

**ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»**

На правах рукопису

УДК:378.124:047.22+78.07+792.8+372.461

**Волкова Юлія Ігорівна**

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
Білова Наталія Костянтинівна,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент

Одеса – 2016

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ**

**ЗМІСТ**

ВСТУП.....	4
<b>РОЗДІЛ І. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРОЕКЦІЇ.....</b>	<b>11</b>
1.1. Комуникативна сутність мистецтва музики і хореографії як предмет наукового пізнання.....	11
1.2. Специфіка художньо-комуникативної діяльності майбутніх учителів музики і хореографії.....	31
1.3. Сутність, зміст і компонента структура художньо-комуникативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.....	47
Висновки до першого розділу.....	68
<b>РОЗДІЛ ІІ. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ.....</b>	<b>70</b>
<b>2.1.</b> Наукові підходи і педагогічні принципи формування художньо- комуникативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.....	70
<b>2.2.</b> Педагогічні умови та методи формування художньо- комуникативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.....	104
Висновки до другого розділу.....	123
<b>РОЗДІЛ ІІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ.....</b>	<b>126</b>
3.1. Діагностика рівнів сформованості художньо-комуникативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання.....	126

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання.....	157
Висновки до третього розділу.....	203
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	206
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	211
ДОДАТКИ.....	245

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** В умовах глобалізаційних світових процесів, інформаційної революції, які знаменують собою XXI століття, сучасне суспільство все більше стає налаштованим на інтенсивний особистісний розвиток людини як суб'єкта комунікації, спроможного швидко адаптуватися до нового середовища, ідентифікувати себе як «людина світу». В означених умовах освітня система переорієнтовується на особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця в процесі комунікації, створюючи можливості вступати в діалог і займати суб'єктну позицію в процесі фахово-педагогічного навчання, акцентуючи увагу на ціннісних аспектах розвитку духовності особистості.

Процес навчання, зокрема мистецько-педагогічного, має яскраво виражену комунікативну природу, оскільки мистецтво є не тільки носієм різноманітної естетичної та художньої інформації, а й надзвичайно активним та ефективним каналом передачі цієї інформації, своєрідною формою художньо-соціальних контактів та полісуб'єктного діалогового спілкування з художніми творами, взаємодії через твори мистецтва з іншими у процесі обміну думками, емоціями як художньо-комунікативної діяльності із зворотнім зв'язком.

Значущість комунікації як важливого чинника розвитку особистості зумовила дослідження різних аспектів даної проблеми в контексті психології творчості, соціальної психології (Є. Басін, Л. Виготський, Н. Гришина, В. Конецька, О. Леонтьєв, Б. Паригін, С. Рубінштейн), педагогічних наук, зокрема педагогіки мистецтва (І. Бех, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Сластьонін, О. Щолокова та ін.). Значна увага приділялась розгляду мистецтва як специфічної форми художньо-соціальної комунікації в контексті мистецтвознавства та культури (Ю. Борев, А. Зісь, А. Лілов, Г. Меднікова), дослідженню комунікативної функції музики (М. Арановський, Б. Асаф'єв, Г. Єржемський, М. Каган, Ю. Лотман, Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкінський, С. Осадча, С. Скребков, А. Сохор, В. Цуккерман та ін.), комунікативної природи хореографії (А. Айламазьян,

Н. Атитанова, Ю. Гевленко, І. Герасимова, О. Єрмакова, М. Жиленко, В. Нарожна, В. Ромм та ін.), взаємодії музичного і хореографічного мистецтва (Лю Цяньцян, Г. Ніколаї, О. Реброва, Ю. Ростовська, С. Шип). Питання формування комунікативних якостей і вмінь художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики досліджували Л. Василевська-Скупа, С. Грозан, Є. Проворова, І. Сипченко, С. Шишкіна. Спеціальних досліджень проблеми формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії нами не виявлено.

У контексті значущості синтезу музики і хореографії в художньо-комунікативному процесі набуває актуальності проблема музичної компетентності майбутнього вчителя хореографії та, враховуючи рухову природу музичного мистецтва, компетентність майбутніх учителів музики у сфері ритморуху, жесту, пластичного інтонування. З огляду на це перед вищою мистецько-педагогічною освітою постає проблема формування в майбутніх учителів музики і хореографії художньо-комунікативних умінь, яка потребує належної теоретично-методичної обґрунтованості та практичної апробації.

Актуальність формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії посилюється низкою існуючих теоретичних і практичних суперечностей:

- між сучасними вимогами щодо переорієнтації освітньої парадигми з монологічної на інтерактивну діалогічну взаємодію учасників навчального процесу, зокрема мистецько-педагогічного, та недостатнім усвідомленням і мотиваційним спрямуванням майбутніх фахівців і викладачів на її реалізацію в художньо-освітньому середовищі;

- між вагомим педагогічним особистісно-розвивальним потенціалом художньо-комунікативної взаємодії з мистецтвом і через мистецтво з іншими у фахово-творчому розвитку особистості, та браком теоретико-методичного обґрунтування його застосування вчителями музики і хореографії в художньо-освітньому процесі;

- між значущістю формування художньо-комунікативної компетентності вчителів музики і хореографії та недостатньою розробленістю відповідної організаційної системи методичного супроводу навчально-освітнього процесу на основі синтезу мистецтв.

Визначені суперечності, теоретична й практична значущість художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в мистецько-педагогічній діяльності, а також недостатній рівень дослідження окресленої проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»: «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін» (державний реєстраційний номер: 010911000205), а також становить частину комплексного проекту «Теоретичні та методичні засади розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні» (номер державної реєстрації НДР: 0115U002489).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 10 від 29.05.2014 р.) та узгоджено на засіданні бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 17.06.2014 р.).

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

*Об'єкт дослідження* – процес фахово-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики і хореографії.

*Предмет дослідження* – методика формування художньо-комунікативних

умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

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

- виявити комунікативну сутність художньо-педагогічної діяльності вчителів музики і хореографії;
- визначити сутність, зміст та компонентну структуру художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії;
- теоретично обґрунтувати наукові підходи й педагогічні принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії;
- визначити й обґрунтувати педагогічні умови та методи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії;
- розробити критерії, показники та встановити рівні сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії;
- розробити та експериментально перевірити ефективність методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

**Теоретико-методологічну основу дослідження становлять:** філософські концепції комунікації в контексті мистецтва (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, В. Малахов, Ю. Лотман, Л. Ситниченко, К. Ясперс та ін.); концептуальні положення мистецтвознавства щодо комунікативної природи мистецтва (Ю. Борев, М. Каган, В. Медушевський, С. Раппопорт та ін.); семіотична концепція розуміння мистецтва (Є. Басін, І. Євін, А. Лосєв, Ф. Мартинов, С. Шип, Р. Якобсон та ін.); теоретичні положення педагогічної комунікації (О. Богданова, О. Бодальов, В. Дорошенко, В. Кан-Калік, І. Ковальчук, Я. Коломінський, В. Конецька, А. Мудрик, Л. Петровська та ін.); поліхудожнього виховання особистості, зокрема на герменевтичних засадах (О. Бузова, Г. Гадамер, Н. Колодіна, Д. Лісун, О. Олексюк, А. Потєбня, Т. Стратан, Т. Ткач, Б. Юсов та ін.); ключові положення теорії і практики підготовки майбутніх учителів музики (Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, Н. Гузій, Н. Гуральник, А. Козир, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка,

Г. Побережна, О. Полатайко, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Хижна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.) та майбутніх учителів хореографії (Л. Андрощук, Г. Березова, Т. Благова, Л. Бондаренко, О. Бурля, Р. Захаров, К. Зозуля, Є. Валукіна, Т. Сердюк, В. Уральська та ін.); питання підготовки вчителя музики і хореографії в їх творчій взаємодії в умовах сучасного художньо-освітнього простору (Г. Ніколаї, Є. Реброва, Ю. Ростовська); комунікативних якостей і вмінь майбутнього вчителя музики (Л. Василевська-Скупа, С. Грозан, Є. Проворова, І. Сипченко, С. Шишкіна).

Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань було використано **методи** педагогічного дослідження – *теоретичні*: індукція та дедукція, аналіз і синтез, порівняння, класифікація, моделювання; *емпіричні*: аналіз педагогічної документації, педагогічне спостереження, опитування, анкетування, експертна оцінка, оцінка продуктів творчої діяльності, педагогічний експеримент; *математичної статистики* щодо доведення вірогідності результатів експериментальної перевірки розробленої методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

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

- *уперше* визначено сутність, зміст і компонентну структуру феномена «художньо-комунікативні уміння майбутніх учителів музики і хореографії» на основі структурно-функціонального аналізу різних форм їхньої художньо-комунікативної діяльності, та в контексті інструментального забезпечення означеної діяльності; теоретично обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують продуктивність процесу формування художньо-комунікативних умінь на основі синтезу мистецтв (музичного й хореографічного); розроблено критеріальний апарат дослідження щодо визначення рівнів сформованості досліджуваних умінь майбутніх учителів музики і хореографії; розроблено й теоретично обґрунтовано організаційно-методичну модель та практично апробовано ефективність запропонованої авторської методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх



учителів музики і хореографії;

- *уточнено зміст* понять «художня комунікація», «художньо-комунікативна діяльність вчителів музики і хореографії», «поліхудожній тезаурус», «комфортне художньо-освітнє середовище» у контексті художньо-комунікативної діяльності вчителів музики і хореографії;

- *подальшого розвитку* набули принципи створення художньо-освітнього середовища на основі різновидів синтезу мистецтв (музичного й хореографічного).

**Практичне значення** результатів проведеного дослідження полягає в можливості практичної реалізації розробленої поетапної методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в навчальному процесі; впровадженні спецкурсу «Форми й засоби художньої комунікації в мистецько-освітньому середовищі», спрямованого на поглиблення й усвідомлення мистецько-фахових знань, розширення особистісного художньо-комунікативного досвіду, підвищення художньої компетентності майбутнього вчителя музики і хореографії. Основні теоретичні положення й методичні рекомендації можуть бути використані в розробці навчальних і методичних посібників, навчальних програм, методичних вказівок з питань формування художньо-комунікативних умінь.

Основні результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в навчальний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 1136 від 12.05.2015 р.), Херсонського державного університету (довідка № 01-28/1272 від 08.06.2015 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 1308/01 від 19.05.2015 р.), Національного педагогічного університету імені П. М. Драгоманова (довідка № 1308/01 від 19.11. 2015 р.).

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні теоретичні положення та підсумки дисертаційного дослідження були представлені на *Міжнародних конференціях*: «Тенденції розвитку сучасної

хореографії» (м. Луганськ, 2010 р.), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (м. Київ, 2011 р.); «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (м. Суми, 2013 р.); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (м. Київ, 2013 р.), на V Міжнародному науковому форумі «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції» (м. Одеса, 2014 р.); на *Всеукраїнських* науково-практичних конференціях: «Хореографічна та театральна культура України: педагогічні та мистецькі виміри» (м. Київ, 2013 р.), «Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти» (м. Умань, 2014-2015 рр.), на засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

**Публікації.** Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені у 12 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 7 з яких – у провідних наукових фахових виданнях, 1 – у міжнародному виданні.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (всього 323, з них 12 - іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації складає 323 сторінки, з них: 198 сторінок основного тексту. Робота містить 22 таблиці і 7 малюнків, що разом з додатками становить 91 сторінку.

**РОЗДІЛ І.**  
**НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ**  
**ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ**  
**У МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРОЕКЦІЇ**

**1.1. Комунікативна сутність мистецтва музики і хореографії як предмет наукового пізнання**

Мистецтво є унікальним феноменом художньо-творчого відображення світу й людини, надзвичайно складним і багатовимірним явищем, створеним людством, яке викликає постійний науковий інтерес щодо дослідження його багатозначності й невичерпної сутності та атрибутивних характеристик його різновидів у контексті духовної взаємодії зі суспільством та окремою особистістю. Потужний виховний і розвивально-особистісний потенціал мистецтва розкривається через розуміння й тлумачення-інтерпретацію людиною сутності світу і самої себе в оточуючому світі.

Вивчаючи феномен мистецтва, науковці в різні часи зазначали, що мистецтво має справу з почуттями й емоціями, а сприйняття мистецтва, сприйняття емоційних станів і почуттів, які воно наслідує, змушує людину більш глибоко відчувати в житті відповідні почуття та емоції (Аристотель).

У дослідженні Ю. Борева ми знаходимо узагальнені ним концепції мистецтва в контексті історії естетики, що існували від часів Геракліта і до сучасності. Це дає нам змогу усвідомити, що зміна уявлень про місце і роль мистецтва в житті людини і суспільства, його цілі, завдання, можливості та засоби, зміна зразків, орієнтирів, критеріїв художності відбуваються в історичній послідовності. Мистецтво як природна потреба людини в наслідуванні краси природи (Геракліт) і дійсності (Аристотель), як функція здібностей людини (Кант), як художнє пізнання світу тісно пов'язане з філософською теорією пізнання (Г. Гадамер, Г. Гуссерль, О. Потебня, К. Ясперс).

Поступово розгляд мистецтва з гносеологічного плану змістився на функціональний. Головну увагу стала привертати особистість творця

художнього твору, процес її вираження в мистецтві, вплив автора твору на глядача. Художня діяльність у ХХ столітті вважається діяльністю, спрямованою на свідомість Іншого; істинний предмет такої діяльності – її адресат, реципієнт, а не об'єкт зображення або знаковий матеріал тексту. Досліджуючи мистецькі парадигми, В. Тюпа характеризує художній об'єкт як дискурс – тристоронню комунікативну подію: автор – герой – той, хто сприймає. Адресат уперше усвідомлюється реалізатором комунікативної події. Його естетичне переживання має стати самостійним внутрішнім «висловом» на унікальній художній мові авторського тексту (без нав'язування тексту свого власного або довільно обраної мови); повинна здійснитися самобутня інтерпретація спільного з автором «художнього завдання», коли той, хто сприймає може по-своєму (а іншого разу й краще за самого автора) реалізувати віртуальний зміст комунікативної події, актуалізований у тексті. Провідним критерієм художності стає ефективність впливу на сприймальну свідомість [277].

Перетворювальний вплив мистецтва підкреслюється в дослідженні М. Бровка. Науковець зазначає, що мистецтво важливо вивчати не тільки з позиції взаємодії між твором і реципієнтом, але необхідно визнавати, що одним з головних призначень мистецтва є перетворення і навіть «створення» цього світу через утвердження прекрасного, гармонічного, духовного [34]. «Мистецтво починається тоді, - писав Л. М. Толстой, - коли людина, з метою передати іншим людям випробуване нею почуття, знову викликає його в собі і відомими зовнішніми знаками виражає його» [276, с.85]. Вже у ХХ столітті Л. Виготський відзначає, що мистецтво має справу не із «звичайними», а з художніми емоціями, що існують тільки в художній системі [54]. Як відзначається в літературі, мистецтво дозволяє об'єктивізувати будь-які особистісні емоції й почуття, народжені в корі головного мозку, та матеріалізувати їх у вигляді художнього образу або твору мистецтва, сприйняття якого є повністю індивідуальним суб'єктивним процесом [255].

Процес сприйняття мистецтва, як і процес його творення, крім того, що є процесами суб'єктивними, ще й позначаються як процеси активні. Як вказує М. Бровко, «мистецтво народжене людською практикою, і поза нею його буття неможливе» [35, с. 14]. Л. Левчук додає, що сприйняття мистецтва – це процес творчої співпраці, який потребує певного зосередження на об'єкті сприйняття. Діалогова взаємодія автора з реципієнтом відбувається саме в процесі творчого сприйняття мистецтва, тобто сприйняття твору мистецтва відбувається в процесі художньої комунікації [212]. Комунікативна функція мистецтва відзначається багатьма науковцями (Ю. Борев, Н. Євстигнеєва та ін.). Автори вказують на те, що мистецтво переважає над іншими формами суспільної свідомості саме в контексті комунікативної сили [148]. Розгляду комунікативної природи мистецтва присвячували увагу зарубіжні та вітчизняні науковці, соціологи, філософи та мистецтвознавці, такі як Б. Асаф'єв, О. Берегова, Є. Басін, Ю. Борев, Р. Вільямс, Г. Грайс, Г. Єржемський, М. Каган, А. Коваленко, Г. Макаренко, В. Медушевський, Є. Назайкінський, О. Подшибякін, С. Скребков, Н. Уланова, Е. Холл, В. Щербина, Р. Якобсон, А. Якупов та ін.

Звертаючись до комунікативної природи мистецтва, слід зауважити, що слово «комунікація» як категорія знань, вивчається в різних сферах і контекстах по-різному. Це пов'язано зі складністю самого феномена комунікації, дослідженням якого займаються багато наук: філософія, соціологія, лінгвістика, етнографія, психологія, педагогіка.

Поняття «комунікація» (від лат. *communico* – роблю спільним, зв'язуюся, спілкуюся) у широкому розумінні розглядається як «процес взаємодії і способів спілкування, що дозволяють створювати, надсилати та отримувати різноманітну інформацію» [29; 290, с.16].

У науковій літературі можна знайти такі визначення комунікації, як-от: обмін думками, переживаннями, почуттями; процес взаємодії та взаємовпливу, процес взаємообміну інформацією тощо. При цьому необхідно враховувати, що схема комунікації включає якнайменш трьох учасників: суб'єкт, що передає

інформацію, об'єкт (безпосередньо повідомлення), суб'єкт, що приймає інформацію. Інакше кажучи, комунікація – це різновид взаємодії між суб'єктами, опосередкованої будь-яким об'єктом [5]. На думку С. Кремльової, «...комунікація – це діяльність, що має мету, необов'язково усвідомлену, що припускає одного або більше учасників і полягає в посиленні й отриманні різного роду повідомлень, які використовують різні канали, можуть спотворюватися під впливом шуму, існують в деякому контексті, створюють певний ефект на адресата і залишають можливості для зворотного зв'язку» [118, с.74]. Комунікацію, як процес передавання інформації між людьми за допомогою знакових систем (сигналів), визначав Р. Якобсон [309, с. 199]. В. Лабунська обґрунтувала існування декількох знакових систем, які використовуються в комунікативному процесі, відповідно до яких можна побудувати класифікацію комунікативних процесів. При первинному розподілі розрізняють вербальну і невербальну комунікації, що використовують різні знакові системи [131, с. 10]. У комунікативному процесі, як зазначає О. Леонт'єв, необхідним є знаходження загального смислу щодо об'єкта комунікації, що потребує не просто обміну, а й осмислення інформації, осягнення предмета [137, с. 10]. На думку Г. Андреевої, комунікативний процес це не є лише обмін інформацією (при чому, важливим фактором є значимість інформації для всіх суб'єктів комунікації). Науковець вказує на здатність учасників комунікативного процесу впливати один на одного, змінюючи поведінку іншого, стосунки між ними, що неможливо при звичайному обміні інформацією [6].

Отже, комунікація розглядається як активний процес обміну інформацією, її осмислення й пізнання, при цьому система комунікації включає якнайменш двох суб'єктів і об'єкт – інформацію.

Важливим є розгляд дефініції «комунікація» у співвідношенні з поняттям «спілкування». У деяких довідкових джерелах «комунікація» трактується як «шлях повідомлення, спілкування», тобто два поняття ототожнюються. Інший підхід пов'язаний з розмежуванням понять «комунікація» і «спілкування». Саме

таку точку зору висловлює філософ М. Каган. На думку вченого, термін «комунікація» дозволяє подолати зазначену «обмеженість» терміна «спілкування», тому що комунікація включає в себе взаємний зв'язок не тільки безпосередньо існуючих поколінь, а й усіх, хто коли-небудь жив на землі. Спілкування ж характеризує взаємодію людей як суб'єктів, у якому інформація не передається, а спільно виробляється, звідси учасники спілкування стають партнерами, рівноправними в даному процесі. Комунікація, на думку М.С. Кагана, є процесом односпрямованим: інформація передається тільки в одну сторону, тому в принципі не має великого значення, чи є одержувач інформації людиною, твариною або технічним пристроєм [98, с. 143; 154].

Г. Андреева також дотримується точки зору щодо необхідності розрізнити поняття «комунікація» і «спілкування». Дослідниця вважає, що комунікація, поряд з інтерактивністю та перцепцією, є компонентом спілкування – категорії більш широкої [6]. У свою чергу А. Соколов висловлює думку, що спілкування є однією з форм комунікативної діяльності [257]. (До речі, в європейському науковому обігу використовується лише термін «комунікація»: англ. *communication*, італ. *comunicazione*, іспан. *comunicación*, нім. *Kommunikation*, франц. *communication*).

У контексті нашого дослідження ми дотримуємося точки зору, відповідно до якої поняття «комунікація» і «спілкування» є синонімічними і взаємозамінними. Ми вважаємо, що поняття «комунікація» включає спілкування, ідентичне до поняття «спілкування», тому надалі будемо використовувати означені терміни як синоніми. На нашу думку, у контексті проблематики нашого дослідження, комунікація – це і є спілкування з мистецтвом, спілкування рівноправних партнерів як діалогу «через мистецтво» в процесі інтерактивної поліфонічної взаємодії. Саме цей варіант відносин учасників комунікації є важливим в художньо-педагогічній діяльності.

Основні положення багатовекторного поняття «комунікація» трансформуються для функціонування в мистецькій сфері. Такі поняття, як «художня комунікація» і «художнє спілкування» пов'язують сфери комунікації

та художньої культури. У довідковій літературі комунікація в мистецтві позначається як вияв суспільної природи мистецтва, адже цінність мистецтва можна усвідомити тільки в процесі співтворчого акту сприйняття. У процесі такого виду комунікації бере участь автор, спілкуючись з реципієнтами, та реципієнти, які інтерпретують та переосмислюють твір, тобто сприймають його відповідно до власного досвіду, засвоюючи, певною мірою, і досвід автора. Сам твір мистецтва, як зазначає Ю. Лекомцев, у даній системі комунікації розглядається як специфічне повідомлення, а всі названі учасники комунікації поєднані близькою системою кодів або естетичних моделей. У процесі такої взаємодії реципієнт перебуває під активним впливом автора, а автор, у свою чергу, – під опосередкованим впливом реципієнта (суспільства), що, завдяки виникненню загальної реакції, зближує і, певним чином, змінює всіх учасників комунікації [134].

Досліджуючи проблему спілкування та комунікативної сутності мистецтва, М. Каган зазначає, що комунікативність мистецтва виявляється в художній діяльності, яка являє собою систему образів, уже закладених у зміст, осягаючи які людина подумки співвідносить їх зміст зі своїми поглядами, уявленнями, інтересами, смаками, емоціями і, пропускаючи сприйнятий зміст через їх призму, видозмінює, трансформує його [98]. На думку вченого, мистецтво здатне впливати на людські уявлення про спілкування, поглиблюючи й поширюючи його.

Ю. Борев відзначає, що закони спілкування повністю визначають перебіг сприйняття твору мистецтва, іншими словами, це комунікація зі зворотним зв'язком. «Назустріч досвіду художника, зафіксованому у творі, реципієнт кидає свій досвід, осучаснює, що виявляє і навіть збагачує сенс твору. Художнє спілкування дозволяє людям обмінюватися думками, дає можливість людині долучатися до досвіду, що знаходиться далеко від нього історично й географічно». Тим самим мистецтво підвищує духовний потенціал і спільність людства [32, с.438]. Саме в послідовному ланцюжку актів: діалог митця зі світом – діалог автора з самим собою (аутокомунікація) – діалог художнього



твору з реципієнтом – діалог реципієнтів один з одним і розкривається, на думку Л. Столовича, комунікативна сутність художнього спілкування з мистецтвом [265].

З точки зору психології, у спілкуванні з мистецтвом може навіть відбуватися процес «зміни ролей» (Я. Яноушек), процес моделювання комунікативно значущих особливостей особистості реципієнта [138]. Тому можна сказати, що мистецтво є відображена у квазіоб'єктній формі особистість у її єдності й цілісності. На ґрунті взаємодії з мистецтвом людина може отримати незвичний для себе емоційний або поведінковий досвід, тобто можна погодитися з визначенням, що люди навчаються «бути людьми – через мистецтво» [136]. Отже, ми можемо визначити, що мистецтво, завдяки його комунікативній сутності, може сприяти саморозвитку особистості, самопізнанню, усвідомленню нового досвіду, естетичних цінностей, соціалізації, засвоєнню поведінкових моделей у процесі творчого акту спілкування з автором та твором у вигляді квазісуб'єкта.

Як зазначалося раніше, для процесу комунікації необхідно, щоб усі учасники були поєднані певною системою кодів, розмовляли однією мовою, що є найважливішою умовою успішної комунікації. Щодо цього Ю. Боров підкреслює спорідненість мистецтва, як засобу художнього спілкування, з мовою. При розгляді мистецтва як комунікативного процесу цілком виправдана аналогія з мовною комунікацією людей, при цьому мистецтво має певні переваги перед мовою (усною та писемною). Завдяки мові, яка не потребує перекладу, мистецтво сприймається і знаходить відгук у реципієнта різних епох. Мистецтво долає обмеженість комунікативних можливостей мови. Мова здатна поширювати інформацію лише в межах тієї частини суспільства, яка його розуміє, – племені, народності, нації; вихід за ці межі вимагає застосування складної техніки перекладу з однієї мови на інші. Мистецтво ж, хоча й несе на собі завжди відбиток національної своєрідності, є «мовою», доступною розумінню всього людства [33]. Таким чином мистецтво є

унікальним феноменом, що здатний об'єднати все людство у будь-які часи єдиною мовною системою в процесі художньої комунікації.

Досліджуючи мову мистецтва, Є. Басін визначав комплексність даної комунікативної проблеми, яка, з одного боку, розглядає словесне мистецтво, а з іншого – мову творів мистецтва як феномен. Третім аспектом автор називає розгляд мистецтва як мови в цілому [16]. Виявлення інформаційно-знакової структури мови мистецтва є актуальною проблемою культурології, філософії, мистецтвознавства, соціології, психології і педагогіки (Г. Богін, Г. Гадамер, Г. Гегель, А. Кармін, Е. Кассіер, Ф. Шлейєрмахер та ін.). Вивчення творів мистецтва як художніх текстів, їх кодів та умовностей, є основним предметом семіотики [32].

Семіотика (грец. *semeiotikón*, від *seméion* – знак, ознака) як поняття пов'язується з функціонуванням будь-яких інформаційних знакових систем у комунікативних зв'язках суспільства [96]. В. Тюпа вказує на те, що «будь-яка діяльність не з речами, істотами чи особистостями як такими, а зі знаками називається семіотичною» [272, с. 46]. Д. Локк, трактуючи семіотику як «вчення про знаки», ототожнював її з логікою. Згідно з ним, інтерпретація кодів мистецтва визначається як процес декодування й розшифрування закладених у художній текст знаків. За Ю. Лотманом, семіотика, або семіологія – це наука, що досліджує властивості знаків і знакових систем (природних і штучних мов). Семіотика виділяє три основних аспекти вивчення знака та знакової системи:

- синтаксис (синтактика), що вивчає внутрішні властивості систем знаків безвідносно до інтерпретації;
- семантика, яка розглядає ставлення знаків до позначуваного;
- прагматика, що досліджує зв'язок знаків з «адресатом», вивчає проблеми інтерпретації знаків тими, хто їх використовує, їх корисності та цінності для інтерпретатора [146, с.20].

У дослідженні Л. Кавун ми знаходимо визначення, відповідно до якого «знак» розглядається як емпіричний матеріальний об'єкт, що виступає в процесі комунікації «представником якогось іншого об'єкта» та сприймається

на чуттєвому рівні. Важливим зауваженням автора є те, що знак може значити щось тільки в системі [96, с. 18-21]

На думку Н. Мечковської, історія мистецтв, з точки зору семіотики, являє собою розвиток художніх мов людства як змістовного каркаса та смислових рамок мистецтв. Розвиток мов мистецтв відбувається в результаті зусиль художника передати відкрите йому нове знання про людину і світ у процесі художницьких пошуків нової виразності і нової дієвості своїх творів. Для художника (композитора, хореографа, поета) його художня мова (тобто та семіотика, у якій він працює) – це і фундаментальна основа знань про людину, і метод або інструмент створення нових знань засобами обраної семіотики [167].

Якщо у звичайній знаковій системі можливий точний переклад з однієї мови на іншу, то в мистецтві це здійснити вкрай складно. Однією з фундаментальних характеристик твору виступає його багатозначність. Зашифровані за допомогою різних кодів елементи тексту вступають у складні ігрові взаємовідносини один з одним та з пам'яттю реципієнтів, кожного разу продукуючи новий смисл. Такий процес може відбуватися в семіотичному середовищі, у якому, як вказує М. Бахтін, основною вимогою є встановлення взаємодії з аудиторією, що приводить науковців до розуміння діалогічності мистецтва. Тобто, для різної аудиторії твори мистецтва розкриваються по-різному, залежно від рівня розуміння кожного конкретного глядача, слухача, читача [36]. М. Найдорф зазначає, що художній текст існує в різних смислових варіантах, а саме: в інтерпретаціях редакційних, виконавських, аналітичних тощо. Науковець звертає увагу на позиції «композитора-автора», «інтерпретатора-виконавця», «приймача-споживача-слухача», які можуть між собою збігатися за смислом або набувати зовсім нових сенсів. Кожне живе виконання одного й того самого музичного твору є унікальним настільки, наскільки є унікальним виконавець, що його інтерпретує [190, с. 49].

Розглядаючи видову специфіку мистецтва, треба відзначити, що мистецтво є складним утворенням і може бути представлене різними видами, кожний з яких має свої художньо-виражальні засоби (художню мову). І для

кожного виду мистецтва є характерним певний перелік засобів, що використовується для його створення, що виступають як знаки. Комунікативна сутність мистецтва припускає наявність комунікативної системи, що має свою структуру і цілісність, і дозволяє відрізнити мистецькі «мови».

Музика і хореографія мають свою специфіку та деякі переваги перед іншими мистецтвами в зображенні певних аспектів буття, здатності безпосереднього відтворення людських почуттів, емоцій [69]. Музичне мистецтво, як і хореографічне, за допомогою системи знаків і символів (у музиці – звуку з урахуванням усіх його сторін – висоти, тривалості, тембру, гучності, у танці – жесту, руху) виявляє світ людських почуттів, емоцій та має важливу комунікативну якість – здатність до «зараження».

Спираючись на погляди відомих вчених та музикознавців, визначимо поняття «музика». В. Холопова дає таке визначення: «музика – вид мистецтва, заснований на історично сформованій системі звукоінтонацій, що через емоційний вплив втілює які-небудь ідеї, образи почуттів і станів людини, можливо – предметів і подій дійсності, реалізується в конкретних творах, побудованих за певними принципами композиції і представлена слухачеві музикантом-виконавцем» [286]. А. Сохор визначає музику як вид мистецтва, який відображає дійсність і впливає на людину за допомогою уявних, особливим чином організованих по висоті і часу звукових послідовностей, що складаються в основному з тонів (звуків певної висоти) [261] та, слідом за Б. Асаф'євим, вчений стверджує, що «інтонування... є реальним буттям музики» [260]. Аналізуючи зміст поняття «музика», А. Сокол формулює таке визначення: «Музика, як вид мистецтва, є інтонаційно-художня діяльність, завданням якої є відкриття, вираз і комунікація особистісного сенсу дійсності, реальності». Тут у поняття «комунікації» входять і сприйняття, і вираз, і вплив, і зворотний зв'язок, тобто розуміння й оцінка переданого особистісного сенсу і схвалення його, прийняття чи неприйняття, тобто, у цілому – весь музично-комунікативний акт або інтонаційно-мистецька діяльність і спілкування [256].

Як бачимо, у наведених визначеннях музичне або художнє інтонування є суттєвою атрибутивною характеристикою музики. Інтоніяція як специфічна риса музики водночас пов'язує її (музику) з іншими видами мистецтва.

Інтоніаційну теорію було створено Б. Яворським та Б. Асаф'євим. Б. Яворський визначав інтонацію, як «прояв життя за допомогою звуку». Саме Б. Асаф'єву належить концептуальна розробка поняття інтонації та інтонаційного словника. Б. Асаф'єв трактує явище інтонації гранично широко, називаючи це поняття «емоційно осмисленим, живим звукорядом» [10, с. 100], «...видом спілкування й передачі почуттів і музичних закономірностей людської мови й говору» [9, с. 59] та виділяє в ній такі аспекти: відображальний, комунікативний, конструктивно-процесуальний і ціннісний. Відображальний аспект заснований на здатності художника через інтонацію відобразити дійсність; комунікативний пов'язаний зі здатністю нести в собі інформаційні якості, тобто передавати слухачам результати віддзеркалення; конструктивно-процесуальний включає сукупність всіх сторін інтонації; ціннісний визначає інтонацію як граничне узагальнення художньої цінності кожної історичної епохи. Музичне мистецтво визначається вченим як «мистецтво інтонованого змісту». Розпізнавання емоційних модальностей музики (радісна, скорботна, спокійна, схвильована тощо) спирається на об'єктивні значення комплексів засобів, що багаторазово повторюються і закріплюються в пам'яті як базовий «інтонаційний словник» [9]. Крім того, музичні знаки мають характеристику поліваріантності й полісемантичності (Ю. Кон).

Таким чином, музична наука неухильно наближалася до поняття «музична мова»: детальна розробка теорії музичних засобів з позицій механізмів їх художнього впливу висвітлена в працях Л. Мазеля, В. Медушевського, Є. Назайкінського, В. Цуккермана та інших.

Л. Мазель зазначав, що всю сукупність історично сформованих засобів музичної виразності часто називають музичною мовою, та стверджував, що вираз «музична мова» за походженням своїм є метафоричним, тобто заснованим на образному порівнянні виразних засобів музики, що служать для

передачі її ідейно-художнього змісту, із засобами словесної мови, що служать вираженню думок, передачі думок [154]. Отже, з розвитком семіотики, розуміння музичного мистецтва як мови людського спілкування, спорідненої зі словесною, але з наявністю власних знаків і характеристик, отримало наукову основу.

Музична мова, як і вербальна, є однією з найважливіших культурних складових багатоманітних форм відображення людиною самої себе, відображає процеси змінення її світогляду та світовідчуття. Поняття музичної мови є таким, що розкриває особливості музики як форми культури. Музичний текст – це все поле значень, концептуальних, емоційних, інтенційних та інших, притаманних музиці, яка висловлює, репрезентує, втілює ці значення за допомогою системи знаків, кодів, нотацій різних семіотичних рівнів. Уперше лінгвістичний аналіз застосовано до музики на початку ХХ ст. Музичний авангардизм, з одного боку, і розвиток семіотики, з іншого, стимулювали суперечки про здатність музики виражати конкретними засобами певний сенс. Більш переконливо стверджувалося уявлення про музику як засіб особливої, художньої комунікації, механізм музичного повідомлення і природа музичного значення залишалися і залишаються актуальними об'єктами наукового дослідження. Недостатньо вивчена і практична сторона питання – опис самих семантичних одиниць, виділення музичних фігур, що мають спільний для якоїсь безлічі текстів сенс [268]. Є. Назайкінський акцентує увагу на тому, що «...сутність і будова музичного твору не можуть бути зрозумілі поза художньою комунікацією, у якій реально здійснюються процес творчості, виконання, сприйняття і реалізується акт спілкування» [187, с.146].

У художньо-комунікативній моделі Є. Назайкінського центром є музичний твір. Біля нього групуються найбільш важливі елементи комунікації – автор, виконавець, слухач. Художнє спілкування неможливе й без інших елементів, що створюють умови і середовище спілкування, а також є об'єктами відображення, впливу і перетворення. До них відносяться: інструмент, зала, музична мова, культура в цілому, світ, життя. Воно немислиме без педагога й

підручників, без художнього керівника та антрепренера, без музичного редактора й типографії, без інтерпретатора-критика в аналітичній статті, хоча всі ці компоненти факультативні в тому сенсі, що вони визначають лише специфічні додаткові властивості музичного життя і культури.

Далі автор пропонує замінити елемент «твір» на «текст» та виділяє таким чином у схемі матеріальну ланку. Якщо розглядати твір як особливий пристрій, що концентрує в собі всі істотні для художнього буття значення і смисли з навколишнього його жанрово-ситуаційного та соціально-історичного контексту, то можна назвати твором увесь світ, сприйнятий, побачений, почутий у музичному звучанні («тексті»), заломлений для кожного сприйманням у призмі тексту. Інакше кажучи, музичний твір – це матеріально зафіксований ідеальний художній об'єкт, створений композитором на базі існуючих в культурі можливостей і засобів, що має здатність зберігати свою інваріантну структуру, а разом з тим – завдяки виконавцям, слухачам і конкретним умовам – пристосовуватися до ситуації та історично розвиватися [187].

Досліджуючи музичну мову як засіб комунікації, духовного спілкування між людьми, В. Медушевський відзначає, що художня форма в широкому сенсі слова – і в образотворчому мистецтві, у літературі, у музичному творі – служить відображенню дійсності, фіксує ціннісне ставлення людини до світу, але й особливим чином вона впливає на слухача, керує його сприйняттям, організує результативне враження. При цьому в будові множинної форми враховуються не тільки біологічно та історично сформовані властивості сприйняття, а й ситуації, що склалися, й умови художнього спілкування. Спрямованість музики на систему художнього спілкування, її центральний елемент – художнє сприйняття узагальнюється поняттям комунікативної функції.

Комунікативна функція тісно пов'язана із семантичною: спілкування ґрунтується на існуванні семантичних засобів. Разом з тим найбільш специфічне ядро комунікативної сутності має власні засоби кодування, свою

власну семіотику. Ґрунтується означена сутність на комунікативних прийомах, структурі, синтаксисі. Відмінність комунікативних прийомів і структур від семантичних визначається прямим співвідношенням перших із системою, процесами і ситуаціями комунікації, із законами сприйняття і тільки опосередкованим зв'язком з дійсним світом, світом ідей, цінностей, відносин, почуттів. Структура музичного твору виявляється обумовленою, таким чином, одночасно двома функціями – семантичною та комунікативною [162, с.105-106]. Комунікативну сутність музичного мистецтва слушно пов'язують з наявністю більш-менш загальнозрозумілої музичної мови. Однак специфічна сторона комунікативної функції, що чітко відмежовує її від семантичної функції, полягає в існуванні спеціальних засобів впливу на слухача.

На думку В. Медушевського, зверненість музики до сприйняття проявляється, наприклад, у точно розрахованому розміщенні матеріалу, у продуманих пропорціях, у вигляді системи орієнтирів, нагадувань, логічних акцентів; іншим разом – у формі обманів і несподіванок, що освіжають увагу, раптових розвантаженнях сприйняття. Завдяки цим засобам слухач ясно відчуває художню волю композитора і виконавця, отримує можливість активно стежити за розвитком музичної думки, оцінювати стрункість форми. Навпаки, за відсутності таких засобів слухач стає мимоволі пасивним; необхідний його контакт з композитором порушується. Звідси – негативні естетичні враження, інертність, млявість, пухкість форми. Із завдання впливу музики на слухача випливає гостра необхідність у таких часто згадуваних властивостях творів мистецтва, як упорядкованість, організованість, гармонійність, логічність, легкість, відсутність хаотичності та інші [162, с.5-6]. У даному контексті Ю. Лотманом розвивається розуміння комунікативної функції музичного мистецтва, у трактуванні якої специфічним критерієм стає зрозумілість або незрозумілість художньої мови [147].

Музична мова, у цілому, є всією сукупністю засобів музики, системою водночас моделюючою і комунікаційною. На думку Л. Мазеля, «...комбінація звуків, що моделює ті або інші засоби або співвідношення явищ зовнішнього



світу або внутрішню структуру емоцій, не буде сприйнята як художній образ, як витвір мистецтва, якщо вона не буде пізнана слухачем як музика, ідентифікована з нею, тобто з висловом-повідомленням мовою певної комунікаційної системи» [154, с. 79]. Тобто, засоби художньої мови музичного мистецтва вимагають активної участі реципієнта, без якої комбінація символів і знаків не отримає якості мови в комунікативній системі.

Таку ж думку ми спостерігаємо в дослідженні О. Якупова, який зазначає, що процес комунікації з музичним мистецтвом базується на творчій активності та інтерпретаційних спроможностях учасників взаємодії, відповідно до чого він приводить чотири рівні музичної комунікації: збіг значень авторської форми із слухацькою, прояв творчості реципієнта, інтерпретація виконавця та її вплив на актуалізацію слухацької співтворчості, і, на вищому рівні, поєднання всіх означених складових [206].

У процесі сприйняття музичного мистецтва реципієнт отримує певні сигнали, які, у своїй цілісності, здатні передавати йому емоційний зміст музичного твору, закладений автором та інтерпретований виконавцем, викликати необхідні почуття, формувати досвід і впливати на світогляд. При цьому, фактор виразної майстерності, який включає в себе не тільки слухову інформацію, а й рух, міміку, жест музиканта в процесі творчої інтерпретації музичного твору робить музичне мистецтво універсальним засобом комунікації для людства. Адже, на думку Б. Асаф'єва, музична інтонація пов'язана не тільки зі словом, а й з танцем, мімікою й пантомімою людського тіла [9]. Такої ж думки дотримувався і Г. Нейгауз, відзначаючи, що в музиці «завжди підсвідомо відчувається рух, жест («робота м'язів»), хореографічний початок» [189].

У художній культурі основним засобом спілкування і комунікації людей є прадавня мова – невербальна. Однією із знакових систем, що являють собою невербальну комунікацію, є танцювальне мистецтво.

Комунікативна сутність і функція хореографічного мистецтва не отримала належного освітлення в педагогічній та культурологічній думці,

незважаючи на те, що комунікативна сторона танцю дослідниками відзначалася завжди. Окремі висловлювання з цієї проблеми можна знайти у працях Н. Базарової, Ю. Бахрушина, Л. Блока, К. Голейзовського, Ж. Новера, В. Захарова, Е. Корольової, В. Красовської, Ф. Лопухова, А. Мессерера, К. Станіславського, В. Уральської, М. Фокіна.

Хореографічна виразність та образність має власні закони і принципи відображення дійсності, які ґрунтуються на метафоричності. Танець, за словами чеського естетика Я. Мукаржовського, являє собою такий вид мистецтва, у якому комунікативна функція замаскована тому, що в сучасному суспільстві хореографія не є основним засобом обміну інформацією між людьми [185, с. 190-198]. Однак, «замаскованість» не позбавляє хореографічного мистецтва ознак комунікативної системи, у контексті якої відбувається спілкування і взаєморозуміння між хореографом, виконавцем і глядачем. У контексті такого спілкування, за допомогою різних форм об'єктування, формується знакова реальність певного виду мистецтва, зазначає М. Кірсанова, і ця знакова реальність здатна забезпечити зв'язок між учасниками художньої комунікації [106, с.81-82].

На початковому етапі історії танець став засобом вираження думок і почуттів, які нелегко було перевести в слова. Спонтанні рухи і жести служили для людської комунікації задовго до появи формальної мови (Langer, 1953).

У таких формах танець, у його ритмічній організації, служив мовою розуміння і взаємодії між людьми, у процесі їхнього спілкування, становлення, пізнання. І. Герасимова підкреслює, що танець розвивався як «особливий різновид мислення – ритмомислення, під яким розуміється здатність через зовні виражений ритм уловлювати внутрішні пульсації об'єктів» [58].

Окрім ритмічності, основною характеристикою танцю, що надає можливість «прочитати» його мову, є рух. Кожен народ має свої звичаї і традиції, пов'язані тільки з його побутом і способом життя. Так само і в танцях: у кожного народу свої особливості вираження думок і почуттів. Танцювально-пластичні елементи танцю, які закорінені в глибинних процесах формування

етносу та національних побутових традиціях, дозволяють глядачеві ідентифікувати, якому народу належить даний танець, навіть у тому випадку, коли він не супроводжується музикою [8]. Своїм корінням танець йде в народну творчість, бо усі свята починалися і супроводжувалися танцями. Танець міг бути розвагою, ілюстрацією, розповіддю про важливу подію. Любов, праця, обряд – усе життя народу історично втілювалося в танцювальних рухах. І лише з часом поступово із форми соціальної комунікації танець перетворювався на мистецтво й отримував естетичну функцію, підтвердженням чого дослідники визначаються появу класичного балету [190, с. 23].

Танець трансдисциплінарний, а мова жестів – предмет окремого дослідження. В. Нікітін у своїй роботі зазначає, що, аналізуючи будь-яку систему танцю (класичний, народний, історико-побутовий, бальний танець), ми можемо чітко виділити певний набір рухів, властивий тільки цій системі танцю. Особливо чітко це можна простежити в класичному балеті, де існує століттями відшліфована, чітко зафіксована мова рухів [198]. Безумовно, класичний танець є мистецтвом одним із найбільш інтернаціональних і супроводжується жестами, позами, рухами, зміст яких формувався роками і вже зрозумілий глядачам без зайвих пояснень.

У контексті розгляду мови хореографічного мистецтва М. Фокін, реформатор класичного балету, наголошував на тому, що умовність балетного руху не має передувати його виразній наповненості та емоційному змісту. Він писав, що «танець, передусім, має бути виразним і не повинен звиродніти в просту гімнастику. Танець має бути, по суті, пластичним словом, повинен роз'яснювати духовний стан артистів у спектаклі. Замість традиційного дуалізму, балет повинен відрізнитися повною єдністю виразності, єдністю, що складається з гармонійного злиття трьох елементів – музики, пластики і живопису. Через ритм тіла балет може знайти вираження ідей, почуттів, емоцій. Танець також належить до жесту, як поезія до прози. Танець – це поезія руху» [282, с. 312]. Танцювальний жест М. Фокін розумів як елемент хореографічної мови, якому надається змістове, емоційно-виразне значення.

Вивчення мови хореографічного мистецтва як образно-знакової системи, як певного тексту, досліджується в контексті семіотики з метою більш глибокого розуміння її специфіки (Л. Вижужанова, Ю. Гевленко, С. Шип та ін.). Поняття семіотики у вивченні танцю стало доречним тільки в останні десятиліття. Проводячи семіотичний аналіз хореографічного мистецтва, Ю. Гевленко зазначає, якщо із семіотичного погляду, мова являє собою систему комунікативних знаків, упорядкованих певними способами їх комбінування (тобто з певною синтаксичною структурою) й зі значенням або сенсом, спільними для членів даної соціальної спільності, то в хореографічному мистецтві трактування тексту танцю також може бути двояким: текст як знак і текст як певна сукупність знаків. Науковець характеризує елементи-знаки танцювальної мови як знаки-зображення (статичні позиції і положення системи класичних рухів), як знаки-ознаки (спонтанні, мимовільні виразні рухи і жести) і як умовні знаки (жести, штучно розроблені рухи, контрольовані заданим емоційним станом). Усяке позначене припускає наявність мови, якою воно позначається [56].

Основою для створення художнього образу в хореографії є рухи, жести, пози, пластика і міміка, динаміка, темп і ритм руху, малюнок, композиція, положення тіла танцюриста. Доцільний і внутрішньо виправданий жест, доповнюючи або замінюючи слово, допомагає яскравіше розкрити внутрішній зміст образу і його ставлення до дії, що виконується [15, с.243].

Характеристику танцювальних рухів як художніх жестів здійснено в праці С. Шипа. Аналізуючи форми хореографічних творів, С. Шип зазначає, що мистецтво танцю корениться в культурі руху, яка є старшою ніж будь-який з видів мистецтва. Автор пише, що танцювальні рухи – «це не просто якісь тілесно-кінетичні феномени, це жести, тобто рухи культурно значущі, що вимагають розуміння, осмислення, інтерпретації. Кожен жест – за визначенням – є знак, тобто значуща форма. Художні жести мають свої особливості, добре відрізняють їх від жестів буденного спілкування. Для художнього жесту

атрибутивним компонентом осмислення є емоційне переживання, викликане формою даного артефакту» [296, с.7]. У разі танцювального мистецтва йдеться про реакцію, викликану артефактом, який має кінетичну природу й знакову функцію. Вчений вказує на різні способи інтерпретації жесту, у яких виділяє знак-індекс, знак іконічний, знак символічний та пропонує універсальну формулу смислового змісту танцювального жесту: сенс жесту = значення жесту як знаку (індексального, іконічного або символічного) + особистісний зміст (суб'єктивні уявлення, асоціації) + переживання (психічний стан, емоція) + естетичний відгук. Отже, при дотриманні сформульованих умов тілесно-кінетичний процес отримує сенс і стає жестикуляційною промовою, а кожна кінема стає жестом, тобто смисловою одиницею. Така семіотична основа хореографічного мистецтва [193].

Знак, рух, па, жест, поза як система букв, самі по собі нічого не означають без осмислення, без вкладання в них носієм (танцюристом) певного сенсу, ідеї, почуттів, настрою, стану. Мова танцювального мистецтва, як і музичного, являє собою сукупність пластичних мотивів (інтонацій), за допомогою яких будується її знакова танцювальна система [56]. «Естетична наука називає танець і музику інтонаційними видами мистецтв», – пише А. Атітанова, і подібно до музичних лейтмотивів у хореографічному тексті виникають лейт-рухи провідної пластичної теми [13, с. 41]. Повний «переклад» як мови танцю, так і музичної мови на мову слів практично неможливий: значимість художніх мов (невербальних, зримих) відчутна і відмінна від значущості слова.

Мистецтво музики й хореографії з моменту свого зародження існувало і розвивалося у нерозривній єдності. Їх взаємозв'язок і взаємовплив у всіх сферах, особливо в галузі виконавства, були очевидними й зберігалися 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 об'єднання видів мистецтв, художніх перекладів твору мистецтва з однієї художньої мови на іншу, використання

художніх прийомів імітування і взаємопроникнення принципів утворення однієї мистецької мови в іншу [12].

Танцювальна жанрова інтонаційність має екстрамузикальну семантичність, єдину, що повністю відноситься до сфери іншого самостійного виду мистецтва, яка не виводиться з музичного досвіду і позамузичних асоціацій виконавця, що обумовлено початковою синтетичністю жанрів танцювальної музики, визначених їх особливим місцем серед первинних музичних жанрів [218]. Пластичність і танцювальність – одна з найважливіших властивостей музики, особлива динамічна форма прояву часу. Вплив танцю з його чіткою структурністю на ранніх етапах розвитку музичного мистецтва сприяв просуванню його вперед [12].

