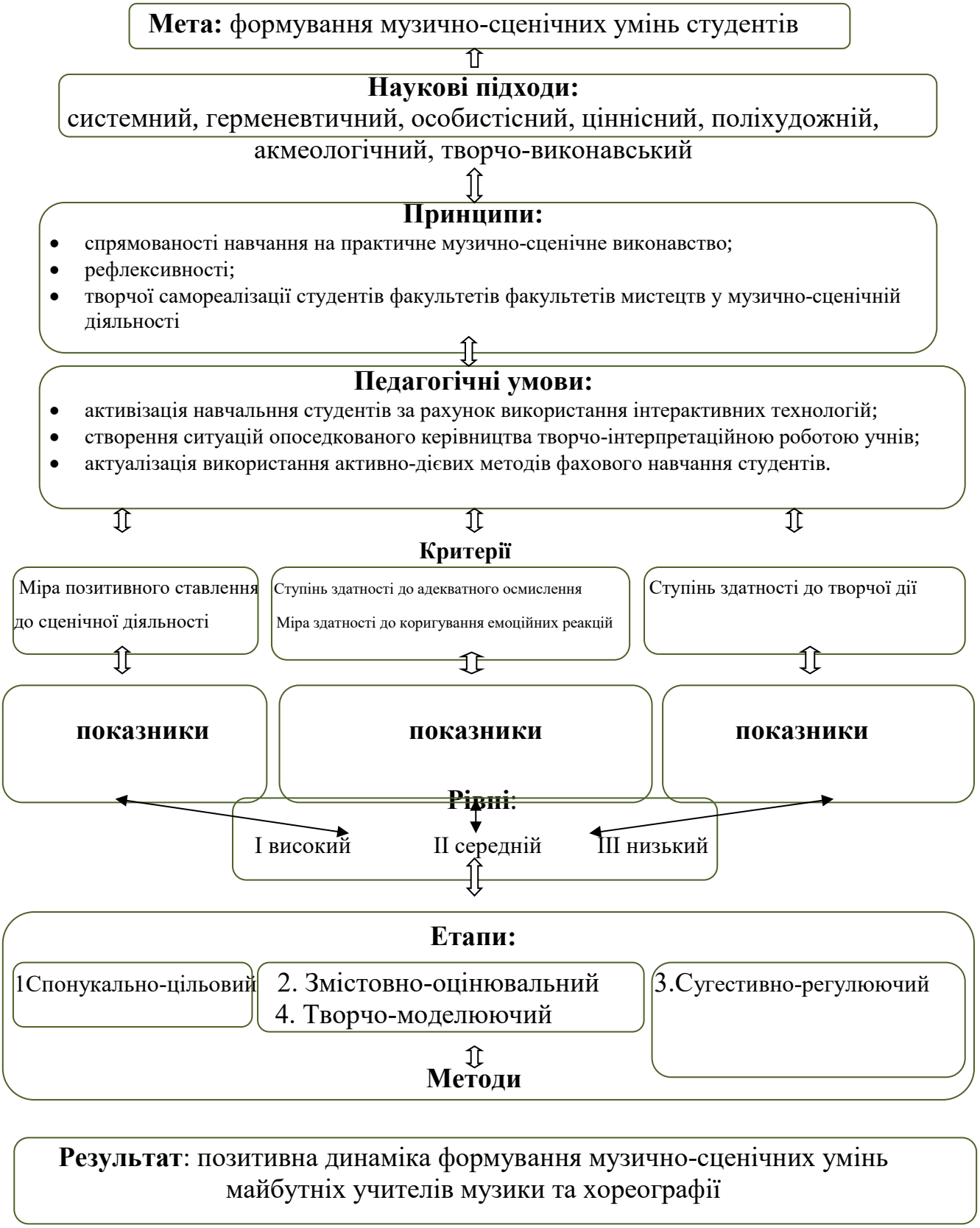


Рис. 1. Модель формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі фахової підготовки

Висновки до другого розділу

Теоретико-методичний аналіз формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії дозволив дійти таких висновків:

- на основі розробленої компонентної структури музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв розроблено критерії та показники означеного феномена. Критерієм мотиваційно-пізнавального структурного компонента визначено міру сформованості позитивного ставлення майбутніх учителів музики та хореографії до музично-сценічної діяльності (показники: наявність потреб у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності; усвідомленість значущості формування музично-сценічних умінь). Критерієм когнітивно-орієнтаційного структурного компонента визначено ступінь здатності майбутніх учителів музики та хореографії до адекватного осмислення та аналізу результатів музично-сценічних дій (показники: обізнаність щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності; вміння визначати логіку музично-сценічних дій, оперувати музично-сценічним тезаурусом). Критерієм емоційно-корекційного структурного компонента визначено міру здатності майбутніх учителів музики та хореографії до коригування емоційних реакцій в процесі музично-сценічної діяльності (показники: здатність до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу; уміння емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу). Критерієм комунікативно-артистичного структурного компонента визначено міру здатності майбутніх учителів музики та хореографії до творчої музично-сценічної діяльності (показники: вміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності; вміння встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією;

- обгрунтована система принципів фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії, що охоплює: принцип спрямованості навчання

на практичне музично-сценічне виконавство; принцип рефлексивності; принцип самореалізації студентів факультетів мистецтв у музично-сценічній діяльності. *Принцип спрямованості навчання на практичне музично-сценічне виконавство* забезпечує майбутнім учителям музики і хореографії саморух до реалізації поставленої мети. Він сприяє розвитку самостійності та ствердження власних поглядів студентів на систему засвоєння знань, умінь та навичок, які б дозволили знаходити особистісні шляхи вирішення складних завдань у процесі музично-сценічної діяльності. Принцип *рефлексивності* відіграє особливе значення у процесі формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, адже він дозволяє усвідомлювати отримані мистецькі здобутки, адекватно оцінювати результати використання власних музично-артистичних умінь у виконавській діяльності та порівнювати їх з досягненнями інших студентів. *Принцип творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв у музично-сценічній діяльності* стимулює їх на одержання оригінальних рішень за допомогою спеціально орінтованих прийомів і методів навчання. Саме творча саморелізація у музично-сценічній діяльності доповнює опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань, активізує підсвідомість у створенні цілісного, яскравого художньо-сценічного образу;

- методичне забезпечення формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії охоплює серію методів, що сприяють оптимізації цього процесу. Так, з метою подолання негативних емоцій студентів, пов’язаних із страхом перед сценічною діяльністю, у процесі спільного обговорення музично-танцювальних номерів, виступів вокально-хорових ансамблів, проведення танцювальних флеш-мобів були застосовані адаптаційні методи педагогічного підкріплення музично-сценічних дій. Ефективним методом активізації студентів факультетів мистецтв до висловлювання власної позиції у мистецькому навчанні представлено метод міжгрупового діалогу. У процесі цієї роботи ефективним є метод візуально-вербального діалогу, який передбачає роботу студентів факультетів мистецтв

у парах. Процес формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії включає вміння візуального контакту, мімічної і пантомімічної техніки, що здійснюється за допомогою методу постановки скульптурних етюдів з використанням образів у процесі колективно-групового навчання студентів факультетів мистецтв. Ефективним є впровадження методу відеофіксації сценічної діяльності, який передбачає здійснення студентами факультетів мистецтв аналізу відеозаписів власної музично-сценічної діяльності, розробки програм самокорекції емоційного стану під час концертного виступу. Успішність цієї діяльності забезпечує також метод безпосереднього і опосередкованого самоаналізу. Формування уміння визначати логіку музично-сценічних дій забезпечує метод вербалізації змісту хореографічного тексту, зорієнтований на досягнення глибшого усвідомлення внутрішньої суті художнього образу, а також методи стимуляції їх художньо-образного мислення та багато інших;

- розроблено та впроваджено педагогічні умови формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, а саме: активізацію навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання інтерактивних технологій; створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів; актуалізацію надання переваги активно-дієвим методам фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Педагогічна умова *активізації навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання інтерактивних технологій* сприяє використанню діалогових методів мистецького навчання, у процесі яких студенти факультетів мистецтв вчаться критично мислити, приймати виважені рішення, брати активну участь у дискусіях. Активність, яка виникає в процесі мистецького навчання, приймає не лише значення важливого засобу, а й має свою незалежну цінність, яка виражається в тому, що основне місце у навчанні поряд набуттям знань, умінь та навичок, відіграє постійний розвиток в акмеологічному сенсі. Педагогічна умова *створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною*

діяльністю учнів відкриває можливість для майбутніх учителів музики та хореографії особистісного пошуку шляхів формування музично-сценічних умінь школярів, скерованих на яскраве відтворення художньо-музичного образу мистецького твору. Адже високий рівень розвитку творчо-інтерпретаційних умінь учителя є запорукою творчої взаємодії з учнями, що таж створює умови для досягнення ними високих художніх результатів. Педагогічна умова *актуалізації використання активно-дієвих методів фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів* полягає в ефективному застосуванні розвиваючих методів навчання в процесі фахової підготовки. Запропонована серія методів сприяє формуванню музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії;

- розроблено методичну модель музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи (системний, особистісно-орієнтований, гедоністичний, емпатійний, комунікативний, творчо-регулятивний); функції (пізнавально-адаптивна; компетентнісна, інтегративна, інтерактивна, творчо-виконавська); основні принципи (спрямованості навчання на практичне музично-сценічне виконавство, рефлексивності, самореалізації студентів факультетів мистецтв у музично-сценічній діяльності); педагогічні умови (активізація навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання інтерактивних технологій; створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів; актуалізація надання переваги активно-дієвим методам фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів); етапи педагогічної роботи (спонукально-цільовий, змістовно-оцінювальний, сугестивно-регулювальний, творчо-моделюючий); ефективні методи формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв, що разом становить повний технолого-методичний цикл.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [27; 28; 29].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. /Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. – М.: Академия, 2004. - 336 с.

2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособ. для студ. пед. и-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» / Ольга Александровна Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222, [2] с.

3. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Рудольф Арнхейм; [пер. с англ. В. Н. Самохина]; [общ. ред. и вступ. ст. В. П. Шестакова]. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с.

4. Асмаковец Е. С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга /Е.С. Асмаковец //Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 11-14.

5. Астахова О. А. Принципы взаимосвязи музыки и танца /Ольга Андреевна Астахова: автореферат дис. ... канд. искусс-ния: спец. 17.00.02. – СПб. : С-ПК, 1993. – 21 с.

6. Батюк З.С. Особливості сучасного хореографічного мистецтва та його роль у збагаченні художньо-естетичного досвіду студентів-хореографів / З.С. Батюк // Проблеми підготовки сучасного вчителя : Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / [ред. кол.: О.І.Безлюдний та ін.]. – Умань, 2015. – Вип.12, Ч.1. – С. 211-219.

7. Березова Г.А. Класичний танець у дитячих хореографічних колективах. /Березова Г.А. - К.: Муз. Україна, 1990. - С. 3-19.

8. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2-х кн. Кн 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод.видання /І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

9. Борев Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Борев. – М. : Политиздат, 1988. – 496 с.

10. Большой толковый психологический словарь / [Автор — сост. Артур Ребер. Пер. Е.Ю.Чеботарева]. —Т. 1 . – М: Вече – АСТ, 2003. – 592 с.

11. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика XXI, 2008. – 352 с.

12. Булатова О. С. Педагогический артистизм: Учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / О. С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.

13. Василевська-Скупа Л.П. Комунікативний аспект фахової вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики // Теорія і практика управління соціальними системами: щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ ХПІ. – 2006. – № 3. – С. 47-55.

14. Волкова Ю.І. Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії : автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. І. Волкова. – К., НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 20 с.

15. Гавран І.А. Особистісні передумови педагогічної майстерності майбутніх учителів музики. Методичні рекомендації з підготовки студентів до диригентсько-хорової діяльності (для студентів музично-педагогічних факультетів ВНЗ). /Ірина Анатоліївна Гавран: – Хмельницький, 2013. – 28 с.

16. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. – Вид. 2-ге, доп. й вип. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

17. Загальна психологія: [підруч. для студентів вищ. навч. закладів.] / С.Д.Максименко, В.О.Зайчук, В.В. Клименко, В.О.Соловієнко / [за заг. ред. акад. С. Д. Максименка]. - К. : Форум, 2000. – 543 с.

18. Зайченко І.В. Педагогіка [Электронный ресурс] / І.В.Зайченко // Бібліотека українських підручників. Режим доступа: http://pidruchniki.ws.

19. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти : [монографія] / А. В. Зайцева. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – 255 с.

20. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія /А.В. Козир. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.

21. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с. – (Библиотека учителя).

22. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Л. Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — № 2. — С.7–11.

23. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие /Н.В. Кузьмина. – Л.: Из-во ЛГУ, 1980. – 170с.

24. Левківський М.В. Історія педагогіки : [навчальний посібник] /М.В. Левківський, О. М. Микитюк ; [ред. В. М. Левківського]. – Х. : «ОВС», 2002. – 240 с.

25. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 2004. – 352 с.

26. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности /Д.А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии : известия Таганрогского гос. радиотехн. ун-та. – 2005. – № 7. – С. 16-21.

27. Лі Ян. Використання фахових умінь у музично-ритмічній діяльності майбутніх учителів. /Лі Ян. //Сучасна мистецька освіта: Матеріали І Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського 20-23.03.2017 р. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – С. 136-137.

28. Лі Ян. Мотиваційно-орієнтаційний аспект формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. /Лі Ян. //Сучасна мистецька освіта: Матеріали ІІ Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського 15-16.03.2018 р. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. – С. 174-179.

29. Лі Ян. Когнітивно-пізнавальний конструкт музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. /Лі Ян //Сучасна мистецька

освіта: Матеріали ІІІ Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського 6-7.03.2019 р. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. – С. 124-127.

30. Логвиненко А.Д. Зрительное восприятие пространства /А.Д.Логвиненко. – М.: Московский ун-т, 1981. – 224 с.

31. Майковская Л. С. Артистизм учителя музыки : учеб. пособие / Л. С. Майковская. – М. : Моск. гос. ин-т культуры и искусств, 2005. – 67 с.

32. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – Вид. 2-е, перероб. та доп. – К. : Центр навч. літ., 2004. – 272 с.

33. Маркова А.К. Психология труда учителя /Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.

34. Мартинович Н.С. Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /Н.С.Мартинович. – Луганськ, 1997. – 16 с.

35. Маслоу А. Мотивация и личность /Абрахам Гарольд Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. – (Мастера психологии).

36. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : / Михаськова Марина Анатоліївна. – К., 2007. – 19 с.

37. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. /Н.Є.Мойсеюк. – 3-є вид., допов. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.

38. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці /Валентин Олексійович Моляко. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48 с.

39. Морозова О. О. Методика формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / О.О.Морозова.– Київ, 2011. – 20с.

40. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 2002. – 204 с.

41. Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти: світовий контекст /О.Овчарук //Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи /за. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – С.15-21.

42. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264с.

43. Олексюк О. М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект /О. М. Олексюк // Вісник КНУКіМ : зб. наук. праць. – 2001. – Вип. 5. – С. 73–80. – (Серія: Педагогіка).

44. Орлов В. Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навч.-метод. посіб. / В. Ф. Орлов, О. О. Фурса, О. В. Баніт. – К. : Едельвейс, 2012. – 272 с.

45. Основы педагогического майстерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений /И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич и др. [под. ред. И.А. Зязюна]. – М.: Просвещение, 1989. – 302с.

46. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

47. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. /[З.Н. Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін.] (За ред.. З.Н.Курлянд.)/. – К. : Знання, 2007. – 3-тє вид., перераб і доп. – 495с.

48. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. /Петрушин В.И. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2011. – 176 с.

49. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества : учеб. пособие /В.И. Петрушин. – М. : Академ. проект : Гаудеамус, 2008. – 490 с.

50. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика /Яков Александрович Пономарёв. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

51. Психология музыкальной деятельности : теория и практика : учеб. пособие / ред. Г. М. Цыпин. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

52. Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248 с.

53. Психологічний словник /за ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.

54. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч.-метод. посіб. для студ. та магістр. вищої школи / Г.П.П'ятакова, Н.М.Заячківський. – Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.

55. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 295 с.

56. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. – (Мастера психологии).

57. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. /Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2005. – 360 с.

58. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. /Герман Константинович Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т 1. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

59. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека : Модульный курс психологии. Модуль «Направленность»: лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы / [для преподавателей и студентов] / Центральный институт последипломного педагогического образования. – Киев : Милениум, 2004. – 520 с.

60. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва– К.: Міленіум, 2006. – 346с.

61. Ситуативний аналіз, або анатомія кейс-метода /за ред. Ю.П.Сурміна. – К.: Центр інновацій і розвитку, 2002. – 286 с.

62. Сластёнин В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учебн. заведений /В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. – М., 2000. – 423 с.

63. Слуцкая Л. Е. Сценическое волнение как профессиональная и психологическая проблема / Л. Е. Слуцкая // Музыкант-классик, 2008. т.№ 7/8. – С. 33-36.

64. Софроній З.В. Методичні рекомендації з спецкурсу “Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики” / З.В.Софроній. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 58 с.

65. Станиславский К.С. Работа актера над собой /К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1989. – Ч. 1: Работа над собой в творческом процессе переживания. – 511 с. – (Собрание сочинений: в 9 т. ; т. 2).

66. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды в 2-х томах. /Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С.Лейтес. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. – С. 42 –222.

67. Тянь Ли. Сравнительное изучение международного мультикультурного музыкального образования [Электронный ресурс] / Тянь Ли // Образование и профессионализм. – № 21 (697). – Режим доступа: http://www.cnki.net.

68. Універсальний словник-енциклопедія / гол. ред. М. Попович. – 3-є вид., перероб., доп. – К. : Новий друк, 2003. – 1414 с.

69. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. /Майкл Фуллан [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. – Львів: Літопис, 2000. – 269с.

70. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., переработ. /Андрей Викторович Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007. – 638 с.

71. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. / Цагарелли Ю.А. – СПб.: Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. – 368, [1] с.

72. Шеремет Л. П. Формування особистості засобами музики: [монографія] / Л. П. Шеремет. – Суми: МКВВП "Мрія", 1992. – 235 с.

73. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] /Ольга Пилипівна Щолокова. – К.: Укр. держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 1996. – 172, [1] с.

74. Яконюк В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. /В.Л.Яконюк. – Минск, 1993. – С. 19-55.

75. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. /Валерий Александрович Якунин [Европ. ин-т экспертов]. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А. «Полиус», 1998. – 639 с.

76. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian /Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. – 413s.

77. Gunrt H. Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamis theory. – Y: Intern Un. Pr., 1997. – 456 p.

78. Kluczowe dane o edukacji w Europe. – Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. – 261 s.

79. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej – Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. – 636 s.

80. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.

РОЗДІЛ III

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

3.1. Стан сформованості музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

На основі обгрунтованих теоретико-методологічних засад дослідження – визначення наукових підходів, принципів, функцій, сутності музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, компонентної структури щодо їх формування у процесі фахового навчання, нами була проведена дослідно-експериментальна робота з перевірки ефективності розробленої методики формування досліджуваного феномена.

Дослідно-експериментальна робота з формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії проводилась поетапно, у відповідності констатувального, формувального та контрольного експериментів із студентами освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова, Інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Донбаського державного педагогічного університету. Вибір даної вікової групи був обумовлений тим, що саме студенти третіх-четвертих курсів володіють основними практичними хореографічними уміннями і навичками, у більшій мірі долучаються до концертної музично-сценічної діяльності, мають змогу контактувати з учнями й опосередковано формувати власні музично-сценічні уміння у рамках проходження педагогічної практики. Доречно підкреслити, що саме студенти III-IV курсів у процесі навчальної діяльності вже достатньою мірою оволоділи

основами музичної освіти (теорія музики, гра на музичному інструменті, основи диригентської майстерності, тощо).

Кожен етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на досягнення певної мети і виконання дослідницьких завдань.

Мета констатувального експерименту полягала у визначенні стану сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії у процесі фахового навчання.

Згідно реалізації даної мети, констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи передбачав вирішення таких завдань:

1) проаналізувати зміст навчальної документації (освітніх програм з фахоівої підготовки даної спеціалізації, навчально-методичних комплексів і робочих програм із спеціальних дисциплін, звітної документації);

2) розробити діагностичну методику сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії у процесі фахового навчання;

3) визначити рівні сформованості музично-сценічних умінь студентів, розробити їх змістовну характеристику;

4) здійснити якісний і кількісний аналіз стану сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

У результаті аналізу змісту спеціальних дисциплін («Теорія і методика класичного (народно-сценічного, українського, історико-побутового, сучасного) танцю», «Сучасні напрямки хореографічного мистецтва», «Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом»), загальних музичних і спеціальних курсів («Основи теорії музики», «Хоровий клас», «Диригування», «Академічний вокал») було встановлено, що вони в основному спрямовані на розвиток професійних умінь, формування практично-методичної готовності до виконавської діяльності і роботи з дітьми різного шкільного віку. Водночас, жодна з перелічених програм не передбачає планомірного формування музично-сценічних умінь студентів.

Лише окремі навчальні заклади вводять до навчального плану підготовки учителів музики і хореографії курс «Основи акторської

майстерності», який вивчається за вибором студента. Натомість, аналіз його змісту вказує на загалом теоретичне осягнення студентами даної проблеми, що на наш погляд не забезпечує вирішення проблеми формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, оскільки не озброює їх практичними уміннями і навичками щодо розвитку міміки, пантоміміки, технологій управління і коригування власними емоціями під час концертних виступів.

Керуючись теоретичними засадами дослідження, власним педагогічним досвідом, можемо припустити, що формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії доцільно здійснювати у процесі вивчення ними усіх практичних хореографічних і музично-виконавських дисциплін. Спостереження за виконавською діяльністю студентів у процесі складання заліків та випускних іспитів тільки підтвердили наші переконання.

Результати аналізу навчальної документації і педагогічних спостережень підтвердили практичну значущість проблеми формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії й зумовили розробку діагностичної методики констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи, зміст якої склали педагогічні спостереження, анкетування, тестування, письмові опитування, тести діяльності, практичні і творчі завдання, метод експертних оцінок, методи математичної обробки результатів дослідження. Зміст діагностичної методики розроблений у відповідності до структурних компонентів, визначених критеріїв і показників досліджуваного феномену, які детально представлені у таблиці 3.1.

На основі розроблених структурних компонентів, критеріїв і показників досліджуваного феномена, був здійснений моніторинг реального стану сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, що стало концептуальним у розробці подальших етапів експериментального дослідження.

У констатувальному експерименті взяли участь 236 студентів третіх та четвертих курсів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Констатувальний експеримент проводився поетапно, протягом 2017-2018 н.р. під час навчання студентів у 8 семестрі.

Для підтвердження припущення того, що формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії доцільно здійснювати у процесі освоєння різних видів музично-сценічної й хореографічної діяльності, за спеціально розробленою методикою було проведено діагностування рівнів сформованості музично-сценічних умінь студентів.

Мета першого етапу констатувального експерименту полягала у визначенні рівнів сформованості мотиваційно-орієнтаційного компоненту музично-сценічних умінь студентів. Концептуальним у розробці діагностичної методики даного етапу стало твердження вчених про те, що вивчення мотиваційної сфери особистості дозволяє виявити конкретні її потреби, які сприяють активізації і спрямованості діяльності [2; 7; 12; 19 24; 25]. Водночас, процес формування мотивації музично-сценічної діяльності студентів передбачає засвоєння соціального досвіду, спеціальних знань і вмінь, накопичення власного досвіду й позитивного ставлення до цієї діяльності.

На етапі діагностики міри сформованості позитивного ставлення студентів до музично-сценічної діяльності було проведено низку анкетувань і тестувань. Питання анкетування були спрямовані на виявлення потреби студентів у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності (Додаток А). До переліку питань анкети були включені 15 питань наступного змісту: 1) Чи подобається Вам виступати на сцені? 2) Чи викликає у Вас захоплення музично-сценічною діяльністю? 3) Ви часто берете участь у хореографічних постановках? 4) Чи відвідували Ви хореографічну студію до вступу в університет? 5) Ви самі обрали професію вчителя музики та хореографії? 6) Ви здатні створювати музично-хореографічні композиції?

7) Вам хочеться більше займатись удосконаленням своєї музично-сценічної хореографічної діяльності? 8) Чи цікавитеся Ви методами удосконалення сценічного руху? 9) Вам подобається відчувати себе у центрі уваги? 10) Вам подобається створювати хореографічні постановки для дитячих танцювальних колективів?, тощо.