Однак, з появою нових сучасних хореографічних течій, які дозволяють, а іноді спонукають до ігнорування музики, ми все більше забуваємо про тісне переплетення двох мистецтв. Представники сучасної зарубіжної хореографії М. Каннінгем і А. Ніколаїс зазначають, що єдиним змістом танцю є сам танець, та відкидають думку про те, що "сюжет" або будь-який "зміст" необхідний балету. Вони стверджують незалежність танцю, як виняткового комплексу рухів. Прагнення подолати натхненну, високопоетичну природу танцю виражається у них у зверненні до особливої, конкретної музики, що емоційно не сприймається, і це повинно привести, на думку М. Кеннінгема, до "створення образу, що творить світ за межами уяви".

З усіх видів синтезу мистецтв, за теорією Ю. Борева, синкретизм як нерозчленоване існування різних видів є відповідним для синтезу музичного й хореографічного мистецтва. Хореографія нерозривна з музичним мистецтвом. Музика для хореографії, крім природної темпо-ритмічної основи і рухової природи, може бути величезним організуючим фактором. Знання й розуміння музичних законів суттєво збагачує хореографічну палітру. Ю. Гевленко також підкреслює, що й хореографія здатна поглибити виразність музичної мови, «оживити» її, зробити більш «рельєфною» для сприйняття [57]. Це пов'язується, на нашу думку, зі збагаченням та збільшенням спектра художньо-

виразних засобів та елементів, які формують комунікативну систему музичного й хореографічного мистецтва.

Отже, комунікативна сутність музичного й хореографічного мистецтва припускає наявність комунікативної системи, що має свої об'єкти, структуру й певну цілісність, що дозволяє відрізнити образотворчі "мови". За допомогою художньої мови музичного та танцювального мистецтва відбувається комунікаційний процес. У комунікативну ситуацію входять творець, коло глядачів, витвір мистецтва та оточення (культурне, соціальне тощо). Комунікативна функція музики й хореографії виявляється в діалозі, що передбачає унікальність кожного партнера і розкривається у послідовному ланцюжку актів: діалог митця зі світом – діалог автора із самим собою (аутокомунікація) – діалог художнього твору з реципієнтом – діалог реципієнтів один з одним. Музичне та хореографічне мистецтво є «знаковими системами», що виступають своєрідним текстом, художнім текстом, тому стають предметом дослідження семіотики. Як інші знакові системи, мистецтво музики й хореографії мають свій історично і національно обумовлені коди, свої умовності. Специфіка комунікативної сутності мистецтва виявляється в художній діяльності, яка передбачає досягнення реципієнтом закладених у твір образів, кодів, змістів, співвідношення їх зі своїм досвідом та світоглядом, відповідне видозмінення художньої інформації та її інтерпретацію. Комунікативна сутність мистецтва реалізується в спеціально організованій художньо-комунікативній діяльності.

## **1.2. Специфіка художньо-комунікативної діяльності майбутніх учителів музики і хореографії**

Розуміння сутності та структури художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії неможливе без проникнення в специфіку фахово-педагогічної діяльності вчителів музичного мистецтва й хореографії.

Розглядаючи процесуальну сторону художньої комунікації, ми звертаємось до категорії діяльності, зокрема художньо-комунікативної, яка здійснюється в різних ситуаціях, видах, формах, середовищах. Одним з них є художньо-освітнє середовище, в умовах якого здійснюється залучення учнів до музичного та хореографічного мистецтва, формування в них художньої культури.

Процес художнього навчання, як і навчання взагалі має яскраво виражену комунікативну природу. Спілкування виступає специфічною сферою, яка створює зовнішні та внутрішні умови для формування й розвитку особистості. Звідси в професійній діяльності вчителя «спілкування з чинника супроводжуючого перетворюється в основоположну категорію» [297]. Діяльність педагога мистецьких дисциплін має спрямованість безпосередньо на формування здатності учнів сприймати, розуміти, усвідомлювати певні культурні явища, як вказує О. Рудницька, – «через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку духовно повноцінної особистості» [241].

В контексті діяльності учителя музичного мистецтва визначається, що вона будується на взаємодії чотирьох тісно пов'язаних елементів: відправник інформації, саме повідомлення, канал передавання інформації, та отримувач інформації – це учасник взаємодії, для якого призначена інформація [113].

Окрім означених елементів Ю. Шерковнін виокремлює етапи комунікації, а саме: увага сприйняття, розуміння, оцінне співставлення з досвідом, прийняття інформації. У будь-якій комунікації автор відзначає дві категорії – фізичні, що відносяться до технології комунікації та є фізичним каналом, і психологічні, що включають процедуру взаємодії комунікатора з реципієнтом (читачами, слухачами, глядачами) [294].

Чимало науковців розглядали проблему художньо-педагогічного спілкування (І. Гальперін, С. Грозан, О. Михайличенко, В. Левін, Г. Падалка, О. Плотницька, О. Ростовський, О. Рудницька, С. Шишкіна, О. Щолокова, Б. Яворський та ін.). Вони зауважували, що найкращі умови для розвитку творчої зацікавленості, серед яких називають, насамперед, позитивну і



сприятливу емоційну атмосферу, здатні створити саме художнє спілкування засобами мистецтва. С. Шишкіна розглядає художньо-педагогічне спілкування як багатоплановий процес взаємодії педагога з учнями, що включає в себе передачу та обмін мистецькою інформацією музично-виразними засобами. Означений процес, на думку дослідниці, націлений на створення якісних змін у контексті психологічного стану, поведінкових реакцій, смислових утворень усіх учасників художнього спілкування [297].

Твори мистецтва допомагають усвідомлювати і формувати ставлення людини до життєвих подій і явищ. Тобто, у процесі комунікативної взаємодії між митцем, твором мистецтва і реципієнтом здійснюється обмін знаннями, трансляція знань наступним поколінням, а на основі поєднання знань і почуттів в процесі сприйняття образно-емоційної мови мистецтва формуються певні традиції сприйняття і ставлення [216].

Науковці, досліджуючи проблему художньо-педагогічного спілкування, стверджують, що учитель, твір мистецтва та учень – це основні складові структури означеного феномена, при цьому вказується, що твір мистецтва в даній взаємодії може виступати як предмет спілкування, так і його засіб. В. Орлов підкреслює, що осягнення художнього твору в процесі діалогічної взаємодії в системах «учитель – витвір мистецтва – учні» ("викладач – твір мистецтва – студент") повинно здійснюватися мовою самого мистецтва, тобто його образами, інтонаціями, що адекватні почуттям і думкам, які породжує цей твір в душі людини. Це, на думку науковця, є «вирішальною умовою, яка спрямована на забезпечення ефективного використання виховного потенціалу художнього твору в процесі професійного становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін» [204, с. 138].

Особливість художньо-комунікативної діяльності зумовлена специфікою діяльності вчителя мистецьких дисциплін, а саме: «злиттям у ній педагогічного і художнього компонентів», які визначають методи і форми освітнього процесу. Така діяльність реалізує гуманістичний потенціал мистецтва у всьому розмаїтті його функцій та наповнює естетичним змістом педагогічну діяльність.

Трактування мистецтва як спілкування пояснює, чому мистецтво потребує образного вираження свого змісту. Художній образ на відміну від наукової формули включає в себе і виражає весь шлях його створення. Від реципієнта вимагається співтворча взаємодія з художником і, більш того, проходження спільного з митцем шляху створення художнього образу, адже без цієї умови глибоке усвідомлення твору мистецтва і його образного змісту вважається неможливим [57]. С. Соломаха вважає, що пошук емоційно-образного змісту та смислу твору мистецтва в процесі уроку дозволяє не тільки здобувати мистецькі знання, навички й досвід, але й формувати особистісні художньо-естетичні позиції щодо мистецтва як явища. Це робить урок мистецтва інструментом глибинного впливу на особистість як учня, так і вчителя щодо виявлення потенціалу та емоційно-естетичного розвитку. Високопрофесійне спілкування з художнім текстом твору мистецтва дослідниця визначає як ґрунтовну основу педагогічної майстерності педагога мистецьких дисциплін, завдяки якій реалізується освітній потенціал мистецтва [258].

За С. Рубінштейном, педагогіка виокремлює чотири компоненти засвоєння знань: сприймання, осмислення, закріплення, застосування на практиці; разом вони утворюють цілісний процес засвоєння знань. Розглянемо означений процес стосовно засвоєння художніх знань та умінь учнями в педагогічній художньо-комунікаційній взаємодії.

Сутність психолого-педагогічного впливу мистецтва полягає в специфічній естетичній природі художньої форми, яка сприяє безпосередньому та невимушеному входженню смислового світу твору у внутрішній світ особистості. У цьому процесі важливу роль відіграє сприйняття [258]. Сприйняття – розуміння художньої інформації – не здійснюється само по собі. Тривалий час напрацьовувалися семантичні коди у цих видах мистецтва, такі, що не сприймалися і не пояснювалися словом, а лише художньою інтуїцією, сформованою на основі накопиченого еталона художніх кодів, знаків, символів. Причому, семантичні коди музики складні, спрямовані на емоційність та

образність сприйняття. Семантичні коди хореографії більш інтегровані, складні, орієнтовані на синестезію сприйняття [170].

Важливим аспектом сприйняття творів мистецтва є їх образно-емоційний характер, який потребує не тільки інтелектуальної активності того, хто сприймає, але й розвиненості його емоційного досвіду, почуттів. Взагалі, для художньо-педагогічного спілкування, сприйняття творів мистецтва визначальним є емоційний аспект. На думку О. Апраксіної, при сприйнятті, виконанні та осягненні творів мистецтва необхідною є реалізація таких принципів, як-от: єдність художнього й технічного та єдність емоціонального й раціонального [7]. Розвиток в учнів уміння емоційно сприймати художньо-образний зміст творів мистецтва є однією з характерних ознак і показників результативності роботи вчителя мистецьких дисциплін, адже, як було встановлено, сприйняття художніх творів завжди емоційне, поза емоціями воно немислиме. Особливість і сила впливу мистецтва на особистість полягає в тому, що художній образ не просто пізнається, а переживається нею.

Необхідним компонентом художнього сприймання, зазначає Г. Падалка, є його оцінювання і творення у їх системній взаємодії. Художньо-пізнавальні та художньо-оцінні дії, на думку науковця, ґрунтуються на сприйманні, а сприймання, у свою чергу, опосередковується оцінкою сприйнятого в процесі співпереживання і співтворчості [208, с. 87]. Як цілісний й одночасно багатосторонній процес, сприйняття твору схоже з процесом художньої творчості. Виходячи з того, що в художніх творах основним елементом є художній образ, емоційне переживання його набуває ознак художності на умовах усвідомленого переживання семантичних можливостей засобів виразності як елементів системи комунікації музичного або хореографічного мистецтва, у процесі сприйняття художньо-образного змісту, а не просто під час взаємодії з емоцією під час сприйняття мистецтва. З цим погоджується й І. Синкевич, визначаючи, що процес сприйняття мистецтва, який лежить в основі художньої комунікації, є синтезом різноманітних відчуттів, отримуваних від одиничних або складних предметів, що сприймаються у творчому ключі як

цілісне явище. У випадку сприйняття мистецтва відбувається процес відображення художнього образу, втілюваного тим або іншим видом мистецтва, специфічними особливостями його мови, що обумовлює необхідність його розуміння.

При сприйнятті тексту реципієнтом (учнем) відбувається розшифрування (декодування) знакової системи і сприйняття повідомлення. Відтак, без знання семантичних кодів художньої мови того чи іншого виду мистецтва залучення учнів до цінностей мистецтва через його сприйняття не відбудеться або буде поверховим. Стає очевидним факт необхідності розвитку в учнів інтонаційного мислення за допомогою освоєння семантики, змістового наповнення засобів музичної та хореографічної виразності. Важливою умовою цього процесу є необхідність володіння педагогом на високому рівні всім можливим спектром значень художньої мови, інтонаційною фабулою твору мистецтва. Тільки за таких умов бачиться можливість управління художнім сприйняттям вихованців у процесі художньо-комунікативної діяльності.

Кожен вид мистецтва має своє коло інтонаційних, тобто художньо-виражальних можливостей. Основою будь-якого музичного твору, його провідним початком є мелодія, яка завжди невідривна від ритму. Приступаючи до аналізу мелодії, важливо добре засвоїти відомості про окремі елементи мелодії – хвилі, вершини, мелодійні упори, стрибки і плавний рух – і успішно орієнтуватися в різновидах та індивідуальних відтінках цих явищ. Музичне мистецтво найбільш сильним своїм виразником має лад, гармонію, ладогармонічну функціональність, ладогармонічний розвиток. Відчуття гармонії в музиці – це сприйняття музичної тканини твору в цілому. Не менш важливим є усвідомлення ролі темпових відносин у становленні художнього образу та його сприйняття слухачем, розгляд динаміки як інтонаційного явища, тембру, регістру, розміру, акценту й паузи. Стосовно інтонаційного сприйняття музичних творів В. Медушевський підкреслює, що людина, сприймаючи та інтерпретуючи художній текст, його засоби виразності, має розуміти і використовувати відповідні норми і семантичні закономірності їх вживання

[162]. Таким чином художньо-педагогічна діяльність учителя в процесі комунікації з творами мистецтва вимагає від нього здатності ефективно формувати в учнів художнє мислення і художній тезаурус (за О. Рудницькою – активного фонду спеціальних знань).

Розширення художнього тезаурусу учнів у різних видах та жанрах мистецтва, послідовне накопичення учнями художнього досвіду є завданням учителів мистецького фаху. Знання і вміння розрізняти стильові та жанрові особливості відповідно до різних напрямів мистецтва, розуміння семантичних ознак та художніх кодів музичного й хореографічного мистецтва виступає важливим чинником усвідомленого ставлення до виражальних можливостей образу. На думку А. Керженової, семіотичний аналіз твору допомагає глибше вникнути, зрозуміти та усвідомити художнє повідомлення [105].

Однією з найважливіших складових сприйняття взагалі і художнього сприйняття зокрема дослідники вважають осмисленість. Художня комунікація, яка здійснюється через розуміння смислу художнього твору, його прочитання в контексті історії, соціальної реальності, художньої культури, суспільної думки потребує розуміння: історичної реальності, зображеної автором; сучасної реципієнту реальності; автора (його особистості); того, що він хотів сказати, і того, що він сказав; смислу художнього тексту, білих плям у ньому (їхнє з'ясування); духу культури, зафіксованого в тексті, художньої концепції твору [293]. Оперування художніми образами в складному інтегральному психологічному процесі створення чи пізнання творів мистецтва є художнім мисленням. Завдяки даній інтегральній якості людина отримує змогу проникати в глибину сутності мистецьких явищ, виділяючи її елементи та характерні тенденції. Художньо-образне мислення є невід'ємною складовою художньо-комунікативної діяльності та комплексу професійно значущих якостей вчителів музичного й хореографічного мистецтва.

Хореографія, художній текст якої формується системою музично-організованих рухів, жестів, поз (статичних і динамічних), ракурсів і просторової побудови, художній образ створюються на основі високого рівня

моторної координації, динаміки, пластичності, гармонійності, диференційованості, ритмічності тощо. У цьому процесі бере участь оптико-кінетична система, що включає контакт очей, міміку, рухи усіх частин тіла, пантоміміку тіла в цілому. Тому розуміння виразних засобів танцю – пластичного руху тіла та розміщення руху (кроку, па, елемента танцю) у просторі приводить до осмислення лексики хореографії та малюнка танцю, що разом становить танцювальну композицію. «Декодування» означеної інформації потребує сприймання її у взаємодії з емоційним навантаженням системи лексичних елементів танцю, що потребує залучення емоційно-образної сфери художнього мислення. Таким чином, художня діяльність безпосередньо є шляхом розвитку художнього мислення, сила якого в усвідомленні співпричетності, тотожності, співпереживанні мистецьким образам та смислам [220].

Б. Неменський зазначав, що, розвиваючи мислення, необхідно формувати його цілісно. Не може бути мислення виключно раціонально-логічного або теоретичного, адже для нього не існує особистісного досвіду переживань і почуттів [191]. Коли ми виробляємо цілісне відчуття елементів змісту й форми в мистецтві, ми сприяємо формуванню навичок культури сприйняття мистецтва в цілому незалежно від поділу на види й жанри. Сутність художньо-образного мислення, на думку О. Полатайко, визначається як цілеспрямований процес інтегрального інтелектуально-чуттєвого узагальненого пізнання мистецьких явищ, формування естетично-художніх поглядів, переживань та оцінок [220].

Серед провідних компонентів навчальної творчої діяльності в мистецтві Г. Падалка називає «логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів, уяву» [208, с. 83]. Логічне мислення, на думку науковця, у процесі навчальної творчої діяльності «передбачає спонукання учнів до пошуку оптимальних способів вираження власного художнього задум», підкреслюючи значущість залучення учнів «... до аргументованого висловлення власної позиції стосовно сприйнятої інформації

засобом споглядання чи слухання твору в єдності з його критичним осмисленням, аналізом й узагальненням художніх вражень» [209, с. 84].

Отже, ми бачимо, що на ґрунті взаємодії логічного та емоційного компонентів мислення і сприйняття формується феномен специфічного художньо-образного мислення, необхідного для ефективної комунікації з творами мистецтва. Можна стверджувати, що саме такий вид мислення в процесі художньо-педагогічної комунікації дозволяє вербалізувати художньо-образний зміст твору мистецтва на основі суб'єктного мистецького досвіду та асоціативних зв'язків, тобто створити його художньо-вербальну інтерпретацію, яка є компонентом художньої інтерпретації.

Формування в учнів навичок художньої інтерпретації є однією з характерних ознак мистецької педагогіки. Термін «художня інтерпретація» часом використовувався поряд з терміном «виконання», у якості індивідуального прочитання, своєрідного творчого мистецького виконання. Процес створення художньої інтерпретації є особливою формою діяльності, яка являє собою специфічний спосіб художньо-образного мислення [220]. У мистецтвознавстві та педагогічних науках існують різні визначення даного поняття, як-от: спосіб розуміння і творчості; метод пізнання й дослідження; результат перекладу; ідеальний продукт індивідуальної свідомості [122], як певний результат духовної діяльності людини, своєрідний переклад художнього тексту не просто в іншу знакову систему (як в іншу мову), а й в іншу систему мислення [82], як цілісний акт трактування творів засобами виконавського та вербального коментування [210].

Думка дослідників збігається в тому, що в центрі інтерпретації перебуває твір мистецтва, заснований на рисах особистості митця, жанрово-стильових характеристиках епохи його створення та на тісному зв'язку всіх можливих контекстів. Така багатогранність контекстів, кожен з яких визнає вплив не тільки автора, епохи, але й особистості інтерпретатора (учителя) і реципієнта (учня) приводить до поліваріантності художньо-педагогічних інтерпретацій кожного твору мистецтва [24].

На уроках музики й заняттях з хореографії в процесі виконавської діяльності учнями здійснюється освоєння музичних і хореографічних творів, створення власних оригінальних інтерпретацій художнього матеріалу. Музиканти перекладають зі знаково-графічної мови нотного запису на мову музичну, актуалізуючи твір або виконуючи інші творчо-інтерпретаційні завдання. Танцівники втілюють знаковий запис танцю в танцювально-виконавську форму та композиційно будують рухи та малюнки танцю згідно з власною інтерпретацією музичного супроводу, літературного твору тощо. Шляхом «розшифровки» художнього змісту та художньої форми, через осмислення логіки твору, осягнення його образу йде пізнання художнього матеріалу. Процес мистецької інтерпретації містить не тільки відтворювальні, репродуктивні аспекти, але й значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору. Формування слухацької та глядацької творчої інтерпретації є однією з умов здійснення учителем ефективної художньої комунікації. У контексті художньо-комунікаційного процесу визначаємо інтерпретацію як діяльність, засновану на усвідомленні власних переживань, оцінок, почуттів, викликаних розшифруванням засобів авторського тексту та подальшого вираження їх у вербальній формі або невербальній системі музичного й хореографічного мистецтва. У процесі сприйняття, емоційного переживання, аналізу, інтерпретації та оцінки мистецького твору відбувається прояв індивідуальних смислів.

Індивідуальні смисли, які закладені автором мистецького твору завдяки мистецтву, поєднуються з особистістю та індивідуальністю особи, що його сприймає. Це надає ознак унікальності й неповторності кожній інтерпретації, кожному виконанню твору мистецтва [80]. Процес художньо-педагогічної взаємодії зобов'язує вчителя співпереживати під час самостійної інтерпретації художнього твору або спільної діяльності з учнем, дбайливо культивувати творчу індивідуальність учня. Учитель мистецьких дисциплін, не нав'язуючи власних вражень і суджень, поважаючи особистість учня, стає



«співрозмовником», партнером у духовному і творчому спілкуванні учнів з мистецтвом.

У процесі художньо-педагогічного спілкування основною професійною позицією вчителя є позиція гуманіста, його орієнтація на особистість учня, ставлення до неї як до самоцінності. Така позиція вимагає рівного відкритого спілкування, побудованого на основі свідомого вибору оптимальних засобів взаємодії [67]. Гуманістичний підхід, у центрі якого знаходиться особистість людини, передбачає рух від суб'єкта, і тому не допускає об'єктивації у художньо-комунікаційній діяльності. Вказується, що суб'єкти – учасники художньої комунікації виступають як представники мистецьких позицій, а система часово-просторових засобів посилення – це художні тексти певних видів мистецтва. На їх взаємодії формується діалогічний підхід, який позначається наявністю якнайменш двох суб'єктів з власними культурними позиціями [270].

Діалогічність художньо-педагогічного спілкування виступає в науковій літературі як основний принцип його ефективності. Ознаками цього принципу визначено взаємоповагу й рівні відносини у взаємодії психологічних позицій, гуманістичну установку педагога, готовність до сприйняття думки співрозмовника, проникнення у світ почуттів та емоцій [259]. Діалогічність, як зазначає О. Рудницька [241], є невід'ємною частиною мистецької освіти, підкреслюючи в діалогічному спілкуванні рівноправність суб'єктів, незалежно від їхнього віку, рівня знань та досвіду. Тому стиль такого спілкування, орієнтований на взаємне збагачення партнерів, отримав назву демократичного, або стилю співробітництва.

Діалогова стратегія педагогічної діяльності може проявлятися у двох провідних формах: міжособистісного і внутрішнього діалогу. «Перша характеризує певний стиль спілкування учасників навчально-виховного процесу, а друга – зміст і механізм самого мислення» [241, с. 62]. На думку В. Орлова, внутрішній діалог є своєрідною формою самоспілкування людини,

основою якої є творче мислення, здатність до уявного роздвоєння власного «Я» і перетворення наче б у двох співрозмовників [204].

Досягнення діалогової взаємодії у мистецькому навчанні відбувається на основі забезпечення емоційного контакту між педагогом, учнем (студентом) і твором мистецтва. Встановлення такого контакту потребує розвиненої емпатії учителя, усвідомлення ним внутрішнього світу всіх учасників художньо-педагогічної взаємодії [208].

Довідкові джерела визначають емпатію (від грец. *empathia* – співпереживання) як усвідомлення емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини [227, с. 463]. Науковці характеризують емпатію як здатність проникнути у внутрішній світ іншого та тимчасово з ним ототожнитися на основі когнітивного поєднання [131], як ядро комунікації, яке «...у комунікативній діяльності сприяє збалансованості міжособистісних відносин, дає людині правильні соціальні орієнтири» [243, с. 48]. Традиційно в мистецтві, педагогіці та повсякденному житті гуманізація відносин між людьми на рівні емпатії пов'язується із співпереживанням. Виховання толерантності, яка заснована на емпатії, буде сприяти побудові відкритого діалогу, «...оскільки цінності та принципи толерантності вимагають впустити і прийняти «Іншого» саме як «Іншого» у всій його «інакшості» та «особливості», то вона є активною і конструктивною співпрацею, співучастю і солідарністю людей» [91, с.76].

Емпатія в контексті діяльності учителя мистецьких дисциплін дозволяє учням в процесі сприймання, творення, оцінювання художнього матеріалу, усвідомлено, вмотивовано і глибоко проникати у світ почуттів, які зашифровані у творі мистецтва [208]. Через співпереживання образам художніх творів, ідентифікацію з ними, вихованці набувають досвіду емпатійних переживань. Метод емпатії вчить ототожнювати себе з об'єктом і предметом творчої діяльності, «вживатися» в образ, вчуватися в задум твору і розуміти його. І тоді твір «оживає» для глядача, він стає ніби лицем даного твору [159]. Наявність

емпатії розвиває емоційну сферу особистості, удосконалює мислення, підвищує адаптивні та комунікативні можливості.

Для розвитку специфічних ознак емпатії доцільно використовувати органічні взаємозв'язки видів мистецтва. Використання органічного синтезу дає змогу посилити глибину переживання емоційно-образного змісту твору мистецтва, розширити світогляд й активізувати художнє сприйняття. Науковці зазначають, що використання розмаїття засобів художнього пізнання в процесі взаємодії з різними видами мистецтва приводить до збагачення мистецького досвіду, розширення художнього тезаурусу, активізації образного мислення [266].

У сучасному педагогічному процесі міждисциплінарні зв'язки все очевидніше тяжіють до інтеграції. Хоча при цьому складно однозначно визначити існуючий взаємозв'язок різних видів мистецтв. Тому ряд дослідників пропонує водночас користуватися такими термінами: взаємодія, інтеграція, синтез, синкретизм, у кожен з яких вкладається свій смисл. Так, за Б. Юсовим, «взаємодія може будуватися на різному рівні і в різних формах, наприклад, як і взаємне ілюстрування мистецтв при загальній темі заняття. Це може бути також поєднання загальнодоступних занять мистецтвом з поглибленим вивченням одного з них. Інтеграція передбачає взаємне проникнення різних видів художньої діяльності в єдиному занятті на основі їх взаємодопомоги та доповнюваності... Інтеграція близька до поняття синтезу – синестезії [307, с. 173].

Синтез музичного й хореографічного мистецтв у педагогічній діяльності обумовлений «органічним поєднанням музики й танцю як необхідних компонентів для створення єдиного художнього цілого [33]. Взаємодія цих видів мистецтв сприяє більш дієвому сприйняттю навчального матеріалу: допомагає активізувати сприйняття художньої інформації, зумовити багатогранний емоційно насичений вплив, звертаючись до всієї повноти почуттів вихованців, що позитивно впливає на естетичний, творчий розвиток особистості. Музичне й пластичне інтонування є основою педагогічної та

виконавської діяльності вчителів музики й хореографії. Синтез мистецтв існує за різними принципами: єдності, підпорядкування, доповнення тощо. Якщо синтез музики й хореографії в танцювальній композиції базується за принципом єдності та рівноправності, то елементи хореографії в сприйнятті музичного мистецтва є засобом збагачення музичного сприйняття, активізації асоціативного мислення, уяви засобами пластичного інтонування. Тему синтезу музики та руху досліджувало в усі часи чимало науковців як зарубіжних (Е. Жак-Далькроз, З. Кодай, Ж. Новерр, К. Орф), так і вітчизняних педагогів-музикантів, педагогів-хореографів (В. Верховинець, Н. Гродзенська, Н. Єгіна, Д. Кабалевський, С. Людкевич, Л. Масол, Н. Миропольська, Д. Бернадська, О. Комаровська, О. Конорова, А. Коротков, А. Тараканова, В. Рагозіна та ін).

Аналізуючи стиль та жанр у музичному мистецтві, Є. Назайкінський відзначав, що колосальну роль у музиці відіграє кінетичний початок – танцювальність, марш, пластика, жест. Жест, як символ для позначення всієї сфери жанрової моторики, являє собою порівняно короткий в часі і притому специфічний руховий акт. Жестикуляція це підкріплює, а іноді й замінює мову виразних рухів рук, відповідну до мовної інтонації. Вони, як і міміка, спрямовані на спілкування і носять характер інтуїтивних, спонтанних дій. А ось жест в чистому вигляді – це атрибут диригування, що став до часу остаточного оформлення спеціальності в ХІХ ст. основним засобом керування ансамблевим виконанням [188].

На думку митців, взаємозв'язок музичного й хореографічного мистецтва є підґрунтям для оновлення художньої творчості (Й. Гердер), тому що «без тілесних відчуттів ритму не може бути відтворений ритм музичний» (Жак-Далькроз), і музичне мистецтво не повинно існувати ізольовано, а має взаємодіяти з рухом, танцем (К. Орф). Результатом методичних пошуків авторів стало створення музично-педагогічних систем, особливістю яких є зв'язок музики з рухом [130, с. 198].

Виходячи з того, що рухові та ігрові елементи допомагають дітям краще і швидше засвоїти навчальний матеріал, а гармонія музики й руху приносить їм

особливу радість, яка є «неперевершеним засобом пробудження дитячого мозку до активної діяльності», В. Верховинець розробив театралізовані пісні та вокально-хореографічні композиції, що синтезували музичне, хореографічне й драматичне мистецтво [47].

Отже, сподвижники музичної освіти вбачали вдосконалення її системи саме у взаємозв'язку, взаємопроникненні, різноманітних формах мистецтв, зокрема музичного та хореографічного.

У свою чергу, педагог-хореограф Р. Захаров відзначає, що «...репетируючи, балетмейстер встановлює точний темп танцю, стежить за бездоганим ритмом, вимагає, щоб виконання поєднувалося із силою та характером музичного звучання, наприклад, форте або піано, анданте або стакато, які повинні бути відображені і в хореографії. Повний органічний взаємозв'язок між музичним твором і танцювальним, який ми бачимо на сцені у виконанні артистів, – ось ідеал балету й окремого танцю» [86, с.14]. Л. Бондаренко стверджує, що музика як невід'ємна частина танцю, є важливим компонентом у хореографічному мистецтві, у художньому та естетичному вихованні дітей. І тому не можна розглядати її тільки як ритмічний супровід, що полегшує виконання рухів. Добирати музику слід так, щоб зміст танцювальної постановки цілком відповідав характеру музики і давав би можливість при розробці окремих епізодів пов'язувати дію і рух із музикою [30, с. 7]. Про значущість чуття стилю й характеру музичного твору, надання великого значення процесу спільної роботи з композитором писав М. Фокін, підкреслюючи необхідність «взаєморозуміння» постановника й композитора, «...щоб один надихав іншого своєю фантазією, тоді світ пластичного бачення і світ звукових образів поєднуються в єдине ціле» [282, с.324]. Хореографічне мистецтво не може повноцінно існувати й розвиватися без зв'язку з музичним мистецтвом, хореографічний образ будується на музичній образності.

Отже, узагальнюючи вислови науковців, ми можемо дійти висновку, що синтез жанрів і видів мистецтва може стати фактором потужного виховного впливу, засобом усвідомлення й пізнання дійсності через комунікативну

взаємодію з виразними елементами синтетичних художніх образів. На основі синтезу музичного й хореографічного мистецтва та на основі діалогового характеру художньо-педагогічного спілкування відбувається всебічний творчий розвиток суб'єктів означеної взаємодії. Саме творча активність учня й педагога мають стати основою художньої взаємодії та мистецької освіти взагалі. А сприятливою для цього умовою О. Ростовський називає створення емоційно-зabarвленої та доброзичливої творчої атмосфери в процесі заняття. Творча, здорова атмосфера закріплює позитивне ставлення до навчального процесу, позитивний настрій, настанову на активне здобування знань, умінь та навичок, надихає на успіхи учнів у художньому спілкуванні з мистецтвом, стимулює мотивацію щодо накопичення художньо-комунікативного досвіду [237].

У контексті нашого дослідження, узагальнюючи все вищевикладене, вбачаємо можливим розглядати складну й багатоаспектну художньо-комунікативну діяльність учителів музики та хореографії у вигляді певної умовної матриці. Відповідно до означеної матриці за вертикаллю ми «розташовуємо» художнє спілкування з творами мистецтва на рівнях сприйняття, розуміння, осмислення, аналітично-емпатійного опрацювання твору мистецтва в процесі його виконавської та вербальної інтерпретації, а за горизонталлю ми вважаємо можливим «розташувати» художню комунікацію з іншими (учнями, студентами, слухачами, глядачами) через твори мистецтва в системах: студент – автор; викладач – студент; викладач – студент – студенти; студент (квазівчитель) – учні; «Я» – студент (аутокомунікація) на основі рефлексії як оцінно-коригуючого фактора художньо-комунікативної діяльності учителів музики й хореографії.

Отже, художньо-комунікативна діяльність учителів музики визначається як складна і багатоаспектна й така, що здійснюється на різних рівнях художньої комунікації з творами мистецтва та інтерактивної діалогової взаємодії через мистецтво, як-от: на рівні індивідуальної художньої комунікації щодо осягнення твору мистецтва (емоційно-усвідомленого розуміння, співпереживання і «вживання» в образ, осмислення, інтерпретації, художнього

втілення-відтворення музичного або хореографічного образу і самоаналізу продуктивності такого спілкування), а також на рівні художньої комунікації з учнями в умовах різних форм шкільних та позашкільних занять, де він (учитель) виступає транслятором художньої інформації в процесі проектування і здійснення інтерактивної діалогової взаємодії з творами мистецтва і через мистецтво на засадах співтворчості, поваги, довіри й толерантності.

### **1.3. Сутність, зміст і компонентна структура художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії**

Розгляд характерних ознак художньо-комунікативної діяльності учителів музики і хореографії зумовлює вибір і потребує теоретичного обґрунтування змісту та структури необхідних відповідних умінь як інструменту ефективного здійснення художньо-комунікативної діяльності в реальних умовах певного освітнього середовища – різновидів шкільних і позашкільних освітніх закладів.

Дослідження проблеми педагогічних умінь, визначення їх сутності та структури почали активно здійснюватись з другої половини ХХ століття. Після певного зниження інтенсивних наукових розвідок знов спостерігаємо прояв інтересу до названої проблеми, як операціональної складової фахово-педагогічної компетентності. Упродовж останніх десятиліть науковці спрямовують свої зусилля на вивчення процесів оволодіння інформацією в аспекті триєдиної структури «знання-уміння-навички» [306]. Уміння вважаються складнішим утворенням освіти особистості, ніж навички або знання, узяті окремо, і визначаються як здатність чітко, ефективно виконувати будь-яку діяльність на основі отриманого раніше досвіду, знань, виконання даної дії. Педагогічна енциклопедія констатує, що уміння – це можливість виконувати дії у відповідності з цілями й умовами, в яких доводиться діяти [125; 77] підкреслюючи гнучкість мислення та креативність.

У визначення поняття «уміння» можна простежити різні підходи до тлумачення сутності досліджуваного феномену: як процесу дії (О. Абдулліна, Т. Ільїна, О. Леонт'єв, Н. Талізїна), як здатності виконувати діяльність у нових

умовах (Ф. Гоноболін, Л. Ітельсон, Н. Кузьміна, І. Лернер,), як здібності до виконання певної діяльності, (В. Крицький, К. Платонов), як здатність людини успішно виконувати певні дії, певну діяльність з високими результатами (Р. Немов), як спроможність (підготовленість) до виконання певної діяльності, здатність здійснювати складні компоненти діяльності – дії, здатність до діяльності в цілому, що спирається на знання і навички та удосконалюється разом з ними (А. Новіков, В. Чебишева,).

О. Леонт'єв визначає вміння як складне стійке утворення, сплав системи знань і навичок, спосіб діяльності людини, психологічну властивість особистості, що стала внутрішньою можливістю найбільш успішного виконання діяльності; «окремою діяльністю, що входить до складу діяльності людини»; «процес, послідовність дій» [137, с. 61]. За визначенням М. Рожкова, вміння – це готовність суб'єкта до вирішення поставлених перед ним завдань, у якому в основі поняття «вміння» лежить діяльність [233]. Г. Селевко пов'язує вміння з особистісними якостями, від яких залежить темп і рівень виконання дій, виконавське або творче ставлення до них [245]. Як складне утворення, своєрідний синтез – структурний ансамбль природних та здобутих властивостей особистості, характеризує вміння Є. Мілерян і наголошує, що кожному вмінню властива структура особистих якостей та властивостей [169].

Отже, у визначенні науковцями сутності поняття «вміння» виявлено ототожнення вмінь з діями або системою взаємопов'язаних дій, заснованих на знаннях і навичках, готовністю до вирішення завдань, здатністю здійснювати складні компоненти діяльності, здібностями успішно виконувати діяльність у нових умовах тощо. Разом з тим, думки вчених збігаються стосовно того, що вміння проявляються в тому випадку, коли узагальнені та усвідомлені дії можна застосувати в нових умовах, що є важливим у контексті нашого дослідження.

І. Лернер узагальнює розуміння поняття «вміння» та додає, що вміння, як спосіб упорядкованих дій, мають мати спільну мету і, разом з К. Платоновим, наголошує на тому, що засвоєнню вміння передуює процес накопичення знань,



але й наявність знань ще не робить людину вмілим фахівцем [139, 215]. Цю думку підтримує Б. Ломов і зазначає, що тільки знань про прийоми та способи дій недостатньо, існує необхідність «знання головних особливостей своєї справи в цілому», які також включаються в структуру діяльності [143, с. 24]. Уміння й навички завжди взаємопов'язані зі знаннями, оскільки від опори на теоретичні знання залежить їх міцність. Саме тому в процесі оволодіння інформацією доцільно розглядати не лише уміння та навички, кількість та якість знань майбутніх фахівців, а й арсенал засобів їх активного здобуття і використання [306].

Важливою є позиція науковців, які вважають, що вміння пов'язані з діяльністю у нових умовах і складних обставинах (Ф. Гоноболін, Л. Ітельсон, Н. Кузьміна, І. Лернер). Б. Ломов додає, що на відміну від навички, яка характеризується стереотипністю, вміння проявляються в здатності до рішення нових задач та включає момент творчості [143].

Дослідники відмічають характерний для вмінь самоконтроль й активність свідомості: свідоме оволодіння діяльністю визначається як атрибутивна характеристика вмінь. О. Абдулліна зазначає, що мета та операціональна складова діяльності має бути усвідомленою, відповідно «уміти» – значить оволодіти дією на вищому рівні [1]. На думку І. Лернера, «...уміння можуть бути засвоєнні на різних ступенях досконалості і завжди контролюються свідомістю» [139, с.88].

Розглянувши різні підходи до визначення сутності та особливостей такого феномена, як «уміння», приходимо до висновку, що це складне психологічне утворення особистості, яке характеризує підготовленість або здатність людини практично застосовувати певні опрацьовані дії у варіативних умовах, що ґрунтується на знаннях, навичках, досвіді та особистісних якостях і формується у процесі усвідомленого використання набутих знань і навиків у різноманітних умовах діяльності.

У розмаїтті існуючих класифікацій вмінь, зумовлених структурно-функціональним аналізом відповідної діяльності, зокрема педагогічної, чільне

місце посідають комунікативні вміння. Розглянута у попередньому параграфі специфіка художньо-комунікативної діяльності учителів музики й хореографії потребує сформованості у фахівців відповідних художньо-комунікативних умінь. Визначаючи зміст досліджуваного феномена, виходимо з положення, що художньо-комунікативні уміння виступають видовою характеристикою загального родового поняття «комунікативні уміння», яке також відноситься до суб'єкта педагогічної діяльності.

Саме розвиток комунікативних умінь є пріоритетною підставою забезпечення успішності в педагогічній та художньо-педагогічній діяльності, найважливішим напрямком соціально-особистісного розвитку майбутнього вчителя. Дослідженням педагогічної комунікації та необхідних для цього процесу особистісних якостей займалися провідні вчені в галузі педагогіки і психології, такі, як-от: Н. Брудний, Н. Гоноболін, Н. Грищенко, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Кан-Калік, О. Леонт'єв, Л. Савенкова та ін. Комунікативні вміння є засобом для здійснення ефективної діяльності в різних ситуаціях і є основою для формування всіх інших умінь і навичок. Саме комунікативні вміння стають лейтмотивом цілісної педагогічної діяльності і, як слушно відмічається в літературі, є «наскрізними», оскільки практична реалізація будь-яких функцій педагогічної праці передбачає приховану чи відкриту фази комунікативної діяльності вчителя [117].

Як відмічав В. Кан-Калік, робота вчителя, безумовно, потребує професійного управління своєю комунікативною діяльністю. На думку вченого, для реалізації цілісного педагогічного процесу необхідно: спілкування на людях; цілеспрямована організація комунікації та управління нею; оперативне й правильне орієнтування в умовах спілкування; правильне планування й реалізація систем спілкування, зокрема, його важливої ланки – мовленнєвого впливу; швидке та точне визначення адекватних комунікативних засобів, які одночасно відповідають творчій індивідуальності педагога, ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям вихованця; уміння відчувати й підтримувати комунікативний зворотний зв'язок [101, с. 61].

О. Леонт'єв відносить до комунікативних умінь вчителя вольові якості, тобто уміння керувати своєю поведінкою; якості уваги, особливо такі, як спостережливість, гнучкість, та ін.; уміння володіти соціальною перцепцією («читати по обличчю»); адекватно моделювати особистість учня, його психічний стан за зовнішніми ознаками; вигідно подавати себе у спілкуванні з учнями; володіти мовним і немовним контактом з учнями; організовувати співробітництво у процесі спілкування [135, с. 34].

Н. Грищенко визначає структуру комунікативних умінь педагога, серед яких, на думку науковця, уміння говорити, слухати і розуміти співрозмовника та долати комунікативні бар'єри [66]. На важливості налагодження контакту, встановлення педагогічно доцільних відносин акцентує увагу Н. Кузьміна. На думку дослідниці, ефективність названих комунікативних дій забезпечується чотирма факторами: здатністю до ідентифікації, чутливістю до індивідуальних особливостей учнів, добре розвиненою інтуїцією, сугестивними якостями [128].

Розробляючи проблему комунікації, Г. Андрєєва визначає певні сторони спілкування: комунікаційну, перцептивну та інтерактивну й виділяє відповідні до кожної групи комунікативні вміння. Відповідно до комунікаційної сторони спілкування – це вміння чітко викладати думки, аргументувати, аналізувати, визначати мету комунікації; уміння щодо емпатії, рефлексії, саморефлексії; уміння слухати й чути, правильно інтерпретувати інформацію, розуміти підтексти; уміння співвідносити раціональне та емоційне в спілкуванні; уміння заохочувати, спілкуватися в конфліктних ситуаціях тощо [5].

Отже, комунікативні вміння педагогічного працівника виявляються в його здатності здійснювати педагогічне спілкування під час освітнього процесу, яке є не тільки багатогранним, а й поліфункціональним. Воно забезпечує обмін інформацією й співпереживання, пізнання особистості й самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії та вимагає від педагога активності, гнучкості, мобільності, чутливості, уміння слухати, говорити, розуміти співрозмовника, підтримувати зворотний зв'язок.

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо сутності художньо-комунікативних умінь учителів мистецьких дисциплін свідчить, що поняття «художньо-комунікативні вміння» часто використовується як компонент художньої компетентності вчителів мистецьких дисциплін.

У якості складових комунікативної підготовленості викладача мистецьких дисциплін Г. Падалка визначає, як-от: толерантність, педагогічна рефлексія, здатність учителя створювати творчу атмосферу на заняттях, артистизм вчителя тощо [209, с. 5]. Комунікативні вміння в діяльності учителя музики Л. Василевська-Скупа характеризує як такі, що націлені на реалізацію комунікативної функції педагогічної діяльності, і визначаються як здатність організувати спілкування з учнями засобами музичного мистецтва у процесі трансляції учителем власного художнього досвіду [38].

Як і для будь-яких умінь, для формування художньо-комунікативних умінь виникає потреба сформованої мотивації у вигляді прагнення пізнавати, потреба спілкуватися з мистецтвом, взаємодіяти з іншими, бажання творчо реалізовуватися. Важливо зазначити, що саме позитивна мотивація студентів до художньої комунікації сприяє активному оволодінню мистецько-педагогічною освітою, формуванню відповідних умінь, прагненню до самовдосконалення, саморозвитку.

Аналізуючи специфіку художньо-професійної діяльності майбутніх учителів мистецьких дисциплін, ми визначили, що це діяльність, у процесі якої здійснюється художньо-полісуб'єктна взаємодія, контакт між вчителем, учнями та твором мистецтва на засадах діалогового спілкування, емоційно-інтелектуальної активності, емпатії, довіри, толерантності. Комунікативна сутність мистецтва налаштовує процес навчання на організацію продуктивної міжособистісної діалогової взаємодії учасників у процесі досягнення художніх творів. Відбувається творче взаємодія суб'єктів художньої діяльності – автора, виконавця, учителя, учнів з твором мистецтва. Художньо-педагогічна комунікація становить складний динамічний процес, обумовлений процесами сприйняття художньої інформації, її розуміння, аналітичного опрацювання,

художньої інтерпретації, оцінки та корегування художньо-педагогічної діяльності, зокрема з боку вчителя. Адже вчитель у професійній діяльності завжди має справу з новими завданнями і варіативними педагогічними ситуаціями, які вимагають здатності регулювати, коректувати процес спілкування, а також залучати до нього учнів [224].

Узагальнюючи вищевикладені визначення науковців та атрибутивні характеристики художньо-комунікаційної діяльності вчителів мистецьких дисциплін, зокрема вчителів музики і хореографії, у нашому дослідженні ми визначаємо художньо-комунікативні уміння як оволодіння способами виконання складних інтегрованих мистецько-фахових дій, які забезпечують продуктивну полісуб'єктну інтерактивну художню взаємодію її учасників з творами мистецтва в процесі трансляції та обміну художньою інформацією, думками, емоціями, почуттями на засадах зовнішнього і внутрішнього діалогу в процесі сприйняття, осмислення, вербальної і виконавської інтерпретації мистецьких творів з метою творчого самовираження, самоствердження.

Відповідно, ми виділяємо *чотири групи узагальнених художньо-комунікативних умінь*:

- уміння встановлювати діалогічну взаємодію з художнім твором, Автором, іншими у процесі сприйняття і вербального аналізу художнього змісту твору;
- уміння встановлювати інтерактивну художню взаємодію в процесі художньо-виконавської інтерпретації та створення мистецьких творів;
- уміння організовувати полісуб'єктну художню взаємодію учнів з творами мистецтва в процесі фахової квазіпедагогічної діяльності;
- уміння адекватно оцінювати, коригувати й проектувати результати художньо-педагогічної комунікації.

Перша група названих узагальнених умінь пов'язана з перцептивними процесами емпатійного, емоційно-усвідомленого сприйняття, розуміння й осмислення художньої інформації, опанування художньої мовою, здійснення художнього спілкування з художнім твором, Автором, активного включення у мистецьку поліфонічну взаємодію.

Розглянемо явища художнього сприйняття, пам'ятаючи про неповторність твору мистецтва та індивідуальність сприймаючого. Дослідники феномена сприйняття мистецтва (Б. Асаф'єв, Л. Дорфман, Г. Леонард, О. Леонт'єв, В. Медушевський, А. Мелік-Пашаєв, Є. Назайкінський, Г. Падалка, В. Петров, А. Сохор, С. Рубінштейн, О. Рудницька) закликають більше уваги приділяти розвитку внутрішньої активності сприймаючого щодо створення власного ціннісно-смиислового світу. Активність, підготовленість до розуміння мистецького твору становить зміст художньо-педагогічного спілкування. На думку Б. Теплова, сприйняття мистецтва є активною діяльністю, яка становить «вміння, якому треба вчитися». Сприйняття і є творення художньо цілого, але в жодному разі не пасивна фіксація [274, с.198]. Важливим є те, що процес сприйняття твору будь-якого виду мистецтва супроводжується обов'язково процесом «вбудовування» в задане змістове поле власних образів, які не завжди співпадають з авторськими [180].

Оскільки твори мистецтва втілюють і передають переважно емоційну інформацію, шлях до розуміння художнього змісту мистецьких творів лежить через їх переживання. В літературі відмічається, що взаємодія суб'єктів – автора, виконавця, реципієнта, на рівні емоційних стосунків стимулює виникнення процесу співпереживання. В свою чергу емоції, що виникають, стимулюють мотиви, які спонукають до дії і «включають» ціннісні орієнтації [25; 73]. Тому в процесі сприйняття образного змісту, визначення художньої ідеї твору важливим є прояв експресивності, емоційно-захопленого ставлення, асоціацій, фантазії учасників художньої комунікації. Якщо сприймаючий у процесі художньої комунікації не «заражається» уявою, перевтіленням, емпатичними переживаннями, то твір для нього не виступає як предмет мистецтва [266].

Т. Стратан підкреслює, що в контексті спілкування з мистецтвом не кожен емоційність художнього сприйняття можна вважати як емпатію, яка обов'язково має вмщати не тільки емоційну реакцію, але й аналітичну реакцію свідомості [266]. Але взагалі емпатію умовно поділяють на естетичну та

інтелектуальну. Естетична емпатія як здатність глибоко входити у світ уявних ситуацій, «вчуватися» у світ інших людей, реальних або уявних, характерна для письменників, художників, музикантів у виконавчій творчості та для художніх критиків. Ця здатність виявляється в умінні перейматися життям інших людей (часто уявних), входити в їхній внутрішній світ. Під інтелектуальною емпатією розуміють метод генерування нових ідей у науці та техніці. За допомогою емпатії у творчому акті можна формувати «Я-образи», уживатися в них, ставати на їх «точку зору», створювати щось нове, що має суспільне значення [159].

Процес емпатійної взаємодії з творами мистецтва, з їх емоційно-образним змістом відбувається як виникнення певних низок, що активізують свідомість, уяву, пам'ять, фантазію, досвід, у результаті чого можна спостерігати «декодування» знаків мови мистецтва. Очевидно, що емоційна забарвленість переживання, «відчування» навчальних ситуацій майбутніми вчителями музики й хореографії на основі власного художньо-комунікативного досвіду дозволяє створити механізми умілого використання художньо-комунікативних засобів і прийомів.

Характеризуючи освоєння художньої образності, вчені простежили тісний зв'язок між емоціями та когніціями. На зв'язок інтелекту і афекту наголошено ще в роботах Л. Виготського і С. Рубінштейна, де говорилося, що розуміння є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного та інтелектуального [238]. О. Леонтьєв говорив про афективні сторони регулювання діяльності [137]. В даному контексті важливого значення набуває розвиток емоційного інтелекту.

Поняття «емоційний інтелект» з'явилося у науковому обігу на початку 90-х років в американській психологічній літературі (Дж. Мейер, П. Саловей, Д. Карузо). Дане поняття трактується багатозначно: а) як уміння розуміти, контролювати, аналізувати власні почуття та емоції; б) як уміння відчувати і розуміти настрій інших людей. визначено емоційний інтелект як здатність до сприйняття та усвідомлення власних і чужих почуттів та емоцій у процесі їх ідентифікації й регуляції [316]. У такому трактуванні емоційний інтелект

співзвучний вимогам до формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

Розвиток емоційного інтелекту пов'язаний з галуззю мовної комунікації, що виражається в емпатії (розумінні іншого) через блокування жорстокості, агресії, розуміння сутності іншої особистості, тобто створює основу толерантності. Сприйняттю в галузі мистецької освіти властива особлива сензитивність – чутливість, яскравість емоційних переживань, художньо-комунікативна різноманітність і гнучкість, мовна художня образність, особлива емоційна забарвленість музичної та хореографічної мови, що передає її експресивність.

Оволодіння емоційним інтелектом і взагалі емоційною сферою (емоційною заразливістю, емоційною стабільністю і врівноваженістю, емпатією), допомагає викладачу побудувати процес спілкування з мистецтвом, коли спрацьовує механізм катарсису, що приводить до естетичного піднесення та якісних змін у морально-етичній сфері особистості [258]. Оволодіння «мовою емоцій» забезпечує встановлення емоційного контакту, який сприяє спільній творчій діяльності щодо досягнення навколишнього і внутрішнього світу, людських взаємин через «занурення» і «спілкування» з художніми образами. Розвиток майбутніми вчителями музики й хореографії емоційного інтелекту обумовлює набуття здатності усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей, формування уміння адекватно передавати в процесі художньої комунікації свої почуття учням, здатність підтримувати доброзичливі й здорові особистісні стосунки, готовність співчувати іншій людині.

За емоційною реакцією в освоєнні художньої інформації, художньої образності, у майбутніх учителів музики й хореографії має слідувати грамотне, осмислене прочитання-розуміння (тлумачення, розшифровка, декодування) тексту художнього твору як авторського художнього послання. Набуває важливості формування в майбутніх педагогів професійного навчання здатності до аналізу виразно-сміслового значення художньої мови, інтерпретації художнього твору та адаптації до вимог педагогічної ситуації, у якій він планує



цей твір використати. Це передбачає, перш за все, усвідомлення комунікативних можливостей мистецького твору, відчуття себе під час його виконання носієм певної художньо-педагогічної інформації, суб'єктом діалогової педагогічної взаємодії, активною ланкою перекладу художньої мови на педагогічну [206].

Після розпізнавання використаних у творі мовних елементів і відповідних їм змістовних і комунікативних значень, зазначає Б. Асаф'єв, слухач, спираючись на життєвий досвід, інтуїтивно вирішує пізнавально-творчі завдання, пов'язані з осягненням смислу музики. На думку Б. Асаф'єва, непідготовлений слухач сприймає лише окремі моменти музики, яка звучить, точніше, переживає свої враження від цих моментів. Ціле, тобто твір, від нього вислизає [9, с. 195]. За А. Модем, музичний твір є сукупністю семантично-значущої інформації, яку повідомляє композитор. Для її сприймання необхідно, щоб тезаурус слухача хоча б частково збігався з тезаурусом композитора, тобто «необхідний збіг наборів елементів у відправника й адресата» [182, с. 114]. Адже успішність роботи над твором мистецтва цілком залежить від того, наскільки коректним і правильним є прочитання його тексту. Аналіз семантичного синтаксису музичної мови, зазначала О. Рудницька, приводить до важливих висновків щодо об'єктивності інтонаційно-образного змісту музичного твору й створює передумови адекватного сприйняття й розуміння художнього образу [241, с. 6].

У хореографічному мистецтві за допомогою відтворення мови танцювального мистецтва відбувається спілкування (втілення, закріплення результатів мислення і повідомлення їх людям), а також взаєморозуміння між хореографом, виконавцем і глядачем. Це здійснюється за допомогою певної системи комунікативного зв'язку. «Різні форми, способи, рівні об'єктування свідомості в процесі художньої діяльності й утворюють врешті-решт знакову реальність мистецтва, яка забезпечує змістовно-предметний зв'язок елементів системи «художник-витвір мистецтва-сприймаючий», – зазначає М. Кірсанова [106, с. 81-82].

У педагогічній проекції все зазначене вимагає сформованості в майбутніх учителів музики й хореографії значної бази художньо-комунікативного досвіду, який включає здатність до прочитання, розуміння і вміння оперувати художніми кодами мистецтва [151]. Саме продуктивне, вільне оперування знаннями знакової системи мистецтва (музичного, хореографічного) зумовлює можливість розуміння й осмислення драматургії, художньо-образного змісту та концепції, авторського задуму художнього твору.

Враховуючи те, що на уроках музики й занять з хореографії художнє спілкування здійснюється за допомогою вербальних, невербальних та виконавських засобів спілкування, майбутній учитель має володіти відповідними навичками та вміннями. На думку Л. Кожевникової, комунікативні вміння вчителя виявляються в доцільності запитань, умінні логічно мислити, знаннях змісту й особливостей музичної діяльності учнів. Також до означених вмінь включається й ораторська майстерність [110, с. 48].

Необхідним елементом художньо-педагогічної комунікації, на думку О. Отич, є оволодіння невербалікою, тобто розуміння міміки, жестикуляції та інших невербальних сигналів, які часто не беруться учителем до уваги. Адже «мова тіла» або «мова жестів» є одним з напрямів у практичній психології, пов'язаним з безпосереднім спілкуванням із людьми. Взагалі, майстерність учителя виявляється в умінні розкрити красу художнього задуму, залучити учнів до спільного обговорення, активного емоційного висловлювання, обґрунтованості аналітичних висновків, використовуючи всі засоби впливу і комунікації [205].

Таким чином, до першої групи умінь, яка позначається як *уміння встановлювати діалогічну взаємодію з художнім твором, Автором, іншими у процесі сприйняття і вербального аналізу художнього змісту твору*, ми відносимо такі вміння: уміння виявляти та емпатійно сприймати ідею та образний зміст твору як художнє «послання» Автора; уміння декодувати й осмислювати властивості мистецької мови, художньої форми, досліджувати художній текст у різних контекстах; уміння висловлювати й аргументувати

власні судження щодо художнього змісту творів у процесі інтерактивної художньої взаємодії з іншими.

Друга група названих узагальнених художньо-комунікативних умінь пов'язана із процесом художньо-виконавської інтерпретації та встановленням інтерактивної взаємодії у цьому процесі – *уміння встановлювати інтерактивну художню взаємодію в процесі художньо-виконавської інтерпретації та створення мистецьких творів.*

Поєднання загальних музичних або хореографічних теоретичних знань, практичних виконавських навичок, здатність до емоційної реакції, перетворення, передачі образів включають художньо-виконавські вміння майбутніх вчителів музики і хореографії. Це художня техніка педагога, його культура виконання, втілення досягнутої художньої інформації у власному виконанні.

Виконавська діяльність зміцнює авторитет учителя, захоплює та мотивує вихованців, тому вчитель повинен постійно удосконалювати свою виконавську майстерність: ознайомлюватися з новими творами, напрямками та стилями, вдосконалювати набуті вміння та навички в процесі опанування новим художнім репертуаром, поширюючи власний виконавський досвід. Окрім того, враховуючи особливості художньо-педагогічної діяльності, учитель має вміти не тільки майстерно втілювати власну художньо-виконавську інтерпретацію твору (музичного або хореографічного), а й вміти встановлювати інтерактивну, міжособистісну взаємодію зі своїми слухачами та глядачами. Відтворення музичних або хореографічних творів виступає необхідним аспектом проведення уроків, забезпечує процес художнього пізнання музичного та хореографічного твору, глибину проникнення в його емоційно-образний зміст.

Художня інтерпретація твору мистецтва в процесі його виконання студентом потребує занурення в авторське розуміння художніх образів, але крім трансляції волі композитора або хореографа-постановника необхідно усвідомити й передати власне сприйняття образного змісту твору. Це може відбуватися на умовах активізованої уваги, емоційної сфери, сформованого

художньо-виконавського досвіду. У ході досліджування умінь художньої інтерпретації В. Крицький виявив, що інтерпретація твору мистецтва будується на взаємодіючих елементах – процесах на духовному та практичному рівні. Основними діями виконання в процесі художньої інтерпретації є визначення і вибір художньо та технічно «точних» і доцільних засобів виконавської виразності. Щодо умінь художньої інтерпретації, автор наголошує, що за своєю сутністю вони не відрізняються від будь-яких інших умінь, і визначає їх як процес і результат складної інтегрованої діяльності, яка базується на єдності розумового, емоційного й технічного компонентів. Параметрами визначення якості художньої інтерпретації автор визначає, відповідно, художню достовірність, оригінальність і виконавську досконалість [126].

Ми розглядаємо музиканта-виконавця і хореографа-виконавця як інтерпретатора, здатного емпатійно сприйняти, зрозуміти, творчо осмислити художній текст і реалізувати його в продукті своєї діяльності. Професійне виконання поєднує в собі об'єктивне прочитання музичного або хореографічного тексту та його суб'єктивну інтерпретацію, тому що виконавська майстерність завжди індивідуальна, неповторна і передбачає співтворчість з Автором.

Педагогам як виконавцям, властивий індивідуальний стиль виконавства, що залежить від психологічних особливостей, досвіду практичної діяльності, технічно-виконавських та художньо-творчих здатностей, властивостей емоційної та пізнавальної сфери. Високий рівень виконавської культури вчителя мистецьких дисциплін є необхідною умовою ефективного досягнення цілей, що постають перед ним в процесі роботи із вихованцями. Виконавська майстерність полягає не тільки в технічній досконалості, але і в переконливій передачі художнього образу, ідеї мистецького твору, артистичності, експресивності виконання. Яскравість, виразність, образність, художня натхненність художнього «показу» багато в чому визначає ставлення майбутніх вчителів до музичного й хореографічного мистецтва як «мистецтва

вираження», емоційно-експресивного втілення художньо-образного змісту художніх творів.

Емоційно-експресивна насиченість художньої комунікації є однією з провідних характерних ознак артистизму виконавця, зокрема, вчителя музики й хореографії, під час інтерпретаторської діяльності. Артистизм, невербальна експресія вчителя-виконавця має два вектори – зовнішній, що спрямований на глядача і спонукає його до емпатії, художньої співтворчості щодо досягнення творів мистецтва, і внутрішній, стимулюючий рефлексію, режисуру творчого самопочуття, психофізичних станів щодо самовдосконалення емоційно-експресивної природи виконавця [263, с. 243]. Для ефективності здійснення інтерактивної художньої взаємодії у процесі виконавської інтерпретації майбутнім вчителям музики і хореографії необхідно володіти вміннями «залучення» інших до співпереживання, до здійснення художньо-естетичного впливу на інших, здатністю емоційно «заражати», «увійти» в емоційний контакт, духовний резонанс з автором, твором мистецтва, слухачами, глядачами.

Таким чином, друга група узагальнених художньо-комунікативних умінь конкретизована у таких вміннях: вміння будувати виконавську концепцію твору на основі художнього діалогу з Автором; вміння художньо переконливо інтерпретувати інтонаційно-образний зміст і художню форму у відповідності до жанрово-стильових особливостей твору; вміння встановлювати емоційний контакт, налагоджувати зворотний зв'язок з аудиторією в процесі виконавської інтерпретації мистецького твору.

Третя група визначених узагальнених художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії пов'язана з моделюванням художньо-комунікативної діяльності в процесі квазіпрофесійної педагогічної діяльності (педагогічної практики студентів). Названі вміння узагальнені в групу: *вміння організовувати полісуб'єктну художню взаємодію учнів з творами мистецтва в процесі фахової квазіпедагогічної діяльності.*

У художній комунікації саме вчитель музики й хореографії організовує художню взаємодію, а учні сприймають її і включаються в неї. Важливо допомогти учневі стати активним співучасником художньо-педагогічного процесу, залучити його до співтворчості в процесі сприйняття та інтерпретації мистецьких творів, забезпечити умови для реалізації його художньо-комунікативних можливостей.

На думку Ш. Амонашвілі, взаємодія між вчителем і учнями – це складний процес, який потребує від вчителя здатності встановлювати контакт, взаєморозуміння, налагоджувати зворотний зв'язок на умовах співтворчості та активізації пізнавальної діяльності [4, с. 111]. На уроках музики і хореографії переважають колективні форми спілкування, тому важливо налагодити таку систему взаємовідносин, щоб задіяти всю групу в процесі сприйняття та інтерпретації мистецьких творів, враховуючи відмінності та потенціал кожного учасника. Творча взаємодія в колективі активізується при знаходженні єдиного об'єкта спільних інтересів, будь то нові художні враження від сприйняття музичного або хореографічного твору, виразна та експресивна інтерпретація вчителем мистецького твору, зацікавленість щодо визначення художньої ідеї і задуму автора тощо.

Художньо-педагогічний вплив на учнів головним чином здійснюється завдяки майстерному оволодінню словом, організацією художнього діалогу, як процесу міжсуб'єктної взаємодії. Така взаємодія має проходити на засадах поваги, довіри, підтримки й співпраці, має бути забарвлена позитивними емоційно-естетичними переживаннями, емоційно-захопленою художньо-комунікаційною діяльністю, емпатійними почуттями. Ефективне педагогічне спілкування передбачає створення комфортних умов для розвитку мотивації учнів, їхніх творчих виявів та ґрунтується на доброзичливому взаємовідношенні суб'єктів художньо-педагогічного середовища. Учитель під час художньо-педагогічної комунікації має надавати увагу не тільки власним комунікативним умінням і процесу керування спілкуванням учнів з твором

мистецтва та через мистецтво, але й навчанню учнів засобам ефективної комунікативної поведінки [135, с. 139].

Третю групу узагальнених художньо-комунікативних умінь ми конкретизуємо у такий спосіб: уміння зацікавити, втягнути учнів у процес художнього спілкування з творами мистецтва; уміння здійснювати емоційний вплив на учнів у процесі художньої взаємодії з використанням вербальних та невербальних засобів комунікації; уміння залучити учнів до співтворчості в процесі сприйняття, виконання і створення мистецьких творів.

Четверта група названих узагальнених художньо-комунікативних умінь пов'язана з процесом художньо-педагогічної рефлексії майбутніми учителями музики й хореографії щодо організації художнього спілкування.

В літературі відмічається, що під час музично-педагогічного спілкування важливим є встановлення зворотного зв'язку, який допомагає вчителю своєчасно вносити необхідні корективи в художньо-педагогічний процес, оптимальним чином організовувати власну художньо-комунікативну діяльність [225]. Діяльність учителів мистецьких дисциплін полягає в здатності до критичного осмислення та адекватного оцінювання результатів художньо-педагогічної діяльності, визначенні педагогічної проблеми, її актуальності та складності, виборі кращих способів професійної діяльності, які характеризуються розвиненою здатністю до педагогічної та мистецької рефлексії. Важливим компонентом структури діалогового спілкування є саме рефлексія, яка може бути як індивідуальною, так і колективною. Індивідуальну рефлексію слід активізувати як інструмент саморегуляції, самокерування в процесі самоаналізу та самопізнання. Колективна рефлексія скоріше пов'язана з аналізом здобутих результатів, визначенням труднощів у діяльності та проектуванням шляхів їх подолань, осмисленню своїх відчуттів, порівнянню їх з відчуттями інших [267].

Професійна рефлексія в контексті мистецько-педагогічної діяльності, як вказує Т. Колишева, необхідна для усвідомлення майбутнім фахівцем змісту власної фахової діяльності і надає можливість знаходити й вирішувати

професійні проблеми з позиції рефлексивної культури [115]. Мистецька рефлексія, на думку Г. Падалки, – це «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні з переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення у власні почуття у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [208, с.72]. Розвиненість здатності до рефлексії надає майбутньому вчителю музики й хореографії можливість звернення до власного «Я», що сприяє здійсненню самоконтролю, самоаналізу діяльності, виявленню недоліків організації художнього спілкування та оптимізації процесу художньої комунікації.

Отже, остання група художньо-педагогічних умінь – *уміння адекватно оцінювати, коригувати й проектувати результати художньо-педагогічної комунікації* – включає в себе уміння: адекватно оцінювати та коригувати результати власної художньо-комунікативної діяльності; усвідомлювати стан Іншого в процесі інтерактивної художньої взаємодії; проектувати і впроваджувати доцільні прийоми оптимізації процесу художньої комунікації.

Визначення комплексу художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії та особливостей їхнього формування дає підстави вважати, що структура досліджуваного феномена передбачає такі компоненти: *мотиваційно-перцептивний, когнітивно-емпатійний, художньо-інтерпретаційний, рефлексивно-проективний*.

*Мотиваційно-перцептивний* компонент виявляє здатність і потребу щодо емоційного сприйняття авторського задуму, перцептивну активність щодо встановлення емоційно-інтелектуального контакту з іншими.

Мотивація визначається як «пусковий механізм» здійснення будь-якої діяльності. В літературі мотивація характеризується як стрижень особистості, до якого «стягуються» такі її властивості, як спрямованість, цінні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики [11]. Мотивація включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми,



цінності, і має важливе значення у формуванні умінь, тому що є одним «...із найважливіших факторів (поряд із здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх у діяльності і спонукає до активності людину» [85, с. 8-9]. Для досягнення позитивного результату у формуванні професійних умінь, зокрема художньо-комунікативних умінь, необхідно актуалізувати мотивацію студентів, особливо звертаючи увагу на стимуляцію внутрішніх мотивів.

Мотивація в комунікативних процесах безпосередньо пов'язана з перцепцією, адже до актуального об'єкту мотивації особистість проявляє підвищену чутливість, «резонуючи» з ним. Таким чином відстежується резонансний та сенсифікуючий вплив мотивації на перцепцію. Перцептивні дії у процесі взаємодії з мистецтвом, на думку О. Костюченко, формують сенситивність як здатність сприймати слабкі і непрямі стимули, розрізняти і реагувати на них [119]. Перцепція відіграє особливу роль у всіх формах комунікації, зокрема художньо-педагогічної, дозволяючи пізнавати інших суб'єктів комунікації, взаємодіяти з ними в процесі ідентифікації, емпатії, рефлексії, зворотного зв'язку. Основою ефективності сприйняття є створення мотиваційної бази, яка актуалізує прояв інтересу, уяви, фантазії, емоційно-чуттєвих реакцій в процесі художнього спілкування. Таким чином, мотиваційно-перцептивний компонент передбачає внутрішню спрямованість, спонукання до сприйняття художніх творів, сприйняття і відчуття інших в процесі полісуб'єктної діалогової художньої взаємодії.

*Когнітивно-емпатійний* компонент відповідає за спрямованість особистості на емпатійність у процесі контекстного художньо-когнітивного аналізу твору на умовах вільного оперування мистецькими знаннями.

Комунікація з творами мистецтва потребує розвиненої уяви, перцепції, але осмислення твору спирається на співвіднесення художньо-образного змісту твору з досвідом, а почуттів – з поняттєвим апаратом. Тобто емоційне сприйняття твору мистецтва необхідно має поєднуватися з когнітивним аналізом його форми, структури, мовлення, які вимагають у майбутніх учителів музики і хореографії високого рівня фахових знань і мистецького досвіду.

О. Полатайко вказує на те, що сприйняття твору мистецтва неможливе без розумових операцій (аналізу, синтезу, суджень, узагальнення) щодо аналізу та інтерпретації рис, притаманних певному стилю, жанру, автору [220]. Однак емпатія, в центрі якої знаходяться емоції, на думку Г. Андрєєвої, має не стільки розумову, скільки чуттєву природу [5]. Саме емпатія дозволяє сприймати емоційно-образний зміст твору мистецтва на підсвідомому і асоціативному рівні. Поєднання когнітивної і емпатійної складових сприйняття твору мистецтва дозволяє розуміти і аналізувати відчуття і емоції, закодовані Автором в специфічну мову художнього тексту, інтегрувати їх у власних мистецький досвід, поєднуючи, як зазначає Т. Стратан [267], «Я» автора – з «Я» всіх учасників художньої комунікації з метою їх психологічного і духовного перетворення.

Отже, когнітивно-емпатійний компонент пов'язується з готовністю до глибокого проникнення в художньо-образний зміст мистецького твору на основі професійних знань, емпатійних почуттів і особистісного досвіду в галузі музичного та хореографічного мистецтва.

*Художньо-інтерпретаційний* компонент зумовлює здатність до творчої суб'єктної позиції у процесі створення і втілення художньо-переконливої виконавської інтерпретації твору мистецтва та залучення інших до співтворчості.

Інтерпретація безпосередньо пов'язується з художньо-комунікативними вміннями майбутнього вчителя музики та хореографії, як вже було відзначено вище. Процес створення твору музичного або хореографічного мистецтва неможливо відокремити від творчого процесу його сприйняття та інтерпретації – вербальної або виконавської, яка має мобілізувати весь мистецький досвід інтерпретатора. В процесі художньої інтерпретації відбувається створення, втілення та перевірка художнього задуму, і кожний з цих процесів вимагає від вчителів музики або хореографії розвиненості творчої суб'єктної позиції та сформованості творчо-виконавських можливостей.

Виконавська інтерпретація твору мистецтва полягає у створенні і відтворенні його виконавської концепції, але процес художньої комунікації в освітньому просторі вимагає більш широкого розуміння інтерпретації, адже педагогічна діяльність в галузі мистецтва передбачає не тільки виконання і пояснення, а ще й включення такого процесу як емоційне і творче «зараження» через переконливість інтерпретації учителя в процесі художньо-освітньої комунікації. Здатність учителя емоційно впливати і залучати інших до співтворчості в процесі сприйняття й інтерпретації твору мистецтва через власну суб'єктну позицію є каталізатором актуалізації творчих здібностей учнів, формування їхньої суб'єктної позиції у художньо-комунікативній діяльності.

Розвиненість фахових виконавських, художньо-інтерпретаційних умінь учителя музики і хореографії дозволяє створювати технічно досконалі, художньо-переконливі, емоційно-експресивні інтерпретації та мистецькі композиції, встановлювати емоційно-смісловий контакт з аудиторією у художньому діалозі, залучаючи інших до співтворчості.

*Рефлексивно-проективний* компонент художньо-комунікативних умінь полягає в здатності майбутніх учителів музики і хореографії до адекватної оцінки і проектування необхідних позитивних змін власної художньо-педагогічної діяльності.

Рефлексивна позиція є умовою успішності будь-якої професійної діяльності. Рефлексія, як система зворотних зв'язків, через які особистість отримує інформацію про себе, уможливорює протікання самопроцесів особистості, таких як самопізнання, саморозуміння, саморегуляція та інші. Взагалі рефлексія має супроводжувати всі форми художньо-комунікативної діяльності учителя музики і хореографії – у процесі художньо-виконавської інтерпретації творів мистецтва, під час налагодження інтерактивної діалогової взаємодії через мистецтво з іншими – як регулюючий і коригуючий фактор. Адекватна оцінка рівня власних комунікативних умінь учителем музики і хореографії дозволяє визначити на скільки успішною є художньо-педагогічна

комунікація, і, на основі зроблених висновків, звернутися до саморегуляції і самокерування в процесі проектування позитивних професійних змін. Проектування позитивних змін на основі рефлексії дає змогу намітити і оцінити шляхи і методи саморозвитку, оцінити власні ресурси, можливості, потреби, визначити напрямки і відстежити динаміку художньо-комунікативної діяльності.

Отже, рефлексивно-проективний компонент передбачає здатність адекватно оцінювати й коригувати власні художньо-комунікативні дії на засадах зовнішнього і внутрішнього діалогу, здійснювати самоаналіз і самоконтроль щодо проектування шляхів оптимізації процесу художньої комунікації та реалізує рефлексивні дії щодо усвідомлення емоційних станів і розуміння інших.

### **Висновки до першого розділу**

На підставі аналізу філософської, мистецтвознавчої, психолого-педагогічної і методичної літератури з проблеми досліджуваного феномена в розділі було визначено комунікативну сутність мистецтва, зокрема музичного й хореографічного, виявлено специфіку художньо-комунікативної діяльності учителів музики й хореографії, розкрито змістовну суть ключових понять дослідження, обґрунтовано сутність, зміст та компонентну структуру художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії.

Комунікативна сутність мистецтва визначена як така, що виявляється в художній діяльності, у процесі якої людина сприймає й осягає символічно-знакову систему образного змісту твору та співвідносить їх із власним досвідом і світоглядом, інтерпретуючи відповідно художню інформацію. Художня комунікація ґрунтується на комунікативній природі мистецтва, яка виявляється у спеціально організованій художньо-комунікативній діяльності.

Художньо-комунікативна діяльність учителів музики й хореографії визначається як складна й багатоаспектна, яка здійснюється на різних рівнях художньої комунікації з творами мистецтва та інтерактивної діалогової взаємодії через мистецтво. У пропонованому дослідженні означена діяльність

структурується у вигляді матриці, у якій за вертикаллю «розташоване» художнє спілкування з творами мистецтва на рівнях сприйняття, розуміння, осмислення, аналітично-емпатійного опрацювання в процесі вербальної та виконавської інтерпретації мистецьких творів та їх творення, а за горизонталлю – художня комунікація з іншими через твори мистецтва в системах: студент – автор; викладач – студент; викладач – студент – студенти; студент (квazівчитель) – учні; «Я» – студент (аутокомунікація) на основі рефлексії, як оцінно-коригуючої художньо-комунікативної педагогічної діяльності.

Поняття «художньо-комунікативні вміння майбутніх учителів музики й хореографії» у проведеному дослідженні визначено як оволодіння способами виконання складних інтегрованих мистецько-фахових дій, які забезпечують продуктивну полісуб'єктну інтерактивну художню взаємодію її учасників з творами мистецтва в процесі трансляції та обміну художньою інформацією, думками, емоціями, почуттями на засадах зовнішнього й внутрішнього діалогу, у процесі сприйняття, осмислення, вербальної і виконавської інтерпретації мистецьких творів з метою творчого самовираження, самоствердження.

На основі виявлення атрибутивних характеристик художньо-комунікативної діяльності учителів музики й хореографії, виділено чотири групи узагальнених художньо-комунікативних умінь: уміння встановлювати діалогічну взаємодію з художнім твором, Автором, іншими у процесі сприйняття і вербального аналізу художнього змісту твору, уміння встановлювати інтерактивну художню взаємодію в процесі художньо-виконавської інтерпретації та створення мистецьких творів, уміння організовувати полісуб'єктну художню взаємодію учнів з творами мистецтва в процесі фахової квazіпедагогічної діяльності, уміння адекватно оцінювати, коригувати й проектувати результати художньо-педагогічної комунікації.

До структури досліджуваного феномена віднесено чотири компоненти: *мотиваційно-перцептивний*; *когнітивно-емпатійний*; *художньо-інтерпретаційний*; *рефлексивно-проективний*.

Результати даного розділу опубліковані в працях [172, 173, 175, 177, 321].

## РОЗДІЛ II.

### НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ

#### **2.1. Наукові підходи і педагогічні принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії**

Методологічну основу організації педагогічних умов і методичного супроводу формування художньо-комунікативних умінь забезпечують *полісуб'єктний, середовищний, синергетичний, герменевтичний, семіотичний і контекстно-діяльнісний підходи*. Наше дослідження спирається на означені підходи в їх єдності та цілісності, що обґрунтовано «... тенденцією формування системної методології в педагогіці, яка розглядається як створення концептуального простору, де взаємодіють різні моделі педагогічних об'єктів» [31, с. 11].

Розглянемо теоретичні засади означених наукових підходів. *Полісуб'єктний підхід* у художньо-педагогічній освіті визначається як ідея, яка розкриває та актуалізує суб'єкт-суб'єктні відносини, взаємодії, співробітництво між викладачем, студентами та мистецькою інформацією, підкреслюючи ціннісну рівноправність партнерів та стимулюючи особистісний розвиток учасників взаємодії. Підхід ґрунтується на можливості постійного одночасного розвитку й самовдосконалення студента і викладача, потреба в яких розглядається в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності з активністю особистості. Пояснюючи семантику поняття «суб'єктність», І. Мельничук пропонує вважати суб'єктність студента як «певне джерело, першопричину активності, якісний стан суб'єкта, особистості, що знаходить відображення у високому рівні активності, характеристиками якої є самосвідомість, самодіяльність, відкритість до самовдосконалення, саморозвиток, саморегуляція, самоосвіта, самовиховання, самоідентифікація тощо» [164, с.133]. На думку С. Кашлева, бути суб'єктом означає ініціювати та здійснювати

певну практичну діяльність, спілкування, пізнання та інші види активності в навчанні [104, с.40].

Як вказує один з провідних дослідників полісуб'єктного підходу І. Вачков, полісуб'єкт, на відміну від колективного суб'єкта, має у процесі діяльності дещо іншу спрямованість взаємодії. Якщо в останнього цей процес лежить у площині Я → Ми, то суть полісуб'єктної взаємодії полягає в циклі повторюваних відношень Я → Ми → Я. При такому підході полісуб'єкт є спільністю, яка розвивається як єдине ціле і в якій розвиток кожного суб'єкта відбувається в контексті розвитку цілого полісуб'єкта [39].

Полісуб'єктний підхід спонукає до підвищення рівня самосвідомості кожного члена колективу з одночасним усвідомленням спільноти, свого місця та ролі у цій спільноті. Природно, що велику роль у цьому відіграє позиція, досвід викладача. Викладач має перш за все не виховувати, не навчати, а актуалізувати, стимулювати студентів до саморозвитку, вивчати їхню активність, створювати умови для саморуку та формування певних умінь та навичок. При цьому викладач використовує систему форм співробітництва, яку впроваджує в певній послідовності: від допомоги студентам у вирішенні проблем до певної саморегуляції у художньо-комунікативній діяльності.

Важливим у полісуб'єктному підході є те, що активність особистості, її потреби в самовдосконаленні розглядаються неізолювано. Вони розвиваються тільки в умовах взаємодії з іншими людьми, у процесі діалогу, що зумовлює знаходження власних смислів. З огляду на це, особистість є продуктом і результатом спілкування з оточуючими людьми, тому вона розглядається як носій взаємин і взаємодій соціальної групи. Полісуб'єктний підхід щодо процесу формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії зумовлює психолого-педагогічну єдність суб'єктів художньо-освітньої взаємодії, завдяки якій «об'єктний» вплив поступається місцем творчому процесу взаєморозвитку й саморозвитку студентів. Організація художньо-освітнього процесу в такому контексті буде розглядатися як свідомо сконструйований простір художньо-творчої, діалогічної,

полісуб'єктної взаємодії між викладачем, студентом і художньо-освітньою інформацією, що є підставою для визначення специфіки, принципів, педагогічних умов і методики формування досліджуваного феномена, а також готовності викладацького складу до вирішення означеної проблеми.

При полісуб'єктному підході «основною професійно-педагогічною цінністю стає певна особистість» з її унікальністю, суб'єктивністю суджень, що передбачає існування множинності позицій і думок [114, с. 31]. Художньо-педагогічний процес, побудований на полісуб'єктних принципах, є діалогічним, з високим ступенем імпровізаційності, і містить природність спілкування особистостей [250]. Багатогранність процесу міжособистісної взаємодії полягає не тільки в обміні інформацією, а й у взаємовпливі, розігруванні взаємин емоційного співпереживання і співучасті між його суб'єктами (Г. Андреева, Е. Берн, В. Лабунська, Л. Петровська та ін.).

Провідним засобом полісуб'єктного, художньо-педагогічного спілкування між учасниками навчального процесу А. Мелік-Пашаєв вважає діалог, який виступає передумовою освоєння музики як явища світу і встановлення контакту через твір мистецтва [162]. Головним завданням викладача вчений вважає організацію засобами мистецтва простору творчої самореалізації суб'єктів освіти, а джерелом такої самореалізації – формування психологічних, у тому числі й комунікативних якостей, модифікованих та індивідуалізованих у специфічно художньому аспекті. Це виражається в досягненні особливого психологічного стану естетичного ставлення особистості до світу, «пробудження суб'єктності» [163, с. 76-83, с. 81]. Даний перехід до стану творчості реалізується в тому випадку, якщо педагогічний вплив викладача досягає мети, і художньо-освітня, у тому числі і художньо-комунікативна діяльність сприймається суб'єктами мистецької освіти як значуща і цінна, викликає в них інтерес і захопленість, а спілкування в процесі цієї діяльності є способом пізнання себе, інших і музичного мистецтва.

Полісуб'єктне спілкування є такою специфічною формою комунікації, в якій художній твір є одночасно і предметом, і засобом спілкування та потребує



спеціальної педагогічної організації життя того, хто навчається, «специфічний мотив художньої діяльності - мотив спілкування з мистецтвом» [264; 132, с. 50].

Проте практична реалізація такої художньо-комунікативної діяльності на основі полісуб'єктного діалогу можлива тільки через взаємодію художнього твору і викладача з майбутнім фахівцем або з колективом студентів, за умови активності всіх учасників художньо-освітнього середовища. Поняття «взаємодія», як зазначає Г. Єржемський, через свою загальність припускає визначення певного організуючого чинника, здатного «зцементувати спільну мистецьку діяльність» [78, с. 138]. Цим фактором є загальна ідея, колективна художня мета, результат виконання художньо-комунікативної діяльності тощо. У мистецькій освіті таким підсумком можна вважати художній результат, який віддзеркалює досягнення цілей різного рівня: аналіз форми і змісту музичного або хореографічного твору, інтерпретація твору музичного мистецтва (вербальна і виконавська), пластичне втілення музичних образів, імпровізація, творчі проекти тощо.

Досягнення взаємодії в процесі художньо-комунікативної діяльності передбачає наявність зворотного зв'язку, відповідної реакції, обміну висловлюваннями, думками, емоціями. Такий підхід близький до лінгвістичної концепції М. Бахтіна, згідно з якою складовими мовного спілкування є «адресованість» і «відповідь» [20]. Це поширюється на дії учасників художньо-освітнього середовища і схематично представляє таку послідовність: прийняття викладачем художньо-педагогічного рішення – звернення-посилання до студентів, що спонукає до виконання певних художньо-освітніх і художньо-комунікативних дій – визначення аргументованої відповіді – виконавська дія – художній результат і його оцінка. Даний підхід дозволяє вести мову про двосторонню спрямованість художньо-педагогічної дії між викладачами й майбутніми учителями музики та хореографії, яка «діалектично зливається в одиницю взаємодії» і виступає як цілісна діалогічна система, що зумовлює бажаний художній результат [78, с. 143].

Полісуб'єктна взаємодія в художньо-освітньому просторі може бути ефективним фактором формування художньо-комунікативних умінь у разі актуалізації емоційного інтелекту всіх її учасників, адже емоційний інтелект передбачає розуміння власних емоцій, емоцій інших людей та, у випадку художньо-педагогічної комунікації, розуміння емоційно-образного наповнення твору музичного та хореографічного мистецтва.

Що ж до мистецького досвіду й специфіки емоційного інтелекту в галузі мистецької освіти, то Д. Лісун зазначає, що окрім вивчення об'єктивних даних про твір мистецтва музикант або хореограф безпосередньо має справи з характером емоцій, закладених в основу художнього образу. І розуміння цих емоцій має суб'єктивний характер, що пов'язано з тим, що, інтерпретуючи твір, суб'єкт спирається на власну здатність до емпатії, яка, у свою чергу, ґрунтується на порівнянні або ототожненні власного емоційного світу з емоційним світом автора твору, та, у разі візуального/аудіального сприйняття, його виконавця. Автор вказує на те, що в даному контексті емоційний рівень пізнання стає не менш важливим та актуальним для особистості, ніж інтелектуальний. Така специфіка сприйняття феноменів мистецтва постає домінантою осягнення особистістю явищ художньої культури взагалі, виходячи за рамки спеціалізації [141]. Такі характеристики емоційного інтелекту роблять його, на наш погляд, важливим чинником полісуб'єктної взаємодії в умовах художньо-педагогічного середовища, адже, як було зазначено, високий емоційний інтелект є запорукою ефективної комунікації, особливо в галузі мистецтва.

Отже, полісуб'єктний підхід до формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії зумовлює створення гуманістичного, творчого, емпатійно забарвленого художньо-освітнього середовища. Означене утворення характеризується діалогічністю: «основним завданням викладача стає забезпечення свободи діалогу» [114, с. 32], рівноправної взаємодії. У такому просторі художньо-комунікативної взаємодії відбувається «зустріч смислів» (за М. Бахтіним) [114], які належать викладачеві

і майбутньому фахівцю, забезпечується їхнє професійне й фахове спілкування, яке зумовлює розвиток усіх учасників художньо-освітнього процесу. Відбувається взаємне навчання і виховання, коли тими, хто навчається, стають і викладач, і студент.

При розгляді *середовищного підходу*, зазначимо, що його ключовим терміном є «середовище» в значенні потенційного засобу формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, що відображає його художньо-педагогічну сутність.

Специфіка та різні аспекти освітнього середовища досліджуються в наукових працях В. Біблера, В. Козирева, Ю. Майнулова, В. Семенова, В. Слободчикова, Ф. Фрадкіна, С. Шацького, В. Ясвіна та інших. Сучасні дослідження означеного феномена ґрунтуються на потребі визначення цілісної системи факторів професійного зростання фахівців, їхнього розвитку в умовах певного середовища.

Досліджуючи феномен освітнього середовища, науковці підкреслюють, що освітній простір є зоною взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освітнього процесу і окреслюють його як багатофакторний континуум, який розвивається і стає фактором підвищення суб'єктності особистості на основі знаходження індивідуального шляху власної реалізації [71].

На думку В. Слободчикова, освітнє середовище «починається там, де відбувається зустріч того, хто навчає, і того, хто навчається, де вони починають спільно його проектувати та будувати – і як предмет, і як ресурс своєї спільної діяльності, і де між окремими факультетами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми діяльностями починають вибудовуватися певні зв'язки й відносини» [252, с. 180]. Погоджуючись з цим, А. Ясвін наголошує, що комплекс структурних компонентів освітнього середовища (просторово-предметний, соціальний та організаційно-технологічний) забезпечує можливості для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [311]. Але, як зазначає Л. Макар, не тільки спеціально організовані умови, які формують освітнє

середовище, впливають на того, хто навчається, а й суб'єкт освітнього середовища впливає на створені умови реалізації освітнього процесу, тобто впливає на організаційну систему освітнього середовища [155]. Отже, освітнє середовище ми можемо розглядати як спеціально створену складну систему факторів та умов організації освітнього процесу, яка забезпечує саморозвиток усіх суб'єктів на основі взаємодії всіх її підсистем. Освітнє середовище вищого навчального закладу виступає необхідним компонентом цілісного механізму формування професійних умінь і навичок майбутніх фахівців, активізує потенціал творчості, компетентності студентів. Треба зазначити, що вплив освітнього середовища на студентів досить опосередкований і виявляється не тільки на свідомому, а й на підсвідомому рівнях.

Для розуміння будь-якої складної системи є необхідним вивчення її структури. Структура освітнього середовища, на думку А. Артюхіної, включає в себе фактори прямої дії (є тотожними із засобами навчання), до яких авторка відносить джерела інформації, навчальне обладнання, системи підтримки навчальної діяльності й спілкування та фактори непрямой дії: взаємодія студентів один з одним, спілкування з вченими та митцями, просторово-предметна організація середовища. В. Левін доповнює структуру освітнього середовища такими компонентами, як-от: соціальний (потреба у визнанні й самоактуалізації), просторово-предметний (пов'язаність різних функціональних зон, гнучкість і керованість середовища) та психолого-педагогічний (педагогічне забезпечення розвивальних можливостей) [132].

Отже, у контексті нашого дослідження, для професійної підготовки майбутніх учителів музики й хореографії буде доцільним створення спеціального художньо-освітнього середовища, у якому під впливом певної системи умов буде забезпечуватися ефективно формування їхніх художньо-комунікативних умінь. Така мета впливає на зміст і структуру художньо-освітнього середовища і вимагає його специфічної організації.

Змістом художньо-освітнього середовища як фактора фахового розвитку майбутніх учителів мистецьких дисциплін і, зокрема, як чинника формування

їхніх художньо-комунікативних умінь, можна вважати предметно-просторове оточення, соціально-поведінкове оточення, художньо-інформаційне оточення тощо. Найважливішим компонентом формування досліджуваного феномена в контексті середовищного підходу є узгодження самооцінок, вимог та очікувань майбутніх фахівців у галузі художньої комунікації з їхніми власними художньо-комунікативними можливостями і з реальністю художньо-комунікативного середовища вищого мистецько-педагогічного навчального закладу. Як було зазначено, освітнє середовище є зоною взаємодії, де відбуваються комунікації з іншими особистостями, що є потужним фактором набуття студентами самостійної позиції, статусу, свого власного образу, іміджу, отже взаємодія з художньо-освітнім середовищем має яскраво виражену комунікативну природу.

Комунікативна специфіка художньо-освітнього середовища ґрунтується на специфіці художньо-освітньої діяльності майбутніх учителів музики і хореографії, яка виявляється у творчій взаємодії, взаємоспілкуванні суб'єктів – автора, виконавця, твору мистецтва, викладача, студента тощо. Художньо-освітнє середовище мистецького навчального закладу створюється через систему мистецьких засобів у процесі художньої і педагогічної діяльності, тобто художньо-освітнє середовище мистецького навчального закладу також має художньо-образну природу [116], що, на наш погляд, є його основною специфічною характеристикою. Творча природа організації художньо-освітнього середовища надає суб'єкту можливість вибору напрямку свого діалогу з цим середовищем, і саме можливість свободи вибору студентом змісту та форм художньо-комунікативної діяльності може стати стимулом його самовизначення, саморозвитку й самореалізації.

Середовищний підхід у контексті нашого дослідження ми можемо розглядати як інструмент дослідження й побудови спеціальної системи умов і позитивних впливів, яка гнучко пристосовується до зовнішніх та внутрішніх обставин з метою ефективного розвитку всіх груп художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії. Тобто, освітній процес у

призмі проєкції середовищного підходу має розглядатися як цілісна система факторів фахово-педагогічного зростання студентів, що розвивається і сприяє саморозвитку всіх її суб'єктів.

Необхідно зазначити, що середовищний підхід до підготовки майбутніх учителів музики й хореографії може виступати і як фактор розбудови ефективної моделі художньо-комунікативного навчального середовища щодо його спрямування на формування відповідних художньо-комунікативних умінь у майбутніх учителів музики й хореографії.

За такими умовами середовищний підхід виступає як умова адаптації майбутніх фахівців до професійної і, зокрема, художньо-комунікативної діяльності. Адже потрапляючи до спеціально створеного художньо-освітнього середовища, націленого на діалогічну взаємодію з художнім твором, поліфонічну взаємодію в процесі художньої інтерпретації (вербальної та виконавської), рефлексію, завдяки чому студенти мають не тільки включитися до означених видів діяльності, а й сформувати необхідний індивідуальний досвід з метою перенесення даної змістовно-структурної моделі художньо-освітнього середовища до своєї майбутньої педагогічної діяльності, опанувавши вмінням моделювати і здійснювати художньо-педагогічний діалог учнів з творами мистецтва, інтерактивну взаємодію з іншими через мистецтво. Ефективність опанування означеними діями залежить, на нашу думку, від того, наскільки комфортним та налаштованим на швидку адаптацію студентів до умов навчання буде художньо-педагогічне середовище вищого навчального закладу.

Таким чином, у рамках нашого дослідження одним з вирішальних ініціюючих факторів формування художньо-комунікативних умінь майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти є середовищний підхід, який пов'язаний з міжсуб'єктною діалоговою взаємодією в спеціально створеному художньо-освітньому середовищі, яке є фактором адаптації й розвитку суб'єктів та запорукою створення та перенесення до професійної діяльності ефективної

моделі організації художньо-комунікативного освітнього процесу, що створює поліваріантні умови для вибору вектора удосконалення всіх його суб'єктів.

З удосконаленням суб'єктів художньо-освітнього середовища пов'язаний *синергетичний підхід*, як такий, що зумовлює активізацію внутрішніх джерел саморозвитку й дозволяє поєднувати свідомий та інтуїтивний рівні художньої взаємодії з творами мистецтва. Застосування принципів синергетики до процесів, які відбуваються в мистецькій освіті, зумовлює доцільність визначення сутності синергетики як відкритої, нелінійної, самоорганізуючої системи.

Термін «синергетика» походить від грецького *synergeia* – «співдружність», «співробітництво» й акцентує увагу на узгодженості взаємодії частин при утворенні структури як єдиного цілого [109]. Філософський словник містить більш розгорнуте визначення, згідно з яким синергетика трактується як сучасна теорія самоорганізації, яка має характеристики нелінійності та пов'язується з феноменом глобальної еволюції, «становленням порядку через хаос» (за І. Пригожиним) [281]. Безпосередніми засновниками синергетичного підходу прийнято вважати І. Пригожина та Г. Хакена. Вивченню питань, пов'язаних із синергетикою в освіті, присвячені роботи В. Кременя, В. Буданова, Н. Моїсєєва, Л. Ткаченко, М. Федорової, О. Князевої, С. Курдюмова та ін.

Синергетика розглядає відкриті системи, які є далекими від рівноваги [108]. Однією з таких систем можна вважати процес навчання у вищому мистецько-педагогічному навчальному закладі, який можна розглядати як складну динамічну систему художньо-педагогічної діалогової взаємодії викладачів зі студентами засобами мистецької інформації. Ґрунтується синергетика на ідеї біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як основоположної характеристики процесів еволюції. Зазначені ідеї екстраполюються на художньо-педагогічну систему. Наявність постійної нестабільності та можливості вибору характеризують стан нестійкості нелінійного художньо-освітнього середовища. Ситуації невизначеності,

проблемні ситуації, які виникають у процесі мистецького навчання та художнього спілкування, створюють певний «хаос», який надалі через творчий пошук приводить до знайдення рішення, що є характерним поняттям для синергетичної парадигми. На мистецьких дисциплінах у вишах, уроках музики і хореографії (в умовах шкільних і позашкільних освітніх закладів), спонтанність, випадковість нерідко проявляється в моментах творчих дискусій, педагогічних імпровізацій, інтуїтивних знахідок, змін сценарію і режисури заняття. В критичний момент невизначеності розвитку художньо-освітнього процесу з'являються «альтернативні розвилки віяла можливостей» (за В. Писаренком), що означає присутність феномену біфуркації в мистецько-педагогічній системі. Саме у біфуркаційній стадії відбувається народження нових якостей нелінійного творчого процесу художньої взаємодії, встановлюються нові зв'язки і відношення, які визначають вибір системою нового напрямку розвитку [74]. Багатоваріантність в системі музично-педагогічної та хореографічно-педагогічної освіти розвиває творче нелінійне мислення, дозволяє студентам здійснювати постійний вибір індивідуального руху до успіху в майбутній професії, стимулює самостійність, прагнення до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Досліджуючи синергетичний підхід до мистецько-педагогічної освіти, Н. Гречаник підкреслює, що синергетична організація пов'язується з руйнуванням старої та виникненням нової організації, яка реалізує принцип зворотного зв'язку. Саме синергетичний підхід, вважає дослідниця, орієнтує студента на позитивні зміни і забезпечення їх самопізнання, самокерування, саморегулювання, не управляючи ними. Тобто, синергетичний підхід пропонує не прямий вплив на особистість, не «диктат» з боку педагога, а реалізацію творчого потенціалу студента, за рахунок стимуляції його самоорганізації, оптимізації самовдосконалюючих механізмів. При цьому самоорганізаційні і самовдосконалюючі процеси, в даному випадку, мають стосуватися не тільки особистості студента, але й системи мистецько-педагогічної освіти, яка має змінюватись через творчість суб'єктів педагогічної взаємодії [64].



Синергетичний підхід є основою формування механізмів творчої самореалізації [203]. У даному контексті в літературі відмічається, що творче мислення має такі характеристики, як поліваріантність і хаотичність. Творча особистість, на думку Ю Шароніна, має взаємний енергетичний вплив із системою середовища і, що важливо, уміє налагоджувати спілкування із системою середовища, тобто з позиції іншої людини бачити внутрішній світ свій та інших. Активізація творчого потенціалу, з точки зору синергетичного підходу, ґрунтується на свободі вибору і є процесом нелінійним і багатоваріантним [291]. Взагалі, як вважають науковці, синергетичний підхід при розгляді проблеми розвитку творчого потенціалу відкриває багатовекторність визначень і, на думку О. Музики, вимагає визнання особистості як відкритої системи, якій властиві флуктуації, самоорганізація і самобудування і яка потребує урахування сенситивних періодів розвитку.

У контексті мистецької освіти центральною категорією синергетики, на думку Г. Ніколаї, є саморозвиток, джерелом якого дослідниця визначає внутрішні суперечності. Варіативність та альтернативність розвитку ґрунтуються на біфуркаційній моделі синергетики, а суперечність, яка є каталізатором розвитку системи музично-педагогічної й хореографічно-педагогічної освіти, криється в протистоянні та пошуках єдності між мистецькою і педагогічною складовими [193]. Л. Масол визначає як суперечність взаємодію внутрішніх і зовнішніх детермінант – духовно-естетичного розвитку й саморозвитку, виховання й самовиховання, що стимулює поліваріантний розвиток системи мистецької освіти [165].

Таким чином, у контексті нашого дослідження ми вбачаємо безпосередній зв'язок між середовищним підходом, який зумовлює поліваріантні умови для побудови продуктивного художньо-комунікативного освітнього процесу із синергетичним підходом, який, завдяки біфуркаційній моделі, дає змогу створювати означені поліваріантні умови через самоорганізацію й самовдосконалення процесу мистецько-педагогічного навчання як складної системи художньо-педагогічної взаємодії.

Сучасний принцип осягнення мистецтва в контексті синергетичного підходу характеризується нелінійністю, синкретичністю взаємопроникнення. Як вважає Т. Турчин, звичне раціональне мислення в процесі взаємодії з творами мистецтва позбавляє реципієнта змоги повного проникнення в художньо-образний зміст твору мистецтва. Однак інтуїтивне та підсвідоме начало у творчому процесі художньо-педагогічної комунікації навпаки – активізує здатність до сприйняття нових естетичних вражень, переживань, надає змогу осягнення істини без доказів. Це дає можливість усім суб'єктам художньо-освітнього середовища взаємодіяти у відкритій синергетичній системі в процесі індивідуального «проживання», що, у свою чергу, активізує духовний, енергетичний і творчий потенціал особистості.