Аналіз відповідей на запропоновані питання дозволив виявити сформованість потреби у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності. З'ясувалося, лише поодинокі студенти систематично відвідують концертні виступи танцювальних ансамблів. В основному це ті, які у свій час відвідували хореографічні гуртки. Третина опитаних відверто зізнались у тому, що їм не подобається виступати на сцені, бути у центрі уваги й брати участь у хореографічних постановках. Позитивною є тенденція самостійного вибору досліджуваними власної професії (85,2%). У той же час, виявилось, що 38,9% студентів не цікавляться методами удосконалення сценічного руху, 47,5% досліджуваним не подобається займатися створенням хореографічних постановок для дітей.

Наступне тестування майбутніх учителів музики і хореографії спрямоване на виявлення рівня усвідомленості значущості формування власних музично-сценічних умінь (Додаток Б). Аналіз результатів проведеного тесту свідчить про те, що майже 74,6% опитуваних не задоволені сформованістю власних музично-сценічних умінь в умовах виконання хореографічної діяльності. Але прийнятним є те той факт, що 89,8% з них мають бажання удосконалювати їх у процесі фахового навчання. На жаль, переважна більшість студентів (81,4%) вважає, що у процесі навчання в них не здійснюється розвиток власних музично-сценічних умінь. Лише окремі студенти (24,6%) вказують на те, що у процесі вивчення музично-виконавських дисциплін – гімнастиці, ритміці, основах акторської майстерності, викладачі наголошують на необхідності прояву артистичних умінь з метою відтворення художнього образу. Водночас, чи володіють

студенти методами досягнення бажаного результату у даному напрямку, переважна кількість дала незадовільні відповіді.

У результаті опрацювання кількісних даних діагностованих показників було визначено рівні сформованості мотиваційно-орієнтаційного компоненту музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, що представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Рівні сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь студентів на констатувальному етапі дослідження

рівні	*Міра сформованості позитивного ставлення студентів до музично-сценічної діяльності*				Мотиваційно-орієнтаціний компонент	
	Наявність потреби у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності		Усвідомленість значущості формування музично-сценічних умінь			
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	Особи	%
В	54	22,9	56	23,7	55	23,3
С	82	34,7	74	31,4	78	33,1
Н	100	42,4	106	44,9	103	43,6

На основі опрацювання результатів проведення анкетування і тестування нами було визначено загалом превалювання низького (43,6%) та середнього рівнів (33,1%) сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь досліджуваних. Водночас студентів із високим рівнем позитивного ставлення до музично-сценічної діяльності виявлено 23,3%. Більше половини діагностованих респондентів проявляють інтерес до здійснення музично-сценічної діяльності, вбачають необхідність її удосконалення саме у процесі фахової підготовки.

Наступний етап констатувального експерименту мав на меті визначити рівні сформованості когнітивно-орієнтаційного компоненту музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. Реалізація даної

мети передбачала проведення діагностики обізнаності студентів щодо специфіки музично-сценічної діяльності учителів музики і хореографії. Досліджуваним було запропоновано відповісти на питання анкети-опитувальника, які стосувалися визначення змісту музично-сценічної діяльності вчителя музики та хореографії, необхідних умінь для її здійснення, засобів створення сценічного образу, основних критеріїв артистизму.

Студенти повинні були дати відповіді на питання щодо розуміння понять «міміка, пантоміміка, пантоміма», «ракурс, жест, поза», «мізансцена», «ритмо-пластичні рухи», «візуально-пластичний образ», «фігуро-фонова адекватність», «адекватність сценічного руху»; назвати «основні властивості руху», «основні способи фіксації танцю», «видатних діячів українського хореографічного мистецтва», «кращі зразки української хореографі»; вказати «основні рухи класичного танцю», «основні принципи розвитку хореографічної композиції», тощо.

У процесі аналізу відповідей, було з'ясовано, що 47,5% респондентів не змогли у повній мірі розкрити сутність понять «міміка», «пантоміміка», «пантоміма», 60,2% - не дали відповідей на питання щодо змісту термінів «мізансцена», «ритмо-пластичні рухи», «візуально-пластичний образ», «фігуро-фонова адекватність». Ще третина студентів – 31,7% не спромоглися назвати краші зразки української хореографії. Натомість 69,9% вказали лише одного з видатних представників українського хореографічного мистецтва. Окремі студенти змогли дати часткові, неповні відповіді на питання щодо значення понять «ракурс, жест, поза», ролі міміки, пантоміміки у музично-хореографічній діяльності (22,1%).

Кожна відповідь анкети-опитувальника оцінювалась у відповідності до її змісту: 2 бали отримували студенти, які дали правильну, чітку розгорнуту відповідь, 1 бал – ті, хто дав вірну, але неповну відповідь, 0 балів – респонденти, які не змогли відповісти на питання, або ж дали неправильну, часткову відповідь. Розподіл за рівнями здійснювався у відповідності до суми

балів: 1-16 балів – низький рівень, 17-27 балів – середній рівень, 28-34 бали – високий рівень.

Детальна обробка відповідей студентів дала можливість розподілити їх за трьома рівнями обізнаності щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності. Так, низький рівень продемонструвало 52,1% досліджуваних, середній – 36,4%, високий – 11,5%.

Наступний етап констатувального експерименту щодо діагностики когнітивно-орієнтаційного компоненту мав на меті визначити рівень сформованості у студентів уміння визначати логіку музично-сценічних дій та здатності оперувати музично-сценічним тезаурусом. Досліджуваним пропонувалося здійснити аналіз танцю за відеозаписом – розшифрувати хореографічну мініатюру «Чумацькі радощі» поставлену П.Вірським. Завдання студентів: визначити форму, жанр, ідею, композиційний план танцю згідно музично-хореографічної драматургії, зробити запис робочої схеми та рисунку танцю, вказати зміст хореографічного тексту (лексику й логіку розвитку рухів), визначити роль міміки у створенні сценічних образів.

Виконання практичного завдання викликало у студентів ряд труднощів. Більшість не змогли визначити жанр хореографічної постановки, допускались помилок у відтворенні назв хореографічних рухів. Значна частина діагностованих не змогли прослідкувати і відтворити у записі рисунок танцю. Майже всі студенти у характеристиці образів зосереджувались лише на відповідності хореографічних рухів, залишаючи поза увагою міміку, погляд, візуальний контакт виконавця із учасниками дійства та публікою. Тому представників низького рівня сформованості діагностованих показників виявилось майже 5,5%, середнього – 40,2%, високого – 12,3%.

У результаті обчислення отриманих даних за трьома показниками міри здатності до адекватного осмислення та аналізу результатів музично-сценічних дій було визначено рівні сформованості когнітивно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, що висвітлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Рівні сформованості когнітивно-орієнтувального компоненту музично-сценічних умінь студентів на констатувальному етапі дослідження

Рівні	*Міра здатності до адекватного осмислення та аналізу результатів музично-сценічних дій*				Когнітивно-пізнавальний компонент	
	Обізнаність щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності		Уміння визначати логіку музично-сценічних дій	Здатність оперувати музично-сценіч-ним тезаурусом		
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	Особи	%
В	27	11,5	14	6,0	20	8,5
С	86	36,4	94	39,8	90	38,1
Н	123	52,1	128	54,2	126	53,4

У порівнянні із результатами сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь, можемо констатувати, що представників високого рівня сформованості когнітивно-орієнтаційного компоненту скоротилось на 14,8% і становить 8,5%, респондентів низького рівня виявлено 53,4%, шо на 9,8% більше, студентів із середнім рівнем зафіксовано 38,1%, шо на 5% перевищує відсоток представників середнього рівня сформованості мотиваційно-орієнтаційного компоненту.

Подальша серія діагностичних методик констатувального експерименту спрямовувалась на визначення рівнів сформованості емоційно-корекційного компоненту музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. З цією метою нами була продіагностована здатність студентів до коригування емоційних реакцій у процесі музично-сценічної діяльності, що

передбачало визначення рівнів сформованості здатності до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу.

Діагностичний інвентар даного етапу склали творчі завдання. Під задану музичну мелодію досліджувані повинні були виконати пантомімічний етюд зображуючи різнохарактерні образи. За допомогою міміки, жестів, пантоміміки студенти мали можливість продемонструвати уміння регулювати свої сценічні емоції під час відтворення художнього хореографічного образу. У процесі перегляду пантомімічних етюдів експерти-педагоги здійснювали оцінку досліджуваної здатності.

Для отримання об'єктивних результатів були розроблені спеціальні оцінкові протоколи (Додаток Д), в яких фіксувались бали по кожному параметру: 0-4 бали отримували студенти, які демонстрували низький рівень здатності до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу, 5-9 балів – середній, 10-12 – високий рівень.

У результаті якісної та кількісної обробки результатів було визначено студентів із високим рівнем (6,8%) здатності до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічної діяльності, середнім (41,5%) та низьким (51,7%) рівнями.

Вимірювання емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу здійснювалось на основі виконання студентами тестів діяльності, зміст якої передбачав оцінювання фрагменту демонстрації студентами групового танцю високої технічної складності. В оцінці досліджуваного параметру експерти звертали увагу не лише на виконавську віртуозність у відтворенні хореографічних рухів студентами, а й на їх сценічну майстерність: артистизм, відповідність міміки сценічному образу, культуру й естетику жестів, ступінь зосередженості на емоційній складовій відтворення художнього образу.

Аналіз музично-сценічної хореографічної діяльності досліджуваних дав можливість визначити, що переважна більшість виконавців не здатна постійно зосереджуватись на відтворенні сценічного образу. Часто досліджувані

відволікаються на виконання технічно складних рухів, не контролюють при цьому свою міміку, погляд, вираз обличчя, пластику жестів. Вони не вміють володіти м'язами обличчя, не здатні розслабляти і коригувати їх у потрібний момент, що перешкоджає створенню правдивого сценічного образу. Деякі досліджувані навпаки у створенні сценічного образу занадто розмахують руками, демонстративно відтворюють «пози», «жести», милуючись ними. Вони виконують рухи танцю, як «па», незалежно від внутрішнього змісту, і створюють форму, позбавлену суті, що так само позбавляє правдивості у відтворенні художнього образу.

Оцінювання здатності студентів до емоційно-образної концентрації здійснювалось експертами й фіксувалось у протоколі (Додаток Е). Основними критеріями досліджуваної здатності були визначені: відповідність міміки сценічному образу, культура й виправданість сценічних жестів, зосередженість на відтворенні художнього образу, уникнення відволікання на зовнішні і внутрішні подразники, уміння підпорядковувати виконавські дії сценічному образу, які відповідно оцінювались за 12-бальною шкалою:

- 0-4 – низький рівень;
- 5-9 – середній;
- 10-12 – високий.

Так, у процесі діагностики емоційно-образної концентрації під час створення музично-сценічного образу, переважна більшість діагностованих продемонструвала низький рівень (51,7%), третина – середній рівень (43,2%), незначний відсоток досліджуваних – високий рівень (5,1%).

Обчислення кількісних даних діагностики здатності студентів до коригування емоційних реакцій у процесі музично-сценічної діяльності дало можливість розподілити досліджуваних за трьома рівнями сформованості емоційно-корекційного компоненту музично-сценічних умінь. Низький рівень зафіксовано у 51,7% респондентів, середній у 42,4%, високий властивий лише 5,9% досліджуваних, що унаочнено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Рівні сформованості емоційно-корекційного компоненту музично-сценічних умінь студентів на констатувальному етапі дослідження

рівні	*Міра здатності студентів до коригування емоційних реакцій у процесі музично-сценічної діяльності*				Емоційно-корекційний компонент	
	Здатність до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу		Уміння емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу			
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	Особи	%
В	16	6,8	12	5,1	14	5,9
С	98	41,5	102	43,2	100	42,4
Н	122	51,7	122	51,7	122	51,7

Заключний етап констатувального експерименту був спрямований на визначення рівнів сформованості показників комунікативно-артистичного компоненту музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. Діагностика уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності проводилась засобом виконання студентами творчих завдань. Їх зміст передбачав створення хореографічної композиції для дитячого танцювального колективу на музику хорової сцени М.Лисенка «А вже весна» з дитячої опери «Зима і весна».

Студенти повинні були опрацювати музичний матеріал, визначити ідею, жанр, форму хореографічної постановки, розробити композиційну будову номеру, лексику танцювальних рухів, створити комбінацію рухів, тощо. В результаті досліджувані презентували й демонстрували свої постановки перед глядачами.

В оцінюванні хореографічних постановок експерти зосереджувались на аналізі прояву студентами артистизму у зображенні створеного художньо-

сценічного образу, відповідності хореографічних рухів музиці та авторському задуму. У результаті перегляду студентських хореографічних номерів, було виявлено, що у створенні більшості постановок досліджувані в основному звертали увагу на правильність виконання танцювальних елементів, композиційних зв'язок, їх відповідність темпо-ритму музики. Натомість, лише окремі респонденти у своїх постановках дотримувались довершеності сценічного образу, наперед продумували виразність міміки, пантоміміки, естетики пластики й жестів. Тому переважна більшість діагностованих продемонстрували низький рівень артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній хореографічній діяльності (48,3%). Майже третина досліджуваних у своїх постановках частково намагались звертати увагу на відповідність міміки, пантоміміки художньому образу (47,5%). Лише 4,2% студентів продемонстрували високохудожні постановки саме для дитячих танцювальних колективів. У сценічному відтворенні художніх образів вони демонстрували повну відповідність міміки, погляду, хореографічної постави внутрішньому змісту і формі твору.

Для визначення рівнів сформованості уміння встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією, студентам було запропоновано виконати під музичний супровід пластичну імпровізацію в дуеті з іншими виконавцями. У процесі виконання даного завдання оцінювалась гармонійність в узгодженні використаних засобів виразності при розкритті і втіленні художнього змісту: уміння бачити себе зі сторони, відчувати партнера, охоплювати єдність метро-ритмічного пульсу музичного супроводу із одночасним встановленням візуального контакту, відповідності міміки і пантоміміки характеру музики й імпровізованого образу.

Хоча студентам надавалась можливість самостійного вибору партнера для танцю, виконання даного завдання викликало значні труднощі як технічного, так і психологічного характеру. Виявилось, що більше половини діагностованих не здатні до публічного здійснення творчої діяльності (50,9%).

Значна частина не можуть встановити контакт з учасниками дуету, що унеможливлює здійснення узгодженності в танцювальних рухах (43,2%). Водночас, позитивним є те, що достатня кількість досліджуваних володіють навичками інтонаційно-пластичної імпровізації, здатні підлаштовувати свої рухи музичному супроводу, у своїй хореографічній діяльності орієнтуються на глядацьку аудиторію, проявляють емоційність й артистизм у відтворенні сценічного образу (5,9%).

Зведення результатів діагностики показників міри здатності до творчої музично-сценічної діяльності дало можливість встановити рівні сформованості комунікативно-артистичного компоненту музично-сценічних умінь, шо представлено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Рівні сформованості комунікативно-артистичного компоненту музично-сценічних умінь студентів на констатувальному етапі дослідження

рівні	*Міра здатності студентів до творчої музично-сценічної діяльності*				Комунікативно-артистичний компонент	
	Уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності		уміння встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасника-ми музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією			
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	Особи	%
В	10	4,2	14	5,9	12	5,1
С	112	47,5	102	43,2	107	45,3
Н	114	48,3	120	50,9	117	49,6

Таблиця унаочнює кількісні дані рівнів сформованості комунікативно-артистичного компоненту музично-сценічних умінь студентів Зокрема, високий рівень був зафіксований у 5,1% респондентів, середній рівень – 45,3%. Більша частина діагностованих студентів виявила низкий рівень сформованості даного компоненту – 49,6%.

За результатами констатувального експерименту були визначені й остаточно сформульовані якісні характеристики рівнів сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії: високого, середнього і низького.

Високий рівень сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії характеризується стійким позитивним ставленням до музично-сценічної діяльності, яскраво вираженою потребою систематичного здійснення музично-сценічної діяльності й усвідомленням необхідності формування музично-сценічних умінь. Даній категорії студентів властивий прояв грунтовних знань щодо специфіки музично-сценічної діяльності, аналізу логіки розгортання сценічної дії, навичок мізансценування й створення візуально-пластичних композицій. Високий рівень притаманний студентам, які здатні яскраво відтворювати візуально-пластичний образ у процесі музично-сценічної діяльності. Їм властива естетична привабливість й технічна досконалість сценічних рухів, інформативна чіткість й вільність у застосуванні візуально-пластичних жестів, їх повна узгодженість із характером музики, що забезпечує ефективність організації процесу музично-хореографічної діяльності. Студенти із високим рівнем сформованості музично-сценічних умінь здатні до свідомого коригування емоційних реакцій, цілковитої концентрації у створенні музично-сценічного образу, адекватної самооцінки власної музично-сценічної діяльності. Вони володіють художньою мірою у застосуванні міміки, пантоміміки, здатні заряджати учасників музично-сценічної дії відповідними емоціями, встановлювати емоційно-психологічний контакт із слухацькою аудиторією.

Середній рівень сформованості музично-сценічних умінь характерний студентам, які усвідомлюють їх значущість у діяльності вчителя музики і хореографії, легко захоплюються музично-сценічною діяльністю, але проявляють інтерес ситуативно, відповідно до музично-хореографічного матеріалу. Студенти даного рівня володіють елементарними знаннями щодо створення візуально-пластичних композицій, навичками мізансценування й

аналізу логіки розгортання сценічної дії, водночас не здатні у повній мірі відтворити візуально-пластичний образ у процесі музично-сценічної діяльності. Їх характеризує достатня естетика й технічна відпрацьованість сценічних рухів (вільність у застосуванні жестів, здатність до їх мимовільної зміни, артикуляційна чіткість), повна узгодженість між сценічними рухами та характером музики, достатня ефективність візуально-пластичних жестів, що організують процес музично-хореографічної діяльності. Проте усі ці прийоми у відтворенні музично-сценічного образу носять формальний характер, позбавлені емоційності й яскравості. Їх супроводжує відсутність продуктивного емоційно-психологічного й візуального контакту із учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією. Водночас, представники середнього рівня здатні до регуляції власних емоційних реакцій у процесі виконання музично-сценічної діяльності, але лише за умови присутності зовнішнього педагогічного контролю.

Низький рівень сформованості музично-сценічних умінь властивий студентам, які проявляють упереджено негативне ставлення до виконання музично-сценічної діяльності, вирізняються відсутністю потреби її систематичного удосконалення. Дана категорія студентів не усвідомлюють значущості музично-сценічних умінь у діяльності вчителя музики і хореографії, що зумовлено незадовільним рівнем обізнаності щодо специфіки виконання музично-сценічної діяльності, відсутністю елементарних навичок створення візуально-пластичної інтерпретації, проектування й аналізу логіки музично-сценічних дій. Під час виконання музично-сценічної діяльності студенти низького рівня не здатні до тривалої концентрації уваги у створенні музично-сценічного образу. У процесі його відтворення проявляють інтертність моторики й скутість рухів або ж навпаки, надмірну метушливість і неадекватність пластики сценічних рухів музичному смисловому навантаженню. Через хвилювання, їм важко контролювати свої сценічні дії, їх міміка є маловиразною, погляд байдужий, понурий. Вони не здатні

утримувати увагу глядачів, встановлювати емоційно-психологічний контакт з слухацькою аудиторією й іншими учасниками музично-сценічної дії.

Опрацювання кількісних даних отриманих у ході констатувального експерименту щодо сформованості компонентів музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії (мотиваційно-орієнтаційного, когнітивно-пізнавального, емоційно-корекційного, комунікативно-артистичного) дозволило обчислити і визначити абсолютні і відсоткові співвідношення сформованості досліджуваного феномену, що представлено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Стан сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії на етапі констатувального експерименту

Рівні	Рівні сформованості компонентів музично-сценічних умінь майбутнх учителів музики і хореографії								Рівні музично-сценічних умінь	
	мотиваційно-орієнтаційний		когнітивно-пізнавальний		емоційно-корекційний		комунікативно-артистичний			
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
В	55	23,3	20	8,5	14	5,9	12	5,1	25	10,6
С	78	33,1	90	38,1	100	42,4	107	45,3	94	39,8
Н	103	43,6	126	53,4	122	51,7	117	49,6	117	49,6

Порівняння рівнів сформованості досліджуваних компонентів свідчить, що низькі результати зафіксовані у процесі діагностики комунікативно-артистичного компоненту, де високий рівень становить 5,1% (лише 12 осіб), середній 45,3% (107 осіб), низький – 49,6% (117 осіб). Майже ідентичні

результати продемонстрували студенти під час діагностики емоційно-корекційного компоненту, де високий рівень виявлено лише у 14 осіб (5,9%), середній – у 100 осіб (42,4%) і низький – у 122 осіб (51,?%). Дещо вищі результати зафіксовані у рівнях сформованості когнітивно-пізнавального компоненту, але на відміну від інших, в ньому визначено найбільш численний відсоток студентів із низьким рівнем – 53,4%. Вказані кількісні показники свідчать про те, що у досліджуваних на достатньому рівні сформований мотиваційний аспект, водночас, їм не вистачає знань і умінь щодо коригування власних емоційних станів, володіння артистичними уміннями і практичними техніками формування музично-сценічних умінь.

Результати констатувального експерименту свідчать, що у переважної більшості досліджуваних студентів 49,6% (117 осіб) зафіксований низький рівень сформованості музично-сценічних умінь. Більше третини досліджуваних – 39,8% (94 особи) продемонстрували середній рівень досліджуваних умінь, і лише 10,6% (25 осіб) проявили високий рівень музично-сценічних умінь у процесі фахового навчання.

Статистична обробка кількісних показників дослідно-експериментальної роботи на етапі констатувального експерименту здійснювалась методом обчислення середнього арифметичного значення за кожним розробленим рівнем, внаслідок чого був виявлений реальний стан сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, що зображено на рис. 3.1.

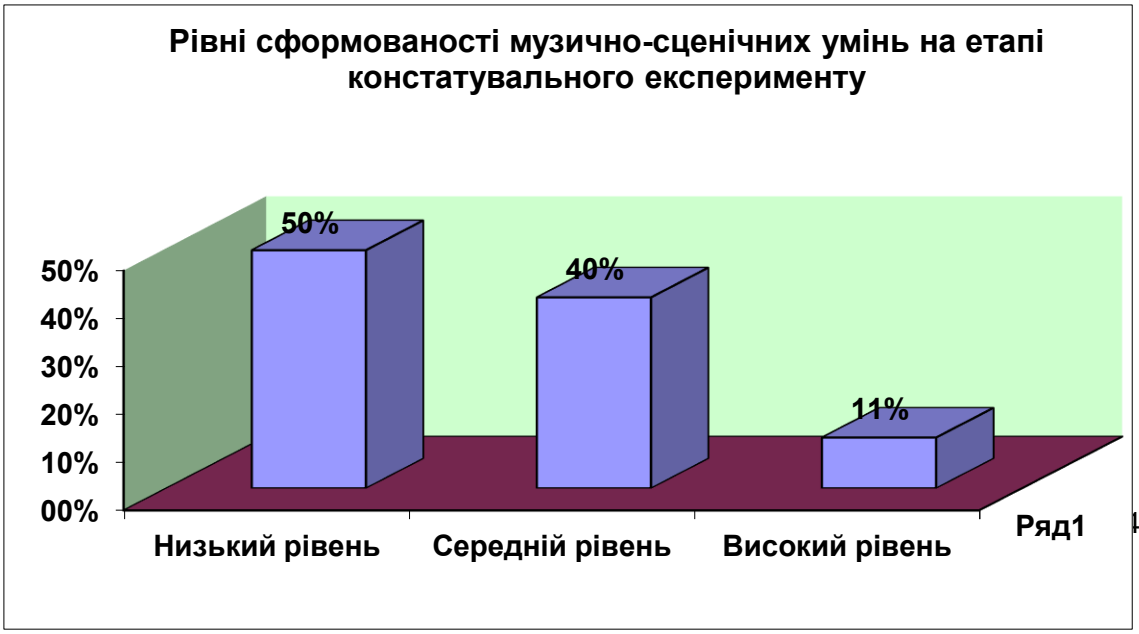


Рис. 3.1 Стан сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії на констатувальному етапі дослідження

Моніторинг рівнів сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання, розробка їх рівневої характеристики, узагальнення результатів якісних і кількісників покажчиків, дозволили оцінити реальний стан і виявити ряд недоліків, що перешкоджають формуванню досліджуваних умінь студентів у фаховій підготовці, а саме:

1) викладачі фахових дисциплін здебільшого зосереджуються на розвитку хореографічної техніки студентів, у зв'язку із чим недостатньо уваги приділяють проблемі формування музично-сценічних умінь у процесі навчання;

2) викладачі не володіють спеціальними методиками формування музично-сценічних умінь студентів, що пояснюється їх відсутністю й недостатньою розробленістю;

3) студенти мало залучаються до відвідування концертів, перегляду сучасних хореографічних постановок, окремих танцювальних номерів, що негативно впливає на якість їх критично-оцінювальної діяльності;

3) у процесі фахової підготовки майже не використовуються новітні технічні засоби навчання (інтернет ресурси, комп'ютерні програми, тощо);

4) зміст навчальних курсів мало зорієнтований на розвиток творчих здібностей студентів (створення танцювальних рухів, хореографічних постановок, тощо);

5) зміст самостійної підготовки студентів не містить спеціальних практичних завдань з формування музично-сценічних умінь.