Синергетика, за допомогою виявлення нелінійного характеру процесу художньої творчості людини, надає нових можливостей для трактування процесів, що відбуваються під час художньої взаємодії викладача, студентів з творами мистецтва. Одним із завдань у контексті синергетичного підходу є формування в майбутнього фахівця уміння інтерпретації художніх творів. «Переживання» твору мистецтва в контексті синергетичного підходу відбувається на основі емпіричного та трансцендентального синтезу, що робить можливим стихійну самоінтерпретацію (І. Сірко). Відчуття, образи й спогади, що виникають під час сприйняття художнього матеріалу, збуджують психічну енергію несвідомого начала, одночасно виникає хаотична множина образів та емоційних станів, виникає необхідність висловлення своїх почуттів. Вичерпне здійснення такого опису стає нереальним. Саме тому для моделювання в синергетиці передбачає оперування більш загальними параметрами – параметрами порядку системи [107]. Таким параметром порядку, у нашому випадку, може слугувати художня інтерпретація, під час якої здійснюється намагання дібрати адекватне вербальне або виконавське переконливе вираження своїх почуттів. Коли використані вербальні засоби недостатні для вираження почуттів, що переповнюють учасника художньої взаємодії, він звертається до засобів музичного або хореографічного мистецтва, намагаючись

підвищити адекватність їхнього вираження. На цій стадії саморозвиток системи ґрунтується на емоційно-раціональному типі мислення. Завершує свій саморозвиток система інтерпретації художнього твору під впливом раціонального мислення, коли психічна система інтерпретатора входить у кінцеву стадію творчого пошуку. Результати когнітивного пошуку синтезуються та матеріалізуються ним у конкретний музичний або хореографічний твір. Відповідно, результат інтерпретації художніх творів завжди непередбачуваний, що обумовлено індивідуальністю та унікальним досвідом «творця».

Синергетичний підхід стає теоретичною основою дослідження і здійснення інноваційних процесів навчання майбутніх учителів музики і хореографії, виявлення умов щодо ефективного формування і розвитку необхідних для їхньої професійної діяльності умінь й навичок.

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 вчителів музики й хореографії, і є результатом *герменевтичного підходу* до навчання [141].

Герменевтика в педагогічній проекції має досить широке коло визначень (А. Закірова, А. Линенко, О. Рудницька та ін.). На теоретичних і методичних засадах герменевтики ґрунтується герменевтичний підхід, у контексті якого розуміння тексту передбачає розкриття його смислів, рух від розуміння частин до передбачення змісту цілого й навпаки – від усвідомлення цілого до прочитання й розуміння змісту частин. У результаті виникає феномен герменевтичного кола (за Ф.Шлейермахером) твору мистецтва, зміст якого полягає в проникненні в задум автора і його розуміння на основі аналізу частин. При цьому усвідомлення змісту частин дає змогу передбачити й досягнути зміст усього твору.

У дослідженні О. Олексюк та Т.Ткач визначено, що герменевтичний підхід пов'язаний, зокрема в процесі мистецького навчання, із розвитком у

майбутніх фахівців спроможності тлумачення, інтерпретації знань, які становлять фундаментальну основу мислення студентів, їхньої комунікативної діяльності та успішної взаємодії з учасниками й об'єктами художньо-педагогічного середовища [203].

Слід наголосити, що вихідним положенням герменевтичного підходу є розгляд розуміння тексту як процесу тлумачення-інтерпретації. Водночас деякі вчені розмежовують поняття розуміння та інтерпретації. Так, В. Красних вважає, що інтерпретація відбувається в загальному контексті пізнавальної та оцінної діяльності особистості на відміну від розуміння, яке ґрунтується на мові [124, с. 139]. Процесом інтерпретації можна вважати процес художньої комунікації. Для художнього розуміння релевантними є знання мистецької мови (щоб декодувати художньо-освітню інформацію, тобто перейти від лінійної послідовності певних знаків до відповідної семантичної ситуації) та власний художньо-творчий досвід, а для художньої комунікації – знання щодо мистецької (музичної та хореографічної) інтерпретації та міжособистісного спілкування. Формування художньо-комунікативних умінь вимагає наявності в майбутніх фахівців здатності не лише співвідносити художній текст із знайомими ситуаціями, а й умінь моделювати художньо-освітню інформацію, оперувати під час спілкування з об'єктами й суб'єктами художньої комунікації великим обсягом інформації, робити теоретичні узагальнення, розглядати текст у різних контекстах тощо.

Герменевтичний підхід у контексті формування художньо-комунікативних умінь є, безумовно, актуальним, адже будь-яка комунікація потребує розуміння та інтерпретації, на основі яких ґрунтується будь-яка взаємодія. А в умовах художньо-педагогічної комунікації, яка передбачає «розкодування» символічної та образної мови музичного й хореографічного мистецтва, герменевтичний підхід набуває ще більшої теоретико-філософської та методико-практичної значущості.

Будь-яке мистецтво пронизано системою кодів, знаків, які дають можливість різних «прочитань» художнього тексту й різноманітність їх

значень. Саме художні знаки відіграють надзвичайно важливу роль в семіотичних дослідженнях мистецтва.

У рамках герменевтичного підходу вважаємо доцільним розглянути *семіотичний підхід*, що зумовлює побудову художньої комунікації на засадах осмислення знакових систем музичного й хореографічного мистецтва, усвідомлення виразного змістовно-сислового наповнення елементів мистецької мови для більш глибокого її пізнання.

Ю. Лотман стверджує, що будь-яка реальність, залучаючись до сфери культури, починає функціонувати як знакова, що обґрунтовує значення семіотичних досліджень культури [144]. Вчений вказує, що фундаментальним питанням семіотики культури є проблема «смислонародження» – здатність як культури в цілому, так й окремих її частин видавати «на виході» нетривіально нові тексти. Виникає багатошаровий і неоднорідний текст, який здатний вступати в складні відносини як з навколишнім культурним контекстом, так і з аудиторією, що його сприймає [146]. Поняття «музичний смисл» вимагає уваги до кожної деталі художнього цілого.

У сучасній семіотиці широко використовують поняття «кодування» і «декодування», де код або структура – це метод дослідження й зручний інструментарій. Семіотичний підхід у художній комунікації дає можливість дослідження доцільного використання комплексів, що історично змінюються, природних і культурних кодів і різних способів їх застосування, які надають можливості більш об'єктного, а не суб'єктного аналізу художнього твору. За висловом А. Керженової, семіотичний метод дозволяє розглянути мистецтво як процес інформаційного обміну, як процес організації інформації певним (естетичним) способом, дає можливість через призму знаків досліджувати процес творення як процес створення структури [105].

С. Шип дає стислий виклад семіотичного підходу до музики, що ґрунтується на таких положеннях: музичну форму розуміють як текст, тобто як структуру, утворену знаками; кожний елементарний знак, кожний структурний фрагмент тексту і весь текст в цілому інтерпретуються слухачами;

інтерпретація художнього тексту являє собою зрозуміння його певного об'єктивного смислу (значення), виразну емоційну реакцію (зокрема, естетичне переживання) та індивідуальне чуттєво конкретне образне уявлення; музично-знакова структура має складну системну організацію [296].

Семіотичний підхід у розумінні хореографічних творів розкриває ідеї через передачу внутрішнього смислу почуттів і подій танцювальної дії, через елементи танцювальної мови, завдяки якій і відбувається спілкування, втілення (закріплення) результатів мислення й повідомлення їх іншим людям. Хореографічний твір, як і музичний, є багатовимірним феноменом, що має витoki в безлічі прообразів, а реалізацію у численності виконавських інтерпретацій. Специфіка танцювальної мови полягає у відсутності слова, що є її перевагою, завдяки цьому розвивається пластична виразність рухів і втілення стану там, де слову це недоступно.

Важливим у розумінні сутності семіотичного підходу до художньо-комунікативної взаємодії з мистецтвом є те, що, як зазначає Н. Філіппова, суб'єкт взаємодії отримує інформацію не тільки від повідомлення, тобто музичного або хореографічного твору, але й з мови, системи знаків і кодів мистецтва, якою з ним «розмовляють» твір та автор. Відповідно, як вважає авторка, мова твору мистецтва визначається як непередбачувана системою, що дає нам змогу розглядати загальні риси семіотичного підходу у контексті досліджуваного феномену. Художньо-комунікативна взаємодія з творами музичного та хореографічного мистецтва має розглядатися, таким чином, не тільки як комплекс сюжетних та образних характеристик, але й з боку інтертекстуальної природи знакових систем музичного або хореографічного тексту [281].

На думку А. Прокоф'євої, знаки й символи музичного мистецтва неможливо відділити від смислу й змісту музичного твору, що виводить аналіз семантичних контекстів на новий рівень, заснований на розумінні діалектичної єдності змісту музики з його значенням. Більш того, дослідниця зазначає, що музичний твір сам по собі розглядається паралельно як цілісний знак і як

мовлення, а також як повноцінний суб'єкт – учасник художньо-педагогічної взаємодії, метафоричний та еквівалентний всім смисловим контекстам [227].

Таким чином, семіотичний підхід до художньо-педагогічної комунікації спирається на положення про те, що мистецтво «говорить» символами й знаками, і, вивчаючи знакові системи музичного та хореографічного мистецтва, суб'єкти художньо-педагогічної взаємодії отримують можливість не тільки прочитати та декодувати мову мистецтва, але й виявити глибинні смисли її виразно-змістового наповнення з метою розширення власного мистецько-педагогічного досвіду.

Ми визначали, що актуалізацію суб'єктного досвіду майбутнього вчителя мистецьких дисциплін зумовлює середовищний підхід. Разом з тим, *контекстно-діяльнісний* підхід сприяє розумінню механізму інтеріоризації (переведення) набуття фахових цінностей, зокрема художньо-комунікативних, у внутрішній світ студента, тим самим включаючи їх до числа його ціннісних орієнтирів. Ці орієнтації впливають на ефективність мотивації художньо-освітньої діяльності через визначення її особистісної значущості, цінності як з точки зору мистецького пізнання, так і з позиції художньої комунікації.

У довідковій літературі поняття «контекст» (від лат. *contextus* – тісний зв'язок, поєднання) трактується як завершений у смисловому значенні уривок писемного або усного мовлення, необхідний для визначення смислу окремого слова або фрази [29; 282]. Використання слова «контекст» перетнуло літературне коло, як це відбувається сьогодні з багатьма словами, які переживають міждисциплінарне запозичення.

У психології контекст пов'язаний з поняттям «ситуація» (система умов, які спонукають суб'єкта та опосередковують його активність). Тобто до ситуації залучаються і зовнішні умови, і сам суб'єкт, і ті люди, з якими він контактує. У мистецько-педагогічній літературі трапляються найрізноманітніші види контекстів, з-поміж них: культурологічний, соціальний, міжособистісний, контексти освіти дорослих, професійної освіти тощо. В американській педагогіці існує напрям досліджень, представники якого – контекстуалісти –

вважають недоцільним спиратися на будь-які загальні закономірності навчання, оскільки для кожного учня необхідно створювати свій контекст, який зумовлює відображення ним зовнішнього світу і формування знання учня [269]. Е. Джонсон у своїй педагогічній теорії контекст розглядає як взаємозв'язок усього з усім у світі. При контекстному підході, за Е. Джонсон, мислення студентів звернене до досвіду. Коли ідеї перевіряються на практиці, засвоюються в контексті дії, вони набувають для студентів змісту: «контекстне навчання й учіння залучає студентів до значимої для них діяльності, сприяє зв'язку академічного знання з контекстом ситуацій реального життя» [316, с. 3].

Концепція контекстного навчання доволі детально розроблена відомим психологом і педагогом А. Вербицьким ще в 1991 році. На думку вченого, контекстне навчання – концептуальна основа для інтеграції різних видів діяльності студентів (навчальної, наукової, практичної тощо) [42].

Проблема контекстного навчання досліджувалася такими науковцями, як Н. Бакшаєва, Н. Борисова, Т. Дубовицька, М. Ільязова, В. Іщук, В. Кругликов, О. Ларіонова, І. Марчук та ін. Модель контекстного навчання, на думку дослідників, є теоретично обґрунтованим вибором та реалізацією форм і методів активного навчання у вищій школі з орієнтацією на модель майбутнього фахівця. Сутність контекстного підходу до навчання полягає в здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності шляхом вирішення конкретних професійних завдань. Засвоєння змісту навчання реалізується не шляхом простої передачі студенту інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу [44, с. 118].

Певні проблеми реалізації контекстного підходу в галузі мистецької педагогіки висвітлені Н. Барсуковою, О. Гаврилюк, С. Гуровим, Б. Нестеровичем та ін. На думку вчених, концепція контекстного навчання в аспекті підготовки вчителя мистецьких дисциплін передбачає поєднання теоретичних знань з контекстами майбутньої музично-педагогічної, музично-виконавської та музично-просвітницької діяльності.



Майбутні фахівці засвоюють через масив навчальної інформації те, що напрацьовано іншими, отримано в результаті художньо-історичної, художньо-комунікативної практики людства. У цьому випадку особистості нав'язують цілі засвоєння «чужих» здобутих знань, гальмується процес розвитку художнього мислення, а освітня інформація втрачає особистісний смисл. Тому актуалізується проблема пошуку методологічної основи як необхідного й синтезуючого джерела, що компенсує загальну аналітичну спрямованість художньо-освітнього процесу. Вирішення цієї проблеми можливе в межах контекстного навчання (музичного й хореографічного) майбутніх фахівців.

Контекстний підхід дозволяє виявити ширші аспекти мистецької освіти, зв'язки, наслідки, смисли певних явищ. Контекстний підхід може розглядатися з позиції діалогу сучасного мистецтва з історичним середовищем. Продуктивність конфлікту «старого» і «нового» підтримується в колективній пам'яті з одночасним існуванням як минулого, так і сучасного. В історії мистецтва це забезпечується так, що минулі культурні епохи не зникають безслідно, а залишаються в пам'яті культури [142].

А. Вербицький у своїх дослідженнях наголошує на тому, що навчання, яке ґрунтується на контекстному підході, спирається на теорію діяльності, відповідно до якої засвоєння соціального досвіду здійснюється в результаті активної, упередженої діяльності суб'єкта. За умов контекстно-діяльнісного підходу до навчання активно реалізуються певні педагогічні принципи, зокрема такі, як-от: психолого-педагогічного забезпечення особистісного залучення студентів до навчальної діяльності; послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності фахівців; проблемності змісту навчання й процесу його розгортання в освітньому процесі; адекватності форм організації навчальної діяльності студентів в меті та змісті освіти; провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії й діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу; педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; принцип відкритості – використання для досягнення

конкретних завдань навчання та виховання в освітньому процесі контекстного типу будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у межах інших теорій і підходів; єдності навчання та виховання особистості фахівця [44, с. 47].

Конструювання художньо-комунікативного процесу в сучасній педагогічній, зокрема мистецько-педагогічній практиці здійснюється або на основі музичного, або хореографічного навчання через інформацію, або на основі навчання через діяльність, зокрема художньо-комунікативну.

І психологи, і педагоги надають контексту переважну роль у процесі переробки інформації, оскільки саме завдяки контексту особистість знає, чого їй очікувати і як осмислювати продукт сприйняття. Перш ніж приступити до виконання дії, людина намагається зібрати якомога більше контекстної інформації. Чим більше суб'єкт знає про сьогодення, тим легше може прорахувати або передбачити майбутнє. Психологи називають таке випереджаюче віддзеркалення (попереднє налаштування, очікування, інтуїцію) антиципацією. Мова йде про процеси, що виникають у свідомості ще до появи подій, які впливатимуть на результати мислення, зокрема музичного й хореографічного, а в подальшому – і на результати формування художньо-комунікативних умінь майбутніх фахівців. Антиципації створюються під впливом контекстів.

Прогнозування ґрунтується саме на передбаченні шуканого хоча б на крок уперед. Отже, контекст може активізувати мислення студентів, що, у свою чергу, сприятиме формуванню в них художньо-комунікативних умінь через залучення до вирішення певних проблемних художньо-творчих ситуацій і спонукання до активної художньо-комунікативної діяльності.

Оскільки поняття «контекст» має широкий смисл (ним можна позначати фізичну дію, вчинок, репліку, систему мотивів тощо), тому означений феномен може бути соціальним, поведінковим, емоційним, історичним, культурним, діяльнісним тощо. З цієї позиції художньо-освітній процес у вищому мистецько-педагогічному навчальному закладі є одним із проявів соціальної практики, через те що він віддзеркалює всі ті закономірності, які існують у

суспільстві. Від майбутніх учителів музики та хореографії вимагається залучення до реального контексту життя в процесі їхнього фахового навчання, постільки контексти життя і майбутньої професії збагачують художньо-освітню діяльність особистісним змістом – зокрема визначають міру включеності студентів до процесу формування художньо-комунікативних умінь.

Як показує педагогічна практика, активізувати художньо-комунікативну діяльність студентів дуже важко, якщо навчальний матеріал не має відношення до їхньої майбутньої професії. Майбутні фахівці зазвичай виявляють пізнавальну й художньо-комунікативну активність тоді, коли під час занять розглядаються проблеми, з якими їм доведеться зустрітися в майбутній професійній діяльності. У цьому випадку формування художньо-комунікативних умінь студентів стимулюється прагненням до професіоналізму, інтересом до вирішення професійних художньо-комунікативних проблем, шляхів та способів їх розв'язання, оволодіння ефективними методами й прийомами формування досліджуваного феномена.

За допомогою форм і методів активного навчання контекстного типу моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої фахової діяльності вчителів музики й хореографії, що забезпечує формування в них художньо-комунікативних умінь і, як наслідок, – фахово-педагогічну та соціальну компетентність майбутніх фахівців.

Але означений підхід до формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії не обмежується тільки соціально-професійним контекстом. Реалізація музичного та хореографічного навчання реалізується через оптимізацію художньо-освітньої діяльності студентів з опорою не тільки на процеси мислення або пам'яті, а передусім на творче, художнє мислення, на мистецький досвід, емоційний інтелект, особистісно-професійну рефлексію. З огляду на це ми вважаємо важливим зазначити такі контексти фахової діяльності майбутніх учителів музики й хореографії, як художньо-історичний (надання твору музичного або хореографічного мистецтва в процесі інтерпретації його місця в культурно-історичній парадигмі

мистецьких надбань), жанрово-стильовий (визначення жанрово-стильового феномена твору музичного або хореографічного мистецтва в процесі досягнення специфічних характеристик певного стилю та жанру), авторський (місце й значущість мистецького твору у творчій спадщині композитора, розкриття «зашифрованих» автором художнього особистісно зумовленого задуму, смислів тексту та підтекстів) і, неодмінно, особистісний контекст («співзвучність» художньо-образного наповнення твору мистецтва власним мистецьким та емоційним досвідом, значущість художнього спілкування з твором) тощо.

Ми можемо припустити, що усвідомлення більшої кількості контекстів художньо-педагогічної діяльності, досягнення художньо-освітньої інформації через призму розмаїття зв'язків може стати запорукою активізації різновекторного, багатозначного сприйняття, множинності інтерпретацій мистецьких творів, що допоможе більш ефективному розвитку художньо-комунікативних умінь майбутнього фахівця і взагалі зможе трансформувати отриману під час навчання розрізнену інформацію в цілісну матрицю мистецько-педагогічного досвіду.

Враховуючи вищезначене, зміст, форми і методи контекстного навчання, які зумовлюють продуктивне формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, доцільно спрямувати на активізацію самостійної роботи студентів, а також зміну характеру управління їхньою художньо-освітньою діяльністю. Від жорсткої регламентації і контролю повинен відбутися перехід до розвиваючих, інтенсивних, ігрових і комунікативно-творчих методів і форм організації та управління процесом формування художньо-комунікативних умінь майбутніх фахівців, що допоможе створити умови для стимулювання і підтримки творчої активності студентів. Контекстно-діяльнісний підхід вимагає переведення майбутніх учителів музики та хореографії в позицію суб'єктів художнього пізнання й спілкування.

Таким чином, для формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії художньо-освітній процес організується як гнучка система художньо-освітнього середовища, яка збагачує

викладачів і студентів, забезпечує свободу вибору методів для вирішення навчальних завдань, спонукає до розуміння художньої комунікації, утвердження індивідуального стилю художньо-комунікативної діяльності, усвідомлення неповторності й унікальності кожного з учасників навчального середовища. Вищезначені підходи у своїй взаємодії розкривають інваріантні характеристики організації педагогічних умов формування досліджуваного феномена, якими є: особистість як мета і цінність художньо-освітнього процесу, головне джерело та орієнтир вибору засобів педагогічного впливу; особистісна взаємодія як умова реалізації художньо-комунікативної діяльності, вільного діалогу; творча затребуваність і реалізація майбутніх фахівців. При цьому мета мистецької освіти є результатом взаємодії викладачів, студентів і художньо-освітньої інформації. Окреслені характеристики умов формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії забезпечують постійний психолого-педагогічний супровід художньо-освітнього процесу. Його створення спрямоване на підготовку до конструювання та моделювання простору художньо-комунікативної діяльності, а також вибору оптимальних режимів музичного й хореографічного навчання.

Мистецька освіта, до змісту якої включено осягнення твору музичного мистецтва в процесі художнього сприйняття та їх вербальної й виконавської інтерпретації, є специфічною галуззю художньо-педагогічної діяльності, яка потребує узагальнення й синтезу всіх вищезначених підходів та напрацювання особливої стратегії в організації педагогічних умов. Виходячи з аналізу науково-педагогічної літератури, доходимо висновку, що інваріантними характеристиками педагогічних умов формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії є художньо-комунікативна співтворчість; художній діалог; комфортне художньо-освітнє середовище.

Ґрунтуючись на виявлених інтеграційних характеристиках педагогічних умов формування художньо-комунікативних умінь студентів, ми виділяємо **принципи** їх організації.

У словнику іншомовних слів поняття «принцип» трактується як «керівна ідея, основне правило поведінки, дії» [255, с. 521]. Р. Мільруд вважає, що дидактичні принципи «...є основними правилами навчальної діяльності викладача..., які відображають істотне й закономірне в методиці» [170, с. 8]. Ми поділяємо думку П. Симонова, який зауважує, що «ступінь реалізації основних принципів є і умовою, і показником ефективності діяльності, які віддзеркалюють її об'єктивну і цілеспрямовану ідею» [252, с. 118]. Г. Падалка визначає принципи мистецького навчання як основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії вчителя й учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом [208].

Онтологічна сутність простору мистецького навчання, яка надає майбутнім учителям музики й хореографії можливість «звернення до суб'єктності» (М. Каган), самовизначення (Г. Батищев), актуалізації особистісних якостей (І. Колесникова) у процесі художньо-комунікативної діяльності дозволяє визначити основні принципи організації педагогічних умов формування художньо-комунікативних умінь студентів. Оскільки досліджуваний феномен найефективніше формується в умовах, за яких майбутній фахівець почуває себе вільним у самовираженні, самореалізації, а також впевненим у наданні підтримки, допомоги та взаєморозуміння з боку всіх учасників художньо-освітнього процесу, то й умови формування художньо-комунікативних умінь повинні організовуватися на таких принципах: *комфортного художнього спілкування, поліхудожньої творчої взаємодії, сензитивної діалогічності, художньо-комунікативного розуміння.*

Розкриємо особливості реалізації вищезначених принципів.

Введення *принципу комфортного художнього спілкування* зумовлено тим, що, як вважають П. Симонов і Н. Щуркова, всебічний розвиток особистості максимально реалізується тоді, коли в колективі створено комфортний психолого-педагогічний клімат, який зумовлює позитивні установки тих, хто навчається, на ефективну реалізацію навчальної діяльності [250, 304].

Розглядаючи як умови комфортного соціально-психологічного клімату стійкий доброзичливий емоційний стан колективу, поняття клімату визначається через ставлення суб'єктів освіти один до одного, до викладача, до оточуючих подій, до предмета діяльності [304, с. 59]. Можна стверджувати, що поняття «соціально-психологічний клімат» ототожнюється з поняттям «комфорт» у тому випадку, коли складові художньо-освітнього комфортного середовища можна охарактеризувати як емоційно позитивні стани кожного з учасників освітнього середовища і як позитивні взаємодії між ними.

Поняття «комфорт» у різних наукових парадигмах розглядається як зручні умови в найзагальнішому їх розумінні. Педагогічний контекст означеного поняття, на наш погляд, конкретизує «комфорт» як наявність сприятливої атмосфери для формування й розвитку фахових якостей, умінь і навичок майбутніх учителів музики і хореографії, зокрема художньо-комунікативних умінь. З означеної позиції дослідники в педагогіці звертаються до розкриття поняття «комфортне педагогічне середовище». Так, Т. Лошакова, розробляючи модель комфортного педагогічного середовища, трактує це поняття як сукупність обставин, які визначають сприятливий клімат для актуалізації потенціалу всіх учасників освітнього процесу [148, с.104].

У контексті нашого дослідження вважаємо, що комфортне художньо-педагогічне середовище – це педагогічна реальність, яка містить спеціально організовані обставини для сприятливого перебігу формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії, а також можливості для самореалізації студентів, при цьому взаємодії між учасниками художньо-освітнього процесу набувають характеру взаємовдосконалення. Принцип комфортного художнього спілкування ґрунтується на засадах діалогу між суб'єктами мистецько-педагогічного процесу (викладачами та студентами), суб'єктами й об'єктом цього процесу (музичним і хореографічним мистецтвом).

Показниками сприятливого клімату й комфортного художнього спілкування між учасниками художньо-освітнього середовища є

доброзичливість, довіра і вимогливість, відсутність страху перед художньо-освітнім матеріалом, навчальними проблемами тощо. Сприятливий соціально-психологічний клімат, створений викладачами, сприяє прояву творчих якостей студента, які виражаються в розширенні форм художньо-комунікативної діяльності, пізнавальної активності, самостійності.

Комфортне художнє спілкування між суб'єктами й об'єктом-мистецтвом (музичним та хореографічним) зумовлює створення атмосфери творчості як під час проведення групових (колективних), так й індивідуальних занять, яка складається з уважного, чуйного ставлення до формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії, з урахуванням їхніх домінуючих здібностей і якостей, а також через ретельний відбір художньо-освітнього матеріалу, віру й переконаність у талановитості студентів, унікальності кожного, а головне – через передачу цієї віри кожному майбутньому фахівцю.

Враховуючи вищезначене, можемо констатувати, що засобами реалізації принципу комфортного художнього спілкування під час формування досліджуваного феномена є: вибір художнього (музичного, хореографічного) репертуару відповідно до індивідуальних особливостей і нагальних потреб студентів; свідоме чергування складного художньо-освітнього матеріалу, який повинен викликати волю до подолання труднощів під час формування художньо-комунікативних умінь і такої навчальної інформації, яка сприятиме демонстрації вже досягнутих студентами успіхів у художньо-комунікативній галузі; формування позитивного ставлення до публічних виступів (виконавських, просвітницьких тощо), коли виступаючий перевіряє ступінь своєї готовності стати посередником-комунікатором між художнім твором і слухачем.

Реалізація *принципу поліхудожньої творчої взаємодії* забезпечується в умовах спонукання студента до творчості, формування мотивів художньої творчості [133, с. 50]. Специфічним мотивом художньої діяльності В. Левін вважає мотив художньої комунікації з мистецтвом. Він не виникає стихійно і



вимагає відповідних зусиль з боку викладача – позитивного педагогічного впливу. Специфіка музичного та хореографічного мистецтва припускає художній характер такого впливу, що дає можливість назвати його художньо-педагогічним впливом. Його реалізація ґрунтується на використанні засобів музичної та хореографічної виразності – образності, інтонаційності, емоційності, імпровізаційності, артистизму тощо.

Я. Пономарьов, досліджуючи «психологічний рівень організації творчої діяльності людини» [222, с. 16], розглядає творчість як «механізм продуктивного розвитку», який виступає як атрибут матерії, її невід’ємної властивості [222, с. 72]. Принцип дії цього механізму полягає в тому, що «етапи розвитку явища трансформуються в структурні рівні його організації і як результат – виступають як функціональні ступені подальших взаємодій, які зумовлюють подальший розвиток» [222, с. 121].

Слідом за А. Мелік-Пашаєвим, розуміючи художню творчість як «засіб і можливість висловити певну сукупність ідей, переживання, ціннісних ставлень до життя» [164, с. 15], ми визначаємо, що педагогічні умови, за яких художньо-освітня діяльність студентів стає творчістю, повинні сприяти появі особистісної зацікавленості майбутніх фахівців у спілкуванні з мистецтвом (музичним та хореографічним). Причому такий інтерес не повинен обмежуватися тільки виконавством, а необхідне його спрямування на реалізацію художньо-педагогічних завдань. Головною умовою, яка стимулює сприйняття художньо-педагогічної діяльності як цінності, є організація мистецького навчання як взаємодії рівних партнерів.

У роботі з художнім текстом забезпечується залучення студентів до процесу активної художньої творчості, яка стимулює осмислення логіки мистецького твору, осягнення його образу, творчий пошук оптимального виконавського рішення, розвиває навички самостійної виконавської діяльності в процесі художнього тлумачення художньо-освітньої інформації.

Творчість у художній комунікації передбачає як мінімум дві мовні системи: образи й символи завершеного твору, а також образи й символи, створені слухачами в процесі музичного або хореографічного твору.

I. Лернер вважає, що основою творчого мислення є такі риси особистості: самостійне використання знань і вмінь у нових незвичних ситуаціях; бачення нових проблем у знайомих, стандартних умовах; бачення нової функції знайомого об'єкта; бачення структури об'єкта для вивчення, тобто швидке, часом миттєве охоплення частин, елементів об'єкта в їхньому співвідношенні один щодо одного; вміння бачити альтернативу вирішення, альтернативу підходу до його пошуку; вміння комбінувати раніше використані способи вирішення проблеми в новий спосіб і вміння створювати оригінальний спосіб вирішення при популярності інших. У процесі оволодіння цими рисами відбувається водночас і їх удосконалення, зумовлене природними задатками і ретельністю особистості. Однак означеним рисам властива одна здатність – їх формування супроводжується обов'язковим проявом творчих рис особистості [140, с. 10-17].

Принцип поліхудожньої творчої взаємодії набуває нового, незвичного, художньо-педагогічного «звучання» через взаємодоповнення, взаємозбагачення індивідуального художнього досвіду мовою іншого виду мистецтва в процесі сприйняття і осягнення смислових структур творів. У даному ракурсі розгляду характеристиками процесу формування художньо-комунікативних умінь виступають показники образності, асоціативності, інтонаційності, емпатійності, імпровізаційності тощо.

Для появи мотиву художньої комунікації з мистецтвом (музичним або хореографічним), а також із суб'єктами художньо-освітнього середовища необхідна розвиненість міжособистісного спілкування між майбутніми фахівцями; між студентами й викладачами; між викладачами, студентами й мистецьким твором. Мова йде про *принцип сензитивної діалогічності* в процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії.

Реалізація принципу сензитивної діалогічності в процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії відбувається через залучення їх у повноцінне перебування й переживання значущих художньо-педагогічних ситуацій. Такими подіями можуть бути інтерпретаторські задуми, втілені під час виконання мистецьких творів, проекти організації концертно-лекційної роботи, виступ на семінарському занятті, який містить яскравий ілюстративний художній (музичний, хореографічний) матеріал тощо.

Поняття «сенситивність» та «сензитивність» є близькі за звучанням. Поняття «сенситивність» визначається, як підвищена чутливість до подій, визначається тим, яка найменша сила зовнішніх впливів необхідна для виникнення будь-якої психічної реакції людини і яка швидкість її виникнення. Сензитивність (від лат. *sensibilis* - чутливий), на думку О. Кочерги, оперує семантичною інформацією і визначається як чутливість людини до розуміння іншої людини, до власних потреб, що певним чином характеризує ступінь урівноваженості, толерантності особистості, здатності позиціонування себе як індивідуальність, але не перешкоджаючи іншим. Як вважає науковець, «сензитивність... разом із сенситивністю, яка оперує механізмом сенсорної інформації, утворюють синергетичну єдність і, по суті, відкриту систему взаємодії, здатну до самоорганізації та саморозвитку для ефективного забезпечення взаємодії фізичних та психічних систем людини з оточуючим природним та соціальним середовищем» [124, с. 72]. Дане положення є важливим у контексті досліджуваного феномена.

Діалогічність сприйняття твору реципієнтом не змінює інваріанта його смислу, але розкриває ціле віяло варіантів його сприйняття. Як вказує Ю. Боров, «текст і реципієнт йдуть один одному назустріч, збагачують один одного. Так реалізується діалектика стійкого й мінливого, інваріантного і варіативного у творі» [32, с. 23]. За допомогою своєрідного «вживання» в художній твір, перенесення власного досвіду можна вступити у процес осягнення емоційно-оцінного ставлення автора до оточуючого середовища,

проникнути в його внутрішній світ, виявити ставлення до певного явища. Так відбувається художній діалог, у результаті якого переживання того, хто сприймає, стають близькими авторським. Діалогове спілкування як у процесі художньої, так і міжособистісної взаємодії викладача й студента активізує розумову та емоційну сферу майбутнього фахівця, спонукає до самовираження в процесі художньої комунікації. Процес засвоєння емоційно-образного змісту музичного або хореографічного твору набуває певної специфіки. Адекватність його розуміння є можливим тільки на основі досвіду тлумачення мистецьких і виконавських художніх засобів у процесі художнього спілкування (І. Гринчук, О. Ростовський, О. Рудницька).

Сензитивність у художньому діалозі може мати варіативну конфігурацію, характеризуватись такими показниками, як сила, рухливість, урівноваженість. Від того, яку конфігурацію вона буде мати, залежатиме якість художнього спілкування.

Діалогову природу художнього спілкування досліджувала О. Рудницька [241], зазначаючи, що діалогова стратегія педагогічної діяльності може проявлятися у двох провідних формах: міжособистісного і внутрішнього діалогу. Перша характеризує певний стиль спілкування учасників навчально-виховного процесу, а друга – зміст і механізм самого мислення. Автор доводить, що діалогове спілкування розуміється не тільки як передача інформації, у якій зворотного зв'язку може й не бути, а як складний багатогранний процес, що охоплює взаємодію суб'єктів, обмін інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив та взаємне розуміння. Здатність до такого типу суб'єкт-суб'єктних відносин, до сприйняття унікальності партнера й надання йому можливості бути самим собою характеризує якість комунікативності.

Художній діалог між викладачем, музикою (хореографією) і студентами здійснюється, якщо засобами спілкування виступають продукти спільної художньої діяльності. Як приклад такого спілкування можна навести

підготовку студентів до академічних звітів з дисциплін: «Постановка голосу» і «Концертмейстерський клас», «Теорія і методика класичного танцю», де студенти виступають у ролях «ансамблістів»: «студент-вокаліст» і «студент-концертмейстер», «студент-хореограф» і «студент-концертмейстер», що утворює ансамбль рівноправних партнерів, де кожний виконавець водночас є й інтерпретатором «своїї» партії та «спів інтерпретатором» партії Іншого, що становить цілісність художнього твору як результату здійснення художнього діалогу.

Збагачення майбутніх фахівців художніми враженнями, їхня участь у різноманітній художньо-освітній діяльності, реалізація спільних проектів – усе це становить основу для прояву суб'єктності, яка, у свою чергу, стимулює творчість і діалог, що забезпечує існування художньо-освітнього простору.

Художній зміст твору має бути значущим для майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, тоді він актуалізує суб'єктність, спонукає до творчого діалогу з викладачем як посередником між студентом-виконавцем і автором художнього твору. Через посередництво забезпечується діалог між двома авторами: автором-студентом та автором-композитором, як художній діалог декількох історичних просторів, розділених часом значними відстанями в часі.

Послідовність і планомірність спонукання студентів до діалогу здійснюється за допомогою постійного розширення сфери їхньої творчої реалізації. Спочатку дана сфера охоплює просторово-часовий проміжок навчального заняття, потім розширюється до аудиторії творчих семінарів, переходить у відкритий звіт виконавської практики в стінах університету, потім апробується в педагогічній практиці у загальноосвітніх школах, школах мистецтв, дитячих хореографічних колективах тощо.

Таким чином, зумовлюється розширення сфери простору мистецької освіти, у якому здійснюється художньо-освітня діяльність. Її зміст не може бути повністю заданий «до» і «поза» процесу мистецького навчання, незалежно й окремо від суб'єктів, які здійснюють цей процес. Навпаки, він з'являється в процесі співтворчості викладачів і студентів та вимагає виходу за межі

навчальної аудиторії в концертний зал, у шкільний клас, позашкільні освітні заклади. Відповідно, розширюється сфера художньої діяльності майбутніх фахівців, оскільки вони виступають як лектори-просвітителі, артисти, режисери, організатори, композитори, імпровізатори тощо.

Одним з головних завдань у процесі формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії є створення умов для виникнення в них потреб та установок щодо спілкування з мистецтвом, створення вербальної та виконавської інтерпретації художнього твору. Поштовхом до таких прагнень є художньо-комунікативне розуміння.

*Принцип художньо-комунікативного розуміння* реалізується через смислоутворювальний механізм «інтеріоризації» (Л. Виготський) – переведення художньо-освітніх знань із загальнокомунікативної «зовнішньої» мистецької мови на чисто ментальну мову, внутрішню мову.

На думку Ю. Борева, Б. Гончарова, В. Несторова, С. Чаковського та інших, комунікація – це діалог між слухачем і виконавцем, слухачем й автором, автором та виконавцем, який містить взаємообмін враженнями, ідеями, оцінками. Вплив автора на особистість, як зазначають А. Зісь і М. Стафецька, пов'язаний з набуванням естетичного досвіду, який виражений у трьох ставленнях: продуктивному, рецептивному й комунікативному, тобто – як досвід художньої творчості, як досвід сприйняття і як досвід впливу художнього твору на реципієнта [88]. Сам художній текст і зміст у цей час виконують роль посередника в комунікативному ланцюзі. «Посередник – центральна фігура в комунікативному ланцюзі, щось схоже на зразок буферної ланки між двома основними групами – тих, хто передає і тих, хто приймає, які, як відомо, пов'язані конфліктним співробітництвом. Він поставлений між намірами тих, хто передає художню інформацію, й очікуваннями одержувачів, між закличками комунікаторів та опором реципієнтів... » [90, с. 102].

Художня комунікація реалізує певний принцип створення значення, що дозволяє, зокрема, відрізнити художні твори (музичні та хореографічні) від інших творів мовлення. Однак, якщо «володіти своєю мовою» означає мати

певний замкнутий набір значущих одиниць і правил їх поєднання, які дозволяють передавати певні повідомлення, то мова художнього твору, мова творчого процесу й слухацького та виконавського сприйняття повинна мислитися як принципово відмінна від співвідношення мови й мовлення, кодування та дешифрування в будь-якій іншій комунікації. У цьому випадку імпліцитно змішуються два поняття, які необхідно відрізнити: індивідуальний світогляд, суб'єктивна модель дійсності, які дійсно легко уявити як «мову», і похідну від неї стратегію художньо-комунікативного розуміння, безпосередньо здійснювану через інтерпретацію твору. На думку С. Гіндіна, С. Карпенка, А. Шахнарович, мова в такому більш специфічному сенсі буде внутрішнім мотивом, а не інструментом художньо-комунікативного розуміння [59, 103, 292].

Сутність художньої комунікації – у пізнанні «мови» як інструмента концептостворення для студента-слухача, студента-виконавця та інструмента «самопізнання» для автора. Автор зобов'язаний дотримуватися значень і правил комбінації якогось «об'єктивного коду» (це стосується як використання власне мови в художньому творі, так і художнього втілення художньої інформації). Він перетворює студента-слухача й студента-виконавця на себе, налаштовує на своє світосприйняття, використовуючи запропоновану художню мову.

Оскільки художні твори є елементами особливої комунікативної діяльності, якою виступає музичне й хореографічне мистецтво, у процесі художньо-комунікативного розуміння відбувається їх часткове або повне переосмислення із віднесенням структурних елементів до розряду знакових (семантичних).

## 2.2. Педагогічні умови та методи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Одним із найважливіших етапів даного дослідження є розробка, обґрунтування, реалізація педагогічних умов і методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії.

У словнику С. Ожегова, умова визначається як обставина, від якої щось залежить; обставина, за якої щось відбувається [201, с. 685]. Філософська наука трактує поняття «умова» як сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення, існування або зміни будь-якого об'єкта; ставлення предмета до оточуючих явищ, без яких він існувати не може; умови створюють те середовище, обставини, у яких явище виникає, існує й розвивається. Умовами формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, на нашу думку, може бути створення такого простору (середовища), у якому представлена сукупність педагогічних факторів (прийомів, засобів тощо), що забезпечує можливість викладачам організувати активну художньо-творчу діяльність студентів з метою формування в них комплексу умінь і властивостей, який визначає готовність до успішної реалізації художньо-педагогічної комунікації.

Аналіз ситуації на рівні визначення сучасних вимог мистецької педагогіки щодо процесу формування досліджуваного феномена, визначення специфіки практичного вітчизняного, зарубіжного і власного досвіду дозволили нам визначити такі *педагогічні умови*:

- стимулювання позитивної полімотивації до художньо-комунікативної діяльності;
- використання синергетичного потенціалу художньо-освітнього середовища;
- розширення поліхудожнього семантичного тезаурусу студентів;
- ініціювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музики і хореографії.

Аналізуючи ситуацію, яка склалася в мистецькій освіті, учені наголошують на необхідності перегляду методологічних принципів підготовки



фахівців. Думки дослідників суголосні щодо необхідності створення умов для формування в майбутніх учителів мистецьких дисциплін спроможності «самовиявлятися» у різних видах художньо-освітньої діяльності, а також здатності до узагальнення знань. Можна визнати, що в контексті створення педагогічних умов формування художньо-комунікативних умінь студентів слід організувати обставини за принципом створення твору мистецтва, який містить художній образ як модель «згортання» художньо-педагогічних і мистецьких знань. Дані міркування дозволяють розглядати організацію педагогічних умов у вишах як цілісний творчий процес, який передбачає пошук художніх, а отже, динамічних і мобільних форм підготовки вчителів музики й хореографії [21].

**Першою умовою** формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії вважаємо *стимулювання позитивної полімотивації до художньо-комунікативної діяльності*.

Полімотивованість художньо-комунікативної діяльності зумовлюється тим, що до означеної складної діяльності спонукає не один мотив, а їх численність. Чим складніша діяльність, тим різноманітніше її співвідношення із системою потреб і мотиваційною сферою, яка її відображає. Саме мотиви визначають діяльність особистості, і є джерелом її активності й умовою ефективного опанування знаннями, вміннями та навичками. Саме пізнавальна мотивація, на думку вчених, визначається бажанням, інтересом, зацікавленістю процесом навчальної діяльності, що сприяє підвищенню її результативності [69].

Стверджується, що якщо мотив являє собою основоположний чинник діяльності, то кожному мотиву повинна відповідати своя діяльність і навпаки. Як зазначає Д. Узнадзе, існує стільки форм поведінки і способів діяльності, скільки мотивів, які надають людській активності сутності й значення, цілеспрямованості та смислу [278]. А. Імедадзе підкреслює, що важливим є питання розуміння суті системотворчої природи мотиву й характеру його зв'язку з людською діяльністю [93].

Як відзначає В. Леонтьєв [139], проблема формування й розвитку мотивів діяльності – пізнавальних, професійних або будь-яких інших – дуже складна через її полімотивованість. Мотиваційна сфера суб'єкта зумовлена багатовекторністю навчання з чималою кількістю провідних мотивів.

Мотивація художньо-освітньої діяльності складається із сукупності певних мотивів. Мотив такої діяльності – це прагнення майбутніх фахівців досягти високого рівня розвитку в галузі мистецької освіти й фахового удосконалення, що проявляється в набутті глибоких, міцних і різноманітних загальних художньо-освітніх та професійних знань, навичок й умінь, зокрема художньо-комунікативних. У свою чергу, така потреба викликає певне переживання та інтерес. Таким чином, для активної участі студентів у процесі художньо-комунікативної діяльності необхідно, щоб мета, зміст навчання, професійна і фахова діяльності не тільки були внутрішньо прийняті ними, але й набули для майбутніх фахівців особистісного смислу, викликали позитивні переживання, намагання й прагнення ефективних творчих художньо-освітніх дій.

Дослідники виокремлюють два види мотивації: внутрішню й зовнішню. Відповідно до концепції С. Рубінштейна, зовнішні фактори впливають на поведінку людини; вони зумовлені внутрішніми умовами (система уявлень особистості) [238]. Л. Божович стверджує, що внутрішні мотиви виникають у діяльності, а зовнішні – формуються з предметного і соціального оточення [28]. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом високої пізнавальної активності майбутнього фахівця в процесі художньо-освітньої діяльності, оволодіння навчальним матеріалом є і мотивом, і метою музичного й хореографічного навчання. Зовнішні мотиви характеризуються тим, що опанування змісту навчальної дисципліни є не метою, а засобом досягнення інших цілей.

Полімотивацію ми розглядаємо як «включення» й одночасну реалізацію різних стимулюючих чинників для різних видів діяльності майбутнього учителя музики й хореографії в процесі художньої комунікації. На відміну від

мотивації, яка характеризується як усвідомлення актуальної потреби, полімотивація, як вказує О. Фурман, визначається як здійснення кількох діяльностей, де кожній відповідає свій мотив [284].

Як було зазначено, мотив – це основний чинник діяльності, отже, певному мотиву відповідає свій вид діяльності, з яким він перебуває у зв'язку і визначає його змістову характеристику. І. Імедадзе вказує на те, що мотив не тільки спонукає до здійснення діяльності, а й організує прийняття особистістю такого рішення [93].

У попередньому розділі ми визначали художньо-комунікативну діяльність майбутнього вчителя музики й хореографії як складну та багатоаспектну. Відповідно, ми можемо вважати, що багатоаспектна діяльність нерозривно пов'язана зі складною й багатоаспектною системою мотивів, що діють одночасно, яку дослідники визначають як полімотивація. О. Фурман визначає, що система полімотивації поділяється на чотири сфери: сфера пізнавальної мотивації, сфера практичної мотивації, сфера ментальної мотивації і сфера мотивації самовдосконалення. Основними мотивами, які впливають на процес художньо-комунікативної діяльності учителя музики й хореографії, можна вважати: мотив творчої актуалізації (прагнення до реалізації творчого потенціалу), мотив афіліації (потреба в спілкуванні і взаємодії), мотив творчої рефлексії (потреба в усвідомленні й оцінці рівня здобутих знань, комунікативних позицій), мотив паритетної співпраці (на основі реалізації принципу діалогічної співтворчості) [284].

Також мотиваційну роль у художньо-комунікативному аспекті відіграють переживання, емоції, почуття студентів, які є психологічним субстратом і фундаментом ціннісного ставлення діалогової взаємодії. Система такого ставлення є необхідною складовою художньо-пізнавального розвитку майбутніх учителів музики й хореографії, а, отже, має розглядатись як аксіологічний компонент їхнього художньо-естетичного досвіду.

Для викладача розвиток власної емоційно-чуттєвої сфери та образного мислення є необхідністю, оскільки його професійним завданням є «зараження»

(К. Станіславський) своїх вихованців власною творчою енергією, вплив через власні почуття на почуття й поведінку тих, хто навчається. Багато вчених підкреслювали тісний зв'язок емоцій зі сприйняттям мистецтва – Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.

Для реалізації умови стимулювання позитивної полімотивації до художньо-комунікативної діяльності доцільно впроваджувати в художньо-освітній процес метод евристичної бесіди, спрямований на активізацію самостійного здобування й осмислення інформації щодо художньої комунікації у мистецькій освіті, усвідомлення студентами значущості формування художньо-комунікативних умінь; метод асоціативної візуалізації художніх вражень націлений на пробудження уяви студента, активізацію асоціативного мислення у процесі передачі образів, що виникли при сприйнятті аудіо- та відеофрагментів музичних і хореографічних творів, у вигляді графічно-кольорових зображень; метод фасилітованої дискусії, заснований на емпатії та націлений на вираження студентами особистісного ставлення до художнього тексту, уміння обґрунтовувати власну позицію щодо образного змісту й концепції мистецького твору, налаштованості на співтворчість під час інтерактивної поліфонічної взаємодії студентів і викладача.

Особистий художньо-комунікативний вплив викладача на студентів в освітньому середовищі є надзвичайно важливим, адже у художньо-педагогічному процесі йому належить центральна роль (у музичному або хореографічному навчанні). Викладач – це особистість, яка транслює певні навчальні, культурні цінності, зокрема цінність взаємодії з мистецтвом та з Іншим через мистецтво і спрямовує свою професійну діяльність на позитивне перетворення педагогічної реальності. Стимулювання полімотивації щодо формування художньо-комунікативних умінь зумовлене змістом навчальних занять, художнім репертуаром. Грамотний підбір мистецьких творів є однією з основних задач викладача. Художній репертуар має бути високохудожнім, різностильовим і різножанровим, розкривати вічні загальнолюдські проблеми, багатство емоційного світу людини, тим самим спонукати студентів до

осмислення, інтерпретації творів мистецтва, щоб стимулювати полімотивацію до різних видів художньої взаємодії, розвивати навички самостійної, індивідуальної та колективної художньої взаємодії. Важливо, щоб викладач ініціював атмосферу емоційної відкритості до художньої комунікації.

Досконале, емоційне, натхненне виконання художніх творів самим викладачем, його робота зі студентами на засадах співтворчості, а також діалогова взаємодія викладача, виконавців з мистецькими творами і слухачами та глядачами – усе це формує позитивну полімотивацію, що сприяє розкриттю творчого потенціалу кожного майбутнього фахівця в процесі оволодіння художньо-комунікативними вміннями. Стимулювання позитивної полімотивації до художньо-комунікативної діяльності зумовлено складністю й багатоаспектністю означеної діяльності, що потребує актуалізації системи мотивів як спонукань до реалізації різних видів художньої комунікації з творами мистецтва і з іншими.

**Другою умовою** формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії є *використання синергетичного потенціалу художньо-освітнього середовища.*

Ефективність процесу формування художньо-комунікативних умінь і професійного розвитку майбутніх учителів музики й хореографії визначається не тільки науково-методичним змістом і практичною складовою, але й середовищем, у якому організовано взаємодію. На думку А. Леонтьєва, середовище – це, насамперед, те, що створено людиною. «Це людська творчість, це культура» [138]. У психологічній науці домінує позиція розуміння середовища як результату й процесу власного творчого саморозвитку особистості. Середовище є не тільки умовою творчого саморозвитку особистості дитини, а й показником професійної творчості фахівця, оскільки її конструювання вимагає від викладача фантазії й різноманітності способів її створення [141].