Узагальнюючи результати констатувального експерименту, можемо зробити необхідні для подальшого дослідження висновки: більшість майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва і хореографії виявляють значний пізнавальний інтерес і потребу в удосконаленні власних музично-

сценічних умінь, усвідомлюють їх значимість у професійній педагогічній діяльності. Водночас, недостатня увага викладачів до вирішення даної проблеми, низький рівень обізнаності самих студентів щодо можливостей і шляхів формування музично-сценічних умінь у процесі фахової підготовки свідчать про актуальність нашого дослідження й необхідність розробки ефективної методики формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

3.2. Хід та результати дослідно-експериментальної роботи з формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії

Теоретико-методологічні засади дослідження, діагностований стан сформованості музично-сценічних умінь студентів, кількісні і якісні дані, отримані у ході констатувального експерименту, зумовили необхідність теоретичної розробки, впровадження та експериментальної перевірки спеціальної методики формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії у процесі фахового навчання.

У рамках дослідно-експериментальної роботи був проведений формувальний експеримент, скерований конкретною метою і дослідницькими завданнями.

Мета формувального експерименту полягала у розробці і впровадженні експериментальної методики формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії у процес фахового навчання.

Реалізацію мети формувального експерименту забезпечувало виконання наступних завдань:

1) проаналізувати і визначити основні концептуальні положення, методичні засади, передовий практичний досвід провідних науковців і педагогів-хореографів, які б лягли в основу розробки змісту експериментальної методики;

2) провести додаткову діагностику сформованості музично-сценічних умінь студентів, здійснити їх розподіл у відповідності до комплектації контрольних та експериментальних груп;

3) розробити і здійснити впровадження експериментальної поетапної методики формування музично-сценічних умінь у процес фахового навчання студентів експериментальних груп;

4) провести серію проміжних діагностичних зрізів з метою визначення ефективності експериментальної методики щодо формування музично-сценічних умінь на кожному етапі формувального експерименту, здійснити порівняльний аналіз отриманих даних.

У розробці змісту експериментальної методики формувального експерименту концептуальними стали наукові праці з проблеми формування артистизму і акторсько-сценічних умінь В. Абрамяна, О. Булатової, В. Загвязинського, Л. Майковської, дослідження з психології артистичної діяльності Л. Бочкарьова, Г. Вільсона, В. Петрушина, Л. Надьождіної, Ю. Цагареллі, Г. Ципіна, роботи дослідників з питань формування педагогічного артистизму В. Бутенко, І. Зязюна, В. Ільйова, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, музично-педагогічні ідеї науковців у галузі теорії та методики мистецького навчання О. Апраксиної, Л. Арчажникової, А. Козир, Г. Падалки, В. Орлова, З. Софроній, Д. Юника, методичні розробки знаних майстрів сцени у сфері акторської психотехніки С. Гіппіуса, М. Кіпніса, Г. Крісті, К. Станіславського, М. Чехова, творчий доробок представників зарубіжного та українського хореографічного мистецтва В. Верховинця, П. Вірського, М. Вантуха, О. Гомона, Р. Захарова, А. Кривохижої, Д. Ластівки, Ж.-Ж. Новера, Л. Якобсона, дослідження теорії хореографічної культури Т. Ахекян, В. Володько, К. Коноваленка, Р. Малиновського, Ю. Станішевського, П. Фриза, методичні напрацювання й педагогічний досвід з професійної підготовки учителів хореографії А. Ваганової, К. Василенко, В. Красовської, А. Рехліцької, М. Рожко, Ю. Ростовської, О. Ситова, В. Сосіної, Т. Фурманової, Хе Сюефей, А. Шевчук.

З метою визначення оптимальної кількості учасників формувального експерименту, зі студентами факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова була проведена діагностика стану сформованості музично-сценічних умінь за методикою констатувального експерименту. За індивідуальною згодою досліджуваних, участь у даному діагностуванні взяли дві групи студентів третіх курсів повної форми навчання, загальною чисельністю 80 осіб.

Задля отримання достовірних даних кожна досліджувана група містила однакову кількість респондентів, відповідно по 40 чоловік (група Х та група Y). За результатами проведеної діагностики, були отримані дані щодо сформованості музично-сценічних умінь вказаної категорії студентів, що у кількісних показниках представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Стан сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії перед формувальним експериментом

Рівні сформованості музично-сценічних умінь студентів у процесі фахового навчання за компонентами																Музично-сценічні уміння		**рівні**
мотиваційно-орієнтаційний				когнітивно-пізнавальний				емоційно-корекційний				комунікативно-артистичний						
Х (Ег)		Y (Кг)		Х (Ег)		Y (Кг)		Х (Ег)		Y (Кг)		Х (Ег)		Y (Кг)		Х – Ег	Y- Кг	
Аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	Аб - %	Аб - %	
3	7,5	7	17,5	2	5,0	5	12,5	2	5,0	3	7,5	-	-	1	2,5	2 - 5,0	4 - 10,0	**В**
17	42,5	17	42,5	12	30,0	17	42,5	14	35,0	15	37,5	12	30,0	15	37,5	14 - 35,0	16 - 40,0	**С**
20	50,0	16	40,0	26	65,0	18	45,0	24	60,0	22	55,0	28	70,0	24	60,0	24 - 60,0	20 - 50,0	**Н**

Дані таблиці щодо стану сформованості музично-сценічних умінь студентів обох досліджуваних груп (групи X та Y) вказують на те, що у представників групи Y загальний рівень діагностованих умінь вищий, оскільки представників високого рівня в ній у х2 рази більше, ніж у групі X, середнього на +5,0% більше, низького рівня, навпаки, менше на -10,0%. Порівнюючи кількісні дані додаткового діагностування із результатами констатувального експерименту, можемо зробити висновок про те, що стан сформованості музично-сценічних умінь студентів групи Y майже ідентичний результатам констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи. Натомість, результати групи X є нижчими. Вказані дані суттєво вплинули на комплектацію досліджуваних груп. Так, до експериментальних груп були зараховані студенти групи X (Ег), до контрольних – студенти групи Y (Кг).

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи тривав протягом 2017-2019 н.р. й охоплював навчання студентів на третіх і четвертих курсах. Впровадження експериментальної методики формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії у процес фахового навчання здійснювалось у відповідності до визначених етапів: спонукально-цільового, змістовно-оцінювального, сугестивно-регулювального, творчо-моделюючого, що забезпечило реалізацію поставленої мети і завдань формувального експерименту.

Серія методичних заходів першого - *спонукально-цільового етапу* формувального експерименту спрямовувалась на формування позитивного ставлення студентів до музично-сценічної діяльності, потреби її систематичного здійснення, усвідомлення цінності і важливості музично-сценічних умінь для фахової діяльності учителя музики і хореографії (від свідомого цілепокладання до конструктивного коригування способів музично-сценічної діяльності), що в результаті забезпечило формування мотиваційно-орієнтаційного компоненту музично-сценічних умінь студентів. Кінцева мета спонукально-цільового етапу передбачала формування ефективності, цілеспрямованості, осмисленості внутрішнього плану дій майбутнього

фахівця щодо удосконалення його музично-сценічної діяльності. Методичний супровід даного етапу забезпечували методи інтерактивного навчання (активного спостереження, метод дебатів, тематичного діалогу, брифінгу, інтерв'ю, спільного аналізу), інноваційного мистецького навчання (презентації відеодобірок, коментування відеоматеріалу, демонстраційно-образні, творчі зустрічі, тематичної дискотеки, танцювального флеш-мобу), емоційні методи мотивації (стимулювання художнього навчання, створення ситуації успіху, заохочення, стимулююче оцінювання, вільний вибір завдання) та самомотивації, психологічні аутотренінги. Методичне забезпечення спонукально-цільового етапу грунтувалось на принципах спрямованості навчання на практичне музично-сценічне виконавство та принцип рефлексивності; й реалізовувалось завдяки дотримання у процесі фахового навчання студентів наступних педагогічних умов: активізації навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання інтерактивних технологій; створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів.

Впровадження експериментальної методики першого етапу формувального експерименту здійснювалось у процесі вивчення студентами фахових дисциплін («Теорії і методики класичного танцю (народно-сценічного, українського народного, спортивно-бального, сучасного)», «Гімнастика», «Ритміка», «Хоровий клас»), проходження ознайомлювальної педагогічної практики у школі та залучення досліджуваних Ег до участі в університетських і міських культурно-мистецьких заходах.

З метою формування у студентів позитивного ставлення до музично-сценічної діяльності й потреби її систематичного здійснення, досліджувані долучались до систематичного відвідування концертів відомих танцювальних професійних колективів (до прикладу: Національного заслуженого академічного ансамблю танцю України ім. П. Вірського (кер. М.Вантух), Заслуженого академічного українського народного ансамблю України імені Г. Верьовки (кер. З.Корінець), Національного академічного Гуцульського

ансамблю пісні і танцю «Гуцулія» (кер. П.Князевич), Буковинського академічного ансамблю пісні і танцю України ім. А. Кушніренка (кер. Я. Солтис), тощо, а також виступів зразкових танцювальних дитячих колективів (до прикладу: «Барвінок», (кер. П. Бойко), «Явір» (кер. І. Назаренко), студії сучасного танцю «Вернісаж» (кер. С. Рідош) та інших.

Після концертів зі студентами був проведений *брифінг* на тему «Сценічна майстерність танцівника: специфіка прояву у хореографічному мистецтві». Мета брифінгу полягала в актуалізації досліджуваної проблеми, обговоренні супутніх питань, в якому студенти брали активну участь. Методика підготовки до брифінгу полягала у наступному: перед відвідуванням концертів студенти були розподілені на групи (2-3 особи). Завдання кожної групи полягало підготувати відео-дайджест про виступ того чи іншого професійного і дитячого танцювального колективу, закцентувати увагу на сценічній майстерності артистів та дітей-виконавців. Підготувати стисле ессе-обгрунтування про унікальність й специфіку сценічної майстерності кожного з них, визначити позитивні і негативні прояви сценічних умінь виконавців. У процесі брифінгу кожна команда повинна була презентувати пророблену колективну роботу.

Під час проведення брифінгу студенти долучались до обговорення опорних питань «Роль міміки артиста під час танцю», «Пластична культура у танці», «Візуальний контакт», «Особливості сценічної поведінки в дитячих танцювальних колективах», тощо. У процесі обговорення даних питань застосовувався метод *тематичного діалогу*, коли в розробці запропонованої теми кожна група, відстоюючи свою позицію, повинна була вступити в діалог з іншою, далі – ще з іншою. Участь у брифінгу активізувало студентів, розширило їх уявлення про значення музично-сценічних умінь і необхідності удосконалення у процесі фахового навчання.

З цією ж метою був застосований *метод стимулювання художнього навчання*, який полягав в ознайомленні студентів з творчістю успішних хореографів, балетмейстерів, педагогів, виконавців [18, 60]. Досліджувані

експериментальної групи взяли участь у творчих зустрічах із відомими педагогами та діячами хореографічного мистецтва. Так, студентам запам'яталися бесіди із балетмейстером Київського національного академічного театру оперети заслуженим артистом України В.Прокопенко, перегляд й обговорення постановки його балету «Моцарт Undeground...»; перегляд і спільний аналіз яскравих номерів з репертуару Заслуженого академічного ансамблю пісні і танцю Збройних Сил України за участю його балетмейстера Євгена Чернова; відвідування репетиції народної хореографічної майстерні «Мальва», де керівник і хореограф О.Круковська у відвертій розмові розповіла про методику розвитку музично-сценічних умінь й власний педагогічний досвід роботи з дітьми різного віку; перегляд генеральної репетиції дитячого хорового колективу «Дударик».

Особливо значимою у формуванні позитивного ставлення студентів до формування музично-сценічних умінь стала *творча зустріч* із заслуженим артистом України, головним балетмейстером оперної студії Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського Вячеславом Вітковським. Із митцем був організований творчий *вечір питань і відповідей*, де студенти мали можливість ставити найрізноманітніші запитання. У процесі надання відповідей балетмейстер розповів про свій творчий шлях, поділився досвідом постановочної діяльності, дав поради студентам щодо розвитку й удосконалення виконавської музично-сценічної майстерності.

Стимулюючим фактором позитивного ставлення студентів до формування власних музично-сценічних умінь стало занурення досліджуваних у творчу атмосферу репетиційної роботи. Так, студенти відвідали репетицію артистів балету Національного Заслуженого академічного українського народного ансамблю України імені Г.Верьовки, де мали можливість спостерігати за роботою головного балетмейстера колективу – заслуженого діяча мистецтв України В.Шкоріненка. У результаті обговорення побаченого студенти відзначили для себе специфіку роботи досвідченого балетмейстера над сценічними рухами виконавців.

Незабутні враження отримали студенти від *інтерв'ювання* директора студії балету Алли Духової «Тодес» - Андрісом Капіньшем. На репертиції відомий виконавець, хореограф і педагог детально зупинявся на поєднанні хореографічних елементів і поетапному створенні композиції, ролі міміки, пантоміміки, пластичної культури у сценічному втіленні художнього образу. Водночас, педагог наголосив на затребуваності універсальних фахівців (танцівників і постановників), які володіють якомога більшою кількістю сучасних танцювальних стилів та напрямків.

Можливість особистого спілкування із відомими митцями й успішними педагогами, відвідування хореографічних вистав і репетицій, безпосередня участь майбутніх учителів музики і хореографії у бесідах, діалогах, тематичних вечорах, інтерв'ю сприяло активізації студентів до виконання музично-сценічної хореографічної діяльності.

Усвідомлення досліджуваними значущості формування музично-сценічних умінь підкріплювалось творчими завданнями самостійної роботи з «Теорії і методики класичного танцю (народно-сценічного, українського народного, спортивно-бального, сучасного)» і «Хорового класу», зміст яких полягав у пошуку відеозаписів концертних виступів зразкових дитячих танцювальних і хорових колективів. Кожен досліджуваний повинен був підібрати й презентувати на загальне обговорення дві відео-добірки із 3 художніх номерів (танцювальних і хорових).

У процесі спільного аналізу презентацій відеодобірок був застосований *метод дебатів* та *коментування відеоматеріалу*, які передбачали обговорення ключових питань: «Музично-сценічні уміння танцюриста», «Специфіка відтворення сценічного образу у хореографічному мистецтві», «Специфіка відтворення сценічного образу у вокально-хоровому виконавстві», «Критерії сценічної майстерності виконавця», тощо. У результаті спільного коментування відеоматеріалу студенти визначили найяскравіші сценічні номери, специфічні музично-сценічні уміння танцюристів і хорових співаків, загальні помилки у сценічному відтворенні художніх образів, основні

музично-сценічні уміння, якими мають володіти майбутні учителі музики і хореографії для успішного здійснення фахової діяльності.

Наступна серія мотиваційних заходів спонукально-цільового етапу формувального експерименту спрямовувалась на формування у студентів потреби систематичного здійснення музично-сценічної діяльності. З цією метою досліджувані експериментальної групи долучались до активної сценічно-виконавської й концертної діяльності, яка передбачала участь студентів у тематичних вечорах і дискотеках, святкових шкільних концертах і флеш-мобах.

З метою заохочення досліджуваних до здійснення активної музично-сценічної діяльності, студенти були залучені до участі у *тематичних дискотеках* – серії розважальних заходів пізнавально-стимулюючого характеру. Методика проведення тематичних дискотек передбачала включення до їх змісту сучасної танцювальної музики (репертуар клубної музики), а також музики, котра б відповідала тематиці організованого заходу. Так, студенти протягом години танцювали дотримуючись тенденцій сучасних диско-клубів, наступні півгодини – виконували тематичні танці під музику, яка відповідала тематиці заходу. До прикладу, серед пропонованих тем були: «Народно-побутові танці центральної України», «Вечір класичного балету», «Танцювальна подорож Східною Європою», «Віденський бал», «Вечір латиноамериканського танцю», тощо. Окрім того, для отримання «вхідного квитка» на тематичну дискотеку досліджуваним висувалися певні умови. Учасник повинен був продемонструвати хореографічні рухи, па і зв’язки танців, пов’язані з тематикою заходу (зокрема, рухи українських танців «Гопак», «Козачок», «Шевчики», «Косарі» (тема № 1), елементи класичного танцю (тема № 2), «Краков’як», «Полонез», «Мазурка», «Полька», «Жок» (тема № 3), «Самба», «Румба», «Ча-ча-ча», «Джайв» (тема № 5), тощо.

Під час таких дискотек студенти обмінювались позитивними емоціями, знаннями щодо хореографічної лексики того чи іншого танцю, поширювали інформацію з обраної тематики. З метою підтримання інтересу студентів до

систематичного здійснення музично-сценічної діяльності на практичних заняттях робився акцент на вивчення нових танцювальних стилів, що є популярними серед сучасної молоді, елементів нової танцювальної пластики (джаз-модерну, хіп–хопа, контемпу, тощо). Введення до змісту методики спонукально-цільового експерименту інноваційної форми навчально-виховної роботи сприяло формуванню внутрішньої свободи студентів, активізації музично-сценічної виконавської діяльності. Тематичні дискотеки стали своєрідним заохоченням і діагностичним інструментарієм з'ясування вже наявного рівня знань і сформованості музично-сценічних умінь студентів.

Під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі музики і хореографії долучались до підготовки святкових тематичних концертів, присвячених Дню вчителя, організації та проведення з учнями молодших класів танцювальних *флеш-мобів*. Згідно розподілу, в одній базовій школі одночасно проходили практику 3-4 студентів. Досліджувані повинні були самостійно підготувати сольний або груповий танцювальний номер, виступ вокально-хорового ансамблю, взяти участь у розробці програми танцювального флеш-мобу.

Формуванню у студентів позитивної мотивації до систематичного здійснення музично-сценічної діяльності забезпечував *метод вільного вибору завдання*: кожен досліджуваний за власним бажанням обирав той вид виконавської діяльності, в якому міг якнайкраще проявити свої сценічні уміння. Найбільш затребуваним завданням для студентів стало проведення танцювального флеш-мобу (з англ. flash mob «спалахуючий натовп») – заздалегідь спланованої масової танцювальної акції. У процесі його підготовки студенти повинні були підібрати відповідну музику (яка б відповідала тематиці заходу), створити хореографічну композицію із нескладних танцювальних рухів, здійснити організацію і безпосередньо провести флеш-моб.

Дотримуючись загальноприйнятих норм проведення флеш-мобів студенти-практиканти через мережі Facebook і Viber повідомляли учнів про

місце і час флешмобу, форму одягу. Учасники акції були ознайомлені з правилами проведення танцювального флеш-мобу, що стосувалися: заборони зборів на місці акції до її проведення; одночасного початку і закінчення акції її учасниками; точного відтворення рухів хедлайнера заходу; малопомітного миттєвого зникнення з місця дії.

Після концертних виступів зі студентами були проведені *відверті розмови* щодо особистісних відчуттів кожного з них. Було виявлено, що більшість досліджуваних під час прилюдного виступу відчували внутрішній дискомфорт, пов'язаний із сценічним хвилюванням, відволікались на реакцію глядачів. Значна частина досліджуваних зізнались, що під час виступу були зосередженні на правильності виконання танцювальних рухів. При цьому мало хто звертав увагу на відповідності міміки і пантоміміки сценічному образу.

З метою подолання негативних емоцій студентів, пов'язаних із сценічною діяльністю, у процесі спільного обговорення танцювальних номерів, виступів вокально-хорових ансамблів, проведення танцювальних флеш-мобів були застосовані методи педагогічного підкріплення музично-сценічної діяльності й стимулюючого оцінювання студентів [Шамова 103]. Усі педагогічні дії експериментатора, методистів і викладачів фахових дисциплін спрямовувались на формування позитивної емоційної підтримки музично-сценічної діяльності студентів у процесі музично-виконавської й хореографічної діяльності. Увага досліджуваних зосереджувалась виключно на позитивних сторонах музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. У результаті педагогічного впливу студенти експериментальної групи усвідомили необхідність удосконалення власних музично-сценічних умінь: пластичної культури, хореографічної техніки, міміки, пантоміміки, здатності встановлювати візуальний контакт із партнерами та глядачами.

Формування позитивного ставлення студентів до сценічної діяльності й необхідності удосконалення музично-сценічних умінь у процесі фахового навчання здійснювалось у процесі оволодіння студентами мотиваційними і

психологічними аутотренінгами, руховими вправами і танцювальними тренінгами.

До системи мотиваційних тренінгів увійшли модифіковані тренінги С. Занюка і В. Надьождіної: «Мотиваційна підзарядка», «Діалог із внутрішнім критиком», «Акцентуація успіхів», «Формування позитивного образу» (Додаток Ж). До прикладу, методика тренінгу «Мотиваційна підзарядка» передбачала сформувати у студентів усвідомлення того, що у кожної людини існує індивідуальні рухи, міміка, жести, вислови, які виражають власне емоційне задоволення собою. Так, досліджувані повинні віднайти у своїй невербальній лексиці, такі жести або рухи, які зовні виражають позитивні емоції (містять мотиваційний заряд). Відтворюючи цей рух, сполучаючи його з деякими ідеями, фразами, можна посилити інтерес до них. Завдання до виконання: 1. Визначте, яким саме способом (якими рухами) Ви виражаєте свої позитивні емоції; 2. У разі успішного опрацювання сценічного образу (роботи над мімікою, пантомімікою, пластичністю жестів) підкріплюйте позитивні емоції відповідним способом – жестом.

Впровадження мотиваційних тренінгів сприяло формуванню у студентів позитивної мотивації щодо вдосконалення власних музично-сценічних умінь, а також забезпечувало швидке встановлення дружніх зв’язків між учасниками експериментальних груп.

З метою перевірки дієвості методичного впливу першого етапу формувального експерименту та динаміки рівнів сформованості показників міри позитивного ставлення майбутніх учителів музики і хореографії до музично-сценічної діяльності, за методикою констатувального експерименту були проведені проміжні діагностичні зрізи, спрямовані на визначення рівнів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту досліджуваного феномена.

Після спонукально-цільового етапу студенти Ег і Кг пройшли низку анкетувань і тестувань (Додаток А, Б). Обчислення результатів діагностування

рівнів сформованості мотиваційно-орієнтаційного компоненту виявили позитивні зрушення за усіма показниками, що представлено у таблиці 3.2.2

Порівняльний аналіз результатів проміжної діагностики мотиваційно-орієнтаційного компоненту музично-сценічних умінь студентів Кг і Ег, дав можливість виявити позитивні зміни в обох досліджуваних групах. У представників Ег дані зрушення є більш виразними. Особливо зросла чисельність студентів Ег високого рівня у прояві потреби систематичного здійснення музично-сценічної діяльності (на +12,5%), усвідомленості значущості формування музично-сценічних умінь (на +7,5%). Водночас, у Кг зросла кількість респондентів середнього рівня відповідно на +5,0%, на стільки ж зменшилась когорта студентів низького рівня. У показниках високого рівня ніяких змін не відбулось.

Таблиця 3.7.