Про розвивальний потенціал і можливості творчого навчального середовища в університеті зазначала І. Федотенко. Середовище педагогічного

університету має значний розвивальний потенціал, оскільки відрізняється інтенсивною спільною діяльністю і спілкуванням викладачів та студентів, емоційно й інтелектуально насиченою атмосферою співпраці [279]. Середовище вищого навчального закладу – це широкий і неоднорідний простір, у якому можливі діалоги, дискусії, дебати, ділові й рольові ігри, вистави, клуби, літературні й музичні вечори, наукові гуртки, проблемні групи, що є ефективним інструментом формування емоційно ціннісного ставлення майбутніх фахівців до педагогічної реальності і власних професійних обов'язків. Багатоманітність елементів простору вищого навчально-педагогічного закладу дозволяє студентам реалізувати себе в різних видах діяльності: освітній, науково-дослідній, художній і набути необхідного практичного досвіду. Умовно означені аспекти існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені. Це сприяє збагаченню й перенесенню студентами здобутого досвіду з однієї сфери до іншої. Найважливішими характеристиками університетського середовища є гетерогенність, варіативність, міждисциплінарність, комплексність [279, с. 324].

Розглядаючи художньо-освітнє середовище вищого мистецько-педагогічного навчального закладу, слід зазначити, що музичне та хореографічне навчання балансується між усвідомленим та хаотичним, інтуїтивним процесом. Згідно із твердженням М. Кагана, культуру та мистецтво треба розглядати з позиції синергетики як явища, що здатні до самовідтворення й саморегулювання. Один з основних принципів синергетичного світогляду підтверджує, що все нове в природі виникає в процесі розвитку нестійких станів. Творча діяльність людини, тобто її здатність створювати нове також відбувається тільки тоді, коли її мозок перебуває в нестійкому, критичному стані [76].

Поняття творчої особистості та творчості багатогранні. Для одних дослідників творчість – це прояв власної індивідуальності (Є. Яковлева), для інших – це діяльність, що створює оригінальні продукти матеріальних і духовних цінностей, які мають не тільки особисте, але й соціальне значення

(Б. Теплов). Творчість – це свого роду сценарний концепт. Обов'язкові компоненти сценарію творчості виражені у вигляді понятійних ознак: «суб'єкт» (творець), «об'єкт» (результат творіння), «предикат» (дія, діяльність, процес діяльності, здатність, уміння). Тому при створенні оптимального художньо-творчого навчального середовища студент повинен стати творцем, який у процесі творчої діяльності формує необхідні вміння.

У контексті розгляду процесу творчості як комплексу органічних систем, що саморозвиваються, іманентно володіють внутрішньою когерентністю (здатністю системи зберігати характеристики) та детермінованістю, виявляється необхідність його розгляду з точки зору синергетики [248].

Як вже було зазначено, навчання у вищому мистецько-педагогічному навчальному закладі, з точки зору синергетики, «є відкритою педагогічною системою, для якої характерні самореалізація й саморозвиток». Відкритим педагогічним системам на підставі синергетичних принципів властиво «вироснути» в собі нові якості, зокрема, нові якості взаємодії між студентом і викладачем. Адже з позицій синергетики, контроль за суб'єктом, що самостійно розвивається, не може здійснюватися методами силового впливу на нього. Викладач вже не опонує педагогічній системі, як чомусь зовнішньому, а перетворюється у відповідальний суб'єкт (частину системи, на яку впливає). Як правило, такі умови сприяють творчій взаємодії суб'єктів педагогічної системи, спрямованих на прояв внутрішніх джерел саморозвитку й самоорганізації в студентській аудиторії [17].

Останнім часом вченими відзначається, що в процесі підготовки майбутніх мистецьких дисциплін не слід долати хаос. Необхідно навчитися робити його творчим, використовуючи ідеї синергетики, яка вивчає процеси самоорганізації, сталості, розпаду та відродження різноманітних структур живої та неживої матерії. Синергія перевіряє відкритість викладачів і студентів до сприйняття принципу, відповідно до якого ціле більше суми його частин. Важливою умовою появи процесу синергійного спілкування є створення середовища з достатнім рівнем природної щирості та довіри, загальною

творчою емпатією. Процес художньо-колективної взаємодії починається в спокійній атмосфері, яка сприяє відкритості та бажанням дізнаватися й сприймати погляди один одного, потім настає критична точка – виникнення ситуацій невизначеності, відсутність єдиного рішення й підходу, проблемна ситуація, у якій дух оцінювання підпорядковується духу творчості, уяві та взаємодії. Викладач і студенти в цей момент не знають, що має статися. Наступним етапом є «мозкова атака», яка супроводжується виникненням синергії й характеризується відмовою від старих сценаріїв, створенням нового. Викладач у такі моменти має бути готовим до ухилення від жорстких навчальних програм, підкреслення важливості імпровізації, інтуїції, здатності звертати увагу на незначні події.

У системі освіти багатоваріантність, яка передбачає синергетичний підхід, означає створення в освітньому середовищі умов вибору й надання кожному суб'єкту шансу індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору і прийняття відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного й самостійного шляху [251].

Реалізація синергетичного ресурсу художньо-освітнього середовища, де відбуваються взаємодії учасників, може забезпечити розкриття творчого потенціалу освітнього простору, визначення механізмів його реалізації, орієнтованих на творчий розвиток особистості майбутнього фахівця, розширення поля його професійної діяльності, оволодіння набором художньо-комунікативних компетентностей. Таке середовище характеризується багатомірністю, багатоконпонентністю, організаційною зумовленістю інтеграції мистецтв та діалогової взаємодії його представників. Воно сприяє розвитку творчої активності особистості, формуванню її художньо-комунікативних умінь.

Для ефективної реалізації синергетичного потенціалу художньо-освітнього середовища доцільним є використання таких методів як-от: інтонаційно-пластичний метод інтерпретації художніх творів, що спрямований на розвиток умінь відтворювати художній задум твору одного виду мистецтва



(музика, танець, література) засобами іншого виду мистецтва в процесі художньо-виконавської інтерпретації; інсценування живописних творів, покликаний надати учасникам експерименту змогу відчутти й «пережити» художню інформацію, закладену у творах живописного мистецтва, “вживатися” у художній образ, помічати деталі, самостійно давати оцінку та «зобразити» сприйнятий художній матеріал вокальною, інструментальною інтонацією, диригентською технікою, «мовою хореографічних рухів» тощо; поліхудожньої інсталяції, що сприяє опануванням студентами вмінням здійснювати творчий пошук, творчо-інтелектуальне осмислення нових засобів мистецької виразності та способів полімистецького самовираження; творчих проєктів, які націлені на формування здатності продуктивного стилю спілкування, уміння використовувати художньо-комунікативний потенціал індивіда, групи як колективного суб’єкта щодо досконалого концертного виступу в процесі творчої художньо-виконавської полісуб’єктної взаємодії; чуттєво-резонансної імпровізації, спрямований на розвиток емоційно-рефлексивної сприйнятливості іншого, досвіду співчуття і співпереживання, здатності чуттєвого відгуку, уміння організувати полісуб’єктну інтерактивної художню взаємодію в процесі художньо-виконавської діяльності.

Упровадження означених методичних прийомів в організації художньо-освітнього процесу пов’язане з пошуком і втіленням найбільш доцільних і творчих форм педагогічної роботи. Мова йде як про незвичайні послідовності викладу навчального матеріалу, так і про образний словесний виклад змісту художнього твору, звернення до концертної форми проведення занять, організацію виконавського конкурсу тощо. Усе це зумовлює необхідність постійного використання творчих завдань, актуалізацію цінності художньої діяльності та художнього спілкування.

Методи, пов’язані з художньо-творчим аспектом формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії, мають нове, незвичайне, художньо-педагогічне «звучання». У даному ракурсі дослідження характеристик педагогічної умови щодо використання синергетичного

потенціалу художньо-освітнього середовища є показником вільної співпраці викладача та студентів, звільнення від стереотипів і педагогічних догм в організації й у змісті навчально-виховного процесу, чергуванні станів гармонії й хаосу, неоднозначності педагогічних ситуацій, імпровізаційності, образності, асоціативності, інтонаційності, емоційності, художності тощо. Реалізація таких методів і прийомів, що розуміється як спільне створення умов мистецької освіти викладачів і студентів, зумовлює необхідність визначення дії принципів комфортного художнього спілкування й діалогічності.

Створення умов для реалізації спілкування студентів з мистецтвом вимагає наявності в них достатнього рівня розвитку міжособистісної взаємодії з майбутніми фахівцями, викладачами, художніми творами. Художній зміст твору має бути значущим для студента, тоді він актуалізує суб'єктність, спонукає до творчого діалогу з викладачем як посередником між студентом-виконавцем та автором художнього твору. Через посередництво забезпечується діалог між двома авторами: автором-студентом й автором-композитором, де кожен розмовляє художньою мовою своєї епохи. Так виникає об'єднання декількох історичних просторів, розділених часом значними відстанями.

Насичення майбутніх учителів музики й хореографії художніми враженнями, їхня участь у різноманітних видах художньо-творчої діяльності, міждисциплінарної комунікації, реалізація спільних проєктів, вирішення складних завдань, що вимагають колективних взаємодій, – усе це становить основу для прояву суб'єктності, яка, у свою чергу, стимулює творчість і діалог, що забезпечує розкриття синергетичного потенціалу художньо-освітнього середовища.

**Третьою умовою** формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії є *розширення поліхудожнього семантичного тезаурусу студентів.*

У лінгвістиці термін «тезаурус» тлумачать як словник, у якому лексичні одиниці певної мови представлено в сукупності їхніх семантичних значень і взаємозв'язків, тобто це повний збірник відомостей про всі слова певної мови.

Нині поняття тезаурус вийшло за межі лінгвістики і тлумачиться значно ширше – як форма опису знань із певної предметної галузі й розглядається як «повний систематизований склад інформації (знань) та установок у тій чи іншій галузі життєдіяльності, який дає змогу орієнтуватися в ній» [29]. Майбутній учитель мистецьких дисциплін може використовувати тезаурус як термінологічний довідник, перелік понять, інформаційну базу, засіб семантизації відомостей мистецького характеру, отриманих з різних джерел.

Будь-яке повідомлення складається з мовних одиниць, що є носіями смислових значень. Виявлення цього смислу є предметом семантики (від грец. *σημαντικός* – смислове значення слів) [41]. Лексика мови не є простою сукупністю великої кількості елементів. Кожен знак, мовна одиниця, поняття, перебуває в багатовимірному семантичному полі (у контексті), у смислових відношеннях з іншими поняттями, завдяки цьому його зміст розкривається найповніше. Опанування тезаурусом розширює функціональність знань й досвіду, роль яких у творчій діяльності має велике значення.

Ми розглядаємо поліхудожній тезаурус майбутніх учителів музики й хореографії як своєрідний фонд знань і досвіду з мистецьких дисциплін, що є основою забезпечення продуктивної художньої комунікації та становить підвалини поліхудожньої грамотності й загальної культури студента. Взаємодія мистецтв в педагогічному процесі, яку вчені трактують як поліхудожнє виховання, спрямована на досягнення і поглиблення знань щодо різних видів мистецтва, усвідомлення їх універсальних і специфічних характеристик та закономірностей художньо-образного відтворення дійсності, завдяки чому відбувається розширення «палітри художніх педагогічних дій» майбутніх учителів (О. Бузова). У розширенні поліхудожнього тезаурусу, на наш погляд, важливе не стільки накопичення інформації, скільки здатність студентів до її розуміння, систематизації, структуризації, узагальнення і творчого застосування, а також семантизації, набуття особистісного смислу в процесі «присвоєння» знань, формування індивідуального досвіду.

Фахова підготовка студентів у контексті створення означеної умови потребує їхнього теоретичного і практичного озброєння знаннями, навичками уміннями в галузі художньої комунікації, удосконалення засобів усвідомлення себе як суб'єктів художньо-комунікативної взаємодії. Таке озброєння зумовлене певними особливостями художньо-комунікативного розуміння.

Традиційна художньо-освітня модель навчання майбутніх учителів музики і хореографії, як показує практика, формує в них, на відміну від фахівців у природничій галузі, «розірване» розуміння дійсності й переважно ірраціональні способи пізнання. Допоміжну роль відіграє емоційна сфера розвитку студентів вищих мистецько-педагогічних навчальних закладів, хоча їй надається великого значення в оволодінні художньо-освітньою діяльністю.

У праці С. Дніпрова зазначається, що емоційно-чуттєва сфера «пріоритетна» у розвитку свідомості й розширенні особистісного досвіду людини. Вона виховується за допомогою переживання спеціально дібраних ситуацій. Емоції стимулюють мотиви, які спонукають до дії і «включають» ціннісні орієнтації [73]. Напевне, емоційна забарвленість переживання, «відчування» навчальних ситуацій майбутніми вчителями музики й хореографії на основі власного художньо-комунікативного досвіду дозволяє створити механізми умілого використання художньо-комунікативних засобів і прийомів.

У контексті досліджуваної проблеми відзначається, крім емоційного інтелекту, необхідність формування в студентів так званого «соціального інтелекту» – здатності розуміти оточуючих (студентів, викладачів), легкості встановлення контактів, контролю над власними емоційними проявами, впевненості в собі тощо. Незважаючи на деяке дублювання ознак емоційного та соціального інтелекту (наприклад, емоції, упевненість у собі), останній відображає соціокультурні якості, необхідні фахівцям в галузі мистецької освіти. Це тісно пов'язано з художньо-комунікативною компетенцією ефективної взаємодії партнерів спілкування.

Як зазначалося вище, однією зі складових формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики й хореографії є текст

художнього твору. Його роль у процесі фахової підготовки важко переоцінити. Вважається, що якщо предметом засвоєння є текст фахової спрямованості, то наявність заздалегідь продуманих і чітко сформульованих до нього питань, відповіді на які можуть бути знайдені в процесі інтерпретації художнього тексту, сприяють його розумінню. Крім того, чим більше розумових зусиль майбутній фахівець докладає для того, щоб організувати ефективну художньо-комунікативну взаємодію під час осягнення інформації, надати їй цілісної, осмисленої структури, тим легше вона потім відтворюється і перетворюється. Один з ефективних способів структурованої інтерпретації художнього тексту і, як наслідок, – надалі розширення поліхудожнього семантичного тезаурусу студентів становить усвідомлення художньо-освітньої інформації за типом «дерево», тобто визначення асоціативного взаємозв'язку змісту художньо-комунікативної інформації.

Герменевтичні технології для музичного й хореографічного навчання студентів, як і всі інші технології, розробляються на основі теорії цілепокладання. Дидактичні характеристики герменевтичних технологій, на нашу думку, повинні складатися з рефлексивного механізму, що ініціює сенс-пошукову діяльність, що забезпечує гнучкість формування художньо-комунікативних умінь майбутніх фахівців.

Основними характеристиками технологій, які містять герменевтичну спрямованість, є їхня орієнтація на інтелектуальний та емоційний розвиток, активне формування знань і фахових умінь, розуміння семантичних кодів художньої мови.

Як було зазначено в першому розділі, розвиток художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії безпосередньо пов'язаний з вивченням семантичного синтаксису музичної і хореографічної мови, адже твір мистецтва ми розуміємо як сукупність семантично-значущої інформації, а для її сприймання і відтворення необхідно мати розвинутий тезаурус, наповнений знанням семантичних кодів, універсальних і специфічних

в контексті поліхудожньої синтетичної взаємодії музичного і хореографічного мистецтва.

Доцільно підкреслити, що синтетична взаємодія музичного і хореографічного мистецтва може реалізовуватись в художньо-освітньому середовищі у різних видах. З приводу синтезу мистецтв вчені визначають такі різновиди, як синкретизм – нероздільне існування видів мистецтва; супідрядність – переважання одного з видів мистецтва; колажна взаємодія – поєднання окремих елементів художньої мови, симбіоз – рівноправна взаємодія; – розглядання одного виду мистецтва як засобу передачі і розуміння семантичних кодів іншого (Ю. Борєв). Реалізація ідеї синтетичної взаємодії музичного і хореографічного мистецтва та їх трансляційне сполучення в процесі створення художньо-освітнього середовища, надасть змогу майбутнім фахівцям більш глибоко усвідомлювати семантичні коди, контексти, художньо-образний зміст творів як музичного так і хореографічного мистецтва, поширюючи власний поліхудожній семантичний тезаурус і мистецький досвід.

Отже, стає очевидним, що розумові процеси художньо-комунікативної взаємодії майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти мають яскраво виражену специфіку, пов'язану з діалогічністю процесу художнього спілкування, та вимагають розширення поліхудожнього семантичного тезаурусу студентів-музикантів та студентів-хореографів, який ми визначаємо як систему специфічних знань і досвіду щодо символів і семантичних кодів художньої мови в контексті поліхудожньої педагогічної взаємодії, формування якого забезпечується конструюванням художньо-освітнього середовища шляхом взаємодії різних видів мистецтв, зокрема музики і хореографії.

Реалізація умови розширення поліхудожнього семантичного тезаурусу студентів здійснюється за допомогою використання методів: контекстного аналізу творів мистецтва, що полягає в самостійному художньо-когнітивному аналізі творів мистецтва студентами за фахом, осягненні художньої інформації через розмаїття зв'язків, що активізує багатозначність художнього сприйняття, множинність інтерпретацій мистецьких творів; інтерактивного методу

вербалізації художньої інформації, який застосовується з метою розвитку вербальної і невербальної експресії, доцільності вибору засобів художньої комунікації у процесі трансляції та обміну інформацією, почуттями, думками, формування навичок переводу образно-художньої інформації у вербальне повідомлення, досягнення емоційно-духовного резонансу з аудиторією; евристичної, який націлений на підвищення художньої компетентності студентів у «нефаховому» виді мистецтва розуміння музичної мови через рухову діяльність, хореографічної мови через інструментально-виконавську діяльність, вокальне фразування, дихання, з метою розвитку навичок міжособистісної комунікації, колективної творчості; синектики, як способу активізації творчого потенціалу студентів в умовах взаємодії в групі та передбачає добір і використання різного роду асоціацій, символів, метафор, порівнянь, аналогій тощо у процесі вербалізації та візуалізації образів сучасних музичних та хореографічних композицій, обговорення й обґрунтування художнього змісту твору в процесі творчої взаємодії.

**Четвертою умовою** формування художньо-комунікативних умінь майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти ми вважаємо *ініціювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музики і хореографії*. На сьогодні рефлексія є провідним фактором продуктивної діяльності. Поняття «рефлексія» виникло у філософії й означало процес роздуму індивіда про події у його власній свідомості. Рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) визначається як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [213, с. 340]. У психолого-педагогічному словнику поняття «рефлексія» трактується як «осмислення індивідом соціальних реалій в процесі соціалізації, на основі життєвого досвіду» [227, с. 379]. Психологія розглядає рефлексію як процес самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу, стану, психічних процесів. Рефлексія, однак, це не тільки розуміння себе, а і з'ясування того, як інші сприймають тебе, твої емоційні реакції й поведінку.

У західній соціальній психології (Д. Холмс, Т. Ньюком, Ч. Кулі) вивчення рефлексії було пов'язане з дослідженням діад-пар суб'єктів,

включених до процесу взаємодії. З огляду на мету нашого дослідження, для більш глибокого розуміння рефлексії, ми будемо розглядати її в тріаді (викладач – студент – художній твір), зокрема на реальних навчальних групах, об'єднаних значущою спільною художньо-освітньою діяльністю.

У наукових дослідженнях існують різні підходи до вивчення рефлексії. С. Рубінштейн зазначав, що завдяки наявності рефлексії, суб'єкт виявляється здатним реалізовувати управління діяльністю, досягати мети [238]. К. Вазіна визначає рефлексію як головний керуючий елемент у системі діяльності, який виконує складну функцію саморегуляції людини в світі [40, с. 63]. В. Слободчиков та Є. Ісаєв розглядають рефлексію як вихідну категорію в аналізі проблеми свідомості [253, с. 19]. Аналіз проблем свідомості становить дослідження феномена рефлексії як смислового центру всієї людської реальності.

Г. Гранатов досліджує рефлексію в контексті методу додатковості в педагогічному мисленні. Педагогічне мислення, у розумінні вченого, об'єднує пізнання й самопізнання, доповнюючи один одного таким чином, що пізнання сутності інших предметів зливаються із самопізнанням особистості. Автор виходить із запропонованого Н. Бором принципу додатковості: знання й рефлексія не протиставлені, але взаємно доповнюють один одного в єдиному безперервному процесі. Одне знання саме по собі безсиле, просто рефлексія – безпредметна, разом же вони - сила, яка забезпечує компетентність і професіоналізм у будь-якій діяльності [63].

В останні роки з розвитком гуманістичної парадигми в освіті, зокрема мистецької, педагогічні аспекти рефлексії усе більше привертають увагу теоретиків і практиків (В. Беліч, Б. Вульф, В. Харькін, Г. Щедровицький, Н. Щуркова та ін.). Педагогічна рефлексія, на думку Н. Щуркової, містить усвідомлення справжніх мотивів своїх дій; уміння відрізнити власні труднощі від труднощів школяра; спроможність поставити себе на місце іншого, побачити події очима того, кого навчають; адекватно оцінити результати роботи [126, с.6]. Найбільш близький до мети нашого дослідження підхід



Г. Щедровицького, який розглядає рефлексію як механізм засвоєння, як умову появи в суб'єкта нових способів діяльності й нових можливостей [300, с. 151].

Предметом нашого розгляду є розвиток рефлексивної позиції суб'єктів у тріаді під час процесу гуманізації взаємодії викладача, студента й художнього твору. Позиція (від лат. *positio*) – стійка система ставлення людини до певних сторін дійсності, яка проявляється у відповідній поведінці і вчинках [213, с. 279]. Позиція є психологічне утворення особистості, яка розвивається, і, будучи зрілою, характеризується незаперечністю і відносною стабільністю. Якщо вже йдеться про розвиток рефлексивної позиції майбутніх учителів музики й хореографії, то зрілість рефлексивної позиції розглядається нами як стратегічна мета, яка виходить за рамки навчання в педагогічному університеті. Під рефлексивною позицією ми розуміємо здатність суб'єкта до осмислення життєвих реалій і співвідношення їх з установками, поглядами і уявленнями на основі свого життєвого досвіду. Ми вважаємо, що в цьому значенні «рефлексивна позиція» віддзеркалює єдність суб'єктивного та об'єктивного в становленні особистості, яка формується в процесі комунікативної діяльності з іншими.

Розвиток рефлексивної позиції студентів як процесу, який має свою логіку, етапи та рівні. Необхідним, першим етапом у становленні рефлексивної позиції, на думку В. Слободчикова та Є. Ісаєва, є самосвідомість, зокрема усвідомлення самості [253, с. 192]. Самосвідомість містить систему уявлень про себе (Я-концепція), самоконтроль, самооцінку своєї діяльності, її усвідомлену саморегуляцію. Аналізуючи представлені теоретичні положення і власний досвід, ми визначаємо такі ознаки рефлексивної позиції майбутніх учителів музики і хореографії в процесі формування в них художньо-комунікативних умінь: усвідомлення власної Я-концепції і себе як суб'єкта взаємодії; аналіз установки щодо художнього спілкування; усвідомлення суб'єктом своєї відповідальності й реалізація цього уявлення в системі міжособистісних відносин; здатність до самоспостереження в процесі діяльності з метою самоконтролю, здійснення корекції художньої комунікації та саморегуляції;

прагнення до самопізнання; спроможність до адекватного самоаналізу й самооцінки; наявність і стійкість ціннісних орієнтацій та їх реалізація в процесі художньо-освітньої взаємодії з викладачами, творами, інформацією; осмислення своїх можливостей і здібностей і порівняння їх з художньо-комунікативними вимогами.

Певні методичні прийоми розвитку рефлексивної позиції майбутніх учителів музики і хореографії можуть сприяти реалізації захищеної самопроекції в імпровізованих діях (наприклад, в амплуа літературного героя або будь-якого іншого міфічного, мистецького, історичного персонажа), і подальшої рефлексії результатів художньо-комунікативної взаємодії з іншими студентами, викладачами, художніми творами, а також апробації нових форм поведінки. У художніх образах втілюються й проектуються часто неусвідомлені феномени, які в процесі подальшої рефлексивної роботи виявляються, осмислюються, раціоналізуються і стають основою для аналізу художньо-освітніх, художньо-комунікативних цінностей і світогляду, правил і норм художньої комунікації, художньо-комунікативних колізій і способів їх подолання.

В операціональному контексті розвиток рефлексивної позиції майбутніх учителів музики і хореографії реалізуються через методи дискусій та рефлексивних бесід, що допомагають майбутнім учителям музики й хореографії адекватно оцінювати процес власної художньої комунікації, розвивати здатність до рефлексії результатів художньо-педагогічної діяльності та її подальшого проектування і вдосконалення; імітаційного моделювання художньо-комунікативних ситуацій, що спрямований на розвиток здатності щодо організації та контролю художнього полісуб'єктного спілкування, знаходження доцільних прийомів позитивних впливів у процесі квазіпрофесійної художньо-педагогічної діяльності; рефлексивного аналізу педагогічної художньої взаємодії, який проводиться із студентами в рамках проходження майбутніми фахівцями педагогічної практики і включає проведення студентами аналізу ефективності власної художньо-комунікативної

діяльності та діяльності одного з колег і націлений на розвиток самоконтролю, саморегуляції, здатності до проектування і впровадження прийомів оптимізації процесу художньої комунікації.

Провідна ідея процесу розвитку рефлексивної позиції студентів пов'язана з формуванням здатності майбутніх фахівців до здійснення моніторингу результативності власної художньо-комунікативної діяльності. Моніторинг (*від англ. monitoring* – спостереження, контроль за роботою) ми розглядаємо як процес, який ґрунтується на рефлексивній позиції особистості і є інструментом самодіагностики. Моніторинг художньо-освітньої діяльності дозволяє студентам відстежувати її перебіг в процесі розвитку художньо-комунікативних умінь, і, аналізуючи результати моніторингу, прогнозувати зміни, які відбуваються в результаті впровадження розвивальних освітніх технологій. Здійснення моніторингу розуміється як спостереження і оцінювання власних дій і продуктивності, як аналіз набутого досвіду, отримання зворотного зв'язку від художньо-освітнього середовища, що формує установку студента на самоусвідомлення і самоконтроль. Моніторинг результативності власної художньо-комунікативної діяльності і прогнозування подальшого розвитку, як результат ініціювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музики і хореографії, дає змогу, на основі усвідомлення необхідності у постійній самокорекції, ефективно розвивати художньо-комунікативні уміння майбутніх фахівців.

### **Висновки до другого розділу**

У розділі обґрунтовано основні науково-методичні положення, на яких базується процес формування досліджуваного феномена. Визначено, що методологічну основу педагогічних умов і методичного супроводу їх реалізації щодо формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії забезпечують полісуб'єктний, середовищний, синергетичний, герменевтичний, семіотичний і контекстно-діяльнісний підходи.

*Полісуб'єктний підхід* актуалізує суб'єкт-суб'єктні відносини в процесі навчання на засадах співробітництва, співтворчості й партнерства, підкреслюючи ціннісну рівноправність суб'єктів як стимулюючий фактор особистісного розвитку всіх учасників взаємодії. *Середовищний підхід* зумовлює поліваріантні умови для створення комфортної моделі організації художньо-комунікативного освітнього процесу і вибору вектора розвитку суб'єктів взаємодії. *Синергетичний підхід* спрямований на активізацію творчого потенціалу студентів через створення ситуацій невизначеності, нестабільності, певного «хаосу», які виявляють нелінійність, багатоваріантність процесу художньої взаємодії, основаної на поєднанні свідомого та інтуїтивного рівнів художньої комунікації, і зумовлюють творчий пошук, свободу вибору, що у критичний момент (крапці біфуркації) призводить до знаходження нових творчих рішень. *Герменевтичний підхід* пов'язаний із формуванням здатності до «декодування» символічного та образного змісту музичного й хореографічного мистецтва як художніх текстів, «проникнення» та інтерпретацію авторського задуму, розуміння знань, що становлять фундаментальну основу мислення студентів. *Семіотичний підхід* зумовлює побудову художньої комунікації на засадах осмислення знакових систем музичного й хореографічного мистецтва, усвідомлення виразного змістовно-сислового наповнення елементів мистецької мови з метою поглиблення процесу художнього спілкування з мистецькими творами. *Контекстно-діяльнісний підхід* сприяє інтеріоризації фахових цінностей, зокрема художньо-комунікативних, трансформуючи фахову інформацію в контекстну матрицю мистецько-педагогічного досвіду з метою включення майбутньої професійної діяльності до ціннісних орієнтирів суб'єкта.

У результаті аналізу дидактичної системи заходів для формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії виявлено найбільш важливі принципи її побудови: *принцип комфортного художнього спілкування, принцип поліхудожньої творчої взаємодії, принцип сензитивної діалогічності, принцип художньо-комунікативного розуміння.*

У ході теоретичного дослідження й аналізу суперечностей з проблеми художньо-комунікативних умінь майбутніх фахівців мистецьких дисциплін визначено чотири *педагогічні умови* формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії:

- *стимулювання позитивної полімотивації до художньо-комунікативної діяльності*, що зумовлюється багатоаспектністю й багатовекторністю означеної діяльності;
- *використання синергетичного потенціалу художньо-освітнього середовища*, спрямованого на стимулювання внутрішніх джерел саморозвитку й самоорганізації, розкриття творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця;
- *розширення поліхудожнього семантичного тезаурусу студентів*, що передбачає цілеспрямоване використання герменевтичних технологій навчання з метою інтелектуального й емоційного розвитку майбутніх фахівців, активне формування та систематизацію здобутих ними знань, фахових умінь на основі єдності емоційного й розумового, художнього й технічного;
- *ініціювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музики і хореографії*, що активізує здатність майбутніх фахівців до здійснення моніторингу результативності власної художньо-комунікативної діяльності з метою самоусвідомлення, самоконтролю, самооцінки й самокорекції.

Результати даного розділу опубліковані в працях [50; 51; 175; 177].

### РОЗДІЛ III.

## ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ

### 3.1. Діагностика рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання

Дослідно-експериментальна робота із формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії відбувалась в два етапи: констатувальному і формувальному.

Констатувальний експеримент у дослідженні проводився з метою виявлення стану сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії через здійснення педагогічної діагностики досліджуваного феномена. Відповідно до мети, констатувальний експеримент вирішував такі завдання:

- розробити критеріальний апарат дослідження з урахуванням компонентної структури художньо-комунікативних умінь;
- обрати методи діагностики та здійснити діагностику художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в ході застосування різних діагностичних процедур;
- враховуючи результати, визначити стан розвиненості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії відповідно до встановлених критеріїв та їх показників.

Діагностика рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії здійснювалася на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Національного педагогічного університету імені П.М. Драгоманова, Херсонського державного університету, Уманського

державного педагогічного університету імені Павла Тичини протягом 2012 – 2014 років. Загальна кількість досліджуваних становила 364 студенти.

Проведенню констатувального етапу експерименту передувала попередня пошукова робота. Пошуковий експеримент у науково-методичній літературі визначається як особливий вид експерименту, у процесі якого дослідник ще не володіє необхідною інформацією щодо точного визначення критеріїв і показників сформованості досліджуваного феномена. Протягом впровадження пошукового етапу експерименту було необхідно провести наукову розвідку з метою вивчення всіх факторів, що мають вплив на формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

Завданням пошукового етапу були: перевірити припущення щодо критеріального апарату дослідження, остаточно визначити та обґрунтувати показники й рівні сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії; визначити на основі наукової розвідки послідовність науково-діагностичних процедур дослідження, перевірити частково подані у формі уявних моделей форми й методи формувального експерименту, скоректувати стратегію проведення розвиваючих заходів у спеціально організованому художньо-освітньому середовищі.

Для перевірки висунутих припущень ми застосовували методи емпіричного та практичного дослідження. Діагностично-аналітичні методи передбачали ознайомлення з нормативними документами, навчально-методичними комплексами навчальних закладів, теоретичними надбаннями та практичним досвідом фахівців у процесі участі в науково-практичних конференціях (м.м. Київ, Луганськ, Одеса, Суми, Умань), майстер-класах та семінарах (м.м. Київ, Дніпропетровськ, Львів, Луганськ, Одеса, Суми, Ужгород, Умань, Харків, Євпаторія, Москва тощо). Діагностично-прогностичні методи включали спостереження, анкетування, опитування фахівців, студентів щодо проблематики дослідження художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії і впроваджувалися протягом участі у творчих проектах (експериментальний перформенс «Милі люди, або Whatdoes

делікатність mean?»), під час проведення власних майстер-класів з пластичного інтонування та ритміки для студентів напрямів підготовки «Музичне мистецтво» і «Хореографія» у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка (2013 р.), Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (2014, 2015 р.р.). Окрім вивчення й узагальнення науково-практичного досвіду і власних спостережень, у процесі проведених майстер-класів відбувалося обговорення специфіки впровадження формувальних процедур з досвідченими фахівцями, студентами-учасниками, відпрацьовувався критеріальний апарат дослідження.

На основі узагальнення результатів пошукового етапу експерименту з метою проведення діагностичних процедур в рамках експериментально-дослідної роботи нами було обґрунтовано критеріальний апарат дослідження рівнів художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо критерій як ознаку, на основі якої відбувається оцінка певних художньо-комунікативних умінь, а показник – як явище, що позначає їх сформованість. Критерій і показники тісно взаємопов'язані: якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує критерій і навпаки – науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників [199].

Відповідно до виділених структурних компонентів художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії ми визначаємо критерії сформованості означених умінь.

Першим критерієм визначено *міру мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого* (який відповідає мотиваційно-перцептивному компоненту художньо-комунікативних умінь). Критерій обумовлений високим значенням мотиваційної спрямованості в контексті розвитку художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. Критерій дозволяє визначити рівень інтересу до майбутньої професійної діяльності, зокрема художньо-



комунікативної; активності, зацікавленості, «включеності» у процес взаємодії з твором мистецтва та іншими, розвиненості емоційно-чуттєвої сфери студентів у процесі художньої комунікації.

Показниками першого критерію є:

- зацікавленість, потреба в емоційному сприйнятті й осмисленні авторського художнього задуму;
- прагнення до сприйняття, трансляції й обміну художньою інформацією, позиціями, емоціями з іншими;
- перцептивна активність щодо відчуття й розуміння думок, стану інших, встановлення емоційно-інтелектуального контакту.

Наступним критерієм є *ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії*. Критерій відповідає когнітивно-емпатійному компоненту і визначає ступінь теоретичної підготовки майбутніх учителів музики і хореографії, сформованість умінь розуміти, осмислювати художні твори, мистецьку мову через співпереживання, оперувати набутими знаннями в процесі художньої взаємодії. Його показниками є:

- емпатійність, «вживання» в образ героя і його осмислення в процесі контекстного художньо-когнітивного аналізу твору;
- грамотність, аргументованість декодування-тлумачення інтонаційно-образного змісту, форми, властивостей мистецької мови;
- вербальна й невербальна експресія та доцільність вибору засобів художньої комунікації у процесі трансляції та обміну інформацією, почуттями, думками.

Художньо-інтерпретаційному компоненту відповідає критерій *міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності*. Він дає змогу визначити готовність студентів до художньої комунікації в процесі інтерпретації художніх образів, створення та

реалізації виконавської концепції художнього задуму й характеризується такими показниками:

- творча самостійність, суб'єктна позиція щодо створення і художньо-переконливого відтворення виконавської концепції, адекватної авторському задуму;
- експресивність виконавського втілення художніх образів, здатність емоційно-енергетично «заражати» аудиторію, встановлювати емоційний контакт і зворотний зв'язок;
- залучення інших до співтворчості в процесі виконавського втілення художніх образів і створення мистецьких композицій.

Останнім критерієм є *ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації*. Означений критерій відповідає рефлексивно-проективному компоненту і вимірює здатність студентів діагностувати ефективність різних видів власної художньо-комунікативної діяльності з метою проектування шляхів її оптимізації за такими показниками:

- адекватність оцінювання результативності художньо-виконавської і художньо-педагогічної комунікації;
- обґрунтованість та аргументованість оцінки стану й позицій інших, доцільність коригувальних художньо-педагогічних впливів;
- ефективність проектування комунікативних засобів (вербальних і невербальних) позитивних впливів щодо досягнення оптимальних результатів художньо-педагогічної взаємодії.

В узагальненому вигляді виділені критерії та показники представлені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Критерії та показники рівнів сформованості  
художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії**

<u>Компоненти</u>	<u>Критерії</u>	<u>Показники</u>
<i>Мотиваційно-перцептивний</i>	Міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого	зацікавленість, потреба в емоційному сприйнятті й осмисленні авторського художнього задуму
		прагнення до сприйняття, трансляції й обміну художньою інформацією, позиціями, емоціями з іншими
		перцептивна активність щодо відчуття й розуміння думок, стану інших, встановлення емоційно-інтелектуального контакту
<i>Когнітивно-емпатійний</i>	Ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії	емпатійність, «вживання» в образ героя і його осмислення в процесі контекстного художньо-когнітивного аналізу твору
		грамотність, аргументованість декодування-тлумачення інтонаційно-образного змісту, форми, властивостей мистецької мови
		вербальна й невербальна експресія та доцільність вибору засобів художньої комунікації у процесі трансляції та обміну інформацією, почуттями, думками
<i>Художньо-інтерпретаційний</i>	Міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності	творча самостійність, суб'єктна позиція щодо створення і художньо-переконливого відтворення виконавської концепції, адекватної авторському задуму
		експресивність виконавського втілення художніх образів, здатність емоційно-енергетично «заражати» аудиторію, встановлювати емоційний контакт і зворотний зв'язок
		залучення інших до співтворчості в процесі виконавського втілення художніх образів і створення мистецьких композицій
<i>Рефлексивно-проективний</i>	Ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації	адекватність оцінювання результативності художньо-виконавської і художньо-педагогічної комунікації
		обґрунтованість та аргументованість оцінки стану і позицій Інших, доцільність коригувальних художньо-педагогічних впливів
		ефективність проектування комунікативних засобів (вербальних і невербальних) позитивних впливів щодо досягнення оптимальних результатів художньо-педагогічної взаємодії

Методика діагностики стану сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії ґрунтувалась на таких методах дослідження: педагогічне спостереження, опитування, анкетування, діагностиці рівня емпатії, експертних оцінках, аналізі результатів творчої та інтерпретаційної діяльності студентів.

В констатувальному експерименті ми впроваджували 3-бальну шкалу оцінювання. Студенти отримували бали в залежності від правильності відповіді, кількості виконаних завдань, активної участі у творчій діяльності або в залежності від критеріїв оцінювання окремого завдання.

Для діагностики першого критерію – *міри мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого* – застосовувалися такі методи: педагогічне спостереження, діагностика рівня емпатійних здібностей В. Бойко, бесіди, анкетування. Перший і другий показники цього критерію – *зацікавленість, потреба в емоційному сприйнятті й осмисленні авторського художнього задуму; прагнення до сприйняття, трансляції й обміну художньою інформацією, позиціями, емоціями з іншими* – було вирішено діагностувати за допомогою методів спостереження за процесом художнього сприйняття, бесід та анкетування.

Спостереження є одним з основних методів наукового пізнання, що ґрунтується на безпосередньому та опосередкованому сприйманні педагогічних явищ. Наукове спостереження відрізняється цілеспрямованістю, послідовністю і фіксацією результатів. У залежності від тривалості вирізняють довгочасне і короткочасне, безперервне і дискретне спостереження [240]. У нашому дослідженні ми використовували короткочасне (епізодичне) спостереження, що проводиться протягом нетривалого часу, та довгочасне спостереження (за допомогою викладачів), що відбувається тривалий період.

Метою використання методу епізодичного спостереження в нашій діагностиці було організоване дослідження емоційних проявів студентів при художньому сприйнятті та взаємодії з творами мистецтва, з іншими, фіксація ступеня їх інтенсивності в контексті відповідно до обраних показників. Метою

використання методу довгочасного спостереження було визначення інтересів, мотивів студентів до художньої перцепції, виявлення емоційно-образного змісту твору мистецтва в процесі його сприйняття. Для здійснення цього методу залучалися викладачі фахових дисциплін, які мали можливість зіставити отримані результати із загальною характеристикою особистості студента.

Довгочасне спостереження викладачами фахових дисциплін за музичною та хореографічною діяльністю майбутніх учителів показали, що переважна їх більшість прагне до спілкування з мистецтвом, але численну групу студентів становлять ті, інтереси яких спрямовані лише на розважальну музику та популярні танцювальні напрями. Вони не схильні усвідомлювати отримані музичні та хореографічні враження, розмірковувати над образним змістом твору, аналізувати його жанрові та стилістичні ознаки, критично оцінювати власний досвід художнього спілкування. Під час цілеспрямованого обговорення з викладачами результатів спостереження було зазначено, що незначна кількість студентів орієнтована на «активне» сприйняття мистецтва, творче осягнення танцювальних і музичних творів у процесі їх сприймання, самостійну музичну та хореографічну діяльність тощо. Саме такі студенти здебільшого здатні до емоційного співпереживання, виявлення емоційно-образного змісту твору мистецтва.

З метою виявлення потреби майбутніх учителів музики і хореографії в художньо-комунікативної діяльності, рівня їх «включеності», зацікавленості щодо виявлення емоційно-образного змісту твору мистецтва в процесі його сприйняття нами було проведено анкетування (Додаток Б). Анкетування проводиться одночасно з багатьма респондентами у вигляді письмового опитування.

Аналіз відповідей на перше запитання: «Чи отримуєте Ви задоволення від художнього спілкування, сприйняття творів мистецтва?» – дав змогу встановити міру позитивних почуттєво-емоційних реакцій студентів на процес художнього спілкування. Більшість респондентів виявляють бажання

спілкуватися з мистецтвом та отримують від художнього спілкування задоволення (78%), незначна кількість студентів невпевнена в отриманні позитивних емоцій від сприйняття творів мистецтва (19%) та лише кілька осіб відповіли, що майже ніколи не отримують задоволення від художнього спілкування (3%).

Для визначення сфери зацікавленості студентів у майбутній професійній діяльності проаналізовано відповіді на питання: «Що приваблює Вас у майбутній художньо-педагогічній діяльності?» Результати виявили, що найбільш популярним мотивом фахової діяльності студенти визначили особистісно-творчий мотив (74%), що відповідає за усвідомлення та реалізацію власного призначення та таланту, задоволення від процесу професійної діяльності на естетичному або комунікативному рівні, 20% опитаних обрали зовнішньо-соціальні мотиви, зазначивши, що діяльність учителя музики і хореографії є популярною на сьогодні та більш фінансово стабільною, ніж в інших вчителів, 6% студентів виявили байдужість до художньо-педагогічній діяльності та відповіли, що по закінченню навчання займатимуться тільки виконавською діяльністю.

Відповіді на запитання: «Що спонукає Вас до спілкування з новими творами музичного та хореографічного мистецтва?» – дозволили нам визначити домінування мотивів та установок у студентів на сприйняття творів мистецтва. Звернення студентів до сприйняття мистецтва має різні мотиви: отримати задоволення, прагнення відволіктися (41%), відчуті нові емоції, розширити свій фаховий досвід (32%), зрозуміти авторський задум композиції (9%), проте часто головне місце посідає не прагнення отримати емоційну насолоду від самого художнього твору, а схвалення його естетичних позицій іншими людьми (18%). Багато студентів під час вибору творів мистецтва керуються лише авторитетами або нав'язаними популярними тенденціями моди, що значно впливає на сприйняття хореографії та музики.

Аналіз відповідей на питання: «Яким жанрам музичного та хореографічного мистецтва віддаєте перевагу? Чому?» – дозволив виявити

наявність у студентів інтересу до пізнання та розуміння різних напрямів і жанрів музики і хореографії. Незначна кількість опитуваних (12%) не віддала переваги жодному з музичних і хореографічних жанрів, відповівши: «Цікаво сприймати твори різних жанрів і напрямів, це поширює художній досвід», що може свідчить про розуміння респондентами цінності та значущості всіх різновидів музики і хореографії. Більшість студентів (48%) відповіла, що віддають перевагу тому жанру, яким займаються самі, тому що краще розуміються в ньому. Така відповідь виявляє пасивну позицію щодо сприйняття, осмислення різноманіття жанрів музичного й танцювального мистецтва. Лише 10% студентів обрали масові популярні жанри музики і хореографії, що, на нашу думку, така відповідь потребує перевірки. Значна кількість опитуваних (30%) виявили свої уподобання класичним жанрам музики і танцю. Розмірковуючи над даним фактом, можна припустити, що така відповідь нав'язана (здебільшого в музикантів) вивченням у музичних школах, училищах, вишах переважно класичного репертуару. Зазначимо, що слухацький і виконавський досвід більшості студентів-музикантів обмежується творами композиторів-класиків. Це дає можливість поміркувати над важливістю приділяти більше уваги у навчально-виховному процесі спілкуванню з різножанровим мистецтвом, зокрема сучасним, завдяки чому в майбутніх учителів музики і хореографії поширюється художньо-естетичний досвід, розширюються ціннісні орієнтації.

Наступне запитання: «На що звертаєте увагу при первинному сприйнятті музичного твору або хореографічної композиції?» – вимагало від студентів проаналізувати власне емоційне реагування на твір мистецтва, первинний оцінний відгук та ранжирувати відповіді. Більшість студентів-хореографів відповіли, що при сприйнятті хореографічного твору оцінюють, по-перше, технічну майстерність виконавців, по-друге, експресивність, художню переконливість виконання, уміння емоційно «заразити» глядачів та сюжетний розвиток, драматургію твору, а стильова відповідність для них не так важлива. Значна кількість студентів-музикантів при первинному сприйнятті звертає

увагу на експресивність, художню переконливість виконання, уміння емоційно «заразити», потім на технічну майстерність виконавців і стильову відповідність і в останнє – на сюжетний розвиток, драматургію твору.

Цікавими були результати на запитання: «Чи завжди Ви розумієте ідею художнього твору як послання автора? Що заважає Вашому розумінню смислу художнього твору (музичного, композиції танцю)?» 80,2 % опитуваних дали відповідь, що розуміють майже всі твори без перешкод. (Необхідно зауважити, що згодом нами не було виявлено зазначеного відсотку студентів, які б досконало володіли умінням розуміти та розшифровувати художні твори). 14,9 % відповіли, що іноді ідея автора досить складна для розуміння або виконавець художнього твору не зміг її донести, 4,9 % усвідомили брак знань й умінь, необхідних для ефективної художньої комунікації з автором художнього твору, розуміння його задуму, ідеї, технічних прийомів. Відповіді на питання дозволяють констатувати, що студенти не мають досвіду глибокого проникнення в художньо-образний зміст мистецького твору, не завжди виявляють свідоме ставлення до художнього сприймання мистецької інформації.

Для уточнення адекватності самооцінки студентів, зокрема в контексті діагностування такого показника, як адекватність оцінювання результативності художньо-виконавської і художньо-педагогічної комунікації, ми запровадили такий метод, як індивідуальна бесіда, результат якого показав у більшості студентів недостатню адекватність самооцінки щодо виявлення емоційно-образного змісту твору мистецтва, уміння розуміти авторський задум.

Метою останнього питання: «Як часто Ви відчуваєте потребу в емоційно-довірливому спілкуванні, соціальній взаємодії? Чи приносить таке спілкування задоволення?» – було виявлено мотив афіліації. Термін «афіліація» походить від англійського слова «*affiliation*», що в перекладі означає «з'єднання, зв'язок», тісно пов'язана з емпатією і визначається як прагнення бути в товаристві інших людей, потреба у здійсненні емоційних контактів; виявляється в прагненні встановлювати близькі стосунки, брати участь у спільних діях, метою яких є



процес спілкування, що приносить задоволення. Відповіді на зазначене питання показали такі результати: 18 % студентів мають яскраво виражений мотив афіліації, вони спрямовані на здійсненні емоційних контактів, встановлення сприятливих взаємовідносин, прагнуть до спілкування, практично не відчують труднощів у процесі взаємодії з іншими людьми. 77% майбутніх учителів музики і хореографії виявили середній показник за даною шкалою. У таких студентів наявний мотив, що спонукає до взаємодії, але інколи виникають труднощі при спілкуванні з оточуючими в силу особистісних особливостей, настрою та страху неприйняття іншими (групою). Тільки у 5 % студентів виявилася низька потреба в афіліації, у цьому випадку страх до неприйняття іншими вимагає уникати спілкування, потреба в підтримці, розумінні залишається незадоволеною, часто такі люди поринають у світ своїх переживань.

Як бачимо, більшість студентів виявляє бажання спілкуватися з мистецтвом та отримує від художнього спілкування задоволення. Але результати дослідження виявили, що в майбутніх учителів музики та хореографії слабо сформована мотивація до глибокого емоційно усвідомленого сприйняття творів мистецтва, обмежений художньо-естетичний досвід, вони мають неглибокий інтерес і недостатнє знання жанрів музичного та хореографічного мистецтва; студенти не схильні усвідомлювати отримані музичні та хореографічні враження, розмірковувати над образним змістом твору. У процесі художнього сприйняття студенти-хореографи мають тенденцію оцінювати насамперед технічну майстерність виконання творів, а студенти-музиканти віддають перевагу експресивності, емоційності виконання музичних творів. Майбутні вчителі музики і хореографії однаково не мають досвіду глибокого проникнення в художньо-образний зміст мистецького твору, не завжди виявляють свідоме ставлення до художнього сприйняття мистецької інформації. Це пояснюється тим, що в практиці підготовки майбутніх вчителів музики і хореографії недостатньо уваги приділяється розвитку осмислення особистісного ставлення до мистецьких явищ. Викладачі часто пропонують

студентам уже готові зразки естетичних оцінок музичного й хореографічного мистецтва, що призводить до механічного засвоєння знань.

Метод епізодичного педагогічного спостереження, спрямований на виявлення зовнішніх проявів емоційної реакції студентів при сприйнятті творів мистецтва, проводився в рамках таких дисциплін: «Методика музичного виховання», «Світова художня культура», «Композиція та постановка танцю». По-перше, з викладачами було обговорено критерії умовних оцінок результатів спостереження. Студентам було запропоновано до сприйняття музичний, хореографічний або живописний твір, створено творчу невимушену атмосферу, у якій вони могли б ділитися враженнями та вільно проявляти емоції. Завданням викладачів було спостерігати за проявами емоційної реакції студентів при сприйнятті творів мистецтва та фіксувати результати за визначеними критеріями умовних оцінок зовнішніх проявів емоцій студентів, що навчаються в їхніх виконавських класах і групах.