Рівні сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь студентів після першого етапу формувального експерименту

міра сформованості позитивного ставлення студентів до музично-сценічної діяльності								Мотиваційно-орієнтаційний компонент				Рівні
наявність потреби у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності				усвідомленість значущості формування музично-сценічних умінь								
Ег		Кг		Ег		Кг		Ег		Кг		
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
8	20,0	7	17,5	6	15,0	7	17,5	7	17,5	7	17,5	В
18	45,0	19	47,5	20	50,0	17	42,5	19	47,5	18	45,0	С
14	35,0	14	35,0	14	35,0	16	40.0	14	35,0	15	37,5	Н

Результати аналізу рівнів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту вказують, що значна кількість досліджуваних Ег (17,5%) продемонстрували високий рівень. У порівнянні із показниками отриманими до формувального експерименту (7,5%), чисельність студентів даного рівня

значно зросла +10,0%, так само як зросла кількість досліджуваних середнього рівня +5,0% (з 42,5% до 47,5%), низького зменшилась на -15% (з 50,0% до 35,0%). Напротивагу, рівень сформованості досліджуваного компоненту музично-сценічних умінь студентів Кг після проміжної діагностики, у порівнянні із початковими результатами, майже не змінився. Позитивна динаміка намітилась у наповнюваності представників середнього рівня й зменшенні осіб низького рівня сформованості мотиваціно-орієнтаціного компоненту.

Позитивна динаміка підвищення рівнів сформованості мотиваційно-орієнтаційного компоненту музично-сценічних умінь студентів експериментальних груп створила сприятливі умови для проведення другого етапу формувального експерименту – *змістовно-оцінювального,* який був спрямований на формування обізнаності студентів щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності, уміння визначати логіку музично-сценічних дій й оперувати музично-сценічним тезаурусом. Уся система педагогічних заходів другого етапу підпорядковувалась формуванню когнітивно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

Методичний супровід змістовно-оцінювального етапу забезпечували інтерактивні методи мистецького навчання: пояснювально-ілюстративні, міжгрупового діалогу, емоційно-смислового аналізу, методи узагальнення, схематизації, перегрупування музично-хореографічної інформації, інтерпретації просторово-часових елементів авторського тексту, вербалізації змісту хореографічного тексту, візуально-вербального діалогу, методом постановки скульптурних етюдів з використанням образів, варіантної розробки постановки хореографічного твору, метод побудови емоційно-образної партитури танцю, інтелектуального квест-турніру. Методичне забезпечення даного етапу було реалізоване завдяки дотримання у процесі фахової музично-хореографічної підготовки студентів визначених нами першої та другої педагогічних умов.

Експериментальна методика другого етапу формувального експерименту впроваджувалась до змісту фахових дисциплін: «Основи акторської майстерності», «Теорії і методики класичного танцю (народно-сценічного, українського народного, спортивно-бального, сучасного)», «Музика в хореографії», «Сучасні напрямки хореографії».

З метою формування у студентів обізнаності щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності вчителя музики і хореографії до змісту лекційного курсу «Основи акторської майстерності» були введені теми, які розкривали теоретичні і практичні засади проблеми формування музично-сценічних умінь. Зокрема, «Специфіка сценічної діяльності вчителя музики і хореографії», «Засоби створення музично-хореографічного образу», «Зовнішній прояв емоційного стану виконавця», «Різновиди музично-сценічних умінь учителя музики і хореографії», «Критерії артистизму вчителя музики і хореографії», «Психолого-педагогічні чинники формування музично-сценічних умінь», «Шляхи формування музично-сценічних умінь у процесі фахового навчання».

У процесі обговорення тем був застосований *метод міжгрупового діалогу*, який сприяв активізації студентів до висловлювання власної позиції [20, 17]. Такий вид діалогу передбачав постановку загальної проблеми перед студентами, задля вирішення якої досліджувані заздалегідь поділялись на групи (по 5-6 осіб). У середині груп студенти розподілялись за ролями: «ведучий» - організовував обговорення пропонованих питань й залучав до обговорення усіх членів групи; «аналітик» - ставив запитання учасникам під час обговорення і піддавав сумнівам висунуті ідеї та формулювання; «протоколіст» - записував усі важливі думки й остаточні варіанти, висловлені тією чи іншою групою; «споглядач» - оцінював участь кожного члена групи. До прикладу, у процесі обговорення теми «Засоби створення музично-хореографічного образу», студенти дійшли висновку, що зримі компоненти хореографічного образу – танцювальний рух, міміка, постава, виступають лише матеріалом для створення внутрішньої структури образу, в якій головну

роль відіграє емоційність, чуттєве сприйняття тієї чи іншої життєвої ситуації, дії. Майбутні фахівці визнали, що хореографічний образ має поєднувати злиття віртуозного володіння технікою із зовнішньою експресією.

Так само, вивчення мікротеми «Зовнішній прояв емоційного стану виконавця» мало на меті ознайомити студентів із різними видами зовнішнього прояву емоцій, оскільки для учителів музики і хореографії однаково важливими є як виразність власної міміки, так і уміння за виразом обличчя визначати емоції дитини. Студентам була продемонстрована «Таблиця прояву емоційних станів людини» (Додаток З) та «Схема опису мімічних ознак емоційних станів» (Додаток К). Досліджувані повинні були визначити, яку саме емоцію зображено на малюнку, які почуття людини вона демонструє і якому зображенню Таблиці відповідають вербальні характеристики емоційних станів людини, зафіксовані у Схемі.

У процесі аналізу рисунків, між учасниками виникали конструктивні дискусії, в результаті яких було чітко визначено назву кожної емоції. У ході обговорення, коли виникали труднощі, студенти задавали уточнюючі питання, усіляко допомагали дійти правильних висновків. Така самостійна пошукова робота виявилась надзвичайно корисною, оскільки дозволила студентам самостійно оволодівати уміннями розпізнавати різні емоційні стани людини.

На семінарських заняттях студенти були ознайомлені із різновидами пластичних жестів (безпредметними, наслідувальними, трансформуючими), їх класифікацією (загальноприйняті, набуті, побутові, релігійні, умовні) та характерними позами (виражальні і зображальні) (Додаток Л). На даному етапі широкого застосування набув *пояснювально-ілюстративний метод*, коли пропонована наочність й особистий показ педагога супроводжувались детальними поясненнями.

Керуючись отриманими знаннями студенти оволодівали практичними навичками демонстрації різних емоцій, жестів, поз. З цією метою був застосований *метод візуально-вербального діалогу*, який передбачав роботу студентів у парах. Досліджувані повинні були ставити один одному завдання

стосовно показу конкретної емоції, жесту, пози, коментувати і коригувати, оцінювати виконувані дії у відповідності до встановленого зразка.

Пролонгація формування умінь візуального контакту, мімічної і пантомімічної техніки здійснювалась *методом постановки скульптурних етюдів з використанням образів* у процесі колективно-групового навчання студентів. Під час колективного створення даних етюдів всі компоненти статичної «скульптури» (фігура, ракурс, положення голови, рук, ніг, вираз обличчя) скурпульозно продумувались і підбирались в деталях, щоб у результаті створити органічний по композиції та образу статичний етюд.

Рівень осмисленості змісту сценічної хореографічної діяльності залежить від того, чи є в арсеналі студента поняття, відомості, дії, необхідні для того, щоб зрозуміти елементи створення музично-сценічного образу і встановити зв'язок між ними. З цією метою до змісту занять з «Теорії і методики класичного танцю (народно-сценічного, українського народного, спортивно-бального, сучасного)» були включені теми, які забезпечували вирішення даних завдань. Так, під час вивчення теми «Робота над сценічним образом» зі студентами обговорювались питання розвитку танцювального руху, пластичної культури, міміки, пантоміміки, візуального контакту, невербальної комунікації у виконавській взаємодії, їх ролі у створенні й відтворенні хореографічного образу.

Формування уміння визначати логіку музично-сценічних дій забезпечували методи емоційно-смислового аналізу, узагальнення, схематизації, перегрупування музично-хореографічної інформації, вербалізації змісту хореографічного тексту. На практичних заняттях навчальних курсів «Мистецтво балетмейстера», «Композиція і постановка танцю», «Сучасні напрямки хореографії» студенти долучались до аналізу відеозаписів кращих хореографічних постановок вітчизняних і зарубіжних балетмейстерів, конкурсних виступів професійних і дитячих хореографічних колективів. До прикладу, досліджувані детально вивчали відеозаписи хореографічних постановок П. Вірського, М. Вантуха, О. Гомона,

А. Кривохижої, Д. Ластівки, К. Василенка, Т. Клокова, Я. Чепорчука, концертних номерів Всеукраїнського фестивалю-конкурсу народної хореографії ім. П.Вірського (м.Київ), Міжнародного дитячо-юнацького хореографічного фестивалю-конкурсу «Містерія танцю» (м.Київ), фестивалю українського народного танцю «ГОПАКФЕСТ», Міжнародного дитячого фестивалю народної хореографії «Барвінкове кружало» (м.Вінниця), виступів колективу сучасного танцю Los Vivancos (Іспанія).

У процесі розбору танцювальних постановок студенти дотримувались *методики емоційно-смислового аналізу* композиції танцю, ключові позиції якого спрямовували увагу досліджуваних на визначення: а) теми, ідеї, жанру твору; б) змісту хореографічного тексту (лексики) танцю; в) композиційної архітектоніки хореографічного номеру (експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації, розв'язки); г) взаємозв'язку хореографічної лексики з хореографічним образом (пози, рухи, переміщення по сценічному майданчику); д) характерних особливостей створення образу через форму, малюнок, текст, акторську гру виконавців. Впровадження методу емоційно-смислового аналізу забезпечило формування у студентів здатності сприймати рухи танцювальної композиції через призму образної емоційно-експеривної відповідності.

Ефективність формування уміння визначати логіку музично-сценічних дій забезпечував *метод вербалізації змісту хореографічного тексту*, «зорієнтований на досягнення глибшого усвідомлення внутрішньої суті художнього образу, характеристику його смислового наповнення» [18, 67]. Залучаючи студентів до словесного коментування образного змісту хореографічного твору, даний метод сприяв активізації мистецької уваги досліджуваних, стимуляції їх художньо-образного мислення. Уведення вербального компоненту у розбір хореографічних творів забезпечило глибше усвідомлення їх змісту у цілому, і в деталях. У результаті аналізу хореографічних постановок студенти дійшли висновку, що в органічному змісті виражальних засобів головну роль відіграє танцювальний рух, який

підпорядковується логіці розвитку дії. Саме з руху народжується художній образ, який є носієм емоцій і думок, де усвідомлене чергування пластичних рухів створює зміну емоційних станів і призводить до розвитку образу, що і є основою хореографічного твору.

Важливого значення у створенні хореографічного образу набуває музичний супровід. У фаховій діяльності учитель музики і хореографії виконує музику самостійно та використовує аудіозаписи. Уміння добирати музичний матеріал для танцювальних композицій забезпечує виразність сценічного образу й виникнення у дітей яскравих емоцій. Водночас, звучання музики має відповідати віку учнів, виконуватися професійно, якісно звучати в аудіозаписі.

На семінарських заняттях з курсу «Музика в хореографії» досліджувані експериментальної групи були ознайомлені із дидактичними вимогами добору музичного репертуару для дитячої хореографії, основними критеріями яких є: доступність віковим і виконавським можливостям учнів (музика чітка за формою, ритмічна, контрасна, емоційно-образна); відповідність високим художнім вимогам (зразкам світової класики (класичні твори), музично-хореографічним традиціям (народі мелодії, танці, народні твори в обробці композиторів), новітнім стилям і жанрам хореографічного мистецтва (сучасні п’єси, мелодії бальних танців, сучасна вокально-інструментальна якісна музика).

З метою розширення музично-репертуарного тезаурусу студентів, завдання самостійної роботи передбачали упорядкування «Електронного репертуарного аудіо-довідника», який містив репертуарні списки музичних творів, їх аудіозаписи у відповідності до можливості використання у роботі над хореографічними творами різних жанрів, стилів, напрямків. У процесі виконання даного завдання студентам надавались індивідуальні педагогічні консультації. Методичний супровід навчального процесу забезпечували *методи узагальнення, схематизації, перегрупування музично-хореографічної інформації*. Формування умінь добирати музичний матеріал у такий спосіб

дозволило студентам накопичити достатній обсяг музичних творів ще у процесі фахового навчання з можливістю подальшого використання у майбутній педагогічній діяльності.

З метою формування умінь оперувати музично-сценічним тезаурусом у процесі музично-хореографічної діяльності студенти експериментальних груп долучались до створення сюжетно-композиційних розробок хореографічних мініатюр (до 5 осіб) на задану тематику (сюжет літературного твору, казки, тощо). Досліджувані готували есе-обгрунтування сюжетно-композиційної розробки (обгрунтування вибору теми; розробка літературної основи; визначення ідеї твору, його тематичний аналіз; опис архітектоніки танцю; конфлікт; наскрізна дія; жанр; сценарно-композиційний план (кількість тактів на кожен епізод твору); емоційно-образна партитура; музична основа твору; опис костюмів виконавців; запис танцю чи композиції; показ). Опрацювання хореографічного матеріалу проводилось у групах (залежно від кількості учасників мініатюри). Плани сюжетно-композиційних розробок і їх безпосередня демонстрація виносились на колективний огляд.

У процесі створення розробок широкого застосування набули методи інтерпретації просторово-часових елементів авторського тексту, варіантної розробки програми хореографічної постановки, побудови емоційної партитури танцю. Обгрунтовуючи доцільність впровадження *методу інтерпретації просторово-часових елементів авторського тексту* у зміст даного етапу, необхідно зазначити, що даний метод набуває особливої значимості у процесі втілення авторського тексту засобами іншого мистецтва (хореографічне втілення літературного образу). При цьому небезпека втратити критерій адекватності збільшується, оскільки ніякий художній твір не може бути точно перекладений мовою іншого мистецтва. Відтак, адекватність танцювального руху (за інтенсивністю, амплітудою, формою) означає не точне відтворення літературного образу (дії) у пластиці, а точне відтворення його смислового навантаження Оскільки, основою більшості хореографічних композицій є літературний текст, крім музичних та візуальних уявлень, у

формуванні сценічного образу хореографічного твору бере участь і вербальна сфера. У цьому зв'язку детальний опис сюжетно-композиційної розробки хореографічного твору є основою для створення його сценічної постановки.

На етапі обговорення сценічного втілення хореографічного твору був застосований *метод варіантної розробки постановки хореографічного твору*, зміст якого полягає у залученні студентів групи до створення різних варіантів вирішення художнього задуму. За переконаннями Г. Падалки, «варіантне опрацювання містить суттєву частку творчості, що орієнтує на багаторазове продумування особливостей акторської чи режисерської інтерпретації» [18, 59]. У створенні хореографічної постановки студенти опрацьовували різні варіанти композиційних рішень, знаходили найбільш виразні, адекватні, художньо-виправдані танцювальні рухи, сценічні жести, пози.

Суттєвого значення у формуванні уміння оперувати музично-сценічним тезаурусом набув *метод побудови емоційно-образної партитури танцю*, зокрема, введення до змісту сюжетно-композиційної розробки пункту «емоційно-образна партитура». Даний метод передбачає письмову фіксацію емоцій і почуттів безпосередньо у сюжетно-композиційному плані, які повинен зображати виконавець у процесі відтворення образу хореографічного твору.

З метою систематизації отриманих знань і умінь, зі студентами експериментальних груп був проведений *інтелектуальний квест-турнір* – інтерактивна гра станціями. Студенти повинні були рухатися від «станції» до «станції» (навчальні аудиторії, хореографічні та концертні зали), демонструючи свої знання щодо проблеми музично-сценічної діяльності вчителя музики і хореографії, рівнів сформованості спеціальних музично-сценічних умінь і навичок.

У відповідності до станцій, досліджувані повинні були пройти п'ять рівнів музично-сценічної компетентності за найменший проміжок часу. Питання першої станції квесту були спрямовані на визначення рівня елементарних знань студентів щодо специфіки музично-сценічної діяльності

учителя музики і хореографії. Друга станція передбачала виявлення рівнів обізнаності студентів щодо музично-сценічного тезаурусу. Завдання третьої станції квесту полягали у практичному показі пантомімічних етюдів на задану тематику. Четверту станцію проходили досліджувані, котрі до пропонованого хореографічного жанру могли підібрати музичний твір (супровід). Випробування останньої станції пройшли студенти, які за сюжетно-композиційною розробкою сольної хореографічної мініатюри змогли відтворити сценічний образ. Після проведення квест-турніру були визначені переможці.

З метою визначення ефективності експериментальної методики другого етапу формувального експерименту зі студентами досліджуваних груп була проведена діагностика рівнів сформованості когнітивно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь: анкетування щодо визначення специфіки музично-сценічної діяльності вчителя музики і хореографії (Додаток В); практичні завдання, спрямовані на встановлення рівнів сформованості уміння визначати логіку музично-сценічних дій і здатності оперувати музично-сценічних тезаурусом.

Обчислення результатів діагностичних зрізів дозволило виявити позитивні зрушення за усіма показниками сформованості когнітивно-пізнавального компоненту в респондентів Ег, що наочно представлено у таблиці 3.8

Порівняння результатів проміжної і початкової діагностики когнітивно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв Кг і Ег, дало можливість виявити позитивну динаміку лише в Ег, яка простежується у всіх рівнях. Так, у Ег чисельність респондентів високого рівня зросла на +5,0% (відповідно з 5,0% до 10,0%), середнього – на +10,0% (з 30,0% до 40,0%), низького – суттєво скоротилась на -15,0% (з 65,0% до 50,0%). Водночас, у Кг ніяких змін у сформованості досліджуваного феномена не зафіксовано.

Таблиця 3.8.

Рівні сформованості когнітивно-орієнтаційного компоненту музично-сценічних умінь студентів після другого етапу формувального експерименту

міра здатності студентів до адекватного осмислення та аналізу результатів музично-сценічних дій												Когнітивно-орієнтаційний компонент				Рівні
обізнаність щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності				уміння визначати логіку музично-сценічних дій				здатність оперувати музично-сценічним тезаурусом								
Ег		Кг		Ег		Кг		Ег		Кг		Ег		Кг		
А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	
6	15,0	6	15,0	3	7,5	4	10,0	3	7,5	5	12,5	4	10,0	5	12,5	В
17	42,5	18	45,0	15	37,5	17	42,5	16	40,0	16	40,0	16	40,0	17	42,5	С
17	42,5	16	40,0	22	55,0	19	47,5	21	52,5	19	47,5	20	50,0	18	45,0	Н

Стійка позитивна динаміка у рівнях сформованості мотиваційно-пізнавального й когнітивно-орієнтаційного компонентів музично-сценічних умінь студентів Ег, дозволила перейти до проведення третього – *сугестивно-регулювального етапу* формувального експерименту. Даний етап був спрямований на формування показників емоційно-корекційного компоненту: здатності до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу та уміння емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу.

Завдання третього етапу передбачали сформувати у студентів уміння аналізувати власний емоційний стан під час сценічного виступу, виокремлювати головні смислові моменти сценічної поведінки, усвідомлювати нерозривний зв’язок між позитивним емоційним самопочуттям і контролем за власними музично-сценічними діями.

Методичний супровід даного етапу забезпечували методи безпосереднього і опосередкованого самоаналізу, активного самомпостереження, відеофіксації сценічної діяльності, хореографічні тренінги на розвиток міміки та пантоміміки, танцювально-імітаційні етюди на задану тематику, психологічні, танцювальні і психогімнастичні тренінги. Методичне забезпечення сугестивно-регулювального етапу грунтувалось на принципах рефлексивності та самореалізації студентів факультетів мистецтв у музично-сценічній діяльності, й реалізовувалось завдяки дотримання у процесі фахового навчання студентів наступних педагогічних умов: створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів; актуалізацію надання переваги активно-дієвим методам фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Експериментальна методика третього етапу реалізовувалась у процесі вивчення фахових дисциплін: «Теорії і методики класичного танцю (народно-сценічного, українського народного, спортивно-бального, сучасного)», «Ритміки і музичного руху».

Довготривалі спостереження за музично-сценічною діяльністю студентів переконують, що значна частина досліджуваних у виконавській діяльності проявляють фізичну скутість і обмежений спектр застосованих хореографічних жестів і зв’язок. Це пояснюється тим, що музично-сценічна діяльність майбутніх учителів музики і хореографії характеризується станом тривалого емоційного напруження, обумовленого високим емоційним тонусом мистецької діяльності, пов’язаної з вирішенням художньо-творчих завдань, що супроводжують процес створення художньо-сценічного образу.

За переконаннями психологів, будь-які переживання (радість, гнів) врешті-решт проявляються напруженням якоїсь групи м’язів. Гнучке і розслаблене тіло у більшій мірі здатне до широкого і багатого спектру емоційних переживань. Так само багатство і свобода різноманітних фізичних поз, рухів, жестів свідчить про внутрішню свободу людини і її відкритість до нових почуттів і думок. Як зазначає В.Петрушин «розширення репертуару

емоцій завжди пов'язане із розширенням спектру фізичних рухів... Усвідомлення можливостей свого тіла щодо виконання тих чи інших поз, рухів, жестів свідчить про усвідомлення своїх почуттів. Це в свою чергу сприяє особистісному зросту, що завжди на суб'єктивному рівні переживається позитивно» [19, 40].

Керуючись даними положеннями, до змісту практичних занять з «Ритміки і музичного руху» були введені психологічні й танцювальні тренінги В.Кан-Калика, К.Станіславського, М.Чехова, Е.Шушкіної і В.Петрушина [10; 19; 27]. Дана система містила серію психологічних і танцювальних тренінгів, спрямованих на формування психологічної і фізіологічної свободи, позитивного ставлення до музично-сценічної хореографічної діяльності.

Група психологічних тренінгів містила вправи на вивільнення м'язів: «М'язовий контролер» К. Станіславського, «Звільнення м'язів», «Управління тілом» В.Кан-Калика (Додаток М). Виконання тренінгу «Управління тілом» за методикою В.Кан-Калика передбачало почергове звільнення і напруження м'язів. На рахунок до п'яти студенти повинні розслабити всю мускулатуру (від голови до кінчиків пальців ніг), а далі напружувати її (рахунок може довільно змінюватись).

До групи танцювальних тренінгів увійшли вправи Е.Шушкіної і В.Петрушина [19]. Кожна вправа мала назву, виконувалась під спеціальний музичний супровід: «Прогулянка казковим лісом», «Святковий марш», «Кішка», «Літаючий метелик», «Милування квіткою», «Зустріч і розлука» та ін. (Додаток Н). Методика виконання кожного тренінгу спрямовувалась на формування певного образу танцювальними рухами й уміння регулювати свої сценічні емоції. До прикладу, методика тренінгу № 1 «Прогулянка казковим лісом» (М. Римський-Корсаков. Арія Февронії з опери «Сказание о невидимом граде Китеже») передбачає крокування у повільному темпі, одночасно уявляючи навкруг себе гарний пейзаж, показуючи іншим головним жестом красу природи. Або ж тренінг № 6. «Зустріч і розлука». Танець виконується під музику повільного вальсу тільки руками. Спочатку учасники групи

виконують вправу індивідуально, далі – в парах; тренінг № 12. «Стоп-кадр». Учасники виконують вільний танець, під час якого зненацька лунає команда «Стоп!». Необхідно «завмерти», проаналізувати ступінь свого м'язового затиснення і подумати, який внутрішній емоційний стан воно могло б виражати. Одні й ті самі пози свідчать не лише про обмежений репертуар фізичних рухів, а й про бідність емоцій; тренінг № 14. «Танці стихій» - вогню, вітру, землі, води. Студенти повинні були навчитись відчувати у власній душі елементи цих чотирьох стихій й рухами зобразити дані образи природи. Ці танці виконувались під супровід таких музичних творів, як: «Гра води» М. Равеля, «Танець вогню» М. де Фалья, «Хмари» К. Дебюсі, «Весна священна» І. Стравінського; останній тренінг № 17. «Вільний танець», спрямований на вираження значущих для студента емоцій: «Мій найщасливіший день», «Найважчий день мого життя», «Моє минуле», «Моє майбутнє», «Я і мої батьки» [19, 40-43], тощо.

Виконання психологічних і танцювальних тренінгів сприяло фізіологічному розкріпаченню студентів, зняттю нервово-психологічного напруження у процесі виконання музично-сценічної діяльності. З цією ж метою на практичних заняттях даного курсу студенти виконували *танцювально-імітаційні етюди на задану тематику*. Постановка таких етюдів дала можливість студентам опанувати навичками створення художнього хореографічного образу за допомогою міміки, жестів, постави. Під задану музику студенти створювали відповідні танцювальні образи, що імітували явища природи, поведінку тварин, казкових персонажів, людських почуттів. Учасники груп повинні були визначити образ персонажу, який зображує той чи інший студент. У процесі даної практичної діяльності студенти дійшли висновку, що правдивість сценічного образу необхідна від самого першого руху персонажу і повинна поєднуватися з танцювальною формою.