Метод епізодичного спостереження під час створення ситуацій художньої взаємодії дав такі результати: більшість студентів – 68,1 % – емоційно стримано реагували на художні твори, епізодично проявляли здатність до співпереживання; 23,1% студентів під час сприйняття художніх творів займалися сторонніми справами або проявили себе емоційно ригідними в ситуації художньої взаємодії; бурхливо виявляли емоції, співчуття, розуміння Автора та його героїв при сприйнятті художнього твору 8,8% майбутніх вчителів музики та хореографії.

З метою діагностики міри розвиненості адекватності відчуття і усвідомлення емоційного стану іншого в процесі художньої комунікації використовувалася методика діагностики В.В. Бойка. Методика спрямована на визначення рівня емпатійних здібностей студентів та вміння розуміти іншого на основі співпереживання, постановки себе на місце партнера. Завдання діагностики передбачало відповіді студентів на тестові запитання (Додаток А). Студенти мали відмічати припущення, які підходять їм найбільше, при цьому, за умовами тесту, важливо було не замислюватися, а відмічати те, що відразу

відчувають. У процесі обробки результатів визначався не тільки основний показник – рівень емпатії, а також зверталась увага на один з параметрів у структурі емпатії – ідентифікацію, в основі якої лежить легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування. Отже, результати тесту виявили, що 71,1 % студентів мають середній або занижений рівень емпатії, у них достатньо емоційної чутливості для входження в емоційне поле партнера, однак певні установки особистості обмежують діапазон емоційної чутливості та емпатійного сприйняття; 17,0% мають дуже високий рівень емпатії, що сприяє розумінню сутності будь-кого іншого, співучасті, співпереживання, і 11,9% мають дуже низький рівень емпатії, що перешкоджає розкриттю і емпатійному усвідомленню емоційного стану інших.

Для підтвердження рівня перцептивної активності щодо відчуття й розуміння думок і станів інших та одночасно для перевірки показника другого критерію – визначення рівня невербальної експресії в процесі художньо-комунікативної взаємодії – учасникам експерименту було запропоновано творчий експрес-метод експресивної пантоміми. Студенти мали по черзі демонструвати іншим учасникам діагностичної процедури, обрані для них емоційні та поведінкові реакції без слів, тільки мімікою чи рухами, таким чином, щоб група реципієнтів могла розпізнати й декодувати їхнє невербальне мовлення. Важливо було оцінити, наскільки точно студенти покажуть та ідентифікують отриману невербальну інформацію, як доцільно вони доберуть засоби невербального впливу для того, щоб інші змогли прочитати їхнє закодоване послання. За результатами проведеного експрес-методу ми узагальнили оцінки, отримані студентами в процесі діагностування їх за першим критерієм.

Узагальнення результатів діагностики за критерієм: *міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення іншого*, відповідно до його показників сформованості художньо-комунікативних умінь засвідчило, що більшість студентів має здатність до прояву зацікавленості, уяви, фантазії, здатність до емпатійного

співпереживання та емоційної реакції під час сприйняття художнього твору, але лише частково демонструє здатність осмислювати власні почуття, емоції та усвідомлено їх виражати. Що ж стосується відчуття і розуміння стану інших – перцептивна активність в контексті соціальної взаємодії розвинута на більш високому рівні, що ґрунтується на розумінні емоційно-експресивних патернів та поведінкових реакцій людини.

Результати діагностики сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії за першим критерієм запропоновано в таблиці 3.2.

Результати діагностики за критерієм *«міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого»*

Таблиця 3.2

№	Показники	Рівні					
		Самостійно-творчий		Частково-продуктивний		Спонукально-адаптивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	зацікавленість, потреба в емоційному сприйнятті ...	60	16,5	190	52,2	114	31,3
2	прагнення до сприйняття, трансляції й обміну...	62	17,0	186	51,1	116	31,9
3	перцептивна активність щодо відчуття й розуміння...	50	13,3	186	51,1	128	35,2
	<b>середній показник у %</b>		<b>15,9</b>		<b>51,1</b>		<b>33,0</b>

Такі результати свідчать про необхідність проведення спеціальної роботи з формування мотивації до активного сприйняття мистецьких творів, «включеності» в процес художньої комунікації майбутніх учителів музики і хореографії.

Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії за критерієм *«ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії»* здійснювалась з використанням методів педагогічного спостереження, декодування мистецького (музичного та хореографічного) тексту, художнього аналізу синтезованого твору мистецтва, вербалізації художньої інформації.

Оцінка прояву такого показника, як грамотність, аргументованість декодування-тлумачення інтонаційно-образного змісту, форми, властивостей мистецької мови здійснювалась за допомогою методу декодування мистецького (музичного й хореографічного) тексту. Цей метод було спрямовано на аналіз, грамотне осмислення сприйнятого мистецького тексту: засобів виразності, технічних прийомів, семантичних кодів, контекстів, образності музичної та хореографічної мови.

Майбутнім учителям музики і хореографії було запропоновано до сприйняття два музично-хореографічних тексти: фрагмент балету П. Чайковського «Спляча красуня» та одноактний танцювальний спектакль А. Веберна у постановці І. Кілліана «Немає більше гри» («NoMorePlay»). Слід зазначити, що в сучасному мистецтвознавстві такі спектаклі є синтетичними музично-сценічними текстами. Група студентів-музикантів аналізувала музичну мову спектаклів, визначаючи інтонаційні, артикуляційні, динамічні та інші засоби музичного матеріалу, і, згодом, розглядала та обговорювала пластичну інтерпретацію музики засобами хореографічного мистецтва. Студенти-хореографи на першому етапі аналізували хореографічну мову, що представляє у зазначених спектаклях лексику класичного танцю і танцю у стилі «modern», позначали типи рухів, їх смислову наповненість, музичність, відповідність, точність виконання, а згодом розбирали музичний текст, що отримав перевираження хореографічними засобами. Аналіз результатів даного завдання виявив, що студенти і музичного, і хореографічного фаху краще орієнтуються в художньому тексті класичного твору, ніж сучасного. Часто досвід сприймання і виконавства студентів обмежується класичними творами, тому значно менше їм знайома сучасна музика і сучасний академічний танець. Недостатнє знання студентами сучасного мистецтва пояснюється нерозумінням нових засобів виразності, що вимагає спеціальної підготовки від реципієнта. Тож кращі результати декодування мистецької (музичної та хореографічної) мови студенти показали, аналізуючи фрагмент балету «Спляча красуня» на музику П. Чайковського: 58,2% студентів розуміють твір, розшифровують на

достатньому рівні ідею композиції, лексичні особливості, акценти, але тільки у сфері фахового мистецтва (музиканти в музичному, хореографи – у хореографічному мистецтві), 24,8% студентів не усвідомлено сприймають художню інформацію, частково розуміють та не завжди грамотно аналізують музичну та хореографічну мови, 17,0 % студентів показали наявність загальних мистецько-фахових знань, усвідомлене розуміння музичної та хореографічної мови, уміння використовувати взаємодію музичного тексту й результату його втілення засобами хореографії в аналізі синтетичного художнього тексту.

Такі результати засвідчують необхідність спрямовувати навчальну діяльність майбутніх учителів музики і хореографії на пізнання мови нефахового виду мистецтва (музикантам – пластичної, а хореографам – музичної) та на ознайомлення й усвідомлення цінності сучасного мистецтва, музичної та хореографічної творчості нашого часу.

Для діагностування сформованості наступних показників означеного критерію – емпатійність, «вживання» в образ героя і його осмислення в процесі контекстного художньо-когнітивного аналізу твору; вербальна і невербальна експресія та доцільність вибору засобів художньої комунікації в процесі трансляції та обміну інформацією, почуттями, думками – використовувались такі методи, як: художній аналіз синтезованого музично-хореографічного твору, вербалізація мистецької інформації, педагогічне спостереження.

Метою методу художнього аналізу синтезованого твору мистецтва є визначення рівня сформованості вміння проводити емоційно-усвідомлений аналіз художнього задуму, ідеї, образного змісту й драматургії художніх творів. Завдання передбачає сприйняття мистецького матеріалу, що являє собою різнопланове і жанрово неоднорідне явище (мюзикл, як синтезований жанр, включає в себе драматичний, музичний і хореографічний види мистецтва), та його аналіз за визначеними питаннями у вигляді письмової роботи. Студентам запропоновано переглянути кіноверсію культового бродвейського мюзиклу «Вестсайдська історія» Л. Бернстайна у постановці хореографа Дж. Роббінса. У процесі художнього аналізу твору студенти мали назвати жанрово-стильові

особливості твору, його ідейний зміст, прокоментувати вибір автором засобів вираження основної ідеї, висловити власне емоційне враження та особистісне судження щодо художнього задуму, сюжету, використаної художньої мови. Аналіз результатів показав, що достатня частина студентів має обмежену базу знань з художньої культури, відчуває труднощі у визначенні стилю, жанру й характеру твору, особливостей художньої мови, недостатньо відчуває мистецькі образи, співпереживає героям твору. Таких студентів було 41,2 %. Частково виконали завдання, намагаючись зрозуміти та усвідомити ідею, образний зміст і драматургію художнього твору та фрагментарно визначаючи художній задум – 53,9 %, і лише 4,9 % студентів повністю виконали завдання, демонструючи володіння мовою, логічний виклад матеріалу, емоційно-усвідомлений аналіз твору, власне ставлення до твору мистецтва, «вживання» в художній образ твору в процесі художньої комунікації.

Метою методу вербалізації мистецької інформації є виявлення рівня володіння вербальною та невербальною мовами комунікації як засобу позитивного впливу на інших. Метод передбачає обмін художньою інформацією за допомогою використання вербальних та невербальних засобів: натхненої розповіді, зображувально-виразних слів, інтонації, міміки, пантоміміки, експресивних проявів та виражальних рухів з метою залучити сприймаючих до єдиного групового настрою, «емоційно заразити». Завдання полягало в тому, що кільком студентам різного фаху було запропоновано передати за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації художню інформацію, здобуту та проаналізовану на попередньому завданні (за мюзиклом «Вестсайдська історія»). При виконанні даного завдання ми спостерігали за реакцією групи, що сприймала інформацію: ораторів, що доступно та цікаво доносили власне емоційне ставлення до твору мистецтва, слухали уважно; студентам, що слабо володіли вербальними засобами комунікації, експресивними проявами та виражальними рухами, не вдалося завоювати увагу групи і залучити їх до єдиного настрою. Результати описаного завдання підтвердили дані педагогічного спостереження щодо рівня

розвиненості вербальної та невербальної експресії як засобу позитивного впливу на інших. Як стверджують викладачі, значна частина студентів характеризується недостатнім рівнем опанування вербальними і невербальними засобами спілкування, зокрема в процесі художньої комунікації, через брак словникового запасу, знань та навичок невербальної комунікації.

Результати показали, що 47% респондентів вербальними та невербальними засобами комунікації володіють на низькому рівні, тому не мають впливу на інших під час обміну художньою інформацією. 48% майбутніх учителів музики та хореографії хаотично, емоційно й непослідовно передають здобуту художню інформацію, активізуючи тільки почуттєво-емоційний канал сприйняття мистецького матеріалу, при цьому демонструють не завжди досконале володіння засобами вербальної та невербальної комунікації. Точно висловлюють свої думки, емоції та ставлення до художнього твору, «заражають» аудиторію власними враженнями, успішно використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації, 5% студентів.

Узагальнення отриманих результатів дало змогу розподілити студентів на три групи, згідно з високим, середнім та низьким рівнями прояву показників критерію *«ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії»*. Отримані дані подано у таблиці 3.3.



Результати діагностики за критерієм «ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії»

Таблиця 3.3

№	Показники	Рівні					
		Самостійно-творчий		Частково-продуктивний		Спонукально-адаптивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	емпатійність, «вживання» в образ ...	36	9,9	184	50,5	144	39,6
2	грамотність, аргументованість декодування-...	44	12,1	180	49,5	140	38,4
3	вербальна і невербальна експресія ...	38	10,4	180	49,5	146	40,1
	<b>середній показник у %</b>	<b>11,0</b>		<b>48,9</b>		<b>40,1</b>	

Аналіз діагностики сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії за другим критерієм дозволив констатувати таке. Рівень відповідних мистецько-фахових знань, розуміння та усвідомлене оперування музичною чи хореографічною мовою, лексикою, термінологією, оволодіння художньо-технічними навиками виявилися недостатнім для ефективного художнього спілкування з мистецькими творами. Викликає труднощі в майбутніх вчителів музики та хореографії самостійний емоційно-усвідомлений аналіз художнього задуму, ідеї, образного змісту, художньо-технічних прийомів і драматургії художніх творів на основі «вживання» в художній образ у процесі сприйняття мистецьких творів. У більшості студентів рівень володіння вербальною та невербальною мовами комунікації як засіб позитивного впливу на Інших досить низький внаслідок браку словникового запасу, знань та навичок з невербальної комунікації.

Вважаємо за необхідне приділити значну увагу питанню формування грамотного осмислення, розуміння мистецької мови в студентів, усвідомленому художньо-обґрунтованому аналізу творів мистецтва й оволодінню вербальною та невербальною мовами комунікації майбутніх учителів музики і хореографії, адже саме такі уміння, характеристики є передумовою ефективною й оптимальною художньою комунікацією в мистецько-педагогічній діяльності майбутнього фахівця.

Для виявлення рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії за третім критерієм *«міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності»* у подальшій експериментальній роботі ми використовували методи експертної оцінки, педагогічного спостереження, аналізу продуктів творчої діяльності.

Діагностика прояву такого показника, як експресивність виконавського втілення художніх образів, здатність емоційно-енергетично «заражати» аудиторію, встановлювати емоційний контакт і зворотний зв'язок здійснювалась за допомогою педагогічного спостереження, експертної оцінки.

За допомогою методу експертної оцінки (рейтингу) досліджуються педагогічні проблеми, що не піддаються формалізації. Цей метод поєднує опосередковане спостереження й опитування, які пов'язані із залученням до оцінки явищ, що визначаються найкомпетентнішими фахівцями [209].

Як експерти залучалися провідні викладачі з музично-інструментальних, диригентсько-хорових, вокальних дисциплін та профільюючих дисциплін хореографії. За їхньою допомогою аналізувалися виступи студентів на відкритих формах заліку, екзаменах, академічних концертах, під час публічного виконання музичних і хореографічних творів. Оцінювання технічної складової виконавця не було єдиною метою експертів, адже головним завданням кожного виконавця-інтерпретатора, насамперед, є розкриття художнього змісту твору. Зокрема визначалися жанрово-стильова відповідність, логічність драматургії і художньої форми, художня переконливість втілення образного змісту, експресивність, артистизм виконавської інтерпретації музичних і хореографічних творів. Так, лише 6,0 % мають високий ступінь розвиненості експресивності, артистизму, художньо-технічної досконалості виконавської інтерпретації, 40,1 % – середній та 53,9 % – низький.

Спроможність встановлювати емоційний контакт, зворотний, зв'язок, залучення інших до співтворчості в процесі виконавського втілення художніх

образів і створення мистецьких композицій, здатність емоційно-енергетично «заражати» аудиторію діагностувалася за допомогою методів спостереження та експертної оцінки художньої інтерпретації музичних і хореографічних творів. Метод експертної оцінки художньої інтерпретації студентів був спрямований на виявлення рівня виконавсько-інтерпретаційної діяльності студентів, їхньої здатності встановлювати й підтримувати контакт з аудиторією, доцільного використання прийомів встановлення зворотного зв'язку з глядачем або слухачем у процесі виконавської інтерпретації.

Завдання полягало у виборі студентами твору, його аналізі, самостійному виборі засобів художньо-виконавської виразності, відпрацюванні технічної досконалості втілення музичного або хореографічного твору, маючи на меті встановлення емоційного контакту з аудиторією. Публічний виступ здійснюється в залі або на сцені для експертів (викладачів профілюючих дисциплін) та інших студентів. У процесі виконавської інтерпретації викладачі-експерти спостерігали за якістю втілення художніх образів, ідеї твору та оцінювали емоційний вплив на реципієнтів. Оцінки, які було виставлено викладачами студентам, відповідали трьом виконавським рівням: високому, середньому і низькому. Викладачам було запропоновано оцінити студентів за такими параметрами: розвиненість виконавсько-інтерпретаційних умінь студента, прояв емоційно-чуттєвих якостей студента в процесі втілення виконавської концепції мистецького твору, здатність встановлювати емоційний контакт, зворотній зв'язок з аудиторією в процесі виконавської інтерпретації.

Слід зазначити, що далеко не всім студентам вдавалося досягти емоційного, яскравого, артистичного, співтворчого втілення музичного або хореографічного твору, впоратися із страхом публічного виступу та оволодіти в художньому діалозі оптимальним станом для встановлення емоційно-смыслового контакту з аудиторією. Виконавська діяльність майбутнього учителя музики і хореографії є більш успішною за умови сформованості позитивного ставлення до публічних виступів, потреби у виконавській діяльності, націленості студента на трансляцію іншим власної виконавської

концепції з метою активізації співтворчої художньо-комунікативної діяльності. Музиканту або хореографу-виконавцю необхідно активізувати емоційно-експресивні якості, використовувати теоретичні знання, практичні вміння та навички, мистецький досвід для створення і сценічної реалізації своєї виконавської концепції. Тісне злиття думки й почуття з матеріальною красою звуку або танцю обумовлює художній вплив на сприймаючого слухача або глядача. Так, узагальнюючи результати виконання студентами творчого завдання й суджень експертів, ми з'ясували, що рівень виконавсько-інтерпретаційної діяльності студентів, здатності встановлювати емоційний контакт з аудиторією в процесі виконавської інтерпретації є низьким у 41,8 % студентів, середнім – у 51,1% студентів, високим – у 7,1 % майбутніх вчителів музики та хореографії.

Діагностика такого показника, як експресивність виконавського втілення художніх образів, здатність емоційно-енергетично «заражати» аудиторію, встановлювати емоційний контакт і зворотний зв'язок здійснювалась за допомогою непрямого спостереження за підготовкою студентів-хореографів до іспиту з дисципліни «Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом», де кожен студент має організувати групу виконавців, у процесі творчої художньо-виконавської полісуб'єктної взаємодії поставити та розучити художньо-образну ансамблеву композицію, підготувати виконавців до концертного виступу. Студенти-музиканти спостерігалися у процесі підготовки до ансамблевого виступу на академічному концерті. Спостереження виявило такі дані: 80,2% студентів не мають навички використовувати прийом емоційного «зараження» у процесі творчої художньо-виконавської полісуб'єктної взаємодії, вони зосереджені на технічному аспекті виконавства, майже не взаємодіючи з аудиторією; 19,8 % діють інтуїтивно під час творчої полісуб'єктної взаємодії, не усвідомлюючи використаних засобів, що допомагають емоційно «заразити» учнів і впливають на ефективність концертних виступів. Не маючи належних знань про можливості застосування емоційного «зараження» у художньо-виконавській взаємодії,

студенти свідомо не використовували його для вдосконалення художньо-виконавської діяльності.

Аналіз рівня сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії за критерієм «*міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності*» засвідчив, що розвиток фахових виконавських, художньо-інтерпретаційних умінь проводиться звужено, в основному у напрямку розвитку виконавської техніки, художньо-технічної досконалості, спостерігається переважання неусвідомлених дій та стереотипний характер інтерпретації художніх образів.

Отримані дані подано у таблиці 3.4.

Результати діагностики за критерієм «*міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності*»

Таблиця 3.4

№	Показники	Рівні					
		Самостійно-творчий		Частково-продуктивний		Спонукально-адаптивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	творча самостійність, суб'єктна позиція .	32	8,8	158	43,4	174	47,8
2	експресивність виконавського втілення художніх образів...	24	6,6	152	41,8	188	51,6
3	залучення інших до співтворчості...	22	6,1	146	40,1	196	53,8
	<b>середній показник у %</b>	<b>7,1</b>		<b>42,4</b>		<b>50,5</b>	

Результати діагностики сформованості художньо-комунікативних умінь за третім критерієм свідчать, що вкрай необхідним є розвиток у майбутніх учителів музики і хореографії вмінь налагоджувати емоційний зв'язок з аудиторією в процесі виконавської інтерпретації, у фаховій підготовці студентів потрібно приділяти більше уваги емоційно-чуттєвій складовій виконавській майстерності, навчити майбутніх фахівців здійснювати творчий

пошук, досягати творчо-інтелектуального осмислення нових засобів мистецької виразності та способів полімистецького самовираження.

Для виявлення рівня сформованості критерію *«ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації»* використовувалися метод спостереження й самоспостереження, опитування, бесіди. Програма самоспостереження складалась з письмових завдань і самозвітів.

З метою виявлення адекватності оцінювання результативності художньо-виконавської і художньо-педагогічної комунікації студентам було запропоновано таке завдання: під час проведення методу експертної оцінки художньої інтерпретації на попередньому етапі діагностики кожному студенту після прослуховування чи переглядання виконавської інтерпретації необхідно було оцінити художньо-комунікативні вміння студента, визначити складності, художньо-технічні проблеми, які виникли під час виконання. Під час оцінювання студенти мали ставити оцінки «3», «2» або «1» за такими параметрами: експресивність, художньо-технічна переконливість виконання, доцільність вибору виконавцем засобів художньо-виконавської виразності, здатність встановлювати емоційний контакт з аудиторією та спроможність до емоційного «зараження» в процесі виконавської інтерпретації. Оцінки студентів порівнювалися з оцінками експертів-викладачів, і тим самим визначалась адекватність оперування критеріями оцінки результативності художньої комунікації. У результаті діагностики було виявлено, що 15% майбутніх вчителів музики та хореографії точно й адекватно оцінили виступи за визначеними критеріями, 70% студентів не завжди об'єктивно оцінювали успішність виконавської інтерпретації та результативність художньої комунікації, 15% оцінювали нелогічно, керуючись особистісними уподобаннями.

Отримані результати було доповнено даними, отриманими під час бесід зі студентами з приводу їхнього спостереження за виступом колег.

З метою виявлення адекватності самооцінки в процесі самоконтролю, саморегуляції й корекції художньо-комунікативної діяльності студентам було запропоновано таке завдання: проаналізувати і оцінити власний виступ перед аудиторією, визначити позитивні та негативні моменти виконавської інтерпретації, надати варіанти виправлення виявлених помилок. Результати самоспостереження завжди визначаються як суб'єктивні, тому ми порівнювали їх з більш об'єктивними даними педагогічного спостереження та експертними оцінками, що отримали в попередньому етапі діагностики.

Виявилось, що це завдання для студентів було досить важким. Більшість з них зазнавали труднощів щодо самоаналізу, оцінювання власної виконавської інтерпретації та її корекції. Отримані результати, що були доповнені даними педагогічного спостереження та експертними оцінками, виявили, що 6,6% студентів адекватно оцінили власну художньо-комунікативну діяльність, запропонували доцільні методи її корекції, 44,5% студентів завищували або занижували самооцінку, вибирали не завжди доцільні варіанти корекції власної художньо-комунікативної діяльності, 48,9% не змогли адекватно оцінити та скорегувати власну художньо-комунікативну діяльність.

З метою оцінки ефективності проектування комунікативних засобів (вербальних і невербальних) позитивних впливів щодо досягнення оптимальних результатів художньо-педагогічної взаємодії використовувався метод опитування. Студентам пропонувалось у письмовому вигляді вирішити такі проблемні питання:

1. Запропонувати завдання або педагогічну ситуацію на уроці музики чи хореографії, при виконанні яких спілкування вчителя й учнів з творами мистецтва на засадах діалогової взаємодії проходило, по-перше, найефективнішим чином, по-друге, - найнепродуктивнішим способом. Проаналізувати, що є перешкодами організації вчителем художнього полісуб'єктного спілкування.

2. Сформулювати рекомендації для вчителя музики чи хореографії, як домогтися у процесі діалогового спілкування учнів з творами мистецтва творчої уяви, фантазії, зацікавленості щодо художньої комунікації.

3. Пригадати конфліктну ситуацію під час проведення уроку музики чи хореографії та проаналізувати її, дати власні рекомендації щодо розв'язання даного конфлікту.

Також, з метою діагностування проєктивних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, студентам було запропоновано створити «Дорожню карту» розвитку власних художньо-комунікативних умінь. Дорожнє картування (інструмент, запозичений зі сфери державного менеджменту) визначається як метод моделювання, який дозволяє умовно й наочно, через схему спроектованих шляхів, визначити покроково напрямки та засоби позитивних змін у контексті професійної діяльності, зокрема, у нашому випадку, художньо-комунікативних умінь.

Обидва завдання виявилися досить важкими для студентів. Більшість майбутніх фахівців виявилися не достатньо здатними до проєктування й реалізації прийомів оптимізації процесу художньої комунікації, не продемонстрували досвіду діагностики ефективності власних корегувальних художньо-педагогічних впливів. У першу чергу ми вбачаємо в цьому звичку студентів цілком покладатися на навчальну програму та думку викладачів щодо їхнього фахового розвитку. Узагальнені результати після двох діагностувальних процедур виявилися такими: 4,6% – упоралися із завданням на високому рівні, 31,8% – на середньому рівні та 63,6% – на низькому.

Результати діагностики сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії за четвертим критерієм подано в таблиці 3.5.



Результати діагностики за критерієм «ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації»

Таблиця 3.5

№	Показники	Рівні					
		Самостійно-творчий		Частково-продуктивний		Спонукально-адаптивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	адекватність оцінювання результативності ...	36	9,9	168	46,2	160	43,9
2	обґрунтованість та аргументованість оцінки стану і позицій Інших...	42	11,5	170	46,8	152	41,7
3	ефективність проектування комунікативних засобів ...	38	10,4	170	46,8	156	42,8
	<b>середній показник у %</b>	<b>10,4</b>		<b>46,1</b>		<b>43,5</b>	

Діагностика рівня показників критерію «ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації» сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії виявила брак практичного досвіду регулювання художньо-комунікативної діяльності, проектування та вдосконалення результату цього процесу. Студенти адекватно оцінювали свою діяльність, називали помилки, визначали успішні моменти, критикували вибір художнього матеріалу і власні виконавські інтерпретації, але їм бракувало знань та навиків для знайдення шляхів виправлення, підвищення якості дій, вчасного корегування художньо-комунікативного процесу.

Після узагальнення результатів усіх зазначених методів діагностики сформованості художньо-комунікативних умінь студентів стало можливим визначити якісні рівні сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, відповідно до критеріїв та їх показників: самостійно-творчий, частково-продуктивний, спонукально-адаптивний, які відповідали загальним високому, середньому і низькому

рівням.

*Самостійно-творчий рівень* характеризується: усвідомленим прагненням суб'єкта до сприйняття й обміну художньої інформацією, високим ступенем перцептивної активності, здатністю легко встановлювати емоційний контакт з іншими, залучати до співтворчості, «вживатися» в художній образ у процесі сприйняття та інтерпретації мистецьких творів; творчою самостійністю здійснення художньо-когнітивного контекстного аналізу; досконалим володінням засобами вербальної та невербальної комунікації, адекватними прийомами педагогічних впливів і рефлексії власної діяльності, проектування і впровадження прийомів оптимізації процесу художньої комунікації.

*Частково-продуктивний рівень* характеризується недостатнім проявом внутрішньої мотивації на емпатійне сприйняття й обмін художньою інформацією, труднощами в процесі встановлення емоційного контакту з іншими в процесі залучення їх до співтворчості. Вибір ефективних форм художнього діалогового спілкування та декодування мистецької мови потребує допомоги викладача; студенти недостатньо володіють засобами вербальної та невербальної комунікації щодо позитивних педагогічних впливів. Майбутні фахівці адекватно оцінюють власні можливості, процес і результат художньої комунікації, але їм бракує умінь щодо проектування і впровадження прийомів оптимізації процесу художньої комунікації.

*Спонукально-адаптивний рівень* визначається відсутністю у студента внутрішньої мотивації до художньо-комунікативної діяльності; обмеженим обсягом знань, які мало усвідомлені та стосуються лише обраного фахового виду мистецтва; значними труднощами щодо здійснення художньо-когнітивного аналізу твору мистецтва й у використанні засобів вербальної та невербальної комунікації; нездатністю до емпатійної взаємодії та адекватної самооцінки результативності художньо-комунікативної діяльності.

Загальні кількісні результати констатувального етапу дослідження засвідчили перевагу середнього й низького рівнів сформованості художньо-

комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. Отримані результати представлено в таблиці 3.6 і на рис. 3.1.

Узагальнення кількісних результатів діагностичних процедур констатувального експерименту показало, що художньо-комунікативні уміння майбутніх учителів музики і хореографії мають певні недоліки і їх розвиток пов'язується з деякими ускладненнями. Тенденція до стереотипного мислення й поведінки, недостатній прояв перцептивної активності студентів у процесі взаємодії з творами музичного й хореографічного мистецтва, недостатня здатність студентів бачити та проектувати власну зону найближчого розвитку призводять до того, що більшість студентів, починаючи власну професійну діяльність, виявляються недостатньо спроможними організувати ефективну художньо-комунікативну діяльність, створити комфортне художньо-освітнє середовище. Такі результати підтверджують визначені суперечності між сучасними вимогами щодо переорієнтації освітньої парадигми з монологічної на інтерактивну діалогічну взаємодію учасників навчального процесу, зокрема мистецько-педагогічного, та недостатнім усвідомленням і мотиваційним спрямуванням майбутніх фахівців і викладачів на її реалізацію в художньо-освітньому середовищі; між вагомим педагогічним особистісно-розвивальним потенціалом художньо-комунікативної взаємодії з мистецтвом і через мистецтво з іншими у фахово-творчому розвитку особистості та браком теоретико-методичного обґрунтування його застосування вчителями музики і хореографії в художньо-освітньому процесі; між значущістю формування художньо-комунікативної компетентності вчителів музики і хореографії та недостатньою розробленістю відповідної організаційної системи методичного забезпечення навчально-освітнього процесу на основі синтезу мистецтв. Усе це зумовлює доцільність впровадження авторської методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в освітній процес.

Рівні сформованості художньо-комунікативних умінь  
майбутніх учителів музики і хореографії

Таблиця 3.6

№	Критерії	Рівні					
		Самостійно-творчий		Частково-продуктивний		Спонукально-адаптивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого	58	15,9	186	51,1	120	33,0
2	Ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії	40	11,0	178	48,9	146	40,1
3	Міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності	26	7,1	154	42,4	184	50,5
4	Ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації	38	10,4	168	46,1	158	43,5
	<b>середній показник у %</b>	<b>11,1</b>		<b>47,1</b>		<b>41,8</b>	

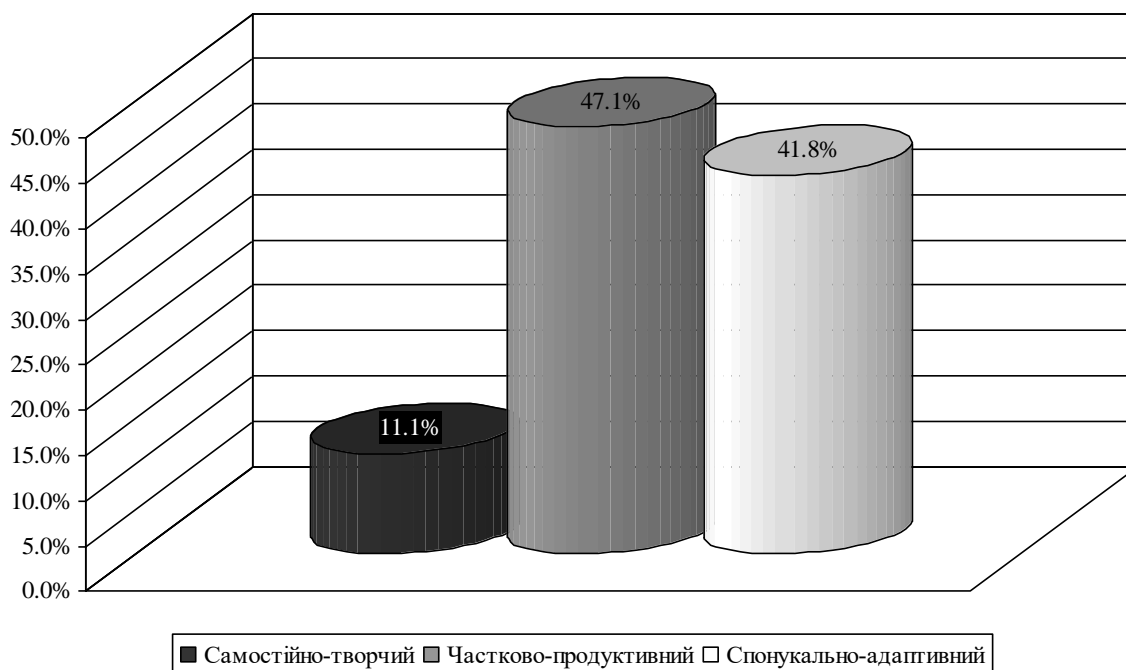


Рис. 3.1 Рівні сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

### **3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання**

Формувальний експеримент передбачав використання комплексу організаційних форм і методів, спрямованих на реалізацію виявлених педагогічних умов формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. Здійснення експерименту передбачало вирішення таких завдань:

- апробувати методику формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії;
- простежити динаміку розвитку художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії;
- здійснити порівняльний аналіз кількісних та якісних показників, отриманих під час дослідно-експериментальної роботи;

- довести вірогідність запропонованої методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії шляхом використання методів математичної статистики.

Формувальний експеримент проводився на базі факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Грунтуючись на засадах порівняльного аналізу, для проведення формувального експерименту й виявлення його об'єктивної оцінки із загальної кількості майбутніх учителів музики і хореографії було відібрано дві групи: експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ). Чисельність студентів становила 112 осіб (по 56 осіб у кожній групі). Зі студентами ЕГ заняття проводились відповідно до розробленої методики.

Формувальний експеримент проводився зі студентами IV курсу напрямів підготовки «Музичне мистецтво» і «Хореографія» протягом 2014–2015 навчального року. Виходячи з того, що кількість студентів IV курсу напрямів підготовки «Музичне мистецтво» і «Хореографія» є обмеженою, в якості студентів контрольної групи було відібрано 56 студентів, які проходили навчання на IV курсі у 2013-2014 навчальному році і, відповідно були діагностовані щодо рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь.

Узагальнені результати діагностики сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії подано в таблицях 3.7, 3.8, на Рис. 3.2 і в Додатку К.

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії  
в експериментальній групі (констатувальний зріз)

Таблиця 3.7

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Критерій 1		Критерій 2		Критерій 3		Критерій 4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	6	10,7	4	7,1	4	7,1	4	7,1	<b>4</b>	<b>7,1</b>
Частково-продуктивний	28	50,0	22	39,3	20	35,7	24	42,9	<b>24</b>	<b>42,9</b>
Спонукально-адаптивний	22	39,3	30	53,6	32	57,2	28	50,0	<b>28</b>	<b>50,0</b>

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії  
в контрольній групі (констатувальний зріз)

Таблиця 3.8

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Критерій 1		Критерій 2		Критерій 3		Критерій 4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	8	14,2	6	10,7	4	7,1	4	7,2	<b>6</b>	<b>10,7</b>
Частково-продуктивний	24	42,9	24	42,9	24	42,9	26	46,4	<b>24</b>	<b>42,9</b>
Спонукально-адаптивний	24	42,9	26	46,4	28	50,0	26	46,4	<b>26</b>	<b>46,4</b>

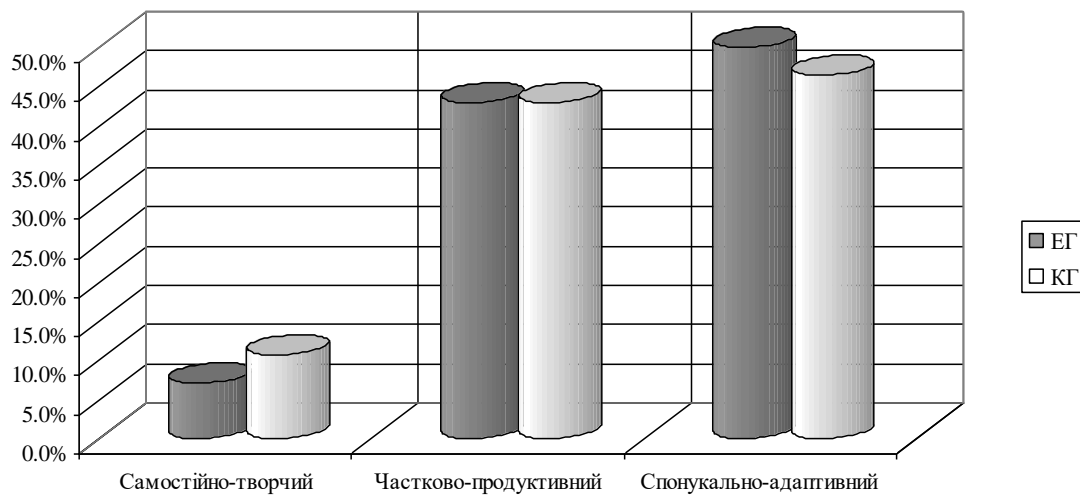


Рис. 3.2 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в експериментальній та контрольній групах (констатувальний зріз)

Коефіцієнти сформованості художньо-комунікативних умінь студентів ЕГ та КГ (констатувальний зріз)

Таблиця 3.9

Групи	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4	Загальний коефіцієнт сформованості
ЕГ	1,87	1,70	1,54	1,61	1,68
КГ	1,81	1,80	1,56	1,69	1,71

За результатами обробки отриманих результатів першого діагностичного зрізу було з'ясовано, що й експериментальна, і контрольна групи на початку експерименту мали приблизно однаковий рівень сформованості художньо-комунікативних умінь. Це дало змогу в подальшій роботі простежити динаміку формування структурних компонентів досліджуваного феномена в майбутніх учителів музики та хореографії.



У дослідженні була виявлена необхідність використання модифікацій та адаптації методів формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, оснований на різних видах синтезу музичного й хореографічного мистецтва.

Як зазначається в літературі, «танець і музика мають загальну сферу виразності, до складу якої входять: динаміка, темпи, ритми, інтонації, акценти, прискорення, уповільнення тощо. Саме ця сфера невербальної змістовності і дозволяє створювати найбільш довершений взаємозв'язок між мистецтвами» [247, с.120].

Спираючись на характеристики видів синтезу мистецтв (А. Зісь, Ю. Боров та ін.) і враховуючи синтетичність хореографічного мистецтва, зазначимо, що музика для хореографії є «організуючим фактором», темпо-ритмічною й жанрово-інтонаційною основою, вона надає цілісність хореографічному твору та, взаємодіючи з танцювальним мистецтвом, утворює художній синкретизм як вид мистецького синтезу. Хореографія, у свою чергу, здатна поглибити, розширити, візуально відтворити музичний твір, повніше розкрити мову музичного мистецтва, «оживити, персоніфікувати музичні теми, рельєфно позначити їх взаємодії» [12, с.17].

Значний інтерес у вивченні художньо-творчого процесу становить явище синестезії, термін, запозичений з психології. При сприйнятті музично-хореографічного тексту шляхом взаємодії двох органів чуття (аудіальним і візуальним) встановлюється асоціативний зв'язок на основі схожості, створюється синестетичний образ. Як зазначалось у першому розділі дослідження, ми розглядаємо синестезію на основі синтезу музики і танцю як поєднання музичного й хореографічного мистецтва в художнє ціле за принципом просторово-часової концентрації, інтонаційної та образно-композиційної єдності всіх компонентів, організації художньої інформації, отриманої від візуального, слухового, рухового аналізаторів та комбінованого впливу на особистість.

Музично-хореографічний синтез, застосований у творчому процесі формувального експерименту для посилення художньої виразності та комунікативної змістовності творів мистецтва, допомагає краще розуміти джерела двох видів мистецтва, розкривати художні закономірності, визначати аналогії між ними, орієнтуватися у стилях, жанрах, напрямках. Завдяки комбінованому (візуальному, аудіальному, руховому) впливу взаємодіючих видів мистецтва студенти опановують більший об'єм художнього матеріалу. Синтез музики й танцю, покладений в основу розробленої методики, дозволяє розвинути в студентів здатність до поліхудожнього асоціювання та синтетичного мислення.

Зміст методики формування художньо-комунікативних умінь відображено в організаційно-методичній моделі формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання (Рис.3.3, с. 170). Запропонована організаційно-методична модель включає мету художньо-освітнього процесу, компоненти художньо-комунікативних умінь, етапи дослідно-експериментальної роботи, ґрунтується на впровадженні визначених педагогічних умов і містить відповідні принципи, методи й засоби їх реалізації. Кожному компоненту художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії відповідає певний критерій, міра його прояву, а останньому – етап формування даного критерію.

Як було визначено в попередньому розділі, найбільш впливовими щодо формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії є такі підходи: *полісуб'єктний, середовищний, синергетичний, герменевтичний, семіотичний і контекстно-діяльнісний*.

Формувальний експеримент здійснювався поетапно і включав чотири етапи: *інформативно-кумулятивний, когнітивно-операціональний, творчо-діяльнісний, коригувально-проектувальний*. Поділ роботи на етапи був умовним, з актуалізацією певних проблем і завдань у кожному з них. Організація формувального експерименту здійснювалась на засадах втілення в навчальний процес педагогічних умов, обґрунтованих у попередніх розділах дослідження,

за яких формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії буде найбільш успішним. Такими умовами є: *стимулювання позитивної полімотивації до художньо-комунікативної діяльності; використання синергетичного потенціалу художньо-освітнього середовища; розширення поліхудожнього семантичного тезаурусу студентів; ініціювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музики і хореографії.* Впровадження зазначених умов проходило через усі етапи методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії та здійснювалося через навчальні форми: аудиторні: лекційні, семінарські, практичні (групові та індивідуальні) заняття; самостійну навчально-фахову роботу студентів (аудиторну і позааудиторну через завдання, отримані від педагога або виконані з власної ініціативи); у процесі педагогічної практики (як квазіпедагогічної діяльності). Стрижнем методичного супроводу формувального експерименту був спецкурс «Форми й засоби художньої комунікації в освітньо-мистецькому середовищі». Крім того, враховувались важливі принципи побудови дидактичної системи: *комфортного художнього спілкування, поліхудожньої творчої взаємодії, сензитивної діалогічності, художньо-комунікативного розуміння.*

Метою спецкурсу «Форми й засоби художньої комунікації в освітньо-мистецькому середовищі» (Додаток 3) як системоутворюючого фактора експериментальної методики було визначено утворення, здійснення міждисциплінарних зв'язків в художньо-освітньому середовищі щодо продуктивної художньо-діалогової взаємодії майбутніх вчителів музики і хореографії з творами мистецтва, іншими через твори мистецтва на засадах партнерства, толерантності і співтворчості.

Розроблений спецкурс створював та вирішував такі завдання:

- стимулювати емоційно позитивне ставлення до значущості художнього спілкування, встановлення емоційно-інтелектуального контакту з іншими, формування відповідних художньо-комунікативних умінь у різних видах художньо-педагогічної комунікації;

- оволодіти алгоритмом художньо-когнітивного контекстного аналізу, розширити, систематизувати й усвідомити мистецько-фахові знання щодо найбільш повного осягнення-декодування, розуміння мови мистецтва, оперування нею у процесі художнього полісуб'єктного діалогу;
- оволодіти здатністю до залучення інших до співтворчості, здібністю до творчої суб'єктної позиції у процесі створення і втілення художньо-переконливої виконавської інтерпретації твору мистецтва;
- опанувати прийоми вербальної і невербальної експресії, відчуття Іншого, уміння організовувати й регулювати інтерактивну художню взаємодію в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності;
- сформувати здатність адекватно оцінювати й коригувати власні художньо-комунікативні дії на засадах зовнішнього і внутрішнього діалогу;
- розвинути здатність до самоаналізу, моніторингу й проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації.

Спецкурс складав 1,5 кредита (45 годин) і містив два модулі. Практичне засвоєння спецкурсу відбувалось у процесі фахової підготовки студентів у формі лекційних, семінарських, практичних і самостійних занять. Використовувалися випереджуючі завдання, як один із засобів організації самостійної творчо-пошукової роботи студентів. Деякі завдання виконувались студентами на заняттях з профільюючих дисциплін: «Методика музичного виховання», «Історія зарубіжної музики (XX-XXI століття)» «Аналіз музичних творів», «Основний музичний інструмент», «Аранжування та імпровізація», «Концертмейстерський клас», «Методика хореографічного виховання», «Теорія і методика сучасного танцю», «Композиція та постановка танцю», «Основи теорії музики»; спільно для студентів напрямів «Музичне мистецтво» і «Хореографія» - «Світова художня культура», «Методика викладання художньої культури»; під час виробничої (педагогічної) практики.

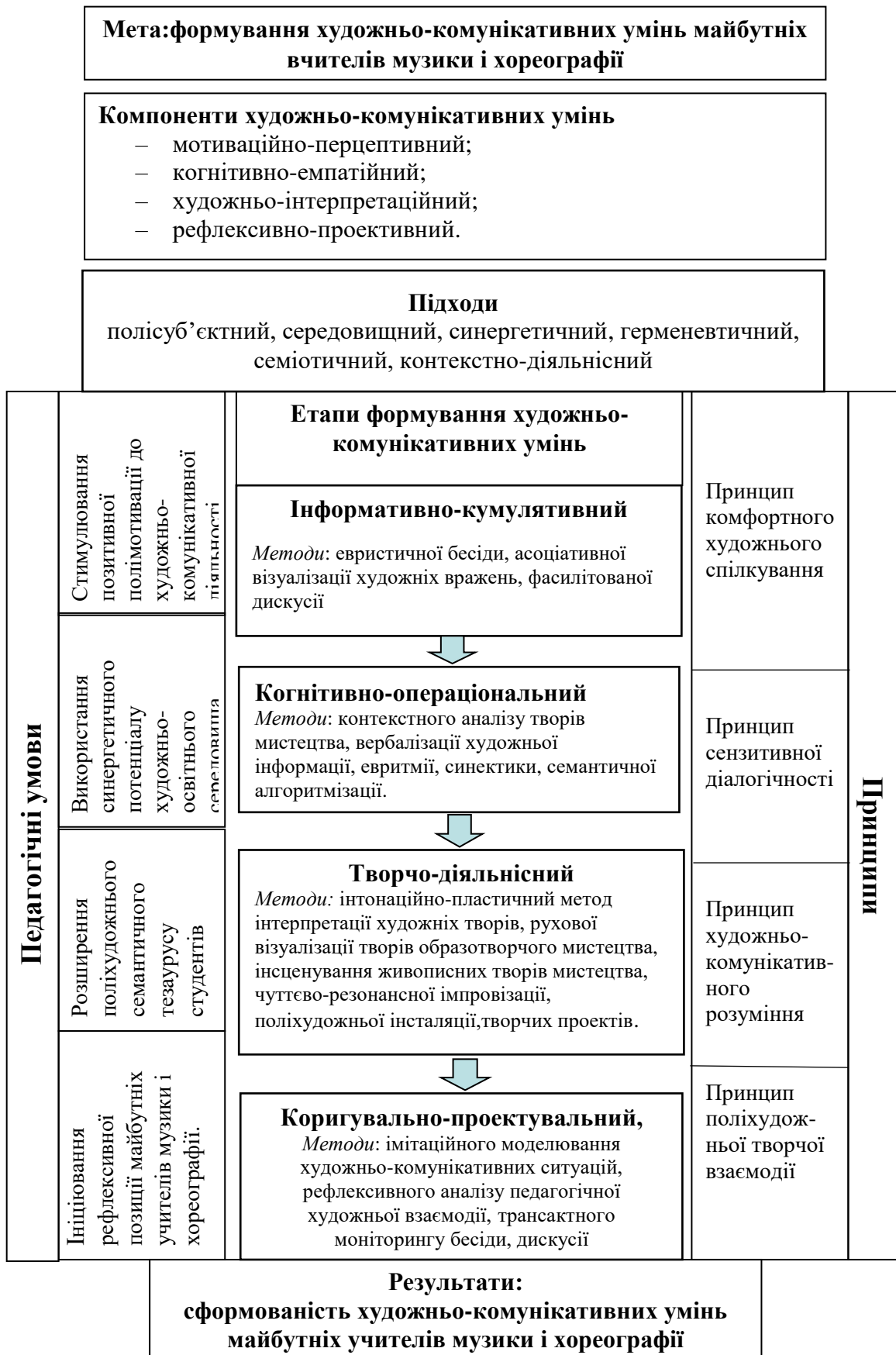


Рис. 3.3. Організаційно-методична модель формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Перший етап методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії – *інформативно-кумулятивний* - відбувався з метою стимуляції зацікавленості та стимулювання полімотивації до продуктивної художньої комунікації в освітньому процесі; актуалізації, розуміння, осмислення й систематизації мистецьких знань, пов'язаних із специфікою і сутністю художнього спілкування у фахово-педагогічній діяльності. Інформативно-кумулятивний етап забезпечувався **методами**: *евристичної бесіди, асоціативної візуалізації художніх вражень, фасилітованої дискусії*.

Використання методу *евристичної бесіди* здійснювалося з метою активізації самостійного здобування й осмислення інформації щодо художньої комунікації в мистецькій освіті, усвідомлення студентами значущості формування художньо-комунікативних умінь в контексті успішності фахової діяльності. Евристична або “Сократична бесіда” має на меті з'ясування істини не прямим повідомленням, а завдяки вмілій постановці питань викладачем, власним зусиллям студентів, їхньому самостійному мисленню. Викладач у процесі бесіди апелює до знань, життєвого та художнього досвіду майбутніх учителів музики і хореографії, стимулюючи їх систематизацію. Важливим завданням викладача було створити позитивну емоційну атмосферу на засадах принципу діалогічності. Така вступна бесіда готує базу для засвоєння нового матеріалу щодо художньої комунікації в освітньому процесі, підводить студентів до набутку нових умінь.

Зазначений метод було проведено в рамках спецкурсу «Форми й засоби художньої комунікації в освітньо-мистецькому середовищі» зі студентами експериментальної групи, у якій об'єдналися група музикантів й хореографів.