Регуляція емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу має грунтуватись на власних уявленнях студентів про рівень їх

сценічної майстерності. Завдання даного етапу передбачали сформувати у студентів уміння аналізувати власний емоційний стан під час сценічного виступу, здійснювати контроль і регуляцію власних музично-сценічних дій.

З метою формування умінь адекватної самооцінки власного емоційного стану під час сценічного виступу, до змісту експериментальної методики був введений *метод відеофіксації сценічної діяльності*, який передбачав здійснення студентами аналізу відеозаписів своєї музично-сценічної діяльності, розробки програми самокорекції емоційного стану під час виступу. Успішність даної діяльності забезпечував *метод безпосереднього і опосередкованого самоаналізу.* Після виконання танцювального номеру досліджувані давали словесні характеристики емоцій, які виникали безпосередньо у ході сценічної діяльності, аналізували їх вплив на успішність виконуваних дій. Опосередкований самоаналіз музично-сценічної діяльності студенти здійснювали вже після перегляду відеозапису свого виступу. Даний метод виступає коректором сценічної поведінки й музично-сценічної діяльності.

У результаті детального самоаналізу власної музично-сценічної діяльності й емоцій, пов’язаних з її виконанням, досліджувані дійшли висновку, що музично-сценічне виконавське мистецтво засноване на принципі відображення емоційно-психологічного афекту і потребує від учителя музики і хореографії вміння настроюватися на певний емоційний тонус, чітко і швидко змінювати існуючий домінуючий емоційно-психологічний тонус на інший, контролювати і регулювати власні емоції. Таке уміння Г. Макаренко визначає як здатність педагога: а) самостійно змінювати власну емоційну домінанту; б) показувати відповідні емоційні модальності; в) оперувати арсеналом засобів мімічної жестикуляції [15].

Здатність до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу дозволяє майбутньому фахівцю досягати адекватного стану для здійснення творчих завдань. З цією метою до змісту практичних занять з «Теорії і методики класичного танцю (народно-сценічного,

українського народного, спортивно-бального, сучасного)» були включені модифіковані *хореографічні тренінги на розвиток міміки та пантоміміки* [10, 77]. Їх сутність полягала в тому, що студенти удосконалюючи виконавську техніку (вправи перед дзеркалом біля станка, в середині зали, вправляння у віртуозності виконання того-чи іншого танцювального руху), розвивали свою міміку і пантоміміку. На початковому етапі оволодіння тренінгом, експериментатор скеровував експресивно-мімічну діяльність студентів: 1. «Зобразіть здивування, хвилювання, гнів, сміх, іронію» тощо; На другому етапі студенти самостійно регулювали свої емоційні стани: 2. «Відтворіть емоцію яку ви зараз не відчуваєте (радість, горе, байдужість, відчай, невдоволення, тощо)»; Третій етап передбачав: 3. Пошук мімічних і пантомімічних засобів вираження певного сценічного образу (весело, радісно, бадьоро, велично, схвильовано, сумно, з розпачем, з острахом тощо). У процесі виконання хореографічних тренінгів широкого застосування набув *метод активного самоспостереження*, який полягав у здійсненні студентами систематичного самоконтролю за правильністю і виразністю власної міміки, пластичністю жестів.

Увесь спектр методичного забезпечення формування здатності студентів до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу було спрямоване на: а) емоційне «зараження» художнім матеріалом; б) реалізацію своєї емоційно-естетичної установки у процесі музично-сценічної діяльності; в) аналіз і коригування музично-сценічних дій. Оволодіння методиками психологічних, танцювальних, хореографічних тренінгів поповнило «емоційний фонд» студентів, збагатило їх духовну сутність, зробило доступними розуміння таких станів, з якими досліджувані ще не стикалась, і врешті-решт почало впливати на їх сценічну поведінку.

Створення сценічних образів у хореографічних творах вимагає від виконавця-танцівника значного фізичного навантаження, бездоганного володіння технікою, підвищеної емоційно-образної концентрації усіх духовних і фізичних сил. Виконавець має вкластися у точні часові, ритмічні,

просторові межі й водночас створити дієвий хореографчний образ танцю. У цьому специфіка створення танцювального образу. Як зазначала К. Василенко: «Опанування в танцювальному екзерсисі повною координацією всіх рухів людського тіла дає можливість надалі насичувати рух динамікою, настроєм, тобто подавати йому тієї виразності, яка називається артистизмом» [5, 130]. Натомість, у *відвертих розмовах* із досліджуваними, значна частина зізналась, що у створенні хореографічного образу часто зосереджуються на правильності виконання танцювальних рухів. При цьому мало звертають увагу на виразність погляду, міміки і пантоміміки, пластичності жестів.

Формування уміння емоційно-образної концентрації забезпечило оволодіння студентами *психогімнастичними тренінгами В. Надьождіної,* методика яких передбачаа покрокове виконання самостимулюючих тренінгів: 1. «Я сижу спокійно», 2. «Я можу тримати руку», 3. «Я можу зосереджуватись», 4. «Дистанційний впив», 5. «Тренування концентраці (зору, слуху, відчуття)», 6. «Уникнення відчуттів». Тренінгові вправи В.Надьождіної спрямовувались на розвиток здатності концентруватися на певній думці чи дії. Оволодіння студентами даною методикою дозволило отримати повний контроль над власним тілом і духом. Досягнувши успіху у виконанні всіх вправ, студентам не важко було сконценровуватися у процесі створення музично-сценічного образу.

З метою перевірки ефективності розробленої методики, третього - сугестивно-регулювального етапу формувального експерименту зі студентами Ег і Кг була проведена проміжна діагностика рівнів сформованості емоційно-корекційного компоненту музично-сценічних умінь (Додаток Д, Е). Обчислення результатів за усіма показниками емоційно-корекційного компоненту дали можливість виявити певні позитивні зміни у двох групах, що представлено у таблиці 3.9.

Кількісні показники, зазначені у таблиці вказують на те, що у студентів експериментальних груп була простежена значна позитивна динаміка. У порівнянні із початковими зрізами, досліджуваних Ег із низьким рівнем

зменшилось на -10,0% (з 60,0% до 50,0%), середнього рівня збільшилось на +10,0% (з 35,0% до 45,0%), високого – зросло на +5,0% (з 5,0% до 10,0%). В контрольних групах позитивна динаміка виявлена лише у сформованості середнього рівня, де кількість представників зросла на +7,5% (37,5% до 45,0%) та низького, чисельність якого зменшилась на стільки ж: -7,5% (з 55,0% до 47,5%). Відсоток студентів із високим рівнем не змінився і становить 7,5%.

Таблиця 3.9.

Рівні сформованості емоційно-корекційного компоненту музично-сценічних умінь студентів після третього етапу формувального експерименту

міра здатності до коригування емоційних реакцій у процесі музично-сценічної діяльності								Емоційно-корекційний компонент				Рівні
здатність до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу				уміння емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу								
ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
5	12,5	2	5,0	3	7,5	4	10,0	4	10,0	3	7,5	В
15	37,5	20	50,0	17	42,5	16	40,0	16	40,0	18	45,0	С
20	50,0	18	45,0	20	50,0	20	50.0	20	50,0	19	47,5	Н

Четвертий, *творчо-моделюючий* етап формувального експерименту спрямовувався на формування показників комунікативно-артистичного компоненту, зокрема, уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності, встановлення емоційно-психологічного контакту з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією, що проявляється здатністю до перевтілення, відчуття внутрішньої свободи, пошуку нестандартних рішень у розв’язанні художньо-творчих завдань. Також даний етап мав на меті актуалізувати у студентів засвоєні

знання, вміння і навички музично-сценічної діяльності, отримані на попередніх етапах формувального експерименту.

Методичне забезпечення заключного етапу формувального експерименту склали: метод пластичного інтонування, візуально-пластичного втілення художнього образу, методом театралізації музично-поетичних рядків, індивідуальної й групової візуально-пластичної імпровізації, метод відеофіксації візуального контакту, створення драматургії хореографічної композиції, самовипробування. Методика творчо-моделюючого етапу грунтувалось на принципах спрямованості навчання на практичне музично-сценічне виконавство; рефлексивності; самореалізації студентів факультетів мистецтв у музично-сценічній діяльності, й реалізовувалось завдяки дотримання у процесі фахового навчання студентів наступних педагогічних умов: активізацію навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання інтерактивних технологій; створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів; актуалізацію надання переваги активно-дієвим методам фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Впровадження експериментальної методики заключного етапу формувального експерименту здійснювалось у процесі вивчення студентами фахових дисциплін («Методика музичного виховання», «Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом», «Підготовка концертних номерів», «Хореографічний ансамбль», «Хоровий клас»), проходження педагогічної практики та залучення досліджуваних Ег до участі в університетських і міських культурно-мистецьких заходах.

Довершеність художнього образу хореографічного твору забезпечує володіння бездоганною технікою, мімікою, пантомімікою. Разом з тим втілення художнього задуму в музично-сценічній діяльності реалізується пластичністю виконавця. За визначенням В.Даля пластичність у зорово-просторовому зображенні об’ємних форм підкресює повноцінність відображеного [22]. Адже пластика – це «мистецтво ритмічних рухів тіла», а

пластичний – «красивий гармонійністю своїх форм і рухів, плавний» [21]. На володінні пластичної культури наголошує М.Рожко [21]. Саме сформованість пластичної культури забезпечує гармонійність у відтворенні образу ритмічно організованими рухами.

З метою формування у студентів пластичної культури й уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності зі студентами проводилась покрокова методична робота. Так, на практичних заняттях «Теорії і методики класичного танцю (народно-сценічного, українського народного, спортивно-бального, сучасного)» застосовувася метод *пластичного інтонування,* який забезпечував формування елементарних навичок з розвитку пластичної культури. Його сутність полягала у тому, що студентам пропонувалося під музику із яскраво вираженою мелодичною лінією (вокальною) створити хореографічну комбінацію.

На заняттях з «Методики музичного виховання» студенти залучались до розробки хореографічного оформлення вокальних номерів. У відборі пластичних жестів майбутніх учителів музики і хореографії необхідно було орієнтувати на певні закономірності – знати конкретні технічні прийоми досягнення необхідного характеру у звучанні музики.

З цією ж метою на практичних заняттях «Хорового класу» студенти Ег долучались до спільного створення хореографічного супроводу дитячих хорових пісень. Важливого значення для глибшого розкриття змісту вокально-хорового твору та його театрацізації є уміле застосування вчителем музики ритмопластичних рухів, які здатні доповнити розкриття ідейної сюжетної лінії хорового твору. Формування у студентів умінь ритмопластичної імпровізації у процесі інтерпретації хорових дитячих пісень, на початковому етапі здійснювалось на основі вивчення українських народних пісень. До прикладу, зі студентами експериментальної групи вивчалась укр. нар. пісня в обр. М. Леонтовича «Котилася зірка». Студенти обирали ритмо-пластичні рухи, які найкраще відтворювали зміст. Наприклад, І куплет - рухи для рук: 1−2 такт –

руки округлені вперед; 3−4 т. – руки плавно розкриваються в лівий бік, 5−6 т. – руки опускаються до долу; 7−8 т. – права рука в бік, повертається на пояс. ІІ куплет – 9-10 т. повторот хлоців в лівий і правий бік до середини хору. У той же час, дівчата підносять руки до серця. 11-16 т. повторення. 17-26 т. хлопці імітують їзду на коні, дівчата виходять перед хор і ведуть хоровод, тощо.

Самостійна робота з хорового класу містила творчі завдання, які передбачали створення ритмопластичних хореографічних композицій до дитячих хорових пісень. Власне, формування у майбутніх учителів музики і хореографії таких навичок є важливим для майбутньої фахової діяльності, оскільки значно стимулюють і активізують учнів до хорового співу.

Формування у студентів уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності забезпечував *метод візуально-пластичного втілення художнього образу*. На заняттях з «Теорії і методики роботи з дитячим хореографічним колективом» студенти самостійно за записом створювали хореографічні композиції для дитячих колективів й демонстрували сценічний показ створеного образу. Під час створення сценічного образу студенти застосовували весь спектр музично-сценічних умінь (візуальний контакт, міміку, пантоміміку, пластику), вчилися підпорядковувати хореографічні рухи характеру музиці, тощо. До прикладу, студенти усвідомлювали, що вираження сили, глибини характеру музики можна досягти завдяки збільшенню амплітуди рухів, важкості жесту; легким жестом втілюється граціозність й летючість характеру музики й досягається він зменшенням амплітуди рухів. Швидкий, жвавий темп музики виражається мілким жестом, а при його сповільнені необхідно перейти до більш виразного розгорнутого в часі жесту. Посилення звучності передається за допомогою збільшення амплітуди і частоти хореографічних рухів, заспокоєння, спад звучання – засобом їх зменшення, фокусуванні на корпусі. Прикладом візуально-пластичної подачі хореографічного образу через танцювальні рухи можуть бути комбінації танців у народному стилі. На основі засвоєних

елементів студенти вчилися виражати свої емоції мовою тіла. Це сприяло розвитку естетичних смаків майбутніх учителів музики і хореографії.

Формування акторських умінь студентів здійснювалось *методом театралізації музично-поетичних рядків*. На заняттях з «Хорового класу» досліджувані виконували творчі завдання – театралізували поетичні рядки. Для цього студенти розподілялись на групи. Кожна група повинна визначити дійових осіб пісні. Один учасник співав пісню, інші відтворювали її сюжет за допомогою міміки, пантоміміки, танцювальних рухів. Студентам були подані списки творів, кожна група за бажанням обирала свій твір. Результати спільної діяльності демонструвались у ході проведення бліц-конкурсу - на краще виконання постановки, рухів, елементів театральної роботи. До прикладу, студенти досить виразно виконували інсценізації відомих пісень: «Сміються, плачуть солов'ї, і б'ють піснями в груди, цілуй, цілуй, цілуй її знов молодість не буде....» (О. Олесь); «Садок вишневий коло хати, Хрущі над вишнями гудуть і т.д." (Т. Шевченко); «А мій милий-чорнобривий вареничків хоче.» (укр.нар.пісня); «Ти признайся мені, звідки в тебе ті чари….» (В. Івасюк). Виконання таких пластичних інсценізацій сприяло розвитку артистичних умінь і невербальних навичок спілкування, педагогічної спостережливості. Крім того, дана діяльність спрямовувалась на розвиток емоційності студентів у процесі виконання хореографічних творів.

У процесі театралізації музично-поетичних рядків студенти почали розуміти, що у відтворенні сценічного образу окрім міміки необхідне вміння працювати у сценічному просторі, виконувати вимоги мізансцен, активно застосовувати пластику тіла, рук, тримати контакт з партнером та іншими виконавцями, а це вже потребує від танцюриста справжньої акторської майстерності.

Водночас формування акторської майстерності у колективній діяльності вимагає систематичної роботи щодо координації (іноді – синхронізації) дій багатьох виконавців. У цьому зв'язку актуалізується проблема розвитку у студентів умінь невербальної комунікації у процесі колективної

хореографічної діяльності. Перцептивний аспект невербальної комунікації у процесі танцю вимагає формування навички здійснювати одночасно кілька процесів: 1) емоційну оцінку іншого; 2) розшифровку (розуміння) його дій; 3) створення стратегії управління комунікації; 4) побудову стратегії власної поведінки.

Особливе значення у встановленні невербального контакту надається очам, які вважаються найважливішим інструментом спілкування. «Очі всесильні, - стверджував Ю.Орманді. – Вони... просять, переконують – і є засобом постійної комунікації... – дзеркалом, яке відображає кожну думку й емоцію» [26, 78]. Основне навантаження несуть брови, області навколо очей і сам погляд. Специфіка візуального контакту під час виконання хореографічної групової постановки полягає в умінні встановлювати контакт із глядачем (погляд спрямовується на дальні ряди зали), переключати погляд на партнера, утримувати в полі зору весь склад виконавців, або окрему групу, здатності надавати власному погляду змістовного значення (прохання, схвалення, незадоволення. тощо). Вміння скеровувати свій погляд надзвичайно важливий для майбутніх учителів музики і хореографії.

З метою формування вміння встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії у методику творчо-моделюючого етапу був впроваджений *метод індивідуальної й групової візуально-пластичної імпровізації.* На заняттях «Хореографічного ансамблю» студенти виконували хореографічні імпровізаціїї: спочатку індивідуальні, далі – парні, далі – групові (4-6 осіб). Вони повинні були прослухати музику і виконати танець без підготовки. Досліджувані імпровізували на основі заданого музичного матеріалу – синтезуючи набутий досвід і виникаючі у дану мить імпульси. У такий спосіб майбутні учителі музики і хореографії оволодівали навичками встановлення візуального контакту, невербальної комунікації, колективного ансамблевого виконавства. Вчилися одночасно бачити себе і відчувати партнерів, співвідносити виконання своєї партії з

іншими завданнями колективного виконання, колективного відчуття єдності метро-ритмічного пульсу музичного супроводу.

Впровадження до змісту занять навчання імпровізації передбачало також розвиток у студентів виконавської уваги, уяви та мистецької активності, що мало велике значення не лише при створенні танцювальних композицій, а й у формуванні здатності знаходити вихід із несподіваної ситуації під час театралізованих виступів, сценічних показів

Принцип колективної творчості у груповій імпровізації реалізовувався завдяки: спрямованості кожного танцюриста на колективну творчість, залучення до створення хореографічної інтерпретації музичного твору, можливістю вибору кожним особистісно значущого способу невербальної комунікації у процесі спільного втілення художнього образу.

З метою оцінювання студентами рівня власної сценічної майстерності був застосований *метод відеофіксації візуального контакту* [23], коли процес імпровізації записувався на відеокамеру телефона. Досліджувані мали можливість аналізувати й визначати усі недоліки у прояві артистизму, невербальної комунікації й хореографічних рухів. Під час групової іvпровізації здійснювалось кілька записів, щоб кожен виконавець міг себе побачити зі сторони.

Уміння студентів встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії у процесі хореографічної імпровізації проявлявся не тільки в координації сумісних виконавських дій, а й у трансляції творчого досвіду, самовираженні на підставі захоплення сумісною творчою діяльністю. Власне, зародження й поглиблення змісту невербальної комунікації між виконавцями вимагало організації творчого діалогу, обміну музичними ідеями та імпульсами у процесі репетицій і концертного виконання.

У рамках вивчення дисципліни «Підготовка концертних номерів» був впроваджений *метод створення драматургії хореографічної композиції*.

Студенти долучались до спільної творчої діяльності – розробки, створення та відпрацювання з одногрупниками дитячої хореографічної композиції:

- добирали і опрацьовували музичний матеріал (за написаною музикою або змонтованою фонограмою вибудовували композицію в просторі – рисунок танцю);

- здійснювали розробку композицій побудови номеру (за тривалістю експозиції намічали вихід виконавців, їх ритмічну та логічну послідовність, далі вибудовували масову сцену (кульмінацію), кода – унісонний багатоплановий рисупок, що закінчується раптовою розв'язкою або виходом зі сцени);

- підбирали лексичні модулі танцювального номеру (вихід на сцену і вихід зі сцени, тест для першої масової сцени, текст для кожної варіації в мініатюрах або епізодах масових композицій, текст для динамічного руху по колу – другої масовки – кульмінації);

- відпрацювання вивченого матеріалу, репетиції, виступ.

У презентації хореографічної композиції студенти звертали увагу на яскраве втілення сценічного образу. Тільки у процесі осягнення студентами взаємодії внутрішнього (емоційного) і зовнішнього (експресивно-виразних дій) утворилась можливість формування у майбутніх учителів музики і хореографії здібності до створення оптимальної драматургії твору, і створення умов для творчої самореалізації усіх учасників виконавського процесу.

Застосування методу створення драматургії хореографічної композиції сприяло розвитку творчості студентів, взаєморозуміння й самовираження у спільній творчій діяльності. Співробітництво студентів у процесі репетицій як суб'єктів творчої взаємодії значно посилило їх становлення як творчих особистостей.

Маючи достатній досвід музично-сценічної діяльності студенти протягом усіх етапів формувального експерименту систематично долучались до виступів перед глядацькою аудиторією (викладачами, учнями і їх батьками, тощо), що забезпечувало формування їх музично-сценічних умінь.

У процесі проходження педагогічної практики студенти мали можливість застосувати усі свої знання у роботі з учнями. Досліджувані готувалися до концерту-бенефісу, де мали представити власну постановку сюжетної композиції із дитячим хореографічним колективом та хорові твори із ритмопластичним супроводом.

Майбутні вчителі музики і хореографії самостійно розбирали та вивчали по запису танцювальні рухи заданого дитячого танцю, працювали над сценічним образом, відпрацьовували з дітьми рухи, жести, міміку, пластичність. Так само, у ході вивчення хорових творів самостійно розробляли і вивчали хореографічний супровід із учнями. На даному етапі був застосований *метод самовипробування.* У результаті на педагогічній практиці досліджувані представляли концертну програму-бенефіс для перегляду постановок дитячих пісень і танців.

Після останнього творчо-моделюючого етапу формувального експерименту зі студентами досліджуваних груп була проведена проміжна діагностика рівнів сформованості комунікативно-артистичного компоненту музично-сценічних умінь За методикою діагностичних зрізів констатувального експерименту були визначені рівні сформованості показників зазначеного компоненту, що у кількісному відношенні представлено у таблиці 3.10.

Аналіз отриманих даних вказує на те, що студенти експериментальних груп продемонстрували значно кращі результати. Так, у порівнянні із Кг представників високого рівня у Ег збільшилось у 2 рази. Значно різниться наповнюваність респондентів середнього і низького рівнів. В експериментальних групах представників середнього рівня на +2,5% більше, ніж у контрольних, низького, навпаки, менше на -7,5%. Порівння даних, отриманих після заключного етапу із результатами початкової діагностики, свідчать про ефективність експериментальної методики четвертого, творчо-моделюючого етапу.

Таблиця 3.10.

Рівні сформованості комунікативно-артистичного компоненту музично-сценічних умінь студентів після четвертого етапу формувального експерименту

міра здатності до творчої музично-сценічної діяльності								Комунікативно-артистичний компонент				Рівні
уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності				уміння встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією								
Ег		Кг		Ег		Кг		Ег		Кг		
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
5	12,5	3	7,5	3	7,5	1	2,5	4	10,0	2	5,0	В
15	37,5	13	32,5	17	42,5	17	42,5	16	40,0	15	37,5	С
20	50,0	24	60,0	20	50,0	22	55.0	20	50,0	23	57,5	Н

В експериментальних групах високий рівень сформованості комунікативно-артистичного компоненту музично-сценічних умінь зріс на +10,0% (на початковому він становив 0%), середній рівень також значно збільшився на +10,0% (з 30,0% до 40,0%), низький скоротився на -20% (з 70,0% до 50,0%). У представників Кг позитивна динаміка теж намітилась, високий рівень зріс на +2,5% (з 2,5% до 5,0%), середній не змінився і становить 37,5%, низький скоротився на 2,5% (з 60,0% до 57,5%).

Результати проміжних діагностик, проведених після кожного етапу формувального експерименту дають підстави зробити висновок про яскраво виражену динаміку у рівнях сформованості досліджуваних компонентів музично-сценічних умінь студентів експериментальних груп. Значна динаміка четвертого етапу дає можливість пересвідчитись в доцільності обраного нами підходу щодо поетапного формування музично-сценічних умінь, підтверджує необхідність оволодіння студентами знаннями і методами управління

власними емоціями й музично-сценічними проявами у процесі фахової діяльності.

Контрольний експеримент дослідно-експериментальної роботи мав на меті перевірити ефективність авторської методики формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, що передбачало вирішення низки дослідницьких завдань, зокрема: 1) провести контрольну діагностику рівнів сформованості музично-сценічних умінь студентів контрольних і експериментальних груп; 2) зробити аналіз динамічних змін, що відбулися у досліджуваних групах; 3) здійснити порівняльний аналіз зрізів констатувального, формувального і контрольного етапів експерименту; 4) визначити ефективність експериментальної методики.

Діагностика сформованості музично-сценічних умінь студентів у практичній та концертній діяльності передбачала впровадження єдиної системи параметрів досліджуваних явищ і критеріїв їх оцінювання для наскрізного використання протягом усієї дослідно-експериметальної роботи. Усі діагностичні зрізи проводились за єдиною діагностичною методикою.

З метою визначення рівнів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь студентів були проведені анкетування і тестування. Аналіз відповідей анкетування (Додаток А) дав можливість визначити рівні сформованості потреби студентів у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності. Виявилося, що в експериментальних групах переважна більшість респондентів почали відвідувати концерти, балетні постановки, майстер-класи, й у більшій мірі долучатись до виконавської музично-сценічної діяльності (87,5%). У контрольних групах даний показник становить 55,0%. Так само, в Ег більша кількість студентів, які впевнені у своїх можливостях щодо створення музично-хореографічних композицій і таких, що хочуть займатись удосконаленням своїх музично-сценічних умінь (75,0%). У Кг даний показник становить 52,5%. Лише у контрольних групах залишились досліджувані, яким все ще не подобається виступати на сцені, бути у центрі уваги й брати участь у хореографічних

постановках (15,0%). Значна частина респондентів експериментальних груп змогли визначитись у своєму захопленні діяльністю знаних танцюристів, хореографів, балетмейстерів й виявили бажання цілеспрямовано розвивати свої акторські здібності (92,5%). В контрольних групах кількість студентів, які б вбачали потребу удосконалювати свою акторську майстерність не змінилась. У результаті підрахунку балів було виявлено, що в Ег високий рівень наявності потреби у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності становить 25,0%, середній – 50,0%, низький – 25,0%. В Кг високий рівень виявило 15,0% респондентів, середній – 45,0%, низький – 40,0%.

Опрацювання результатів тестування (Додаток Б) виявили, що в Ег 82,5% студентів задоволені сформованістю власних музично-сценічних умінь й вважають, що у процесі навчання цьому процесу приділяється достатня увага. Водночас, значна кількість досліджуваних все ще відчувають потребу в осягненні більшого об’єму практичних знань щодо удосконалення акторської техніки (80,0%), що загалом свідчить про позитивну тенденцію. У контрольних групах досліджуваних, які б відчували впевненість і необхідність оволодіння методиками удосконалення власних музично-сценічних умінь значно менше.

У результаті опрацювання кількісних даних досліджуваних показників були визначені рівні сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, що висвітлено у таблиці 3.11.

Порівняння результатів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь студентів експериментальних і контрольних груп переконує, що у Ег показники є вищими, оскільки респондентів високого рівня на +10,0% більше, ніж Кг, середнього, відповідно на +5,0%, низького менше на -15,0%. Здійснюючи порівняльний аналіз рівневих показників початкового, проміжного і кінцевого діагностування, прослідковується яскраво виражена позитивна динаміка у експериментальних групах. Досліджуваних високого рівня, у порівнянні із початковим зрізом,

збільшилось на +20,0% (з 7,5% до 27,5%), середнього рівня – на +10,0% (з 42,5% до 52,5%), низького – скоротилось на -30,0%.

Таблиця 3.11.

Рівні сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь студентів після проведення формувального експерименту

міра сформованості позитивного ставлення студентів до музично-сценічної діяльності								Мотиваційно-пізнавальний компонент				Рівні
наявність потреби у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності				усвідомленість значущості формування музично-сценічних умінь								
Ег		Кг		Ег		Кг		Ег		Кг		
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
10	25,0	6	15,0	12	30,0	8	20,0	11	27,5	7	17,5	В
20	50,0	18	45,0	22	55,0	20	50,0	21	52,5	19	47,5	С
10	25,0	16	40,0	9	22,5	12	30.0	8	20,0	14	35,0	Н

У контрольних групах теж динаміка є позитивною, натомість мало вираженою і стосується змін у наповнюваності груп середнього і низького рівня. Студентів середнього рівня збільшилось на 5,0%. На стільки ж зменшилась чисельність респондентів низького рівня (таблиця 3.12).

Таблиця 3.12.

Динаміка рівнів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь студентів Ег і Кг

Рівні	Експериментальні групи					Контрольні групи				
	Динаміка рівнів сформованості					Динаміка рівнів сформованості				
	Початковий	проміжний		кінцевий		Початковий	Проміжний		кінцевий	
Високий	7,5	17,5	+10	27,5	+20	17,5	17,5	= 0	17,5	= 0
Середній	42,5	47,5	+5,5	52,5	+10	42,5	45,0	+2,5	47,5	+5,0
Низький	50,0	35,0	-15	20,0	-30	40,0	37,5	-2,5	35,0	-5,0

Наступна серія діагностичних зрізів контрольного експерименту спрямовувалась на виявлення рівнів сформованості когнітивно-орієнтаційного компоненту музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. Досліджувані експериментальних і контрольних груп долучались до виконання анкети-опитувальника (Додаток В) і практичних завдань щодо опрацювання танцю за відеозаписом. Опрацювання відповідей на питання анкети дали можливість визначити, що більше половини досліджуваних Ег володіють середнім (52,5%) і високим (22,5%) рівнем знань щодо специфіки музично-сценічної діяльності учителів музики і хореографії. Відповіді студентів Кг характеризуються неточностями, частковістю і фрагментарністю знань. У цьому зв'язку чисельність респондентів високого рівня скоротилась на -2,5%, середнього - не змінилась і становить 45,0%, низького збільшилась на +2,5%, що загалом свідчить про негативну динаміку формування даного показника.

Діагностика уміння визначати логіку музично-сценічних дій та здатності оперувати музично-сценічним тезаурусом здійснювалось засобом виконання практичного завдання. Студентам пропонувалося за відеозаписом й аналізом хореографічної мініатюри (П. Вірський («Подоляночка», «Ляльки», «Запорожці»). А. Кривохижа («Три діди», «Аркан», «Козачок», та інші) написати есе-анотацію (визначити форму, жанр, ідею, композиційний план, графічний запис схеми та рисунку танцю, тощо). Обробка результатів дала можливість розподілити студентів досліджуваних груп за рівнями. У Ег респондентів високого рівня зафіксовано:

- 17,5% (що на +10,0% більше у порівнянні із результатами проміжного зрізу);

- середнього – 50,0% (відповідно на +12,5%);

- представників низького – 32,5% (зменшилось на -12,5%).

У респондентів Кг теж відбулись зміни, але лише у збільшенні відсотку досліджуваних середнього рівня, який зріс на +5,0%, за рахунок зменшення представників низького.

Сформованість здатності оперувати музично-сценічним тезаурусом вимірювалась на основі опрацювання есе-анотацій. Оцінювалась лаконічність, точність, грамотність у описі лексики танцю, образність в формулюванні теми, ідеї, характеру головних героїв, чіткість в описі емоційних станів та їх експресиного втілення. У володінні даною здатністю студенти обох груп проявили хороші результати.

Студентів високого рівня експериментальних груп зросло на +12,5% (у порівнянні із результатами проміжних зрізів) і становить 20,0%, респондентів середнього рівня також збільшилось на +7,5% і налічує 47,5%, низького рівня скоротилось на -20,0% і становить 32,5%. У контрольній групі також відбулисть незначні позитивні зрушення у сформованості здатності оперувати музично-сценічним тезаурусом, оскільки високий рівень зріс на +2,5% (з 12,5% до 15,0%), середній – збільшився на +2,5% (з 40,0% до 42,5%), низький зменшився на -5,0% (з 47,5% до 42,5%) (таблиця 3.13).

Таблиця 3.13.

Рівні сформованості когнітивно-орієнтаційного компоненту музично-сценічних умінь студентів після формувального експерименту

міра здатності студентів до адекватного осмислення та аналізу результатів музично-сценічних дій												Когнітивно-орієнтаційний компонент				Рівні
обізнаність щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності				уміння визначати логіку музично-сценічних дій				здатність оперувати музично-сценічним тезаурусом								
ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		
А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	
9	22,5	5	12,5	7	17,5	4	10,0	8	20,0	6	15,0	8	20,0	5	12,5	В
21	52,5	18	45,0	20	50,0	19	47,5	19	47,5	17	42,5	20	50,0	18	45,0	С
10	25,0	17	42,5	13	32,5	17	42,5	13	32,5	17	42,5	12	30,0	17	42,5	Н

Обчислення отриманих даних за трьома показниками міри здатності до адекватного осмислення та аналізу результатів музично-сценічних дій було визначено рівні сформовності когнітивно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

Порівняння кількісних даних рівнів сформованості когнітивно-пізнавального компоненту Ег і Кг демонструє яскраво виражену позитивну динаміку у експериментальних групах. У представників Ег високий рівень на +7,5% більший, ніж у студентів Кг. Чисельність респондентів середнього рівня в Ег також є вищою за відсоток Кг на +5,0% Досліджуваних низького рівня в Ег, у порівнянні із Кг менше на 12,5%.

Аналіз рівневих показників початкового, проміжного і кінцевого діагностування когнітивно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії вказує на позитивну динаміку, яка простежується у експериментальних групах. Кількісні показники детально унаочнено у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14.

Динаміка рівнів сформованості когнітивно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь студентів Ег і Кг

Рівні	Експериментальні групи					Контрольні групи				
	Динаміка рівнів сформованості					Динаміка рівнів сформованості				
	початковий	проміжний		кінцевий		початковий	Проміжний		Кінцевий	
Високий	5,0	10,0	+5	20,0	+15	12,5	12,5	= 0	12,5	= 0
Середній	30,0	40,0	+10	50,0	+20	42,5	42,5	= 0	45,0	+2,5
Низький	65,0	50,0	-15	30,0	-35	45,0	45,0	= 0	42,5	-2,5

Результати аналізу динамічних змін свідчать, що в експериментальних групах позитивна динаміка простежується у зменшенні представників низького рівня і збільшення високого. Так, кількість досліджуваних Ег із високим рівнем зросла на +15,0% у порівнянні із початковим діагностуванням,

середнього – збільшився на +20,0%, студентів низького рівня зменшилось на -35,0%. У представників Кг зміни відбулись лише на етапі кінцевої діагностики: представників середнього рівня збільшилось на +2,5%, низького скоротиось на стільки ж, високого – не змінилось.

Наступний етап контрольного експерименту мав на меті визначити рівні сформованості емоційно-корекційного компоненту музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. Нами були проведені тести діяльності (пантомімічні етюди, груповий танець підвищеної складності).

У результаті опрацювання протоколів експертних оцінок (Додаток Д) практичної діяльності студентів Ег і Кг – виконання пантомімічних етюдів, було виявлено рівні сформованості здатності до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу. Відсоток студентів Ег високого рівня, у порівнянні із проміжним зрізом, зріс на +2,5:% (з 12,5% до 15,0%), середнього – на +7,5% (з 37,5% до 45,0%), низького – зменшився на -10% (з 50,0% до 40,0%). В Кг намітився спад загального рівня сформованості даного показника: кількість студентів високого рівня не змінилась і становить 5,0%, наповнюваність середнього рівня зменшилась на -5,0% (з 50,0% до 45,0%), чисельність низького на стільки ж збільшилась.

Перегляд групової музично-сценічної хореографічної діяльності досліджуваних дав можливість визначити, що переважна більшість студентів Ег здатні до тривалої зосередженості на відтворенні сценічного образу, контролю міміки, адекватності рухів і спрямованості погляду. Детальна обробка результатів Ег і Кг дала можливість визначити рівні сформованості уміння емоційно-образної концентрації. Так, високий рівень у Ег виявлено у 10,0%, що на +2,5% більше, ніж на етапі проміжної діагностики, середній зафіксовано у 50,0%, що на +7,5% більше, низький – 40,0% (зменшився на -10,0%). У досліджуваних Кг відсоток студентів високого рівня не змінився і становить = 10,0%, середнього – зріс на +10,0% (з 40,0% до 50,0%), низького – скоротився на -10,0% (з 50,0% до 40,0%).

Узагальнення кількісних даних діагностики здатності студентів до коригування емоційних реакцій у процесі музично-сценічної діяльності дало можливість розподілити досліджуваних за трьома рівнями сформованості емоційно-корекційного компоненту музично-сценічних умінь, що унаочнено у таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Рівні сформованості емоційно-корекційного компоненту музично-сценічних умінь студентів після формувального експерименту

міра здатності до коригування емоційних реакцій у процесі музично-сценічної діяльності								Емоційно-корекційний компонент				Рівні
здатність до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу				уміння емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу								
Ег		Кг		Ег		Кг		Ег		Кг		
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
6	15,0	2	5,0	4	10,0	4	10,0	5	12,5	3	7,5	В
18	45,0	18	45,0	20	50,0	20	50.0	19	47,5	19	47,5	С
16	40,0	20	50,0	16	40,0	16	40,0	16	40,0	18	45,0	Н

Порівнюючи результати рівнів сформованості емоційно-корекційного компоненту музично-сценічних умінь студентів обох досліджуваних груп, можемо стверджувати, що у Ег показники вищі за Кг (високий рівень – на +5,0%, середній – не змінився (становить 47,5%), низький – менше на -5,0%). Натомість, порівняння результатів кінцевих діагностичних зрізів із початковими у Ег свідчить про більш відчутні позитивні зміни, у чого не відбулось у контрольних групах, що продемонстровано у таблиці 3.16.

Аналіз зафіксованої позитивної динаміки рівнів сформованості емоційно-корекційного компоненту музично-сценічних умінь в обох досліджуваних групах свідчить, що в Ег вона є більш виразною.

Таблиця 3.16

Динаміка рівнів сформованості емоційно-корекційного компоненту музично-сценічних умінь студентів Ег і Кг

Рівні	Експериментальні групи					Контрольні групи				
	Динаміка рівнів сформованості					Динаміка рівнів сформованості				
	початковий	Проміжний		кінцевий		початковий	Проміжний		Кінцевий	
Високий	5,0	10,0	+5	12,5	+7,5	7,5	7,5	= 0	7,5	= 0
Середній	35,0	40,0	+5	47,5	+12,5	37,5	45,0	+7,5	47,5	+10
Низький	60,0	50,0	=0	40,0	- 20	55,0	47,5	-7,5	45,0	-10

У порівнянні із початковими зрізами, представників високого рівня збільшилось на +7,5%, середнього – на +12,5%, низького значно зменшилось на -20,0%. Водночас, у Кг зміни якщо і відбулись, то лише у наповнюваності середнього і низького рівнів, де відповідно середній зріс на +10,0%, низький – скоротився на такий самий відсоток.

Завершальна серія діагностичних зрізів спрямовувалась на визначення рівнів сформованості показників комунікативно-артистичного компоненту музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. З цією метою було проведене спостереження і експертна оцінка творчих завдань – створення і виконання студентами хореографічної композиції для дитячого хореографічного колективу та пластичної імпровізації в дуеті з іншими учасниками.

Діагностика здатності артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності в обох досліджуваних групах дала можливість виявити представників високого рівня Ег – 12,5%, в Кг – 5,0%, який не

змінився у порівнянні із проміжною діагностикою. Чисельність досліджуваних середнього рівня відповідно становить в Ег 50,0% (збільшилась на +12,5%), в Кг – 40,0% (+7,5%). Кількість респондентів низького рівня в Ег зменшилась на -12,5% і становить 32,5%, в Кг скоротилась лише на -5,0% (55,0%). Хоча в обох групах кількість респондентів високого рівня не змінилась, натомість позитивна динаміка більш виразно простежується в Ег.

Якісна обробка експертних оцінок демонстрації студентами пластичної імпровізації дозволила встановити, що представники Ег схильні до узгодженності рухів із партнером, встановленні візуального контакту, здійсненні невербальної комунікації у процесі спільної творчої хореографічної діяльності.

Отримані кількісні результати свідчать, що у Ег зросла когорта студентів високого рівня +7,5% (з 7,5% до 15,0%), середнього - +2,5% (з 42,5% до 45,0%), зменшилась чисельність низького рівня на -10,0% (з 50,0% до 40,0%). В Кг зміни виявилися негативними: високий рівень, у порівнянні із проміжним зрізом, збільшився на +2,5% (з 2,5% до 5,0%), середній скоротився на -12,,5% (з 42,5% до 30,0%), низький зріс на -10% (з 65,0% до 55,0%). Така ситуація у контрольних групах свідчить про те, що студентам не вистачило знань і практичних умінь щодо вираження власної акторської майстерності, що відобразилось саме у практичній діяльності.

Зведення результатів продіагностованих показників міри здатності до творчої музично-сценічної діяльності дало можливість встановити рівні сформованості комунікативно-артистичного компоненту музично-сценічних умінь студентів, що унаочнено у таблиці 3.17.

Дані таблиці наочно демонструють значні переваги у рівнях сформованості досліджуваного компоненту музично-сценічних умінь студентів експериментальних груп, що показує позитивну динаміку означеного процесу.

Таблиця 3.17

Рівні сформованості комунікативно-артистичного компоненту музично-сценічних умінь студентів після формувального експерименту

міра здатності до творчої музично-сценічної діяльності								Комунікативно-артистичний Компонент				Рівні
уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності				уміння встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією								
Ег		Кг		Ег		Кг		Ег		Кг		
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
5	12,5	2	5,0	6	15,0	2	5,0	5	12,5	2	5,0	В
20	50,0	16	40,0	18	45,0	12	30,0	19	47,5	14	35,0	С
15	37,5	22	55,0	16	40,0	26	65,0	16	40,0	24	60,0	Н

Так, у експериментальних групах високий рівень на +7,5% більший, ніж у представників контрольних груп. Відсоток студентів середнього теж зріс на +12,5%. Чисельність досліджуваних низького рівня в Ег виявилась меншою на -20%.

Порівняльний аналіз результатів сформованості комунікативно-артистичного компоненту початкового, проміжного та кінцевого зрізів, дає підстави для виявлення значної позитивної динміки в експеримментальних групах, що у кількісному еквіваленті висвітлено у таблиці 3.13.

Аналізуючи динамічні зміни, які відбулись у досліджуваних обох груп, можемо констатувати, що студентів Ег високого рівня у порівнянні із початковим зрізом збільшилось на +12,5% (з 0% до 12,5%), середнього рівня теж зросло на +17,5% (з 30,0% до 47,5%), низького – скоротилось на -30,0% (з 70,0% до 40,0%). У контрольних групах динаміка є незначною, натомість вона простежується лише у збільшенні чисельності представників високого рівня

на +2,:5% (з 2,5% до 5,0%). Водночас, представників середнього рівня скоротилось на -2,5% (з 37,5% до 35,0%), кількість студентів низького рівня не змінилась і становить 60,0%, що загалом вказує на негативні зміни.

Таблиця 3.18

Динаміка рівнів сформованості комунікативно-артистичного компоненту музично-сценічних умінь студентів Ег і Кг

Рівні	Експериментальні групи					Контрольні групи				
	Динаміка рівнів сформованості					Динаміка рівнів сформованості				
	Початковий	проміжний		кінцевий		Початковий	Проміжний		Кінцевий	
Високий	-	10,0	+10	12,5	+12,5	2,5	5,0	+2,5	5,0	+2,5
Середній	30,0	40,0	+10	47,5	+17,5	37,5	37,5	=0	35,0	-2,5
Низький	70,0	50,0	-20	40,0	- 30	60,0	57,5	-2,5	60,0	=0

Визначення рівнів сформованості музично-сценічних умінь студентів Ег і Кг у процесі проведення контрольного експерименту здійснювалось у результаті статистичної обробки кількісних характеристик структурних компонентів (мотиваційно-орієнтаційного, когнітивно-пізнавального, емоційно-корекційного, комунікативно-артистичного), що представлено у таблиці 3.19.

Унаочнені кількісні результати свідчать, що у студентів експериментальних груп відбулись позитивні зрушення за всіма рівнями розвитку музично-сценічних умінь: високий рівень, у порівнянні із початковою діагностикою, зріс на +12,5% (з 5,0% до 17,5%), середній також збільшився на +15,0% (з 35,0% до 50,0%), натомість низький скоротився на -27,5% (з 60,0% до 52,5%).

Таблиця 3.19

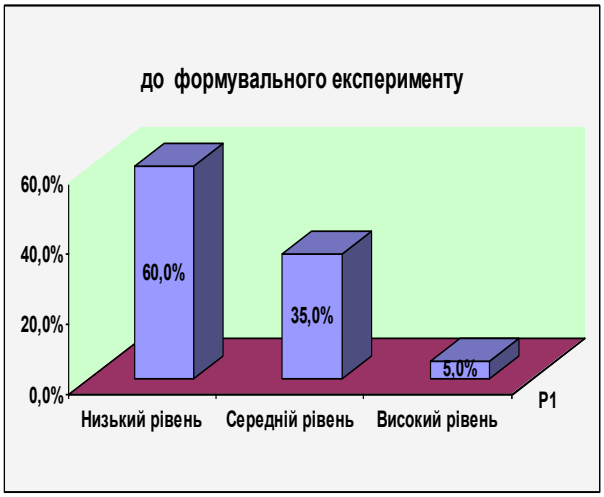
Стан сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії після формувального експерименту

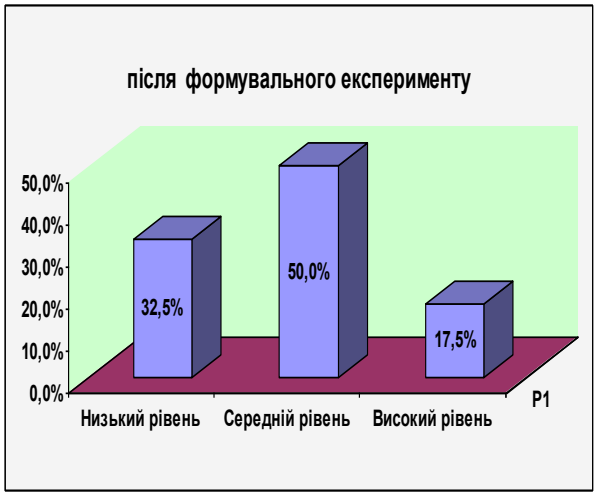
Рівні сформованості музично-сценічних умінь студентів у процесі фахового навчання за компонентами																Музично-сценічні уміння		рівні
Мотиваційно орієнтаційний				когнітивно-пізнавальний				емоційно-корекційний				Комунікативно артистичний						
Ег		Кг		Ег		Кг		Ег		Кг		Ег		Кг		Ег	Кг	
Аб	%	аб	%	Аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	Аб	%	аб	%	аб/%	аб/%	
11	27,5	7	17,5	8	20,0	5	12,5	5	12,5	3	7,5	5	12,5	2	5,0	7/17,5	4/10,0	В
21	52,5	19	47,5	20	50,0	18	45,0	19	47,5	19	47,5	19	47,5	14	35,0	20/50,0	17/42,5	С
8	20,0	14	35,0	12	30,0	17	42,5	16	40,0	18	45,0	16	40,0	24	60,0	13/32,5	19/47,5	Н

Результати обчислення рівнів сформованості музично-сценічних умінь досліджуваних контрольних груп виявились неочікуваними. Фіксуючи у ході проміжної та кінцевої діагностики незначні позитивні зрушення у сформованості окремих компонентів досліджуваного феномену, в кінцевому результаті реальних змін майже не відбулось: високий рівень сформованості музично-сценічних умінь в Кг не зазнав змін, як і до експерименту він становить =10,0%, лише на +2,5% зросла кількість студентів середнього рівня (з 40,0% до 42,5%) за рахунок зменшення представників низького (з 50,0% до 47,5%).

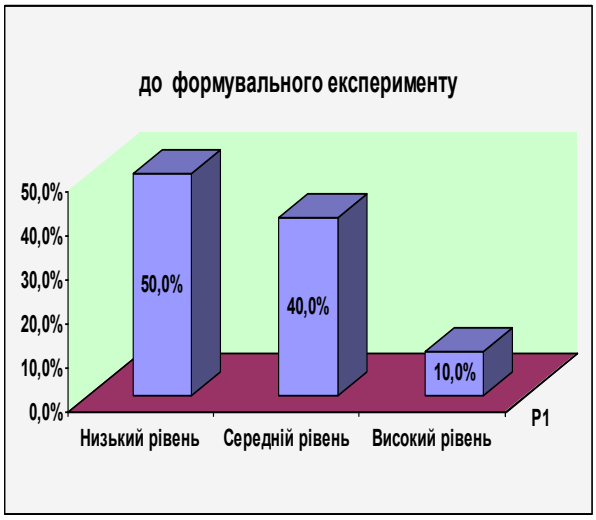
Порівняльний аналіз результатів початкових і кінцевих зрізів щодо рівнів сформованості музично-сценічних умінь студентів Ег і Кг свідчать про позитивну динаміку в досліджуваних експериментальних груп за всіма досліджуваними рівнями. Виявлена різниця представлена на рисунку 3.2.