Тема евристичної бесіди – «Специфіка та засоби художнього спілкування з творами мистецтва» – оголошується заздалегідь. Мотивуючою дією викладача є звернення до студентів поміркувати над запитаннями: «У чому цінність мистецтва?», «Чи можна назвати процес сприйняття творів мистецтва діалогом?», «Що таке художня комунікація?», «Яким чином проходить процес

розуміння задуму художніх творів?», «Чи потрібна при сприйнятті мистецьких творів здатність до емпатійного переживання? Що означає поняття «емпатія»?», «У чому спільність та відмінність засобів музичної та хореографічної художньої мови?» «Які знання, здібності й уміння забезпечують адекватне сприйняття мистецьких творів?», «Чи потрібні майбутнім учителям музики і хореографії художньо-комунікативні вміння?». У процесі відповідей на поставлені запитання студенти висловлюють думки та виявляють вже здобуті знання, спостереження, життєвий та художній досвід щодо сприйняття творів мистецтва, з'ясовують зміст таких понять, як «художня комунікація», «художньо-комунікативні вміння», «емпатія», «діалог». Виявляється, що більшість студентів усвідомлює значущість художньої комунікації у сфері мистецької педагогіки, розуміють необхідність формування умінь, але мають нечітке уявлення про художньо-комунікативні вміння, на елементарному рівні пояснюють процес художньої взаємодії, не володіють понятійним апаратом мистецької комунікації. У ході обговорення студенти-музиканти продемонстрували теоретичну підготовленість до художньої комунікації, а студенти-хореографи – швидшу реакцію, більший інтерес, увагу.

Проведена евристична бесіда орієнтує студентів на творчо-пошукову діяльність, спонукає до активізації мислення, уяви, осмислення, систематизації набутих знань, «включеності» у процес діалогічної взаємодії, усвідомлення цінності художньо-комунікативних умінь.

*Метод асоціативної візуалізації художніх вражень* націлений на пробудження уяви студента, активізацію асоціативного мислення в процесі абстрактного зображення на папері образів, що виникли при сприйнятті аудіо-та відеофрагментів музичних творів і хореографічних композицій. Уже зазначено, що мистецтво, зокрема музичне й хореографічне, є засобом емоційного пізнання і відображення світу. Тому, з метою виявлення в майбутніх фахівців природних первісних емоцій, почуттів, настроїв студентам було запропоновано знайти графічно-кольорові асоціації образів, що виникли при сприйнятті художнього твору, обрати колір, засіб втілення (кольорові

плями, геометричні фігури, символи, силуети тощо), «зобразити», візуалізувати свої враження, емоції на папері та прокоментувати творчі прояви інших. Практика показує, що асоціації студентів варіюються між банальними, стандартними та неординарними, креативними. Варто зазначити, що студенти, які зазвичай пасивні на заняттях, під час асоціативної візуалізації художніх вражень активізуються та проявляють зацікавленість. Тому викладений метод не лише впливає на розвиток асоціативного мислення, уяви, фантазії, а й активізує «включеність», внутрішню вмотивованість сприйняття інтонаційно-образного змісту творів мистецтва, примушує зосередитись і бути постійно готовим до художньої взаємодії.

Для розвитку вміння вираження студентами особистісного ставлення до художнього тексту, уміння обґрунтовувати власну позицію щодо образного змісту й концепції мистецького твору, здатності до «співпереживання» та співтворчості під час інтерактивної поліфонічної взаємодії студентів і викладача використовувався *метод фасилітованої* (від англ. *facilitate* – допомагати, полегшувати, сприяти) *дискусії*. Зазначений метод засновано на емпатії, розумінні, толерантності, «прийнятті» думок і почуттів Іншого й потребує ретельної підготовки викладача для успішного здійснення активної взаємодії учасників дискусії та результативності вирішення проблемних питань. Викладач-фасилітатор моделює педагогічний діалог, художньо-педагогічне спілкування з групою на основі партнерських стосунків, він підтримує ефективну комунікативну взаємодію, ставить запитання таким чином, щоб викликати бажання кожного висловлювати власні думки.

Для ефективності фасилітованої дискусії студенти отримують випереджаюче завдання зібрати первинну інформацію з визначених тем і аргументувати власну суб'єктну позицію: «Специфіка сприйняття й розуміння авторського художнього задуму музичного й хореографічного твору» та «Доцільність синтезу музичного й хореографічного мистецтва у виконавській та художньо-педагогічній діяльності (на основі класичного й джазового репертуару)». На початку фасилітованої дискусії студентам запропоновано до



перегляду й прослуховування матеріал класичного та джазового жанрів музики й танцю (фрагменти аудіо- й відеозаписів), які вважаються універсальними, синтетичними художніми мовами, що сприяють полімистецькому діалогу. У процесі фасилітованої дискусії відбувається актуалізація знань щодо процесу художнього сприйняття, визначення художньої ідеї твору, композиції, використаної лексики, засобів виразності, обговорюються особливості та види синтезу мистецтв. Створене викладачем комфортне художньо-освітнє середовище, підтримка висловлених думок, сприяє тому, що студенти активно вступають у дискусію, прислухаються до думок інших, відчують емоційний стан учасників, встановлюють емоційно-інтелектуальний контакт з групою. Цікавим виявилася відмінність сприйняття творів мистецтва студентами-музикантами та студентами-хореографами. Якщо музиканти вдавалися до аналізу виразно-сислового значення музичної мови, визначали жанр, стиль, особливості інтонування, то хореографи – підкорялися запропонованому автором настрою, образам, демонструючи прояв експресивності, емоційного відношення до художнього матеріалу. Звідти виникали протилежні думки та точки зору на визначені питання. Суперечливість групового обговорення під час фасилітованої дискусії стала мотиваційною основою для розширення й узагальнення знань у сфері художнього сприйняття творів музичного й хореографічного мистецтва. При колективному обговоренні визначено перелік об'єктивних особливостей взаємозв'язку, органічного взаємопроникнення музичного й хореографічного мистецтва. Фасилітована дискусія виявилася доцільним методом актуалізації прагнення щодо сприйняття, трансляції й обміну інформацією, позиціями, емоціями, заснованому на доцільному використанні вербальних і невербальних форм комунікації.

Результатом упровадження означених методів стає виникнення у студентів інтересу до художньої комунікації, активізація мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення інших. Завдяки методам проблемного навчання студенти, внаслідок власної розумової праці, актуалізують, поширюють й

систематизують здобуті раніше знання й навички та одержують нове знання, що пов'язано зі специфікою і сутністю художнього спілкування у фахово-педагогічній діяльності.

Метою другого – *когнітивно-операціонального етапу* є набуття особистісного досвіду оперування засвоєними мистецькими знаннями щодо художньої взаємодії з мистецтвом, засобами мистецтва, з іншими, у процесі емпатійно-інтелектуального сприйняття й осмисленого осягнення творів; декодування семантичних кодів мистецької інформації, засвоєння алгоритму художньо-когнітивного контекстного аналізу та його вербалізації. Під час другого етапу студенти опановують емоційно-усвідомлений аналіз художнього задуму, ідеї, образного змісту й драматургії художніх творів; визначають художньо-технічні прийоми, лексику; поширюють мистецько-фахові знання, навчаються усвідомленому оперуванню відповідною (музичною чи хореографічною) мовою, термінологією, необхідними для художнього спілкування з мистецькими творами. На даному етапі застосовуються методи: контекстного аналізу творів мистецтва, вербалізації художньої інформації, евритмії, синектики, семантичної алгоритмізації.

Як відмічалось раніше, для повноцінного сприйняття музичного та хореографічного твору емоційна реакція повинна поєднуватися з аналітико-когнітивною діяльністю свідомості. Вважається, що чим краще особистість знає, розуміє і відчуває мистецтво, тим більше в неї потреба в спілкуванні з ним. Передумовою адекватного сприйняття й розуміння художнього образу є аналітичний аналіз твору мистецтва, аналіз семантичного синтаксису музичної та хореографічної мови. Застосування *методу контекстного аналізу творів мистецтва* залучає студентів до самостійного художньо-когнітивного аналізу творів мистецтва за фахом, осягнення художньої інформації через розмаїття зв'язків, що активізує багатозначність художнього сприйняття, множинність інтерпретацій мистецьких творів.

Метод контекстного аналізу творів мистецтва впроваджується на заняттях з дисциплін: «Історія зарубіжної музики», «Аналіз музичних творів»,

«Методика музичного виховання» - у музикантів, «Методика хореографічного виховання», «Історія хореографічного мистецтва», «Основи теорії музики» - у хореографів; «Світова художня культура» (на спільних заняттях музикантів і хореографів).

Аналіз творів із застосуванням історичного, авторського, жанрово-стильового, особистісного та інших контекстів дозволяє розглядати мистецькі твори у розмаїтті їх зв'язків, що значно збагачує і поглиблює розуміння авторського задуму, осягнення художньо-образного змісту творів, інтонаційної драматургії, форми, осмислення власних вражень. Викладачі на перших кроках допомагають студентам, демонструючи застосування культурологічних, художньо-історичних, художньо-теоретичних знань, що дозволяє робити важливі висновки та узагальнення щодо образного змісту музичного чи хореографічного твору, а далі спонукають майбутніх учителів музики і хореографії до пошукової діяльності через використання декодування художніх знаків, аналізу синтаксису й семантики художньої мови, виявлення впливу соціально-історичного та культурного контексту. Викладач збуджує пошукову активність студентів, формулюючи запитання так, щоб студент не тільки їх розумів, а й активно на них реагував. Від постановки питань та правильної побудови бесіди залежить успіх художньо-когнітивного аналізу творів студентами і розвиток художнього мислення взагалі. Комунікативна взаємодія викладача й студентів у процесі спільного аналізу художнього твору готує майбутніх вчителів до самостійної художньо-комунікативної діяльності. Для самостійного контекстного аналізу студентам запропоновано твори різних стилів: Прелюдії Ф. Шопена (op. 28 №№ 18, 20) Д. Шостаковича (op. 34 №№15,16), Дж. Гершвіна (*Allegro ben ritmato, Andante con moto*) – для музикантів, «Кармен-сюїту» Ж.Бізе-Р.Щедріна у постановці М. Бежара, «Зелений стіл» К. Йосса – для хореографів.

Завдання полягає в першому та другому прослуховуванні та перегляді твору, здійсненні письмового, а згодом й вербального порівняльного аналізу з роз'ясненням принципів побудови й розвитку твору, стильових та жанрових

ознак, особливостей художньої мови твору, його художньої значимості, культурно-історичної цінності, особистісної значущості за наданим контекстним планом когнітивного аналізу музичного та хореографічного творів:

1. Аналіз твору за історичним контекстом: соціально-історична ситуація епохи, події того часу, соціально-культурні тенденції, що суттєво позначилися на художній ідеї, змісті та формі твору; суб'єктне судження щодо значущості даного твору сьогодні.

2. Аналіз твору за жанрово-стильовим контекстом: визначити жанрові витоки твору, стиль епохи, стильові особливості авторського «почерку», його (твору) місце серед творів даного стильового напрямку, жанру, особливості інтонаційно-виразних мовних засобів, втілення і розгортання художнього образу.

3. Аналіз твору за авторським контекстом: створення «творчого портрету» Автора (на основі залучення інформації зі широкого кола науково-художніх і епістолярних джерел (щодо творчості, знакових життєвих подій у біографії Автора), здобуття інформації щодо «історії» створення мистецького витвіру, ідейного задуму, смислів, тексту і підтекстів, «зашифрованих» Автором.

4. Аналіз твору за особистісним контекстом: усвідомлення власних емоційних вражень, переживань, почуттів, думок, розуміння місця даного твору мистецтва в системі особистісних художніх пріоритетів, здійснення внутрішнього діалогу щодо «прийняття» художніх вражень до свого художнього досвіду.

Знайомлячись уперше з представленим твором, студенти, в основному, звертають увагу на події, загальний емоційний настрій та жанр твору і лише на подальших стадіях проникають у художньо-образну, композиційну структуру, визначають інтонаційно-виражальні засоби. У процесі первісного сприйняття художнього твору можна спостерігати зміни виразу облич, очей, поз, що є показниками емоційного стану, у якому перебувають реципієнти. Емоційність

сприймання поступово доповнюється прагненням зрозуміти, що виражає музичний чи хореографічний твір, його образний зміст, розгортання драматургії тощо. Помічено, якщо сприймаючий досить зацікавлено, емоційно реагує на художній твір, то він детальніше аналізує його, глибше «вживається» в образ героя, осмислює його в процесі контекстного художньо-когнітивного аналізу твору. Саме в процесі повторного сприймання музичного або хореографічного тексту здійснюється поглиблене засвоєння художньої інформації через включення його в різні контексти.

Усвідомлення різних контекстів художньої комунікації допомагає більш ефективному розвитку художньо-комунікативних умінь майбутнього фахівця і взагалі зможе трансформувати отриману під час навчання розрізнену інформацію у цілісну матрицю мистецько-педагогічного досвіду. Контекстний аналіз творів впливає на розвиток грамотного, суб'єктно-осмисленого прочитання-розуміння (декодування) мистецької мови, стимулює почуттєве пізнання, поглиблює й збагачує його.

Аналіз здобутих результатів свідчить, що студенти всіх груп мають певні труднощі у процесі контекстного аналізу, а саме: труднощі щодо концентрації уваги на сприйманні художньої інформації, недостатньо сформований тезаурус, часткову здатність оперування знаннями мистецької мови. Дослідження показало, що більше труднощів зазнають в процесі художньо-когнітивного аналізу студенти хореографічного фаху. Причиною цього, частково, служить відсутність у програмі підготовки майбутніх вчителів хореографії курсу «Аналіз хореографічних творів», у той час, як музиканти мають можливість здобути навички художньо-когнітивного аналізу, проходячи курс «Аналіз музичних творів».

Наступне завдання методу полягає в вербальному обміні результатами художньо-когнітивного аналізу між студентами музичної й хореографічної спеціальності. Метою цього завдання є розширення мистецької ерудиції та тезаурусу, підвищення художньої компетентності у нефаховому виді мистецтва, розвиток умінь висловлювати умовиводи, застосовувати знання й

уміння в процесі комунікативно-педагогічної діяльності. Студенти музичної спеціальності дають прослухати музичний матеріал майбутнім учителям хореографії та пояснюють стильові й жанрові ознаки, принципи побудови й розвитку музично-тематичного матеріалу, особливості художньої мови твору, його художню значимість, культурно-історичну цінність. А студенти хореографічного фаху діляться з майбутніми учителями музики специфікою дослідження хореографічного твору, пояснюють особливості пластичного інтонування щодо розкриття художньо-образного змісту твору. Результатом виконання означеного завдання є спроможність студентів самостійно здійснювати художньо-когнітивний аналіз твору нефахового виду мистецтва.

У рамках методу контекстного аналізу творів мистецтва студентам запропоновано *синестетичний аналіз музично-хореографічного твору*, що є елементом комплексного аналізу, доповнюючи структурно-аналітичні, герменевтичні, семіотичні, та інші методології, сприяючи розкриттю семантичної множинності інтерпретацій творів мистецтва, вивченню стилю та художніх прийомів як засобів вираження мистецтва. Синестетичні дії щодо музичного і хореографічного тексту спрямовані на встановлення взаємозв'язків, розкриття відношень між елементами мови, лексикою музики і танцю, пояснення настроїв та почуттів, які викликає музично-танцювальний синтез. Простежуючи розвиток художньої дії у часі й просторі, студенти відкривають нові ідеї, змістовні лінії, розвивають здатність до поліхудожнього асоціювання та синтетичного мислення.

Синестезія є одним із напрямків розвитку нових шляхів розширення творчого потенціалу студентів, формування мистецьких умінь. Одним із синестезійних способів пізнання одного виду мистецтва через інше в єдиному творчому акті є евритмія. *Художня евритмія* – вид сценічного мистецтва, способи вираження емоційного забарвлення мови та музики через художній рух. (Евритмія є однією із особливостей вальдорфської педагогіки, основи її були розроблені Рудольфом Штайнером). Через музичну евритмію здійснюється розуміння і відчуття ритму, мелодії, такту, розвиток спритності,

концентрації, уміння орієнтуватися в просторі, удосконалення навичок спілкування та взаємодії. Ритми відтворюються в художніх рухах через крок або супроводжуються жестами рук (можливе використання якихось предметів). Вправи виконуються як індивідуально, так і спільно з іншими учасниками. Важливим аспектом є взаємодія рук і ніг, що розвиває координацію рухів, надаючи їм художньої забарвленості, використовуючи різні ритми.

Звернення до *методу евритмії* націлене на підвищення художньої компетентності студентів у «нефаховому» виді мистецтва, розуміння музичної мови через рухову діяльність, пластичної мови через інструментально-виконавську діяльність, вокальне фразування, дихання, з метою розвитку навичок міжособистісної комунікації, колективної творчості.

Для розуміння і відчуття ритму як одного з основних понять музичного мистецтва використовуються вправи системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза. Комплексний вид вправ вимагає від учасників одночасної мобілізації слухової, рухово-просторової, емоціональної, інтелектуальної сфер. Завдяки ритміці майбутні вчителі музики опановують мову жестів, пластичність та виразність рухів, розвивають рухово-просторову уяву, тілесне відчуття ритму й метра, часу й простору. А майбутні вчителі хореографії засвоюють основні властивості музики, осягають музичну теорію та набувають необхідних умінь та навичок пластичної інтерпретації музичних творів, розвивають загальну музичність та художній смак; У колективній музично-руховій діяльності у студентів розвиваються навички міжособистісної комунікації, основані на творчій взаємодії.

Важливим завданням для розуміння та усвідомленого оперування відповідною (музичною чи хореографічною) мовою, лексикою, термінологією, є створення власного термінологічного словника з музичного та хореографічного мистецтва, що сприяло поширенню поліхудожнього тезаурусу майбутніх фахівців. Терміни, що зустрічаються у процесі навчання, виконання завдань, студенти мають вносити у власний словник. З метою перевірки та доповнення термінологічного словника проводяться колоквиуми на

використання термінів, їх художньо-образного наповнення, що показують зміст термінологічної бази і вміння вільно і переконливо оперувати художньо-комунікативним тезаурусом на практиці, адекватно художньому задуму утворювати звуковий або пластичний еквіваленти.

Для розвитку вербальної та невербальної експресії, доцільності вибору засобів художньої комунікації у процесі трансляції та обміну інформацією, почуттями, думками, формування навичок перекладу образно-художньої інформації у вербальне повідомлення, досягнення емоційно-духовного резонансу з аудиторією застосовується *інтерактивний метод вербалізації художньої інформації*.

Зазначений метод притаманний сучасним вимірам мистецького навчання через його зорієнтованість на «досягнення глибшого усвідомлення внутрішньої сутності художніх образів, характеристику їх смислового наповнення, ...а залучення студентів до коментування сприйнятого художнього твору спонукає до художньо-образного мислення, де словесний компонент відіграє значну роль» [208, с. 118].

Для здійснення інтерактивного методу вербалізації художньої інформації студенти розподіляються на групи по 4-5 осіб, студентам надається завдання прослухати або подивитися музичний і хореографічний твір та передати за допомогою вербальних і невербальних засобів здобуту художню інформацію: власні враження, відчуття та думки засобами натхненої розповіді, зображувально-виразних слів, інтонації, міміки, пантоміміки, експресивних проявів та виражальних рухів. Завдання вимагає акторської обдарованості, уміння формувати власне емоційне ставлення до твору мистецтва та доступно, цікаво доносити його до співрозмовників. Під час вербалізації художньої інформації в більшості студентів виявлялися труднощі щодо використання словникового фонду естетичних емоцій через розмаїття епітетів, образних висловів, метафор, художніх порівнянь, бракувало вміння прояву невербальної експресії та грамотності щодо характеристики елементів мистецької мови, їх виразного значення у створенні художнього образу. Це дає підстави відзначити



певні прогалини у майбутніх вчителів мистецьких дисциплін в сформованості вербальної і невербальної експресії, доцільності вибору засобів художньої комунікації у процесі трансляції та обміну інформацією.

Для вирішення завдання розвитку невербальної експресії пропонується на самостійне опрацювання методичний та художній матеріал, присвячений «мові тіла»: «Азбука мовчання» (за А. Бродецьким), «Виразна людина. Сценічне виховання жесту (за Дельсартом)» (за С. Волконським), «Мова руху тіла» (за Алан Піза). З метою розширення лексичного запасу епітетів, за допомогою яких можна передати враження від мистецтва, запропоновано словники емоційних станів музики: таблиця Рассела, словник естетичних ознак емоцій, розроблений В. Ражніковим, словник емоційних станів за класифікацією О. Ростовського.

Аналіз відповідей під час проведення інтерактивного методу вербалізації художньої інформації показав, що більшість студентів поверхово сприймають художній матеріал, не вдаючись до деталей, штрихів, тому не повною мірою розуміють твори, не складають цілісного художнього образу та не відчують усіх емоційних відтінків. З метою розвитку уваги, фантазії, пам'яті, творчого мислення, навичок невербального спілкування в студентів, запропоновано тренінг креативності «Гімнастика почуттів» (за С. Гіппіус). Практично в рамках спецкурсу виконуються такі вправи: «Дивитися – і бачити», «Подія в картині», «Зупинись, мить!» «Спостереження за темпоритмами» (Додаток В) та ін.

Для актуалізації емоційного та інтелектуального потенціалу студентів використовується *метод синектики*, який є способом активізації творчого потенціалу студентів в умовах взаємодії в групі та передбачає добір і використання різного роду асоціацій, символів, метафор, порівнянь, аналогій тощо у процесі вербалізації та візуалізації образів сучасних музичних та хореографічних композицій, обговорення й обґрунтування художнього змісту твору в процесі творчої взаємодії.

Синектика в перекладі з грецької означає «поєднання різнорідних елементів». Метод «синектики» заснований на принципах мозкового штурму та запропонований американським ученим У. Гордоном, який зазначав, що творчі

процеси, які аналогічні в окремій особистості й колективу, можна не тільки пізнати, але й організувати, а ірраціональний компонент таких процесів необхідно вважати важливішим за раціональний.

Застосування синектики у творчо-комунікативному процесі відбувається таким чином: постановка завдання; переклад завдання у зрозуміле кожному учаснику формулювання; виявлення питання, що викликає аналогії; робота з пошуку аналогій; використання аналогій: пряма аналогія, символічна аналогія, особистісна аналогія, фантастична аналогія; пошук можливостей перекладу знайдених аналогій та образів у пропозиції щодо вирішення поставленого завдання. Метод синектики має ірраціональний характер, раціональність ідей з'являється лише на заключних етапах синектичного процесу.

Завдання, що вирішує експериментальна група, полягає в пошуку виразних засобів, інтонацій, концептів, здатних «оживити», прикрасити просту музичну або хореографічну композицію. Сформовано завдання у фразі: «Як розфарбувати танець або музику». Експертами у синектичній сесії обираються викладачі з фахових дисциплін, які мають виявляти корисні й конструктивні ідей. Сесія починається з обговорення деяких ознак завдання й охоплює широкий діапазон загальних проблем і поступово звужується під впливом питань керівника в бажане русло. Далі учасникам процесу дається можливість сформулювати тему обговорення так, як вони її розуміють чи уявляють, та знайти нову точку зору на проблему, використовуючи різні види аналогій. Пошук аналогій вимагає від учасників розвиненої емпатії, яскравої уяви, здатності перевтілитися, вжитися в роль предмета, процесу. Основну силу методу синектики становлять механізми роботи з образами, їх породження і зміни, що є основою генерації ідей. Результатом комунікативно-творчої діяльності групи є практична реалізація отриманих в процесі роботи ідей.

Важливою умовою проведення вищеописаних методів є загальна емоційна атмосфера, що панує в аудиторії, створення викладачем середовища, яке уможлиблює виникнення ситуацій невизначеності та розкриває творчі

потенціали особистостей, проявляє внутрішні джерела саморозвитку, сприяє творчій художній взаємодії суб'єктів педагогічної системи.

На когнітивно-операціональному етапі стає важливим розширення мистецького тезаурусу майбутніх фахівців, розвиток емоційного інтелекту, художньо-аналітичного мислення, навчання студентів осягати художній текст, детально розуміючи відповідну (музичну чи хореографічну) мову, здійснювати усвідомлений, художньо-обґрунтований аналіз ідеї, драматургії та концепції твору як «послання Автора». З метою цього було впроваджено аналітичний метод семантичної алгоритмізації, який мав дві ступені: заповнення когнітивних карт (приклад представлено у Додатку Д ) та опрацювання алгоритму створення художньо-вербальної інтерпретації на основі семантичного аналізу твору мистецтва.

Когнітивні карти було роздано студентам у вигляді індивідуальних карт-таблиць з переліком засобів виразності музичної мови. Серед позицій які містили когнітивні карти творів музичного мистецтва було: мелодія, інтонація, ритм, фактура, регістр, темп, динаміка, лад. В контексті творів хореографічного мистецтва студенти таким же чином заповнювали когнітивні карти, визначаючи позиції: інтонація, жести, пози, рухи, театралізація, міміка. Спираючись на комплекс засобів музичної виразності і теоретично-фахові знання, студенти мали чітко і лаконічно охарактеризувати семантичні коди представленого в межах методу твору мистецтва з урахуванням історичного, жанрово-стильового, авторського контекстів; знайти найбільш нетиповий, специфічно проявлений засіб, визначити його художньо-виразний смисл.

На другому етапі студенти об'єднувались в групи по 3-4 учасника, і, методом колективного обговорення в групі, складали власний технологічний алгоритм створення художньо-вербальної інтерпретації твору музичного або хореографічного мистецтва. Крім алгоритму створення інтерпретації, який мав урахувати закони драматургії художньої комунікації (інтрига, кульмінація, неочікувані факти, інформація для подальшого роздуму), вони мали запропонувати перелік параметрів ефективною художньо-вербальною

інтерпретації серед яких студенти називали: використання епітетів, метафор, образного мовлення, поетичних фрагментів, висловів та цитат; пошук особистісного смислу твору для учнів; використання репродукцій, ілюстрацій; діалогова взаємодія, проблемні запитання; емоційна виразність невербальних засобів комунікації тощо.

Метод семантичної алгоритмізації дозволив студентам узагальнити у формі наочних таблиць основні параметри декодування і закони створення художньо-вербальної інтерпретації твору мистецтва, що дало змогу, у комплексі з іншими методами, реалізувати позитивні зміни щодо когнітивно-емпатійного компоненту художньо-педагогічних умінь, зокрема щодо грамотності, аргументованості декодування-тлумачення інтонаційно-образного змісту, форми, властивостей мистецької мови.

Отже, другий етап формувального експерименту був спрямований на підвищення в майбутніх учителів музики і хореографії ступеня здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії.

Для встановлення динаміки змін результатів щодо рівнів сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії експериментальна перевірка передбачала зіставлення результатів експериментальної групи з показниками контрольної групи, у якій викладання і учіння здійснювалися за традиційними методами. Перед впровадженням третього та четвертого етапу формувального експерименту здійснено перший контрольний зріз. Після підрахунків середнього значення кожного рівня було з'ясовано, що в експериментальній групі студентів, які мали низький рівень сформованості художньо-комунікативних умінь, поменшало, студентів достатнього та високого рівня побільшало. Отримані дані висвітлюють підсумкові результати сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії відповідно до розроблених критеріїв їх діагностики, що запропоновано в таблицях 3.10, 3.11, на Рис. 3.4 і в Додатку Л.

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії  
в експериментальній групі (контрольний зріз)

Таблиця 3.10

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Критерій 1		Критерій 2		Критерій 3		Критерій 4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	16	28,6	12	21,4	8	14,3	10	17,9	<b>12</b>	<b>21,4</b>
Частково-продуктивний	28	50,0	28	50,0	28	50,0	30	53,5	<b>28</b>	<b>50,0</b>
Спонукально-адаптивний	12	21,4	16	28,6	20	35,7	16	28,6	<b>16</b>	<b>28,6</b>

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії  
в контрольній групі (контрольний зріз)

Таблиця 3.11

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Критерій 1		Критерій 2		Критерій 3		Критерій 4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	10	17,8	8	14,3	6	10,7	6	10,7	<b>8</b>	<b>14,2</b>
Частково-продуктивний	24	42,9	26	46,4	24	42,9	26	46,4	<b>24</b>	<b>42,9</b>
Спонукально-адаптивний	22	39,3	22	39,3	26	46,4	24	42,9	<b>24</b>	<b>42,9</b>

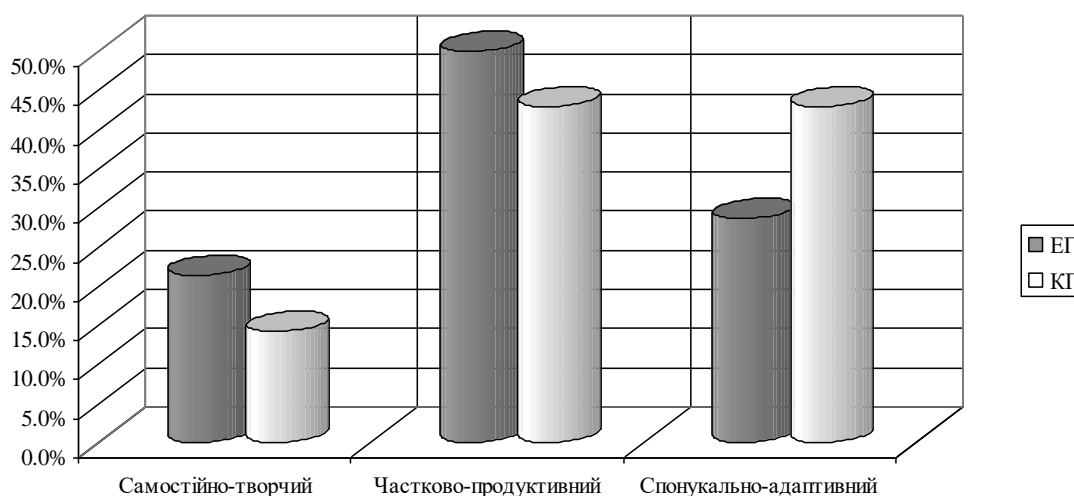


Рис. 3.4 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в експериментальній та контрольній групах (контрольний зріз)

Коефіцієнти сформованості художньо-комунікативних умінь студентів EG та KG (контрольний зріз)

Таблиця 3.12

Групи	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4	Середній показник
EG	2,08	2,00	1,81	1,94	1,96
KG	1,87	1,85	1,65	1,75	1,78

Результати позитивних змін у формуванні художньо-комунікативних умінь студентів EG та KG після контрольного зрізу

Таблиця 3.13

Експериментальна група (EG)		Контрольна група (KG)	
Рівні	Показники сформованості художньо-комунікативних умінь студентів	Рівні	Показники сформованості художньо-комунікативних умінь студентів
Самостійно-творчий	+14,3%	Самостійно-творчий	+3,5%
Частково-продуктивний	+7,1%	Частково-продуктивний	+0,0%
Спонукально-адаптивний	-21,4%	Спонукально-адаптивний	-3,5%

Результати позитивних змін за кожним критерієм з урахуванням

коефіцієнтів сформованості художньо-комунікативних умінь  
студентів ЕГ та КГ після контрольного зрізу

Таблиця 3.14

Групи	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4	Загальний коефіцієнт сформованості
ЕГ	+0,21	+0,30	+0,27	+0,33	+0,28
КГ	+0,06	+0,05	+0,09	+0,06	+0,07

**Творчо-діяльнісний** етап спрямований на самостійний пошук продуктивних вирішень художньо-комунікативних завдань у процесі побудови й художньо-переконливого втілення виконавської концепції авторського задуму, передбачає набуття особистісного художньо-виконавського досвіду в процесі власної інтерпретаційної діяльності. Означений етап, що спрямований на пошук художньо доцільних засобів виконавської виразності й комунікації, реалізується за допомогою методів, як-от: інтонаційно-пластичний метод інтерпретації художніх творів, рухової візуалізації творів образотворчого мистецтва, інсценування живописних творів мистецтва, чуттєво-резонансної імпровізації, поліхудожньої інсталяції, творчих проектів.

На третьому, творчо-діяльнісному етапі майбутні вчителі музики і хореографії активно залучаються до самостійної творчо-інтерпретаційної практичної діяльності. Як зазначалося в підрозділі 1.3, художньо-інтерпретаційне опрацювання художнього твору орієнтує студента на виявлення суб'єктивного розуміння тексту, тлумачення художніх образів, вираження власних почуттів і передачу вербальними й невербальними засобами особливостей сприйняття того, що створив автор.

З метою розвитку уміння відтворювати художній задум твору одного виду мистецтва засобами іншого, як-от: музичного, танцювального, літературного в процесі художньо-виконавської інтерпретації застосовується *інтонаційно-пластичний метод інтерпретації художніх творів*.

Метод полягає у перекладі, інтерпретації студентами музичної мови на хореографічну та танцювальну мову – на музичну. Студентам експериментальної групи запропоновано в процесі утворення рухів, жестів,

танцювальних етюдів, спираючись на інформативну основу музичного інтонування, та відтворення мелодій, вокального або інструментально-ритмічного акомпанементу рухам створити і продемонструвати у виконавстві єдиний ланцюг: музичне інтонування – танцювальний жест. Студенти-хореографи мають створити пластичний етюд у відповідності до виконаної музикантами музичної основи, яку науковці розглядають як «музичну драматургію» танцю. Студенти-музиканти, у свою чергу, мають проінтерпретувати побачену хореографічну композицію чи імпровізацію (танцювальну драматургію), виконану хореографом, мовою музичного мистецтва. Характерам запропонованих рухів повинен відповідати адекватний, відповідний спосіб видобування вокального звуку або звуку на фортепіано чи іншому музичному інструменті.

Творчу активність у пошуку варіантів виконавських інтерпретацій у даному завданні показали студенти-хореографи, це пов'язано з тим, що рухова імпровізація під музику часто використовується на практичних дисциплінах із сучасної хореографії. Хореографія завжди перекладала, тлумачила пластичні образи музики, виявляючи її драматургію. Студентам музичного фаху було складніше зрозуміти характер рухів, ідею композиції танцюристів та інтонаційно передати побачене мовою музики.

Наступний рівень ускладнення цього методу передбачає візуалізацію сюжетної лінії літературного твору засобами музичного й танцювального мистецтва. Для виконання творчого завдання запропоновано віршований твір Булата Окуджави – «Не сольются никогда зимы долгие и лета». У процесі спільної творчої роботи студенти музичного й хореографічного фаху досягли взаєморозуміння і, об'єднавши зусилля, розкрили ідейно-художній зміст твору у вдалій музично-танцювальній інтерпретації. Так, активне спілкування в процесі спільної творчої діяльності сприяло розвитку навичок ефективної взаємодії з людьми в умовах індивідуально-групової полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії.



У процесі художньо-виконавської діяльності студентів під час виконання означених завдань виявлено, що багатьом студентам перешкоджає самовиразитися страх потрапити у комічну ситуацію, бути неприглядним, що сковує експресивність виконавського втілення, не дає можливості виразити суб'єктну позицію щодо створення і художньо-переконливого відтворення власної виконавської концепції авторському задуму. Студенти у такому стані неприродно рухаються, відмовляються від виконання завдання, побоюються помилитися. У таких ситуаціях викладачеві необхідно налагодити психологічний клімат у групі на позитивний настрій, націлити групу на творчу й результативну художньо-освітню діяльність, створити полісуб'єктне художнє спілкування, діалог на засадах взаємоповаги, чутливості, тактовності, провести індивідуальні бесіди із студентами, а також систематично залучати майбутніх фахівців до художньо-інтерпретаційної діяльності. Завдяки даному методу студенти мають змогу відпрацьовувати інтерпретаторські навички та вміння, накопичувати власний фаховий досвід художньо-переконливого відтворення виконавської концепції, адекватної авторському задуму; експресивність втілення художніх образів, що нівелює побоювання виражати суб'єктну позицію у власній виконавській діяльності.

Метод *інсценування живописних творів* покликаний надати учасникам експерименту змогу відчутти й «пережити» художню інформацію, закладену у творах живописного мистецтва, «вживатися» у художній образ, помічати деталі, самостійно давати оцінку та «зобразити» сприйнятий художній матеріал вокальною, інструментальною інтонацією, диригентською технікою, «мовою хореографічних рухів» тощо. Студентам запропоновано зобразити у просторі аудиторії сприйнятий персонаж живописного твору власним тілом: відтворити міміку, позу, ракурс, погляд, настрій, емоції, внутрішній стан героїв або передати сприйнятий образ картини мелодією чи ритмом. Можна використовувати власний вокальний супровід. При виконанні завдання доречно використовувати прийом «занурення» у картину, що активізує художнє сприйняття та викликає ряд емоційних уявлень, асоціацій, почуття

співпереживання. Метод інсценування живописних творів мистецтва сприяє формуванню здатності до емпатії, як специфічної риси художньої творчості і «механізм акторського перевтілення» (К. Станіславський). Художнім матеріалом для даного завдання мають бути картини із зображенням людей певного емоційного стану, наприклад, Пабло Пікассо «Трагедія», В.М. Васнецов «Альонушка», Карл Брюллов «Дівчина, що збирає виноград в околицях Неаполя», В. Боровиковський «Зима у вигляді старого», М. Врубель «Демон сидячий» тощо (Додаток Ж 1 ). Поступове ускладнення завдання полягає у творчій, вже спільній інтерпретації сюжетних картин невеликими групами. Кожна група отримує свій художній матеріал, вибір якого обумовлюється вмістом в картинах певного сюжету, події або ситуації, яку можна розгорнути у процесі художньої інтерпретації, наприклад: К. Маковський «Святочні ворожіння», В. Перов «Мисливці на привалі», Мікеланджело «Шулери», Поль Гоген «Звідки ми прийшли? Хто ми? Куди ми йдемо?», Едгар Дега «Блакитні танцівниці», Пітер Брейгель старший «Притча про сліпих» тощо (Додаток Ж 2 ). У процесі колективної художньої інтерпретації група створює художньо-звукові або художньо-танцювальні образи, розвиває події, що відобразив автор картини, «продовжує створювати» живописний твір засобами музичного й хореографічного мистецтва. Даний метод сприяє активному «включенню» учасників творчого процесу у художню взаємодію, прояву відчуття і розуміння інших, умінню «вживатися» у художній образ, здатності до співтворчості з іншими в процесі виконавського втілення художніх образів і створення мистецьких композицій, поширенню й поглибленню інтерпретаційно-виконавського досвіду.

Результати інсценування живописних творів обговорюються на дискусійному занятті, де студенти та викладач обмінюються судженнями та думками, аргументують естетичні оцінки, обґрунтовують власні художні позиції з приводу художньої переконливості створених музичних і хореографічних інсценізацій.

З метою оволодіння студентами вмінням здійснювати творчий пошук, емпатійно-інтелектуальне осмислення нових засобів мистецької виразності та способів мистецько-виконавського самовираження застосовується *метод поліхудожньої інсталяції*. Метод передбачає втілення художньої концепції засобами комбінованої інсталяції, що поєднує різнорідні, часом навіть несумісні елементи та засоби різних видів мистецтва. Слід зауважити, що інсталяція (англ. *to install* – встановлювати, розміщувати, монтувати) – це просторова композиція, побудована чи зібрана (змонтована) з найрізноманітніших матеріалів і форм як створених художником, так і взятих у готовому вигляді (предметів домашнього побуту, промислових приладів чи конструкцій, одягу, іграшок, природних об'єктів, фрагментів текстової та візуальної інформації тощо). Головною художньою метою інсталяції є «створення в певному обсязі експозиційного простору, особливого художньо-смыслового простору – енвайронменту, у якому за рахунок нових контекстів і нетривіальних синтактичних і композиційних рішень виникає унікальне багатовимірне семантичне поле» [169].

У нашому дослідженні метод здійснюється у просторі навчальних аудиторій і вимагає ретельної підготовки студентів у процесі самостійної роботи. Метод створення поліхудожньої інсталяції передбачав об'єднання учасників у групи, що спрямовано на генерацію продуктивних ідей, які стають в майбутньому основною концепцією інсталяції. Студентам у цьому процесі дозволяється використовувати як власні думки, фрази, так і відомі вислови, загальні проблеми, питання. Обов'язковим у представленні поліхудожньої інсталяції кожною групою, поряд із предметними статичними об'єктами, що набувають символічної функції, фото-, слайдо-, відеоелементами, звуками, ритмами, є самі учасники цих груп, організовані в мистецькому просторі. Важливо зазначити, що для цього завдання не характерна чиста зображальність і виразність, в інсталяції має реалізуватися розуміння мистецтва як «інтелектуального проекту». Головна мета – вираження ідеї, концепції. Виходячи з того, що сучасна інсталяція визначається візуально-видовищним

жанром, у студентів є можливість у презентації своєї ідеї використовувати в повному обсязі засоби як музичного, хореографічного, так й інших видів мистецтва.

Наступний метод – *метод творчих проектів* – націлений на формування здатності продуктивного стилю художньої взаємодії, уміння використовувати художньо-комунікативний потенціал індивіда, групи як колективного суб'єкта щодо підготовки й реалізації творчого художнього задуму як художнього тексту-проекту у формі публічної презентації як результату набуття художньо-комунікативного досвіду художньо-виконавської полісуб'єктної взаємодії.

Проект (від *лат. projektus*) означає буквально «викинутий вперед». Французьке слово «projet» перекладається як «намір, який буде здійснено в майбутньому». Засновники методу Дж. Дьюї та В. Кілпатрік пропонували будувати навчання на активній основі, через практичну діяльність учнів, орієнтуючись на їхній особистий інтерес і практичну затребуваність здобутих знань у подальшому житті. Метод проектів орієнтований на самостійну діяльність студентів (індивідуальну) і передбачає вирішення певної художньої проблеми.

Для презентації проекту «Визначні постаті нашого часу в сучасному музичному й хореографічному мистецтві» студенти вирішували такі творчі проблеми:

- Постановка мети і визначення завдань проекту: розробка загального плану проекту; усвідомлення актуальності та значущості теми стосовно вимог сьогодення у сфері сучасного музичного й хореографічного мистецтва.
- Дослідження й аналіз проблеми в контексті обраної мистецької теми проекту: дослідження творчої біографії обраного автора сучасних музичних й хореографічних творів, аналіз художньої практики, мистецьких аналогів у рамках наміченої тематики.
- Підбір художнього матеріалу: обґрунтування вибору композицій, мистецьких творів, визначення художніх форм реалізації задуму.

- Опис проектної моделі: створення сценарію проекту, обговорення варіантів композиційної побудови, режисерського плану.
- Планування та розподіл творчих завдань у групі.
- Структурно-композиційне співставлення творчих досліджень студентів.
- Підготовка до презентації проекту: репетиції, самостійна робота учасників проекту за своїми індивідуальними, груповими творчими завданнями.
- Обговорення та аналіз проміжних результатів мистецького проекту у формі дискусії та сприйняття окремих частин загальної композиції.
- Визначення оптимальної форми реалізації художнього проекту в процесі колективного обговорення та генеральної репетиції.
- Практична реалізація задуму в художньо-виконавській (вербальній та невербальній) діяльності.
- Обговорення та аналіз результатів художнього проекту.

Завданням викладача у здійсненні методу проектів є організація та координування художньої взаємодії у процесі підготовки й реалізації мистецького проекту, стимуляція творчості студентів. Викладач спостерігає, консультує й коригує самостійну роботу студентів, організовує обговорення та аналіз результатів, створює комфортне художньо-освітнє середовище.

Упровадження даного методу зумовлює розвиток міри ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності.

Як ще один творчий метод впроваджується *метод чуттєво-резонансної імпровізації*, що спрямований на формування вміння здійснювати художню комунікацію на чуттєвому, інтуїтивному рівні з подальшими осмисленням художнього задуму «автора»-Іншого. Художня комунікація з творами мистецтва та інтерактивна діалогова взаємодія через мистецтво неможлива поза сферою почуттів особистості, її здатності до співчуття, емоційного відгуку на почуття інших. Призначенням методу є розвиток емоційно-рефлексивної сприйнятливості іншого, досвіду співчуття і співпереживання, здатності чуттєвого відгуку, вміння організовувати полісуб'єктну інтерактивну художню

взаємодію в процесі художньо-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики й хореографії, абсолютно необхідну для успішної організації емоційного резонансу в процесі сприйняття мистецтва.

Імпровізація дає можливість висловлюватися музичною та хореографічною мовою в процесі художньої комунікації, розкриваючи нові шляхи, вирішення в художньому виконавстві. Студентам пропонується робота в парах, де двоє студентів-учасників художньої комунікації імпровізаційно музикують або рухаються разом, підтримуючи спонтанний музичний або пластичний діалог через чуттєві сигнали та інерції. У процесі чуттєво-резонансної імпровізації кожен учасник є одночасно й приймачем («резонатором»), і транслятором (комунікатором) звукової та тілесної інформації в художній взаємодії, між ними формуються певні амбівалентні зв'язки, які дозволяють без слів розуміти і відчувати один одного. Через інтонації, пошук спільних траєкторій звуку та руху, дотик, здійснюється співтворчість суб'єктів мистецького діалогу, прийняття відповідальності, пошук рішення в процесі виконавського втілення художніх образів і створення мистецьких композицій. Упровадження методу чуттєво-резонансної імпровізації сприяє успішній організації емоційного резонансу в процесі художньої взаємодії з творами мистецтва та з іншими через музичне й хореографічне мистецтво.

На даному етапі, для рефлексії щодо продуктивності проведених занять, використовується метод проблемного семінару щодо самоаналізу і самооцінки оцінки успішності процесу художньої взаємодії, виявлення причин і наслідків труднощів, недоліків її здійснення з метою подальшого проектування ефективних прийомів вдосконалення художньо-комунікативної діяльності.

Методи, запропоновані на третьому етапі формувального експерименту, сприяють формуванню творчої самостійності, суб'єктної позиції щодо створення і художньо-переконливого відтворення виконавської концепції, адекватної авторському задуму; експресивності виконавського втілення художніх образів, здатності емоційно-енергетично «заражати» аудиторію,

встановлювати емоційний контакт і зворотний зв'язок; вміння встановлювати інтерактивну художню взаємодію в процесі художньо-виконавської інтерпретації та створення мистецьких творів.

Метою *коригувально-проектувального* етапу є інтеграція, трансформація й адаптація до нових умов набутих знань, навичок, умінь, особистісного досвіду художньої комунікації з мистецтвом і через твори мистецтва з іншими (учнями) у процесі квазіпедагогічної діяльності (у процесі педагогічної практики майбутніх фахівців); опанування майбутніми фахівцями здатністю до коригування і проектування оптимальних результатів полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії учнів з мистецтвом на основі педагогічного моніторингу у процесі емоційно-усвідомленого сприйняття, вербалізації і виконання мистецьких творів. Коригувально-проектувальний етап забезпечується **методами**: імітаційного моделювання художньо-комунікативних ситуацій, трансактного моніторингу, рефлексивного аналізу педагогічної художньої взаємодії, дискусій.

З огляду на те, що поділ формувального експерименту на етапи був умовним, формування вміння адекватно оцінювати, коригувати й проектувати результати художньо-педагогічної комунікації здійснюється упродовж всієї експериментальної програми.

Важливе значення на початку та в кінці кожного етапу художньо-комунікативного процесу надається *бесідам і дискусіям*. Дискусійна модель за своєю природою є діалогічною. Її реалізація сприяє не тільки розвитку дивергентного мислення, комунікативної компетентності, а й здатності до рефлексії результатів власної діяльності та її подальшого вдосконалення. Кожний етап формувального експерименту завершувався узагальнюючим рефлексивним аналізом у формі проблемного семінару, рефлексивних бесід. Викладач пропонував кожному учаснику висловити своє уявлення про те, що відбувалося з ним і з групою. Робити це можна в будь-якій формі – вербальній, невербальній, графічній (малюнком) та іншими засобами. Таким чином, упродовж проведення усіх завдань формувального експерименту студенти

розвивають уміння оцінювати процес і свої досягнення, як результат художньої комунікації, здатність до самоаналізу і самооцінки результатів власної діяльності та її подальшого вдосконалення.

З метою розвитку здатності щодо організації та контролю художнього полісуб'єктного спілкування, знаходження прийомів позитивних впливів у процесі квазіпрофесійної художньо-педагогічної діяльності впроваджується *метод імітаційного моделювання художньо-комунікативних ситуацій*.

Моделювання є методом пізнання та процесом створення зручної для уявлення або наочного вивчення моделі об'єкта, яка дозволить виділити його найбільш актуальні аспекти, представити їх наочно, полегшити шлях пізнання та оперування предметом пізнання [298].

У процесі реалізації цього методу студенти постають у ролі вчителів, учнів, намагаючись у ході рольової гри розв'язати проблемну ситуацію, пов'язану із сприйняттям творів мистецтва, їх аналізом, інтерпретацією, створенням творчої атмосфери на уроці, організацією діалогічної взаємодії під час художньої комунікації. Заздалегідь складається сценарій, де описується конкретна ситуація, завдання педагога, функції й обов'язки дійових осіб, їхні завдання. На думку Ю. Алієва, учителю належить перевтілитися у «вихованця, і лише за допомогою такого перевтілення можна уявити, що саме приведе клас у захват, змусить задуматися, напружити духовні сили...» Завдяки примірюванню майбутніми фахівцями ролі вчителя «виникає вчительське уявлення про те, як учні будуть пізнавати музику, який процес розбору її закономірностей, формулювання понять вони зможуть усвідомити самі, а що потребує допомоги вчителя» [3]. Тобто «вживання в образ Іншого» надасть студенту-практиканту можливості відчувати і зрозуміти інших (учнів) і спроектувати оптимальні шляхи успішної художньої взаємодії учнів із творами мистецтва та з іншими через мистецтво.

Метод імітаційного моделювання художньо-комунікативної діяльності відноситься до технологій контекстного навчання, у якому динамічно моделюється предметний та соціальний зміст професійної діяльності, тим



самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. При залученні студентів до імітаційного моделювання художньо-педагогічної діяльності реалізується форма квазіпедагогічної фахової діяльності, у якій контекст змісту навчання ніби зливається з художньо-комунікативною педагогічною діяльністю і сприяє формуванню умінь, здатності до виконання художньої комунікації.

По-перше, студенти усвідомлюють, що формалізація окремих методів і прийомів роботи з художнім твором та з аудиторією виступає у вигляді завдання. Майбутнім фахівцям запропоновано вирішити художньо-комунікативні завдання, кожне з яких має свої задачі та особливості моделювання ситуацій і представлені у вигляді формули-моделі за Т. Корольовою [122]: «Навчити дивуватися», «Навчити робити відкриття», «Створюємо своє рішення образу», «Допомогти зорієнтуватися».

У відповідності з принципом рольової організації, імітаційна діяльність має відбуватися у формі діалогічного спілкування та рольової гри, що дозволяє прояви творчості та певну свободу. Студенти, перевтілюючись у процесі імітаційної гри в учителів та учнів, мають мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити обстановку та знайти правильну лінію поведінки. Роль викладача на цьому етапі набуває функцій організатора, координатора і мотиватора щодо самостійного пошуку студентами нових знань задля практичного застосування, що створює гуманістичні умови художньої-педагогічній комунікації, формує творче середовище міжособистісної взаємодії.