Експериментальні групи





Контрольні групи



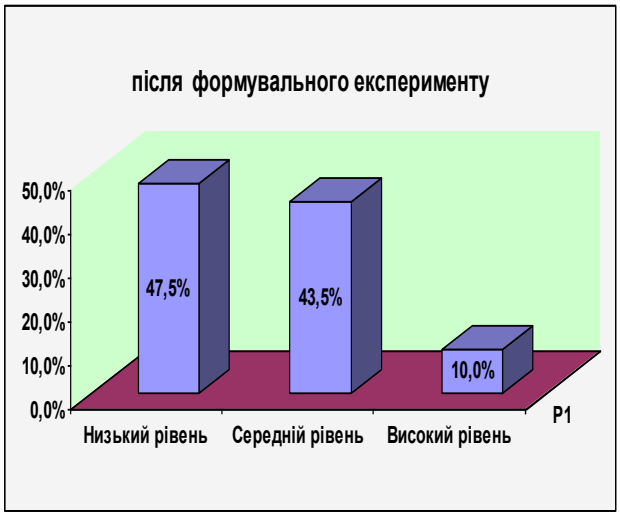


Рис.3.2 Результати початкової і кінцевої діагностики сформованості музично-сценічних умінь студентів експериментальних і контрольних груп

У результаті порівняння рівнів сформованості музично-сценічних умінь студентів експериментальних і контрольних груп, можемо зробити висновок про дієвість розробленої нами методики. Істотна різниця, яка простежилась у числових показниках обох досліджуваних груп свідчить про ефективність її впровадження у зміст фахового навчання майбутніх учителів музики і хореографії.

Висновки до третього розділу

Результати експериментальної перевірки розробленої методичної моделі формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії у процесі фахового навчання довели її ефективність і дозволили зробити висновки:

- діагностична методика констатувального етапу щодо визначення стану сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії містила комплекс методів: педагогічні спостереження, анкетування, тестування, письмові опитування, тести діяльності, практичні і творчі завдання, метод експертних оцінок, методи математичної обробки результатів дослідження;

- згідно розроблених критеріїв і показників компонентів музично-сценічних умінь (мотиваційно-орієнтаційного, когнітивно-пізнавального, емоційно-корекційного, комунікативно-артистичного) визначено три рівні сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії: високий, середній, низький.

Високий рівень сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії характеризується стійким позитивним ставленням до музично-сценічної діяльності, яскраво вираженою потребою систематичного здійснення музично-сценічної діяльності й усвідомленням необхідності формування музично-сценічних умінь. Даній категорії студентів властивий прояв грунтовних знань щодо специфіки музично-сценічної діяльності, аналізу логіки розгортання сценічної дії, навичок мізансценування й створення візуально-пластичних композицій. Високий рівень притаманний студентам, які здатні яскраво відтворювати візуально-пластичний образ у процесі музично-сценічної діяльності. Їм властива естетична привабливість й технічна досконалість сценічних рухів, інформативна чіткість й вільність у застосуванні візуально-пластичних жестів, їх повна узгодженість із характером музики, що забезпечує ефективність організації процесу музично-

хореографічної діяльності. Студенти із високим рівнем сформованості музично-сценічних умінь здатні до свідомого коригування емоційних реакцій, цілковитої концентрації у створенні музично-сценічного образу, адекватної самооцінки власної музично-сценічної діяльності. Вони володіють художньою мірою у застосуванні міміки, пантоміміки, здатні заряджати учасників музично-сценічної дії відповідними емоціями, встановлювати емоційно-психологічний контакт із слухацькою аудиторією.

Середній рівень сформованості музично-сценічних умінь характерний студентам, які усвідомлюють їх значущість у діяльності вчителя музики і хореографії, легко захоплюються музично-сценічною діяльністю, але проявляють інтерес ситуативно, відповідно до музично-хореографічного матеріалу. Студенти даного рівня володіють елементарними знаннями щодо створення візуально-пластичних композицій, навичками мізансценування й аналізу логіки розгортання сценічної дії, водночас не здатні у повній мірі відтворити візуально-пластичний образ у процесі музично-сценічної діяльності. Їх характеризує достатня естетика й технічна відпрацьованість сценічних рухів (вільність у застосуванні жестів, здатність до їх мимовільної зміни, артикуляційна чіткість), повна узгодженість між сценічними рухами та характером музики, достатня ефективність візуально-пластичних жестів, що організують процес музично-хореографічної діяльності. Проте усі ці прийоми у відтворенні музично-сценічного образу носять формальний характер, позбавлені емоційності й яскравості. Їх супроводжує відсутність продуктивного емоційно-психологічного й візуального контакту із учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією. Водночас, представники середнього рівня здатні до регуляції власних емоційних реакцій у процесі виконання музично-сценічної діяльності, але лише за умови присутності зовнішнього педагогічного контролю.

Низький рівень сформованості музично-сценічних умінь властивий студентам, які проявляють упереджено негативне ставлення до виконання музично-сценічної діяльності, вирізняються відсутністю потреби її

систематичного удосконалення. Дана категорія студентів не усвідомлюють значущості музично-сценічних умінь у діяльності вчителя музики і хореографії, що зумовлено незадовільним рівнем обізнаності щодо специфіки виконання музично-сценічної діяльності, відсутністю елементарних навичок створення візуально-пластичної інтерпретації, проектування й аналізу логіки музично-сценічних дій. Під час виконання музично-сценічної діяльності студенти низького рівня не здатні до тривалої концентрації уваги у створенні музично-сценічного образу. У процесі його відтворення проявляють інертність моторики й скутість рухів або ж навпаки, надмірну метушливість і неадекватність пластики сценічних рухів музичному смисловому навантаженню. Через хвилювання, їм важко контролювати свої сценічні дії, їх міміка є маловиразною, погляд байдужий, понурий. Вони не здатні утримувати увагу глядачів, встановлювати емоційно-психологічний контакт з слухацькою аудиторією й іншими учасниками музично-сценічної дії.

- моніторинг стану сформованості музично-сценічних умінь студентів, і перевага низького рівня, зумовили необхідність розробки та впровадження у процес фахового навчання майбутніх учителів музики і хореографії Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, спеціальної поетапної методики у перебігу спонукально-цільового, змістовно-оцінювального, сугестивно-регулювального та творчо-моделюючого етапів.

Перший, спонукально-цільовий етап спрямовувався на формування позитивного ставлення студентів до музично-сценічної діяльності, потреби її систематичного здійснення, усвідомлення цінності і важливості музично-сценічних умінь для фахової діяльності учителя музики і хореографії (від свідомого цілепокладання до конструктивного коригування способів музично-сценічної діяльності), що в результаті забезпечило формування мотиваційно-орієнтаційного компоненту музично-сценічних умінь студентів. Кінцева мета спонукально-цільового етапу передбачала формування ефективності, цілеспрямованості, осмисленості внутрішнього плану дій майбутнього

фахівця щодо удосконалення його музично-сценічної діяльності. Методичний супровід даного етапу забезпечували методи інтерактивного навчання (активного спостереження, метод дебатів, тематичного діалогу, брифінгу, інтерв'ю, спільного аналізу), інноваційного мистецького навчання (презентації відеодобірок, коментування відеоматеріалу, демонстраційно-образні, весір питань і відповідей, творчі зустрічі, тематичної дискотеки, танцювального флеш-мобу), емоційні методи мотивації (стимулювання художнього навчання, створення ситуації успіху, заохочення, стимулююче оцінювання, вільний вибір завдання), мотиваційні тренінги і психологічні аутотренінги.

Другий етап, змістовно-оцінювальний, був спрямований на формування обізнаності студентів щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності, уміння визначати логіку музично-сценічних дій й оперувати музично-сценічним тезаурусом. Уся система педагогічних заходів другого етапу підпорядковувалась формуванню когнітивно-пізнавального компоненту музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. Методичний інвентар даного етапу склали інтерактивні методи мистецького навчання: пояснювально-ілюстративні, міжгрупового діалогу, емоційно-смислового аналізу, методи узагальнення, схематизації, перегрупування музично-хореографічної інформації, інтерпретації просторово-часових елементів авторського тексту, вербалізації змісту хореографічного тексту, візуально-вербального діалогу, метод постановки скульптурних етюдів з використанням образів, варіантної розробки постановки хореографічного твору, метод побудови емоційно-образної партитури танцю, інтелектуального квест-турніру.

Третій, сугестивно-регулювальний етап, був спрямований на формування показників емоційно-корекційного компоненту: здатності до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу та уміння емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу. Завдання третього етапу передбачали сформувати у

студентів уміння аналізувати власний емоційний стан під час сценічного виступу, виокремлювати головні смислові моменти сценічної поведінки, усвідомлювати нерозривний зв'язок між позитивним емоційним самопочуттям і контролем за власними музично-сценічними діями. Методичне забезпечення даного етапу склали методи безпосереднього і опосередкованого самоаналізу, активного самомпостереження, відеофіксації сценічної діяльності, хореографічні тренінги на розвиток міміки та пантоміміки, танцювально-імітаційні етюди на задану тематику, психологічні, танцювальні і психогімнастичні тренінги.

Четвертий етап формувального експерименту – *творчо-моделюючий,* був націлений на формування показників комунікативно-артистичного компоненту, зокрема, уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності, встановлення емоційно-психологічного контакту з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією, що проявляється здатністю до перевтілення, відчуття внутрішньої свободи, пошуку нестандартних рішень у розв'язанні художньо-творчих завдань. Також даний етап мав на меті актуалізувати у студентів засвоєні знання, вміння і навички музично-сценічної діяльності, отримані на попередніх етапах формувального експерименту. На заключному етапі були впроваджені методи пластичного інтонування, візуально-пластичного втілення художнього образу, театралізації музично-поетичних рядків, індивідуальної й групової візуально-пластичної імпровізації, відеофіксації візуального контакту, створення драматургії хореографічної композиції, самовипробування.

- статистична обробка результатів контрольного експерименту дозволита розподілити студенів контрольних і експериментальних груп за трьома рівнями сформованості музично-сценічних умінь: в експериментальних групах низький рівень виявлено в 32,5% респондентів, середній – у 50,0%, високий – в 17,5%; в контрольних групах низький рівень

зафіксований у 47,5% досліджуваних, середній – у 42,5% осіб, високий рівень – у 10,0%.

- порівняльний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дозволив визначити позитивну динаміку сформованості музично-сценічних умінь у студентів експериментальних груп, що вказує на ефективність авторської експериментальної методики й доцільність її впровадження у процес фахового навчання майбутніх учителів музики і хореографії у вищих закладах музично-педагогічної освіти.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособ. для студ. пед. и-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» / Ольга Александровна Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222, [2] с.
2. Арюткин В.Б. Формирование способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции у будущих музыкантов-педагогов. Автореф. дисс…канд. пед. наук. – Казань, 1989. – 22 с.
3. Барахтян М.М. Особливості творчої професійної діяльності соціального педагога // Наука і сучасність. – К.: Логос, 2004. - Т.43. – С.12-20.
4. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.:Издат. центр “Академия”, 2001. – 240 с.
5. Василенко К.Ю. Украинский народный танец. /Василенко К.Ю. – М.: Искусство, 1981. – 160с.
6. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств /Сергей Васильевич Гиппиус. – СПб: Речь, 2001. – 346 с. – (Психологический тренинг)
7. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. / Загвязинский В.И. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
8. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства / И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

9. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока: учебное пособие для учителей средних школ и студ. пед. ин-тов / В.А.Ильев. – Москва: Аспект Пресс, 1993. – 127с.
10. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / Виктор Абрамович Кан-Калик, Николай Дмитриевич Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 140, [2]с.
11. Кристи Г.В. Воспитание актера школы Станиславского. 2-е изд. /Кристи Г.В. – М.: Искусство, 1968. – 430 с.
12. Лазарєв М.О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед. ін-тів. / Лазарєв М.О. – Суми: ВВП "Мрія"-ЛТД, 1995. – 212 с.
13. Майковская Л.С. Подготовка будущего учителя музыки к художественно-коммуникативной деятельности (артистизм действий). Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01. /Майковская Л.С. – М.:МГУ, 1992. – 16 с.
14. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу. Твори. Т.5. / Макаренко А.С. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
15. Макаренко Г. Слово як фактор естетико-психологічного впливу в творчості диригента // Зб. наук. пр. – Науковий вісник Нац. муз. академії України ім. Чайковського. / Макаренко Г. – К., 2003. – Вип. 28. – С.104-108.
16. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – 22-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1990. – С.36.
17. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] /Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. І.А.Зязюна]. — К.: Наукова думка, 2003. — 262, [1] с.
18. Падалка Г.М. Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування / Галина Микитівна Падалка // Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1991.– №15. – С.56-67.
19. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Петрушин В.И. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2011. – 176 с.
20. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч.-метод. посіб. для студ. та магістр. вищої школи

/ Г.П.П'ятакова, Н.М.Заячківський. – Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.

21. Рожко М.М. Пластична культура як компонент професійних творчих здібностей учителів в процесі спеціальної підготовки // Вісн. Луган. пед. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. / Рожко М.М. – 2004. − №8. – С.118 − 120.
22. Словарь современного русского литературного языка: В 20 т./ АН СССР. Ин-т рус. яз.; Гл. ред. К.С.Горбачевич. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус.яз. – Т.1: А-Б. – 1991. - С.234.
23. Софроній З.В. Методичні рекомендації з спецкурсу "Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики" / З.В.Софроній. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 58 с.
24. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. / Цагарелли Ю.А. – СПб.: Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. – 368, [1] с.
25. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающ. по спец. «Муз. образов.» /Геннадий Мойсеевич Цыпин. — М.: Инрерпракс, 1994. — 373с.
26. Хорст Р. Ваше тайное оружие в общении: мимика, жест, движение. – М.: Интерэксперт: Инфра / Хорст Р. – М, 1996. – 227с.
27. Чехов М.А. Об искусстве актера /Михаил Александрович Чехов. – М.: Искусство, 1999. – 198 с.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі фахового навчання, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці означеного процесу та відповідно розробленої поетапної авторської методики. У результаті проведеного дослідження отримано наступні висновки.

1. Аналіз науково-методичної літератури та практики дозволив з'ясувати, що однією з актуальних проблем сьогодення в підготовці студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до продуктивної роботи з учнями є формування їх музично-сценічних умінь. Попри значну кількість науково-методичних робіт з фахового навчання майбутніх учителів музики та хореографії, поза увагою науковців лишилась проблема стадійності формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії, а саме: ознайомлення та усвідомлення смислу умінь; початкове ознайомлення з музично-сценічними вміннями; самостійне й дедалі точніше й якісне виконання практично-виконавських завдань, що дозволяє студентам самостійно застосовувати набуті знання й певною мірою сприяє модернізації навчального процесу на факультетах мистецтв.

2. У результаті проведеного дослідження визначено, що музично-сценічні уміння майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії є складним комплексом інтелектуальних, емоційних, вольових, регулятивних, художньо-творчих якостей, що обумовлюють здатність студентів факультетів мистецтв до артистичного втілення художнього образу в процесі музично-сценічної діяльності на основі засвоєння спеціальних знань, навичок та практичного фахового досвіду.

Формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії здійснюється у річищі системного, особистісно-орієнтованого, гедоністичного, емпатійного, комунікативного, творчо-

регулятивного підходів. Основними функціями формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів визначено: пізнавально-адаптивну; компетентнісну, інтегративну, інтерактивну, творчо-виконавську.

3. Структура формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії охоплює чотири блоки компонентів: мотиваційно-пізнавальний, когнітивно-орієнтаційний, емоційно-корекційний, комунікативно-артистичний, кожен з яких характеризується певним змістом і виконує конкретні функції. Мотиваційно- пізнавальний компонент у структурі музично-сценічних умінь виконує мотиваційну функцію, що передбачає наявність потреб у студентів факультетів мистецтв систематично здійснювати підготовку до музично-сценічної діяльності та усвідомлювати значущість оволодіння ними музично-сценічними уміннями. Когнітивно-орієнтаційний компонент характеризує ступінь обізнаності майбутнього вчителя музики та хореографії щодо специфіки музично-сценічної діяльності, усвідомлення її місця та значення з-поміж інших видів фахової підготовки. Емоційно-корекційний компонент безпосередньо пов'язаний із розвитком умінь розуміти, осмислювати і керувати емоціями, що виникають у студентів у процесі музично-сценічної діяльності. Функціонування цього компонента передбачає здатність до регулювання емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу, уміння емоційно-образної концентрації (зосередження на художньо-змістовній сутності музично-сценічного образу). Комунікативно-артистичний компонент передбачає здатність учителя музичного мистецтва та хореографії до спілкування з учнями засобами музично-сценічного мистецтва, уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності; володіння соціальною перцепцією, увагою, уміннями встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією.

4. Критерієм мотиваційно-пізнавального структурного компонента визначено міру сформованості позитивного ставлення майбутніх учителів

музики та хореографії до музично-сценічної діяльності (показники: наявність потреб у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності; усвідомленість значущості формування музично-сценічних умінь). Критерієм когнітивно-орієнтаційного структурного компонента визначено ступінь здатності майбутніх учителів музики та хореографії до адекватного осмислення та аналізу результатів музично-сценічних дій (показники: обізнаність щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності; вміння визначати логіку музично-сценічних дій, оперувати музично-сценічним тезаурусом). Критерієм емоційно-корекційного структурного компонента визначено міру здатності майбутніх учителів музики та хореографії до коригування емоційних реакцій в процесі музично-сценічної діяльності (показники: здатність до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу; уміння емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу). Критерієм комунікативно-артистичного структурного компонента визначено міру здатності майбутніх учителів музики та хореографії до творчої музично-сценічної діяльності (показники: вміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності; вміння встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією.

5. Обгрунтована система принципів фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії охоплює: принцип спрямованості навчання на практичне музично-сценічне виконавство; принцип рефлексивності; принцип самореалізації студентів факультетів мистецтв у музично-сценічній діяльності. Розроблено та впроваджено педагогічні умови формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, а саме: активізацію навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання інтерактивних технологій; створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів; актуалізацію надання переваги активно-дієвим методам фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

6. Розроблено методичну модель музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи (системний, особистісно-орієнтований, гедоністичний, емпатійний, комунікативний, творчо-регулятивний); функції (пізнавально-адаптивна; компетентнісна, інтегративна, інтерактивна, творчо-виконавська); основні принципи (спрямованості навчання на практичне музично-сценічне виконавство, рефлексивності, самореалізації студентів факультетів мистецтв у музично-сценічній діяльності); педагогічні умови (активізація навчальної діяльності студентів за рахунок широкого використання інтерактивних технологій; створення ситуацій опосередкованого керівництва творчо-інтерпретаційною діяльністю учнів; актуалізація надання переваги активно-дієвим методам фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів); етапи педагогічної роботи (спонукально-цільовий, змістовно-оцінювальний, сугестивно-регулювальний, творчо-моделюючий); ефективні методи формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв, що разом становить повний технолого-методичний цикл.

7. На констатувальному етапі експерименту визначено рівні сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії – високий, середній, низький. Високий рівень сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії характеризується стійким позитивним ставленням до музично-сценічної діяльності, яскраво вираженою потребою систематичного здійснення музично-сценічної діяльності й усвідомленням необхідності формування музично-сценічних умінь. *Їм властива естетична привабливість й технічна досконалість сценічних рухів,* інформативна чіткість й вільність у застосуванні візуально-пластичних жестів, їх повна узгодженість із характером музики, що забезпечує ефективність організації процесу музично-хореографічної діяльності. Студенти із високим рівнем сформованості музично-сценічних умінь здатні до свідомого коригування емоційних реакцій, цілковитої

концентрації у створенні музично-сценічного образу, адекватної самооцінки власної музично-сценічної діяльності. *Середній рівень сформованості музично-сценічних умінь характерний студентам, які усвідомлюють їх значущість у діяльності вчителя музики і хореографії, легко захоплюються музично-сценічною діяльністю, але проявляють інтерес ситуативно, відповідно до музично-хореографічного матеріалу. Їх характеризує достатня естетика й технічна відпрацьованість сценічних рухів* (вільність у застосуванні жестів, здатність до їх мимовільної зміни, артикуляційна чіткість), повна узгодженість між сценічними рухами та характером музики, достатня ефективність візуально-пластичних жестів, що організують процес музично-хореографічної діяльності. Водночас, *представники середнього рівня здатні до регуляції власних емоційних реакцій у процесі виконання музично-сценічної діяльності, але лише за умови* присутності зовнішнього педагогічного контролю. *Низький рівень сформованості музично-сценічних умінь властивий студентам, які проявляють упереджено негативне ставлення до виконання музично-сценічної діяльності, вирізняються відсутністю потреби її систематичного удосконалення. Під час виконання музично-сценічної діяльності студенти віднесені нами до низького рівня не здатні до тривалої концентрації уваги* у створенні музично-сценічного образу. У процесі його відтворення п*роявляють інтертність моторики й скутість рухів або ж навпаки, надмірну метушливість і неадекватність пластики сценічних рухів музичному смисловому навантаженню.*

Результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи свідчать про те, що більшість досліджуваних студентів володіють низьким рівнем сформованості музично-сценічних умінь (48,3%). Чисельним є відсоток тих, хто продемонстрував середній рівень (38,0%), водночас респондентів із високим рівнем музично-сценічних умінь виявлено недостатньо, лише 12,8%. Превалювання низького і середнього рівнів сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії можемо обумовити недостатньою розробленістю досліджуваної

проблеми, відсутністю методичного забезпечення процесу формування даних умінь, обмеженістю залучення студентів до концертно-виконавської діяльності.

8. Запропонована методика формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії у процес фахового навчання здійснювалось у відповідності до визначених етапів: *спонукально-цільового, змістовно-оцінювального, сугестивно-регулювального, творчо-моделюючого.*

Перший етап – *спонукально-цільовий*, був спрямований на формування мотиваційно-орієнтаційного компонента, зокрема, позитивного ставлення студентів до музично-сценічної діяльності, потреби її систематичного здійснення, усвідомлення цінності і важливості музично-сценічних умінь у здійсненні фахової діяльності учителя музики і хореографії (від свідомого цілепокладання до конструктивного коригування способів музично-сценічної діяльності). Кінцева мета спонукально-цільового етапу передбачала забезпечити ефективність, цілеспрямованість, осмисленість внутрішнього плану дій майбутнього фахівця щодо удосконалення його музично-сценічної діяльності. Методичний супровід даного етапу забезпечували методи інтерактивного навчання (активного спостереження, метод дебатів, групового діалогу), інноваційного мистецького навчання (презентації відеодобірок, коментування відеоматеріалу, демонстраційно-образні), емоційні методи мотивації (створення ситуації успіху, заохочення, стимулююче оцінювання, вільний вибір завдання) та самомотивації, психологічні аутотренінги.

Другий, змістовно-оцінювальний етап, був підпорядкований формуванню когнітивно-пізнавального компоненту, обізнаності майбутніх учителів музики і хореографії щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності, уміння визначати логіку музично-сценічних дій й оперувати музично-сценічним тезаурусом. Експериментальна методика даного етапу передбачала впровадження низки ефективних методів: пояснювально-ілюстративні, методи узагальнення, схематизації, перегрупування музично-хореографічної інформації, метод емоційно-стислового аналізу, метод

інтерпретації просторово-часових елементів авторського тексту, вербалізації змісту хореографічного тексту, візуально-вербального діалогу, метод постановки хореографічних етюдів, варіативної розробки програми хореографічної постановки, танцювально-імітаціні етюди, метод побудови емоційної партитури танцю.

Третій, *сугестивно-регулювальний* етап був спрямований на формування емоційно-корекційного компоненту, здатності до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу та уміння емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу Завдання даного етапу передбачали формувати у студентів уміння аналізувати власний емоційний стан під час сценічного виступу, виокремлювати головні смислові моменти сценічної поведінки, усвідомлювати нерозривний зв'язок між позитивним емоційним самопочуттям і контролем за власними музично-сценічними діями. Методичний супровід даного етапу забезпечувала система методів: безпосереднього і опосередкованого самоаналізу, метод оперативного самоконтролю, візуалізації музичного образу, відеофіксації міміки і пантоміміки, постановки пантомімічних і статичних етюдів з використанням образів, пластичні ігри-моделювання, методи самостимулювання.

Четвертий, *творчо-моделюючий* етап формувального експерименту спрямовувався на формування комунікативно-артистичного компоненту, зокрема, уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності, встановлення емоційно-психологічного контакту з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією, що проявляється здатністю до перевтілення, відчуття внутрішньої свободи, пошуку нестандартних рішень у розв'язанні художньо-творчих завдань. Методичне забезпечення заключного етапу формувального експерименту склали: метод пластичного інтонування, візуально-пластичного втілення художнього образу, індивідуальної й групової візуально-пластичної імпровізації, театралізації музичних творів, створення драматургії

хореографічної композиції, метод відеофіксації візуального контакту, самовипробування.

За результатами формувального етапу дослідно-експериментальної роботи зафіксовано значне зростання кількісних та якісних показниках рівнів сформованості означеного феномена, що дозволило виявити позитивну динаміку формування музично-сценічних умінь студентів експериментальної групи, про що свідчать наведені статистичні дані. Отримані результати доводять ефективність авторської експериментальної методики й доцільність її впровадження у процес фахового навчання майбутніх учителів музики і хореографії.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета

1) Чи подобається Вам виступати на сцені?

2) Чи викликає у Вас захоплення музично-сценічною діяльністю?

3) Ви часто берете участь у хореографічних постановках?

4) Чи відвідували Ви хореографічну студію до вступу в університет?

5) Ви самі обрали професію вчителя музики та хореографії?

6) Вам подобається створювати музично-хореографічні композиції?

7) Вам хочеться більше займатись удосконаленням своєї музично-сценічної хореографічної діяльності?

8) Чи цікавитеся Ви методами удосконалення сценічного руху?

9) Вам подобається відчувати себе у центрі уваги?

10) Вам подобається створювати хореографічні постановки для дітей?

11) Ви відчуваєте потребу у постійному ознайомленні із новими сучасними хореографічними постановками?

12) Ви часто відвідуєте балетні постановки в оперному театрі?

13) Чи відвідуєте Ви майстер-класи відомих педагогів-хореографів?

14) Ви б хотіли відвідувати практичні курси з акторської майстерності?

15) Чи існують танцюристи, хореографи, педагоги, майстерність яких викликає у Вас захоплення?

Опрацювання відповідей:

Так – 2 бали, Іноді (Інше) – 1 бал, Ні – 0 балів

25-30 балів – високий рівень

15-24 балів – середній рівень

1-14 балів – низький рівень

ДОДАТОК Б

Тест

1. Ви задоволені рівнем розвитку власних музично-сценічних умінь:

а) так, цілком; б) не зовсім; в) ні. (бали – 2, 1, 0)

2. У відтворенні музично-хореографічного образу володіння спеціальними сценічними уміннями є необхідним:

а) так; б) не завжди; в) ні. (бали – 2, 1, 0)

3. Чи легко Вам контролювати свою міміку у процесі хореографічної сценічної діяльності:

а) так; б) не завжди; в) ні. (бали – 2, 1, 0)

4. Чи володієте Ви методами удосконалення музично-сценічних умінь:

а) так; б) деякими; в) ні. (бали – 2, 1, 0)

5. Вважаю, що у процесі фахової підготовки в університеті розвитку музично-сценічних умінь надається достатньо уваги:

а) так; б) частково; в) ні. (бали – 2, 1, 0)

6. Хотілося б освоїти більше спеціальних практичних методик розвитку міміки і пантоміміки у процесі вивчення різних фахових дисциплін:

а) так; б) можливо; в) ні. (бали – 2, 1, 0)

7. Переконаний, що у педагогічній діяльності вчителя музики і хореографії музично-сценічні уміння взагалі не відіграють ніякої ролі:

а) так; б) можливо; в) ні (бали – 0, 1, 2)

8. Вивчення курсу «Основи акторської майстерності» цілком задовольняє мої очікування щодо формування музично-сценічних умінь:

а) так, цілком; б) не зовсім; в) ні. (бали – 2, 1, 0)

9. Я володію методикою формування музично-сценічних умінь школярів:

а) так; б) частково; в) ні. (бали – 2, 1, 0)

10. Назвіть дисципліни, які сприяють формуванню музично-сценічних умінь:

а) 5-8 дисциплін; б) 2-4 дисципліни; в) 0-1 дисципліна (бали – 2, 1, 0)

Опрацювання відповідей:

17-20 балів – високий рівень; 10-16 – середній рівень; 0-8 – низький рівень.

ДОДАТОК В

Анкети-опитувальник

1. Розкрийте зміст поняття «музично-сценічні уміння вчителя музики і хореографії» _____

2. Перелічіть основні засоби створення сценічного образу у процесі хореографічної діяльності _____

3. Назвіть основні критерії артистизму вчителя музики і хореографії _____

4. Охарактеризуйте поняття «міміка», її роль у створенні художнього образу

5. Визначте зміст понять «пантоміма» і «пантоміміка» _____

6. Розкрийте роль «ракурсу, жесту, пози» у хореографічному мистецтві

7. Розкрийте сутність поняття «мізансцена» _____

8. У чому полягає значення фігуро-фонової адекватності у хореографічній діяльності _____

9. Специфіка застосування ритмо-пластичних рухів у музично-виконавській діяльності _____

10. Розкрийте сутність поняття «візуально-пластичний образ» _____

11. Назвіть основні рухи класичного танцю _____

12. Перелічіть основні властивості хореографічного руху _____

13. Назвіть критерії адекватності сценічного руху _____

14. У чому полягають основні принципи розвитку хореографічної композиції

15. Вкажіть основні способи фіксації танцю _____

16. Назвіть видатних діячів українського хореографічного мистецтва _____

17. Перелічіть кращі зразки української хореографії _____

Обробка відповідей:

2 бали – вірна, розгорнута відповідь

1 бал – відповіть неповна

0 балів – відповідь часткова, невірна або ж немає відповіді

34-28 балів – високий рівень

27-17 балів – середній рівень

1-16 балів – низький рівень

ДОДАТОК Д

Протокол

оцінювання здатності студентів до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу

№	Критерії регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу	0-4 бали	5-9 балів	10-12 балів
1	Відповідність жестів і пантоміміки музичному образу, їх пластичність			
2	Адекватність міміки створюваному образу			
3	Здатність змінювати міміку і характер жестів у відповідності до змін у музиці			
4	Змістовність погляду			
5	Естетична привабливість жестів			
6	Здатність керувати проявами власних емоцій			

Обробка відповідей:

0-4 балів – низький рівень оцінюваного критерію;

5-9 балів – середній рівень;

10-12 балів – високий рівень.

72-60 балів – високий рівень регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу

59-30 балів – середній рівень регуляції

29-1 балів – низький рівень регуляції

ДОДАТОК Е

Протокол

оцінювання емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу

№	Критерії емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу	0-4 бали	5-9 балів	10-12 балів
1	Відповідність міміки сценічному образу			
2	Культура й виправданість сценічних жестів			
3	Зосередженість на відтворенні художнього образу			
4	Здатність уникати відволікань на зовнішні і внутрішні подразники			
5	Уміння підпорядковувати власні дії сценічному образу			

Обробка відповідей:

0-4 балів – низький рівень оцінюваного критерію

5-9 балів – середній рівень регуляції;

10-12 балів – високий регуляції.

60-51 балів – високий рівень емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу

50-21 балів – середній рівень емоційно-образної концентрації

20-1 балів – низький рівень емоційно-образної концентрації

ДОДАТОК Ж

Мотиваційний тренінг

«Діалог із внутрішнім критиком» (за методкою В. Надьождіної)

Навчіться суперечити внутрішньому голосу, який нерідко вдається до критичних висловлювань у бік вашої сценічної майстерності, зокрема, музично-сценічних умінь. Вступіть із ним у діалог, а не просто вислуховуйте його. Дозвольте собі відчути роздратованість від цього голосу. Поставтеся до його сліз по-філософськи. Спитайте себе «Ким я є, коли цей голос мовчить?»

Ефективним способом досягти успіху у цьому питанні є ведення щоденника чи блокнота із записами успішного виступу або добре проведеної роботи з удосконалення музично-сценічних умінь. Не полінуйтеся записати все, що даний критикуючий голос хоче стказати. Але у щоденник записуйте так само як говорить голос: замість «я слабак» або «я невдаха», пишіть «ти слабак», «ти невдаха». Після цього дайте відповідь у такий спосіб, ніби ви спілкуєтесь із малоцікавою вам людиною. Відмінна відповідь на звинування голосу «Ну і що?»

«Анцентуація успіхів»

Перед сном складіть список з трьох, а краще – з семи речей, які особливо вдало були виконані сьогодні, не дивлячись на те наскільки день виявився успішним чи ні.

Напевне у вас є тенденція акцентувати свою увагу на невдачах, які спіткали вас протягом дня. Проявіть волю, відмовтесь від цієї звички і тренуйтеся зосереджуватись на ачинках і ситуаціях, з яких ви вийши переможцем. Працюйте не з негативом, а з позитивом. На початках це вимагатиме значних зусиь і навіть може здатися неможливим. Не відступайте – після деякого періоду дотримання жорсткої дисципліни все піде значно легше.

Мотиваційний тренінг

«Формування позитивного образу» (за методикою С. Занюка)

Етапи формування позитивної самомотивації студентів:

1. Обдумайте і занотуйте позитивні сторони ваших музично-сценічних умінь, які сприяють успішному виконанню виконавської хореографічної діяльності

2. Пригадайте і запишіть ваші минулі успіхи в будь-яких сферах фахової діяльності. Поміркуйте, які музично-сценічні уміння спричинили ці досягнення

3. Поміркуйте (порадьтеся з педагогом) про перспективи, можливості й методи розвитку музично-сценічних умінь, важливих для вашої майбутньої професії. Усвідомлення шляхів і методів формування зазначених умінь дасть вам значний стимулюючий заряд

4. Зафіксуйте позитивні висловлювання, схвалення на вашу адресу з боку друзів, батьків, учителів, керівників. Який стимулюючий вплив вони мали?

5. Оберіть однокурсника з низькою самооцінкою, якому б ви могли допомогти набути позитивний Я-образ. Згадайте про позитивні риси його музично-сценічної діяльності. Поміркуйте, яким чином, можна було б підвищити його самооцінку.

6. Поміркуйте, як можна удосконалити методику формування ваших музично-сценічних умінь, що можна було б змінити на краще.

7. Згадайте, які зрушення на краще у формуванні музично-сценічних уиінь мали місце за останній період фахового навчання. Поміркуйте, як можна розвинути ці успіхи у майбутньому.

8. Випишіть усе позитивне, що Ви могли б сказати про свою музично-сценічну діяльність. Поміркуйте і складіть про себе текст (щось на зразок невеличкої промови чи тексту для самонавіювання), який допомагав би вам підтримувати позитивний Я-образ і спонукав би на досягнення дальших успіхів у формуванні музично-сценічних умінь.

ДОДАТОК 3

Таблиця прояву емоційних станів людини

№ 1	№ 2	№ 3
№ 4	№ 5	№ 6
№ 7	№ 8	№ 9\
№ 10	№ 11	№ 12

Радість № 1 щастя, захват, піднесення

№ 8 веселість, радість, бадьорість

№ 4 задоволення, привітність

Сум № 2 смуток, пригніченість, горе

№ 5 печаль, туга, самотність

№ 10 страждання, відчай, безвихідь

Страх № 6 жах, паніка, заціплення

№ 3 переляк, боязнь, скованість

№ 12 тривога, нерішучість, занепокоєння

Гнів № 7 злість, лють, агресія

№ 9 гнів, ворожість, роздратованість

№ 11 незадоволення, напруження

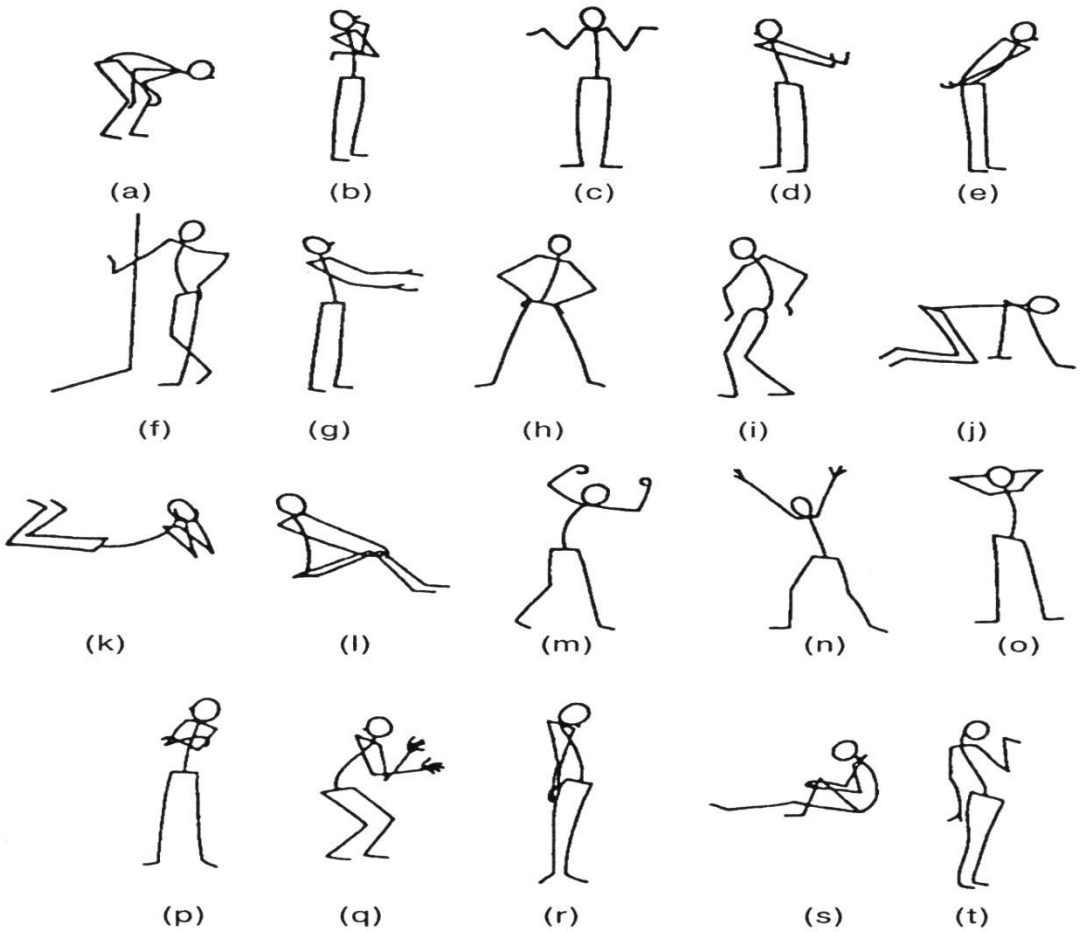
ДОДАТОК К

Схема опису мімічних ознак емоційних станів

Частини і елементи обличчя	Мімічні ознаки емоційних станів					
	гнів	презирство	Страждан н	страх	подив	Радість
Положення рота	відкритий	Закритий		відкритий		закритий
Губи	куточки опущені			куточки підняті		
Очі	розкриті	Звужені		широко розкриті		примружені
Яскравість очей	блищать	Тьмяні		блиск		блищать
Положення брів	зсунуті до перенісся			підняті догори		
Куточки брів	зовнішні куточки піднято догори			внутрішні куточки піднято догори		
Чоло	вертикальні зморшки на чолі і переніссі			горизонтальні зморшки на чолі		
Рухливість	динамічне		застигле		динамічне	

ДОДАТОК Л

Зображення характерних поз



ДОДАТОК М

«М’язовий контролер» (за методикою К. Станіславського)

Вправа виконується у будь-якому положенні: лежачи, сидячи, на колінах, стоячи. Сутність вправи полягає у тому, щоб помічати затиснення м’язів, які без потреби напружуються. Помічені напруження потрібно відразу послаблювати одне за іншим, відшукуючи при цьому все нові й нові. Завдяки дії “м’язового контролера”, виконавець віднаходить нові затиснення, яких не помічав раніше.

Під час рухів окремих груп м’язів диригентського апарату - плеча, руки, спини чи ніг – всі інші повинні залишать без усякої напруги. Наприклад, під час підняття руки групою м’язів плеча і напруженні їх належним чином, рука у лікті, в кисті, в її пальцях і в їх суглобах повинна залишатись у вивільненому положенні і всі відповідні групи м’язів повинні бути свобідними, м’якими, ненапруженими.

Надалі: згинати частини руки у послідовному порядку від плеча до пальців і у зворотному порядку – від пальців до плеча. Такі ж вправи корисні для шиї у всіх її поворотах, і зі спинним хребтом, і з попереком, і з ногами, і особливо кистями рук.

«Звільнення м’язів» (за методикою В. Кан-Калик)

Вправа на формування м’язової свободи у процесі педагогічної діяльності: розпочніть з перевірки у себе ступеню “затиснення”. Зігніть і напружте вказівний палець руки, перевірте, як розподіляється м’язова енергія, куди йде напруга (у сусідні пальці, в кисть, у лікоть, у шию, чи напружилась інша рука), постарайтесь прибрати зайву напругу; тримайте палець напруженим, але звільніть шию, далі плече, потім лікоть, щоб рука рухалась вільно, а палець залишався напруженим, розслабте інші напружені пальці, а вказівний тримайте напруженим.

«Управління тілом» (за методикою В. Кан-Калик)

Рахуючи до десяти звільніть усю мускулатуру, а потім напружте її. На рахунок до п’яти розслабте усю мускулатуру (від голови до кінчиків пальців ніг), а далі напружте її (рахунок може бути довільним і може змінюватись). Поступово розслаблюйте м’язи ніг, черева… і так до м’язів обличчя, а потім напружте тіло і з знову розслабте (спочатку довільно, а надалі за рахунком); напружте ліву ногу – перевірте, як розподілилась м’язова енергія, чи не напружилась права нога, зніміть зайву напругу.

Наступний етап тренінгу передбачає напруження м’язів верхньої частини тіла, затримання напруги, і послаблення: за рахунком «один» – напруження, «два» – розслабдення. Далі – тренування здатності звільняти усе тіло і напружувати тільки одну групу м’язів; довільно змінювати одну групу на іншу (ноги – ліва, права; пальці – усе по-черзі). У такий спосіб досліджувані вчилися контролювати м’язові затиснення під час виконання музично-сценічної діяльності.

Спробуйте контролювати м’язові затиснення під час диригування хоровим твором.

ДОДАТОК Н

Тренінг № 1.

«Прогулянка казковим лісом» (М.Римський-Корсаков. Арія Февронії з опери «Сказание о невидимом граде Китеже») передбачає крокування у повільному темпі, одночасно уявляючи навкруг себе гарний пейзаж, показуючи іншим головним жестом красу природи.

Тпенінг № 2.

«Святковий марш» (М.Римський-Корсаков. Вступ до І дії опери «Казка про царя Салтана»). Треба уявити, що ти йдеш на свято у святковій одежі, Йти треба впевнено, рішучим кроком. Спина прма. Голова припіднята.

Третінг № 3.

«Кішка, яка підкрадається». (Д.Пучіні. Вальс Мюзетти з опери «Богема»). Рухи по колу, крокуючи на «раз» кожного такту. Рухи плавні, важкість корпусу переноситься поступово з однієї ногм на іншу.

Третінг № 4.

«Літаючий метелик» (А.Дворжак. Юмореска). Легкі пружні кроки із помахом рук, які зображають метелика.

Тренінг № 5.

«Милування квіткою» (Ф.Шуберт. 12 лендлерів, ор.17, № 3). Учасники групи по колу на кожен такт повільного вальсу плавними рухами передають один одному квітку. Милуючись нею і насолоджуючись її ароматом.

Тренінг № 6.

«Зустріч і розлука». Танець виконується під музику повільного вальсу тільки руками. Спочатку учасники групи виконують вправу індивідально, далі – в парах;

Тренінг № 7.

«Водити за ніс». Учасники танцюють у парах вальс, ведучи один одного за уявну ниточку, яка йде від руки до носа партнера.

Тренінг № 8.

«Дзеркало». Один із партнерів робить довільні ритмічні рухи, інший повторює їх у дзеркаьному відображенні.

Тренінг № 9.

«Вертушка» (жвава народна пісня). Учасники стоять у шеренгах один навпроти іншого. Рухи – біг (крок на кожну восьму долю такта).

Тренінг№ 10.

«Роби як я».Учасники групи йдуть за лідером, який виконує довільні рухи. Ті, що слідують за ним повторюють рухи. Після проходження одного кола літер змінюється. Кожен з учасників повинен побувати у ролі лідера, намагаючись показати інші оригінальні рухи.

Тренінг № 11.

«Невпинний рух». Групова ритмічно-рухова композиція, що виконується під сучасну музику. Кожен учасник групи придумує власний оригінальний рух, який підпорядковує ритму руху товариша.

Тренінг № 12.

«Стоп-кадр». Учасники виконують вільний танець, під час якого зненацька лунає компнда «Стоп!». Необхідно завмерти, проаналізувати ступінь свого м’язового затиснення і подумати, який внутрішній емоційний стан воно могло б виражати. Одні й ті самі пози свідчать не лише про обмежений репертуар фізичних рухів, а й про бідність емоцій.

Тренінг № 13.

«Карнавал тварин». (К.Сен-Санс. «Карнавал тварин») Танці тварин, птахів, комах, риб, щодо – подібні до етюдів К.Станіславського і його послідовників, розроблених для розвитку сценічних рухів актора.

Тренінг № 14.

«Танці стихій» - вогню, вітру, землі, води. Студенти повинні були навчитись відчувати у власній душі елементи цих чотирьох стихій й рухами зобразити дані образи природи. Ці танці виконувались під супровід таких

музичних творів, як: «Гра води» М.Равеля, «Танець вогню» М. де Фалья, «Хмари» К.Дебюсі, «Весна священна» І.Стравінського.

Тренінг № 15.

Фінський танець «Лєтка-Єнка». Основний рух – учасники беруть один одного за пояс і роблять два повільних стрибки і два швидких. Другий рух – замість перших двох повільних стрибків – підскок із відведенням однієї ноги у біг. В імпровізації можна додати рухи рук.

Тренінг № 16.

Румунський танець «Хора». Учасники стоять в колі, тримаючи один одного за плечі. Основний рух – підскок на лівій нозі з піднесенням одночасно правої. Потім те ж саме на правій нозі, далі чотири кроки бігом, 4 у правий бік, 4 – у лівий бік, 4 такти – в центр.

Тренінг № 17.

«Вільний танець», спрямований на вираження значущих для студента емоцій: «Мій найщасливіший день», «Найважчий день мого життя», «Моє минуле», «Моє майбутнє», «Я і мої батьки».

Додаток П

СПИСОК ОСНОВНИХ ПУБЛІКАЦІЙ АВТОРА

1. Лі Ян. Формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв у педагогічних навчальних закладах України та Китаю /Лі Ян //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць - № 4 (59). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. - С. 326-330.

2. Лі Ян. Діагностування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі комунікативно-артистичної діяльності /Лі Ян. //Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць [гол. ред. проф. С.О. Омельченко; відп. ред. проф. Л.Г. Гаврілова. Наукове електронне видання. – Вип. 7. – Слов'янськ: ДДПУ, 2018. – С. 71-74.

3. Лі Ян. Розвиток емоційної чутливості майбутнього вчителя музики у творчому доробку В.О. Сухомлинського /Лі Ян. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Т.Степанової. – № 3 (62). – Том 1. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. - С. 186-189.

4. Лі Ян. Експериментальне дослідження сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. /Лі Ян //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 25 (30). – К.: НПУ, 2018. – С. 42-45.

5. Лі Ян. Рівні сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії /Лі Ян. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Т.Степанової. – № 3 (62). – Том 2. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. - С. 364-369.

6. Лі Ян. Педагогічні умови формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів /Лі Ян.

//Методичка пракса: часопис за наставу и ученье [гл. уредник доц. др. Зорица Цветановић. – Број 4. – Београд: Учительски факултет у Враньу и «Школска книга» ДОО у Београду, 2018. – С. 423-428.

7. Лі Ян. Використання фахових умінь у музично-ритмічній діяльності майбутніх учителів. /Лі Ян. //Сучасна мистецька освіта: Матеріали І Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського 20-23.03.2017 р. – К.: НПУ, 2017. – С. 136-137.

8. Лі Ян. Мотиваційно-орієнтаційний аспект формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. /Лі Ян. //Сучасна мистецька освіта: Матеріали ІІ Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського 15-16.03.2018 р. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. – С. 174-179.

9. Лі Ян. Когнітивно-пізнавальний конструкт музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. /Лі Ян //Сучасна мистецька освіта: Матеріали ІІІ Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського 6-7.03.2019 р. – К.: НПУ, 2019. – С. 124-127.