Після виконання завдань моделювання художньо-педагогічної діяльності кожному з учасників групи запропоновано за десятибальною шкалою оцінити ступінь власної активності, результативності, якості полісуб'єктного спілкування вчителя, учнів з творами мистецтва на засадах діалогової взаємодії.

Залучення майбутніх учителів музики і хореографії до використання даного методу зумовлює формування здатності до знаходження доцільних педагогічних впливів щодо зацікавленого й продуктивного включення учнів у

художньо-комунікативний процес з творами мистецтва, здатності до постійної саморегуляції щодо продуктивного стилю спілкування, уміння вчасно й адекватно коригувати художньо-комунікативний процес на основі виявлення педагогічних проблем, власних недоліків. Метод ефективно сприяє відпрацюванню тактики поведінки, дій майбутнього вчителя мистецької дисципліни.

*Метод рефлексивного аналізу педагогічної художньої взаємодії* проводиться зі студентами в рамках проходження майбутніми фахівцями педагогічної практики в загальноосвітніх школах або позашкільних закладах, передбачає оцінку ефективності художньо-комунікативної діяльності та діяльності інших і націлений на розвиток самоконтролю, саморегуляції, здатності до проектування й впровадження прийомів оптимізації процесу художньої комунікації.

Програма підготовки майбутніх учителів музики і хореографії у вищій школі передбачає на III-IV курсах проходження педагогічної практики. Студенти демонструють підготовленість до застосовування своїх набутих знань й умінь на практиці в загальноосвітніх школах або позашкільних закладах. У підготовці до проведення уроку музики або занять з хореографії важливо усвідомити мету уроку, яка має бути пов'язана з якісними змінами, що відбуваються в процесі розвитку учнів. Метою одного з таких уроків педагогічної практики є розвиток вміння художнього сприйняття, розуміння й аналізу учнями музичного (хореографічного) твору мистецтва. Студенти добирають художній матеріал (відповідно до існуючих навчальних програм), що відповідає віку учнів, обирають доцільні для даного уроку форми, методи і прийоми художньо-педагогічної взаємодії, створюють сценарій уроку і проектують бажаний результат. Використовуючи комплекс засобів художнього спілкування, усвідомлений у процесі художньо-педагогічної підготовки, студенти певним чином актуалізують здобуті мистецькі знання та сформовані художньо-комунікативні уміння. Спираючись на накопичений у процесі власного навчання досвід щодо моделі комфортного художньо-освітнього

середовища художньої взаємодії, студенти переносять засвоєну модель художньо-педагогічного спілкування на власну художньо-педагогічну діяльність.

Процес підготовки й проведення студентами зазначеного уроку сприяє розвитку умінь раціонального планування та організації художньо-комунікативної діяльності; встановлення емоційно-сміслового контакту з аудиторією в художньому діалозі; прогнозування результатів художньо-комунікативної взаємодії щодо осягнення творів мистецтва; знаходження доцільних педагогічних впливів щодо зацікавленого й продуктивного включення учнів у художньо-комунікативний процес з творами мистецтва на засадах діалогового спілкування; вчасної й адекватної корекції художньо-комунікативного процесу на основі виявлення педагогічних проблем.

Метод рефлексивного аналізу педагогічної художньої взаємодії включає здійснення студентами аналізу ефективності власної художньо-комунікативної діяльності та діяльності одного з колег і націлений на розвиток самоконтролю, саморегуляції, здатності до проектування і впровадження прийомів оптимізації процесу художньої комунікації.

Після проведення уроку музики чи хореографії студенти аналізують та оцінюють власну художньо-комунікативну діяльність та діяльність одного з студентів-колег за такими параметрами:

- оцінити продуктивність процесу художньої взаємодії;
- виявити причин і наслідки труднощів, недоліків здійснення художньої комунікації;
- визначити доцільність використання коригувальних художньо-педагогічних впливів, комунікативних засобів (вербальних і невербальних) у процесі художньо-педагогічної взаємодії;
- визначити шляхи подальшого проектування ефективних прийомів вдосконалення художньо-комунікативної діяльності.

Студенти аналізують позитивні та негативні наслідки власної художньо-педагогічної діяльності та діяльності одного зі студентів-«колег», дають оцінку

результатам художньо-комунікативної діяльності, а саме сформованості умінь: адекватно оцінювати та коригувати результати власної художньо-комунікативної діяльності; усвідомлювати стан іншого в процесі інтерактивної художньої взаємодії; проектувати і впроваджувати доцільні прийоми оптимізації процесу художньої комунікації і формують конкретні пропозиції щодо покращення, подальшої результативності художньо-комунікативної діяльності.

У безпосередньому зв'язку з методом рефлексивного аналізу педагогічної художньої взаємодії було впроваджено авторський метод *трансактного моніторингу*. В межах психотерапії термін «трансакція» пов'язується з обміном впливами в процесі соціальної комунікації, які відбуваються на основі поведінкових сценаріїв і стратегій. Трансакції можуть бути реалізованими як в вербальних так і невербальних проявах. Тим часом моніторинг ми визначали як процес спостереження за процесом або діяльністю з метою корекції. Таким чином, метод трансактного моніторингу був реалізований нами як метод спостереження майбутніх учителів музики і хореографії за власними паттернами вербальної і невербальної комунікації з учнями в межах квазіпедагогічної діяльності з метою виявлення неефективних методів художньо-комунікативної взаємодії, та їх подальшої корекції.

Даний метод впроваджувався в період педагогічної практики, і мав на меті фіксацію і оцінку найчастіше повторюваних шаблонів вербальної і невербальної комунікації, які використовували студенти. При цьому кожен піддослідний мав здійснити спостереження і аналіз не тільки власних трансакцій, а ще одного з учасників експерименту на вибір. За умовами впровадження даного методу студенти мали змогу задіяти відеоспостереження.

В результаті даного методу кожен студент – учасник експериментальної групи – отримав короткий звіт, у якому було відображено, які неефективні або негативні поведінкові шаблони він має, та рекомендації щодо їх усунення. Пошук рекомендацій щодо усунення комунікативних недоліків надав

студентам досвід знаходження стратегій саморозвитку і проектування позитивних змін в контексті розвитку художньо-комунікативних умінь.

Використання означених рефлексивних методів є ефективним інструментом на шляху опанування уміннями адекватного оцінювання результативності художньо-виконавської і художньо-педагогічної комунікації; обґрунтованої та аргументованої оцінки стану й позицій Інших, використання доцільних коригувальних художньо-педагогічних впливів; ефективного проектування комунікативних засобів (вербальних і невербальних) позитивних впливів щодо досягнення оптимальних результатів художньо-педагогічної взаємодії.

Отже, четвертий етап формувального експерименту націлений на підвищення ступеня здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки й проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації.

Для перевірки дієвості формувального експерименту проводився підсумковий зріз, за результатами якого були встановлені якісні та кількісні зміни в рівнях сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії експериментальної і контрольної групи за всіма критеріями. Динаміка сформованості художньо-комунікативних умінь студентів в контрольній та експериментальній групах представлена в таблицях 3.15, 3.16, на Рис. 3.5 і в Додатку М.

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії  
в експериментальній групі (підсумковий зріз)

Таблиця 3.15

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Критерій 1		Критерій 2		Критерій 3		Критерій 4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	26	46,4	20	35,7	16	28,6	18	32,2	<b>20</b>	<b>35,7</b>
Частково-продуктивний	28	50,0	34	60,7	32	57,1	32	57,1	<b>32</b>	<b>57,2</b>
Спонтанно-адаптивний	2	3,6	2	3,6	8	14,3	6	10,7	<b>4</b>	<b>7,1</b>

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії  
в контрольній групі (підсумковий зріз)

Таблиця 3.16

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Критерій 1		Критерій 2		Критерій 3		Критерій 4		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	12	21,4	10	17,9	6	10,7	10	17,9	<b>10</b>	<b>17,9</b>
Частково-продуктивний	26	46,4	28	50,0	24	42,9	26	46,4	<b>26</b>	<b>46,4</b>
Спонтанно-адаптивний	18	32,2	18	32,1	26	46,4	20	35,7	<b>20</b>	<b>35,7</b>

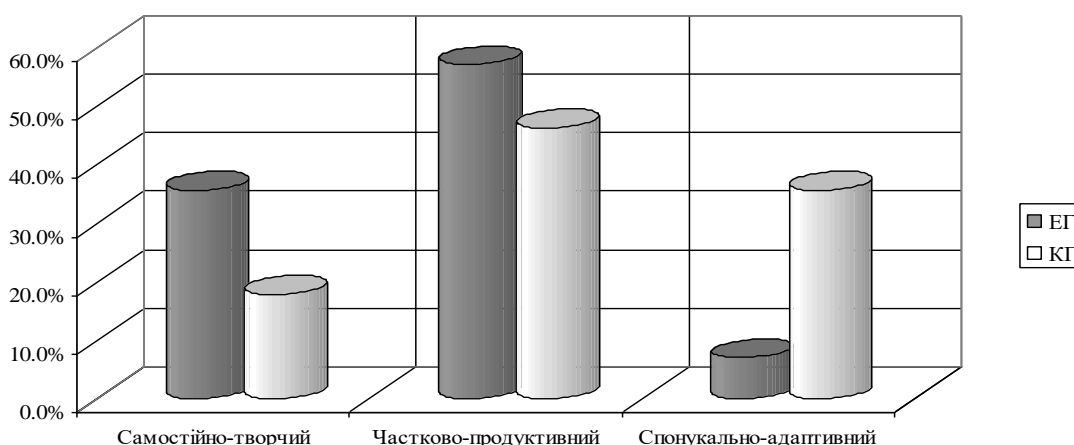


Рис. 3.5 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в експериментальній і контрольній групах (підсумковий зріз)

Коефіцієнти сформованості художньо-комунікативних умінь студентів ЕГ та КГ (підсумковий зріз)

Таблиця 3.17

Групи	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4	Загальний коефіцієнт сформованості
ЕГ	2,38	2,29	2,13	2,24	2,26
КГ	1,93	1,92	1,80	1,82	1,86

Результати позитивних змін у формуванні художньо-комунікативних умінь студентів ЕГ та КГ після підсумкового зрізу

Таблиця 3.18

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	Показники сформованості художньо-комунікативних умінь студентів	Рівні	Показники сформованості художньо-комунікативних умінь студентів
Самостійно-творчий	+14,3%	Самостійно-творчий	+3,7%
Частково-продуктивний	+7,2%	Частково-продуктивний	+3,5%
Спонукально-адаптивний	-21,5%	Спонукально-адаптивний	-7,2%

Результати позитивних змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості художньо-комунікативних умінь студентів ЕГ та КГ після підсумкового зрізу

Таблиця 3.19

Групи	Мотиваційно-перцептивний критерій	Когнітивно-емпатійний критерій	Художньо-інтерпретаційний критерій	Рефлексивно-проективний критерій	Загальний коефіцієнт сформованості
ЕГ	+0,30	+0,29	+0,32	+0,30	+0,30
КГ	+0,06	+0,07	+0,15	+0,07	+0,08

Динаміка сформованості художньо-комунікативних умінь студентів КГ та ЕГ

Таблиця 3.20

Рівні	Констатувальний зріз				Контрольний зріз				Підсумковий зріз			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	6	10,7	4	7,1	8	14,2	12	21,4	10	17,9	20	35,7
Частково-продуктивний	24	42,9	24	42,9	24	42,9	28	50,0	26	46,4	32	57,2
Спонукально-адаптивний	26	46,4	28	50,0	24	42,9	16	28,6	20	35,7	4	7,1

Динаміка сформованості художньо-комунікативних умінь студентів КГ та ЕГ за коефіцієнтами

Таблиця 3.21

Групи	Констатувальний зріз	Контрольний зріз	Підсумковий зріз
	коефіцієнти	коефіцієнти	коефіцієнти
ЕГ	1,68	1,96	2,26
КГ	1,71	1,78	1,86



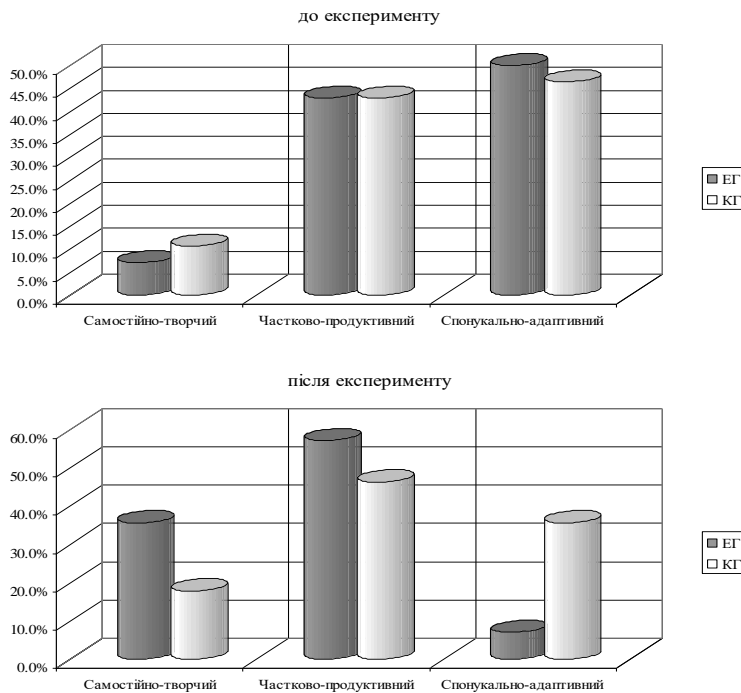


Рис. 3.6 Динаміка сформованості художньо-комунікативних умінь студентів КГ та ЕГ

Довести статистичну вартісність розбіжності між показниками в експериментальній та контрольній групах наприкінці формувального експерименту ми вирішили за допомогою багатofункціонального критерію  $\varphi^*$  Фішера (кутового перетворення Фішера), оскільки: 1) в дослідженні брали участь дві групи студентів (ЕГ, КГ); 2) кількість студентів у групах була більшою, ніж 5 осіб. Ми використовували критерій Фішера для зіставлення експериментальної та контрольної груп експерименту за кількісною визначеною ознакою.

Для доведення статистичної вартісності було сформульовано такі гіпотези:

$H_0$ : частка осіб зі спонукально-адаптивним рівнем сформованості художньо-комунікативних умінь в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

$H_1$ : частка осіб зі спонукально-адаптивним рівнем сформованості художньо-комунікативних умінь в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

Значення емпіричних частот за двома ознаками запропоновані в таблиці 3.22

Таблиця 3.22

Групи	Самостійно-творчий і частково-пошуковий рівні сформованості художньо-комунікативних умінь		Спонукально-адаптивний рівень сформованості художньо-комунікативних умінь		Разом
	Кількість студентів	Частка	Кількість студентів	Частка	
ЕГ	52	92,9%	4	7,1%	56
КГ	36	64,3%	20	35,7%	56

За таблицею величин кутів  $\varphi$  для різних відсоткових часток ми визначили величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній груп.

$$\varphi_1 = \varphi(35,7\%) = 1,281$$

$$\varphi_2 = \varphi(7,1\%) = 0,539$$

Ми підраховали емпіричне значення  $\varphi^*$  за формулою

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = n_2 = 56.$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,281 - 0,539) \cdot \sqrt{\frac{56 \cdot 56}{56 + 56}} = 0,742 \cdot 3,741 = 3,93$$

У нашому випадку  $\varphi_{емп}^* = 3,93$ . Отже,  $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$ .

Побудована нами «вісь вартісності» подана на рис. 3.7.

Отриманий результат належить до зони значущості. Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального експерименту, тому приймається гіпотеза  $H_1$ : частка осіб зі спонукально-адаптивним рівнем сформованості художньо-комунікативних умінь в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

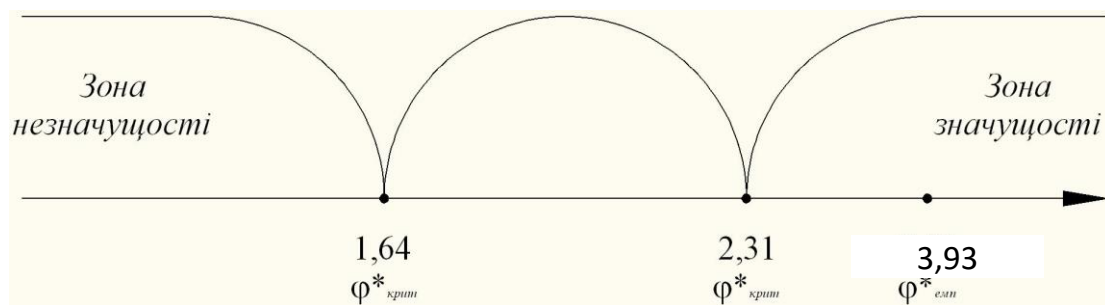


Рис. 3.7

Вісь значень для величин кутів  $\varphi$ .

Узагальнені результати діагностики студентів щодо сформованості художньо-комунікативних умінь доводять, що внаслідок застосування авторської методики у студентів експериментальної групи відбулися якісні зміни щодо розвиненості показників художньо-комунікативних умінь стосовно всіх критеріїв. Отже, отримані дані на всіх етапах дослідження свідчать про те, що розроблена методика формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномену.

### Висновки до третього розділу

У розділі викладено зміст дослідно-експериментальної роботи, яка передбачала виявлення рівнів художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, та застосування розробленої методики розвитку означених умінь. Дослідно-експериментальна робота була здійснена в умовах природного перебігу навчального процесу відповідно до сформованої мети й завдань дослідження.

У результаті діагностичної роботи, відповідно до компонентної структури художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, було встановлено й науково обґрунтовано такі критерії прояву художньо-комунікативних умінь: міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого; ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії; міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі

художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності; ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації.

Обґрунтування критеріального апарату дало змогу діагностувати рівні художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії (самостійно-творчий, частково-продуктивний, спонукально-адаптивний), виявити динаміку розвитку критеріїв та показників на різних етапах формувальної роботи.

В основу авторської методики розвитку художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії покладено реалізацію визначених у другому розділі педагогічних принципів та умов. Практична перевірка запропонованої методики відбувалася в процесі формувального експерименту, який складався з чотирьох етапів: інформативно-кумулятивного, когнітивно-операціонального, творчо-діяльнісного, коригувально-проектувального, кожен з яких передбачав впровадження інноваційних методів (зокрема, асоціативної візуалізації художніх вражень, фасилітованої дискусії, інсценування живописних творів, евритмії, синектики, трансактного моніторингу, творчих проєктів та ін.), модифікованих (рухової візуалізації творів образотворчого мистецтва, контекстного аналізу творів мистецтва, семантичної алгоритмізації, імітаційного моделювання художньо-комунікативних ситуацій, рефлексивного аналізу педагогічної художньої взаємодії та ін.) і авторських (поліхудожньої інсталяції, чуттєво-резонансної імпровізації та ін.)

Відповідна до умов та етапів, організація художньо-освітнього середовища змогла забезпечити цілеспрямований розвиток усіх компонентів художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, про що свідчать позитивні зміни, які було виявлено в процесі останнього підсумкового зрізу.

Перевірка результативності проведеної дослідно-експериментальної роботи здійснювалася на основі порівняльного аналізу рівнів художньо-комунікативних умінь студентів контрольної та експериментальної груп.

Отримані кількісні показники дали змогу з'ясувати, що впроваджена авторська методика розвитку художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії є ефективною, що підтверджено методами математичної статистики.

Результати дослідної роботи показали ефективність застосування авторської методики щодо формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

Результати даного розділу опубліковані у роботах [49, 321].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано практичне вирішення проблеми формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. На підставі аналізу отриманих результатів дослідження сформульовано такі висновки.

1. У результаті аналізу наукової літератури виявлено, що художньо-комунікативна діяльність учителів музики і хореографії ґрунтується на комунікативній сутності мистецтва, відповідно до якої людина сприймає та осягає символічно-знакову систему образного змісту твору. Означена діяльність визначається як складна й багатоаспектна, що здійснюється на різних рівнях художньої комунікації з творами мистецтва та інтерактивної діалогової взаємодії через мистецтво. Встановлено, що означена діяльність реалізується в процесі сприйняття, розуміння, осмислення, інтерпретації та оцінки твору через трансляцію й обмін художньою інформацією в системах: студент – автор; викладач – студент; викладач – студент – студенти; студент (квазівчитель) – учні; «Я» – студент (аутокомунікація) на основі рефлексії як оцінно-коригуючої художньо-комунікативної педагогічної діяльності.

2. У дослідженні визначено сутність художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, як володіння способами виконання складних інтегрованих мистецько-фахових дій, які забезпечують продуктивну полісуб'єктну інтерактивну художню взаємодію її учасників з творами мистецтва в процесі трансляції та обміну художньою інформацією, думками, емоціями, почуттями на засадах зовнішнього й внутрішнього діалогу, у процесі сприйняття, осмислення, вербальної і виконавської інтерпретації мистецьких творів з метою творчого самовираження. Виявлено зміст і виділено чотири групи узагальнених художньо-комунікативних умінь: уміння встановлювати діалогічну взаємодію з художнім твором, Автором, іншими в процесі сприйняття і вербального аналізу художнього змісту твору, уміння встановлювати інтерактивну художню взаємодію в процесі художньо-

виконавської інтерпретації та створення мистецьких творів, уміння організувати полісуб'єктну художню взаємодію учнів з творами мистецтва в процесі фахової квазіпедагогічної діяльності, уміння адекватно оцінювати, коригувати й проектувати результати художньо-педагогічної комунікації. Обґрунтовано структуру досліджуваного феномена, яка включає мотиваційно-перцептивний, когнітивно-емпатійний, художньо-інтерпретаційний та рефлексивно-проективний компоненти.

3. Теоретично обґрунтовано наукові підходи, які забезпечують методологічну основу формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії: *полісуб'єктний, середовищний, синергетичний, герменевтичний, семіотичний і контекстно-діяльнісний*.

Виявлено *принципи*, на яких ґрунтується формування досліджуваного феномена: *комфортного художнього спілкування, поліхудожньої творчої взаємодії, сензитивної діалогічності, художньо-комунікативного розуміння*.

4. Науково обґрунтовано основні *педагогічні умови* формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, як-от: *стимуляція позитивної полімотивації до художньо-комунікативної діяльності; використання синергетичного потенціалу художньо-освітнього середовища; розширення поліхудожнього семантичного тезаурусу студентів; ініціювання рефлексивної позиції майбутніх учителів музики і хореографії; реалізація означених умов здійснюється за допомогою використання інноваційних, модифікованих і авторських методів*.

5. Відповідно до структурних компонентів розроблено критеріальний апарат сформованості у майбутніх вчителів музики і хореографії художньо-комунікативних умінь. *Критеріями оцінювання* досліджуваного феномена визначено такі: *міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення інших* (показники: зацікавленість, потреба в емоційному сприйнятті та осмисленні авторського художнього задуму; прагнення до сприйняття, трансляції й обміну художньою інформацією, позиціями, емоціями з іншими; перцептивна активність щодо відчуття й

розуміння думок, стану інших, встановлення емоційно-інтелектуального контакту); *ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення у процесі полісуб'єктної художньої взаємодії* (показники: емпатійність, здатність до співпереживання, «вживання» в образ героя і його осмислення в процесі контекстного художньо-когнітивного аналізу твору; грамотність, аргументованість декодування-тлумачення інтонаційно-образного змісту, форми, властивостей мистецької мови; вербальна й невербальна експресія та доцільність вибору засобів художньої комунікації у процесі трансляції й обміну інформацією, почуттями, думками); *міра ефективності організації та регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності* (показники: творча самостійність, суб'єктна позиція щодо створення й художньо-переконливого відтворення виконавської концепції, адекватної авторському задуму; експресивність виконавського втілення художніх образів, здатність емоційно-енергетично «заражати» аудиторію, встановлювати емоційний контакт і зворотний зв'язок; залучення інших до співтворчості в процесі виконавського втілення художніх образів і створення мистецьких композицій); *ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки й проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації* (показники: адекватність оцінювання результативності художньо-виконавської і художньо-педагогічної комунікації; обґрунтованість та аргументованість оцінки стану й позицій інших, доцільність коригувальних художньо-педагогічних впливів; ефективність проектування комунікативних засобів (вербальних і невербальних) позитивних впливів щодо досягнення оптимальних результатів художньо-педагогічної полісуб'єктної взаємодії). Відповідно до критеріїв та їх показників було визначено якісні рівні сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії: *самостійно-творчий, частково-продуктивний, спонукально-адаптивний.*



6. Розроблено й експериментально перевірено методика формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, яка передбачає чотири етапи. *Інформативно-кумулятивний*, спрямований на стимуляцію полімотивації продуктивної художньої комунікації в освітньому процесі, актуалізацію, розширення і систематизацію мистецьких знань (з методами: евристичної бесіди, асоціативної візуалізації художніх вражень, фасилітованої дискусії); *когнітивно-операціональний*, націлений на набуття особистісного досвіду оперування засвоєними мистецькими знаннями щодо художньої взаємодії з мистецтвом і засобами мистецтва (методи: контекстного аналізу творів мистецтва, вербалізації художньої інформації, евритмії, синектики); *творчо-діяльнісний*, спрямований на самостійний пошук продуктивних вирішень художньо-комунікативних завдань у процесі побудови та художньо-переконливого втілення виконавської концепції авторського задуму (методи: інтерпретації художніх творів, інсценування живописних творів, поліхудожньої інсталяції, чуттєво-резонансної імпровізації, творчих проєктів); *проєктувально-коригувальний*, націлений на інтеграцію та адаптацію до нових умов, набутих знань, умінь, особистісного досвіду художньої комунікації, опанування майбутніми фахівцями здатністю до коригування й проєктування оптимальних результатів полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії учнів з мистецтвом (методи: імітаційного моделювання художньо-комунікативних ситуацій, рефлексивного аналізу педагогічної художньої взаємодії, бесід, дискусій та ін.).

За результатами впровадження розробленої експериментальної методики формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії встановлено позитивні зрушення показників за кожним критерієм в експериментальній групі (35,7% – самостійно-творчий, 57,2% – частково-продуктивний, 7,1% – спонукально-адаптивний) порівняно із результатами студентів контрольної групи (17,9% – самостійно-творчий, 46,4% – частково-продуктивний, 35,7% – спонукально-адаптивний). Результати статистичних підрахунків дисертаційного дослідження підтвердили, що застосування

пропонованої методики в процесі фахової підготовки та реалізація в ній визначених педагогічних умов сприяють ефективному формуванню художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують питання теоретико-методологічного обґрунтування організаційно-методичної моделі ефективного формування художньо-комунікативної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва і хореографії в умовах трансформації навчального середовища в поліхудожньо-комунікативне освітнє середовище.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : Учебное пособие / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України / А. М. Алексюк. – К. : Вища школа, 1988. – 220 с.
3. Алиев Ю. Б. Технология подготовки урока музыки / Ю. Б. Алиев, Л. А. Безбородова // Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М. : Музыка, 1989. – С. 122 -128.
4. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! : Пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология: [Электрон. ресурс] / Рос. Гос. Университет. – М.: ФИПС, – 1999 –384 с.
6. Андреева Д. А. Человек и общество / Д. А. Андреева. – Л. : Изд. ЛГУ, 1973. – С. 62-69.
7. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе. : учеб. Пособие / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
8. 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.
9. Асафьев Б. В. Избранные труды / Б. В. Асафьев. – М. : Изд-во академии наук, 1952. – Т.1. – С. 59.
10. Асафьев Б. В. О музыке Чайковского / Б. В. Асафьев. – М. : Музыка, 1972. – С. 100
11. Асеев В.Г. Проблема мотивації та особистості // Теоретичні проблеми психології особистості. – М., 1974. – С.122-125
12. Астахова О. А. Принципы взаимосвязи музыки и танца / Ольга Андреевна Астахова : автореферат дис. ... кандидата искусствоведения : спец. 17.00.02. – СПб. : Санкт-Петербургская консерватория, 1993. – 21 с.

13. Атитанова Н. В. Танец как смысловая универсалия : от выразительного движения к «движению» смыслов / Н. В. Атитанова : дис. ... канд. филос. наук. : спец. 09.00.02. – Саранск : МордГУ, 2000. – 245 с.
14. Барсукова Н. С. Засвоєння досвіду виконавської діяльності майбутніми вчителями музики / Н. С. Барсукова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 33 (86). – С. 65-70.
15. Барышева Т. А. Педагогика искусства – педагогика творчества / Т. А. Барышева // Творческая педагогика накануне нового века : Материалы I научно-практической конференции (31 марта – 2 апреля 1997 г., г. Москва). – 1997. – С. 6-8.
16. Басин Е. Я. Искусство и коммуникация (очерки из истории философско-эстетической мысли) / Е. Я. Басин. – М. : Московский общественный научный фонд; ООО «Издательский центр научных и учебных программ», 1999. – 240 с.
17. Батечко Н. Г. Синергия научных подходов в исследовании подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистратуры / Н. Г. Батечко // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5. – С. 39-43.
18. 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.
19. Батюк Н. О. Збагачення емоційно-естетичного досвіду студентів-хореографів як важливий чинник майбутньої педагогічної діяльності / Н. О. Батюк, З. С. Батюк // Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти : Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (16-17 травня 2015р., м. Умань). – Умань : Уманського держ. пед. ун-т імені Павла Тичини , 2015. – С. 7-10.

20. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 28 с.
21. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : Учеб. пособие для студ. музыкальных факультетов педвузов / Л. А. Безбородова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 416с.
22. Бернадська Д. П. Феномен синтезу мистецтв в сучасній українській хореографії : дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01 – теорія та історія культури / Дарія Петрівна Бернадська. – К., 2005. – 177 с.
23. Берхин Н. Б. Творческая педагогика уроков искусства и её психологическое обоснование / Н. Б. Берхин // Творческая педагогика накануне нового века : Материалы I науч.-практ. конф. (31 марта – 2 апреля 1997 г., г. Москва). – 1997. – С. 4-6.
24. Бескровная Г. Н. Музыкальная интерпретация как процесс взаимодействия преднамеренного и импровизационного начал (к истории становления научной проблемы) / Г. Н. Бескровная // Проблемы художественной интерпретации в XX веке : Тезисы Всероссийской научно-практической конференции. – Астрахань, 1995. – С. 58-61.
25. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
26. 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.
27. Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності . автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 / В. П. Білоус.— К. : 2005. — 20 с.
28. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Изд-во Института практической психологии, Воронеж : НПО «Модек», 1995. – 352 с.

29. Большой толковый психологический словарь / сост. Ребер Артур; [пер. с англ. Р. С. Большой] – Т. 2 (П-Я). – М. : Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
30. Бондаренко Л. А. Методика хореографической работы в школе и внешкольных заведениях / Л. А. Бондаренко. – К. : Муз. Украина, 1985. – 221 с.
31. Бордовская Н. В. Системная методология педагогических исследований / Н. В. Бордовская // Методологические ориентиры педагогических исследований : Материалы Всерос. методол. семинара : в 2 т. – / [под ред. Н. В. Бордовской]. – Т. 1. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. – С. 3-17.
32. Борев Ю. Б. Художественное общение и его язык. Теоретико-коммуникативные и семиотические проблемы художественной культуры / Ю. Б. Борев // Теории, школы, концепции : (Критические анализы) : Художественная коммуникация и семиотика : сб. ст.; [отв. ред. Ю. Б. Борев]. – М., 1986. – С. 5-43.
33. Борев Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Борев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
34. Бровко М. М. Мистецтво: філософсько-культурологічні виміри : монографія / М. М. Бровко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2008. – 237 с.
35. Бровко М. М. Методичні аспекти дослідження феномена активності мистецтва / М. М. Бровко // Гуманітарний часопис: Збірник наукових праць. – Харків. : ХАІ, 2004. – С. 14-24
36. Брус Д. А. Структурно-семіотичні аспекти онтології мистецтва / Д. А. Брус // Актуальні проблеми духовності : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. – Вип. 8. – С. 271-279.
37. Бурля О. А. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання : автореф. Дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. А. Бурля. – К., 2004. – 19 с.
38. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика

професійної освіти / Л. П. Василевська-Скупа. – Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 12 с.

39. Вачков И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / Игорь Викторович Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16-29.

40. Вазина К. Я. Единство творчества человека и рефлексивных способностей / К. Я. Вазина // Вестник Омского государственного университета. – 2007. – № 4. – С. 51-57.

41. Величко Л. Тезаурус як засіб семантизації наукових понять / Л. Величко // Біологія і хімія в рідній школі. – К. : Нац. акад. пед. наук України : Педагогічна преса, 1995. – № 2. – С. 40-42.

42. Вербицкий А. А. Контекстное обучение : теория и технология, новые методы и средства обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Академия, 1994. – 75 с.

43. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997 – №3. – С. 12-22.

44. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.

45. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма : проблемы формирования / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.

46. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в системе подготовки учителя математики / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 6. – С. 79-83.

47. Верховинець В. Весняночка / В. Верховинець. – К. : Музична Україна, 1989. – 342 с.

48. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

49. Волкова Ю. І. Методи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії / Ю. І. Волкова // Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти : Матеріали II Всеукраїнської науково-

практичної конференції [ред. кол. : О. В. Дудник, Л. М. Андрощук]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – С. 13-16.

50. Волкова Ю. І. Наукові підходи і принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії / Ю. І. Волкова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 14. : Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – Вип.18 (23). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 166-172.

51. 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.

52. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – №3.– С. 13-16.

53. Выготский Л. С. Мышление и речь : [Собр. соч.: В 6 т.] / Л. С. Выготский. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1982. – 462 с.

54. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский [под ред. М. Г. Ярошевского]. – М. : Педагогика, 1987. – 341 с.

55. Гапонов П. М. Лекция в высшей школе / П. М. Гапонов. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1977. – 96 с.

56. Гевленко Ю. А. Семиотическая природа танца / Ю. А. Гевленко // Вестник Томского государственного университета. – № 320. – Томск, 2009. – С 87-89.

57. Гевленко Ю. А. Семиотический анализ танца / Ю. А. Гевленко // Вестник томского государственного университета. – 2009. – № 320. – С.87-89.

58. Герасимова И. А. Гармония индивидуального и универсального отражения в танце / И. А. Герасимова // От массовой культуры к культуре



индивидуальных миров : новая парадигма цивилизации. – М., 1998. – С. 144-167.

59. Гиндин С. И. Внутренняя организация текста (элементы теории и семантический анализ) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / С. И. Гиндин. – М., 1972. – 21 с.

60. Гончаров Б. П. Художественная коммуникация и выразительность в поэзии (к постановке проблемы) / Б. П. Гончаров // Теории, школы, концепции : (Критические анализы) : Художественная коммуникация и семиотика : сб. ст.; [отв. ред. Ю.Б. Борев]. – М., 1986. – С. 203-222.

61. Гордон Т. Лидерство и управление : группоцентрированный подход / Т. Гордон // Клиентоцентрированная терапия. – М., 1989. – С. 95- 99.

62. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; [пер. с англ. А. П. Исаевой]. – М. : АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с..

63. Гранатов Г. Г. Мышление и понятие (концепция дополненности) : монография / Г. Г. Гранатов. – М. : Флинта, 2014. – 320 с.

64. Гречаник Н. І. Синергетичний підхід методичної підготовки майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності // Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. Випуск 16 (1–2014) – Кам'янець-Подільський, 2014. – С. 268-274.

65. Гринчук І. П. Формування музично-аналітичних умінь майбутніх вчителів музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. П. Гринчук. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 1997. – 238с.

66. Грищенко Н. А. Розвиток комунікативних умінь учителів у системі методичної роботи загальноосвітньої школи / Н. А. Грищенко : автореферат дис. ... наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04. – Кіровоград, 2006. – 20 с.

67. Грозан С. В. Формування художньо-педагогічного спілкування у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики / С. В. Грозан // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти» : Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири

мистецької освіти» (26-27 квітня 2007 р., м. Київ). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 5 (10). – С. 53-55.

68. Гузій Н. В. Проблема професіогенезу фахівця в ракурсі сучасних теорій професіоналізації / Н. В. Гузій // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. – Сер. 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ, 2010. – Вип. 11 (21). □ С. 3-6.

69. Гуревич П. С. Культурологія. Курс лекцій : Учебник для вузов / П. С. Гуревич. – М. : Проект, 2003. – 336 с.

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

71. Демиденко В.К. Історичні та сучасні психолого-педагогічні проблеми морального виховання // Актуальні питання підготовки спеціалістів у педвузі. – Бердянськ, 1992

72. Демченко О. П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. П. Демченко. – Вінниця, 2006. – 20 с.

73. Днепров С. А. Генезис научного педагогического сознания : автореферат дис. канд пед наук : спец. 13.00.01 / С. А. Днепров. –Екатеренбург, 2000. – 40 с.

74. Доннікова І. А. Філософсько-синергетичні аспекти пізнання соціальної складності / І. А. Доннікова // Гуманітарний вісник ЗДІА. – Запоріжжя : ЗДІА, 209. – Вип. 39. – С. 107–115

75. Дункан А. Танец будущего. Моя жизнь : мемуары «Встречи с Есениным: воспоминания» / А. Дункан; [пер. с англ., ред. И. Шнейдер]. – К. : Мистецтво, 1989. – 340 с.

76. Евин И. А. Искусство и синергетика / И. А. Евин. – М. : Едиториал, 2004. – 164 с.

77.        Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
78.        Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – М. : Музыка, 1988. – 80 с.
79.        Еремеев А. Ф. Художественная реальность : К постановке проблемы и определению методологического значения термина / А. Ф. Еремеев // Художественная реальность : сб. науч. ст. [ред. А. Ф. Еремеева]. – Свердловск : УрГУ, 1985. – С. 3-30.
80.        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.
81.        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](http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_14_36).
82.        Жарков А. Н. Художественный перевод в музыке : проблемы и решения : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 / А. Н. Жарков. – К. : Киевская консерватория имени П. И. Чайковского, 1994. – 19 с.
83.        Жиленко М. Н. Танец как форма коммуникации в социокультурном пространстве : дис. ... канд. культурологии : спец. 24.00.01 / Мария Николаевна Жиленко. – Москва, 2000. – С. 171-175.
84.        Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики : монография / А. Ф. Закирова. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2001. – 152 с.
85.        Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. Посіб / С.С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
86.        Захаров Р. В. Сочинение танца : Страницы педагогического опыта / Р. В. Захаров. – М. : Искусство, 1983. – 237 с.

87. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1997. – С. 98.
88. Зись А. Я. Интерпретация произведения как феномена культуры / А. Я. Зись, М. П. Стафеецкая // Теории, школы, концепции: художественная рецепция и герменевтика. – М. : Наука, 1985. – С. 69-102.
89. Зись А. Я. Конфронтации в эстетике : Очерки о природе искусства / А. Я. Зись. – М. : Просвещение, 1980. – 239 с.
90. Знепольски И. Художественная коммуникация и ее посредник (Понимание произведения и художественная критика) / И. Знепольски // Теории, школы, концепции : (Критические анализы) : Художественная рецепция и герменевтика : сб. ст.; [отв. ред. Ю.Б. Борев]. – М., 1985. – С. 102-114.
91. Золотухин В. М. Проблемы толерантности в образовании / В. М. Золотухин // Социально-экономические и психолого-педагогические проблемы непрерывного образования : Тезисы. докл. Всерос. научн. Конференции. – Кемерово, 1995. – С. 75-77.
92. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В. П. Иванов. – К. : Наукова думка, 1977. – 244 с. 90.
93. Имедадзе, И. В. Проблема полимотивации поведения [Текст] / И. В. Имедадзе // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 87–94.
94. Іліницька Н. С. Організаційно-педагогічні умови музичної самоосвіти та самовиховання старшокласників: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Н. С. Іліницька.– К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2007.– 235 с.
95. Іщук В. Контекстне навчання як інноваційна технологія професійної підготовки майбутніх учителів / В. Іщук // Гуманітарний вісник. – 2012. – № 24. – С. 117-120.
96. Кавун Л. Семіотичне літературознавство / Л. Кавун// Вісник Черкаського університету –Випуск 208, – Черкаси, 2011. – С. 18-21

97. Каган М. С. Внутренний диалог как закономерность художественно-творческого процесса / М. С. Каган // Сов. искусствознание. – М., 1985. – Вып. 19. – С. 184-219.
98. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
99. Каган М. С. Семейство зрелищных искусств : театр, кино, телевидение / М. С. Каган // Системный подход и гуманитарное знание : избранные статьи. – Л. : ЛГУ, 1991. – С. 307-318.
100. Каган М. С. Социальные функции искусства / М. С. Каган. – Л. : Знание, 1978. – 34 с.
101. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
102. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
103. Карпенко, С.М. Ассоциативные связи слова в узусе и поэтическом тексте (на материале творчества Н.С. Гумилева): автореф. дисс. .... канд. филол. наук / С.М. Карпенко. - Томск, 2004. - 30 с.
104. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн. : Беларусский вересень, 2005. – 196 с.
105. Керженова А. А. Эстетика знака : семиотический анализ изобразительного искусства : автореф. дис. ... канд. философ. наук : спец. 09.00.04 / Алина Алиевна Керженова. – Спб., 2010. – 23 с.
106. Кирсанова Н. Н. Общекультурная функция языка искусства / Н. Н. Кирсанова // Искусство в системе культуры. – Л., 1987. – 272 с.
107. Клименюк О. В. Методологія та методи наукового дослідження : навчальний посібник / Олександр Валеріанович Клименюк. – К. : «Міленіум», 2005. – 186 с.
108. Князева Е. Н. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 31-36.

109. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
110. Кожевнікова Л. Формування навичок художньо-педагогічного спілкування у майбутніх учителів музики / Л. Кожевнікова // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : збірник наук. праць. – 2009. – Вип. 28. – С. 143-147.
111. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психо-логическое эссе) [Текст] / Ю. Козелецкий; пер. с польск. – К.: Лыбидь, 1991. – 288 с.
112. Козир А. В. Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін [Електронний ресурс] / А. В. Козир // Українські культурні дослідження. – Режим доступу до журналу : [http://www.culturalstudies.in.ua/knigi\\_7\\_26.php](http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_7_26.php).
113. Комурджи Р. Комунікативна компетентність як складова професійної компетентності вчителя музики / Рустем Комурджи // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2012. – № 6. – С. 26–31.
114. Колесникова И. А. Педагогическая реальность : опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб. : «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2001. – 288 с.
115. Кольшева Т. А. Подготовка учителя музыки к профессиональной рефлексии в системе высшего педагогического образования : учеб. пособ. / Т. А. Кольшева [под ред. Э. Б. Абдуллина]. – М., 1997. – С. 35-56.
116. Комаровська О. А. Художньо-освітній простір навчального закладу як передумова розвитку художньо обдарованої особистості. // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Збірник наукових праць. Випуск 2. – К.: Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. – 276 с.
117. Конецкая В. П. Социология коммуникаций / В. П. Конецкая. – М. : Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 304 с.

118. Коноваленко Т. В. Развитие экспрессивно-коммуникативных умений будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. В. Коноваленко. – Одеса, 2006. – 24 с.
119. Коновченко С. В. Общество – средства массовой информации – власть / С. В. Коновченко. – Ростов н/Д. : СКАГС, 2001. – 208 с.
120. Костюченко О. М. Психологические особенности социальной перцепции будущих специалистов массовых коммуникаций [Текст] / О. М. Костюченко // Научные записки Нац. ун-та «Острозька академия». Серия : Психология и педагогика / вып. ред. : д-р псих. наук І. Д. Пасічник. – Острог : Вид-во Нац. ун-та «Острозька академия», 2009. – Вып. 13. – С. 252–263.
121. Корабельникова Д. Суть и структура профессиональной компетентности учителя хореографии / Д. Корабельникова // Сборник научных работ Бердянского государственного педагогического университета. – Серия : Педагогические науки. – Бердянск : БДПУ, 2010. – №4. – 336 с.
122. Королева Т. П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование : Монография / Т. П. Королева. – Мн. : УП «Технопринт», 2003. – 216 с.
123. Котляревская Е. Вариативный потенциал музыкального произведения: культурологический аспект интерпретирования : дис... канд. искусствоведения : спец. 17.00.03 / Е. И. Котляревская. – К. : НАН Украины; Институт мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т.Рильського. – К., 1996. – 196 с.
124. Кочерга О. В. Сензитивность как психологическое состояние человека / О. Кочерга // Педагогическая освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. (17). – К. – 2012. – С. 71-74.
125. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : курс лекций / В. В. Красных. – М.: Гнозис, 2001. – 270 с.
126. Краткий справочник по педагогической технологии / Под ред. Н. Е. Щурковой. – М. : Новая школа, 1997. – 64 с.

127. Крицький В. М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01/ В. М. Крицький. – К., 1999. – 180 с.
128. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 119 с.
129. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л. : Просвещение, 1991. – 98 с.
130. Куц В. Предмет «Ритмика» в музыкальном воспитании (к истории и теории) / В. Куц, В. Фролкин // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – 205 с.
131. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. – Ростов-н/Д : РГУ, 1986. – 136 с.
132. Лазарева И. В. Гносеологический аспект эмпатии / И. В. Лазарева // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2004. – №1. – С. 34-36.
133. Левин В. А. Воспитание творчества / В. А. Левин. – М. : Знание, 1977. – 210 с.
134. Лекомцев Ю. К. Вопросы структуры языка : Синтаксис, типология / Ю. К. Лекомцев. – М. : Наука, 1974. – 179 с.
135. Ленд'єл-Сяркевич А. А. Методика підготовки майбутніх учителів музики до інтеркультурного діалогу в умовах поліетнічного регіону : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / А. А. Ленд'єл-Сяркевич. – К., – 2011. – 21 с.
136. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Изд. Центр «Эль-фа», 1996. – 158 с.
137. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
138. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 307с.



139. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского пед. института, 1992. – 216 с.
140. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
141. Лисюк Ю. С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ю. С. Лисюк. – К., 2007. – 20 с.
142. Лісун Д. В. Формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Д. В. Лісун. – К., 2011. – 20 с.
143. Литвинов А. І. Історичне середовище міста в контексті розвитку, адаптації, традиції : (на прикл. міст Поділля) / А. І. Литвинов // Коммунальное хозяйство городов. Серия : Технические науки и архитектура. – 2010. – Вып. 93. – С. 544—549.
144. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 440с.
145. Лотман Ю. М. Избранные статьи / Ю. М. Лотман. – Т. 1. – Таллин, 1992. – С. 129-132
146. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Мистецтво-СПБ, 2000. – 704 с.
147. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман // Об искусстве. – СПб. : Искусство-СПБ, 1998. – 384 с.
148. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : [монография] / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург : Изд. Дома учителя, 2001. □ 269 с.
149. Лурье М. Граффити: коммуникация и самопрезентация / М. Лурье [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.eu.spb.ru/index.php>

150. Лутай В. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики / В.Лутай // Вища освіта України. – 2009. – №1. – С. 33-35.
151. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А. Н. Лутошкин. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
152. Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії в педагогічних університетах України і Китаю : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Лю Цяньцянь. – К., 2010. – 275с.
153. Ляшенко О. Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. Д. Ляшенко. – К., 2001. – 21с.
154. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки / Л. А. Мазель. – М. : Сов. композитор, 1991. – 375 с
155. Мазель Л. А. Строение музыкальных произведений: учеб. пособ. / Л. А. Мазель. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Музыка, 1979. – 536 с.
- Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі / Л. М. Макар // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30(83). – С. 229–236.
156. Малашевська І. А. Основні принципи інтегрованої музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики / Ірина Анатоліївна Малашевська // Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць [за ред. О. П. Щолокової та ін.]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – Вип.5. – С. 40-46.
157. Маркова А. К. Проблема формирования мотивации учебной деятельности / А. К. Маркова // Советская педагогика – № 11. – М., 1979, С. 63—71.
158. Марчук І. П. Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. П. Марчук. – Запоріжжя, 2009. – 20 с.

159. Матвеева Ю. С. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього викладача вищої школи [Электронный ресурс] / Ю. С. Матвеева // IX Международная научно-практическая Интернет-конференция «Наука в информационном пространстве» [10-11 октября 2013 г.]. – Режим доступа : [http://www.confcontact.com/2013-nauka-v-informatsionnom-prostranstve/pe2\\_matveeva.htm](http://www.confcontact.com/2013-nauka-v-informatsionnom-prostranstve/pe2_matveeva.htm).

160. Матюх Т. М. Емпатія як проблема естетики / Т. М. Матюх. – К. : «Київський університет», 2014. – Ч. 2. – 195 с.

161. Матюх Т. М. Емпатичне пізнання як особливий прояв людської чуттєвості / Т. М. Матюх // Нова парадигма [голов. ред. В. П. Бех]. – К. : Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; творче об'єднання «Нова парадигма», 2013 – С. 104-111.

162. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 253 с.

163. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

164. Мелик-Пашаев А. А. Об источнике способности человека к творчеству / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 76 – 82.

165. Мельничук А. С. К проблеме оценки субъектности / А. С. Мельничук // Психология человека в современном мире : Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна (15-16 октября 2009 г., г. Москва). – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 42-44.

166. Методика навчання мистецтв у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. – Х. : Веста: Ранок, 2006. – 256 с

167. Мечковская Н. Б. Искусства в свете семиотики: филогенез и типология художественных языков человечества [Электронный ресурс] / Н. Б.

Мечковская. – Режим доступа : <http://www/russian.slavica.org/printout469.html>, 16.06.2004.

168. Меднікова Г. С. Трансформація методологічних основ соціально-гуманітарних наук / Г. С. Меднікова // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. – Сер 7 : Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. □К. : Вид-во НПУ, 2009. – Вип.21(34). – С. 214-220.

169. 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.

170. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений/ Е. А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – С. 65–80

171. Мильруд Р. П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 7-11.

172. Мировська Ю. І. Джазова компетенція у підготовці майбутніх учителів музики та хореографії / Ю. І. Мировська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. : Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», (25-27 квітня 2013 року, м. Київ). – Вип. 14(19). – Частина 1. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 98-101.

173. Мировська Ю. І. До питання сутності художньо-комунікативних умінь учителя хореографії / Ю. І. Мировська // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції : інтеркультурний вимір : Матеріали III Міжнародної наукової конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції». – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 127-128.

174. Мирівська Ю. І. Мова танцю в художній комунікації людини / Ю. І. Мирівська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 14. : Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць : Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», (27-29 квітня 2011 року, м. Київ). – Вип. 12 (17). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 26-30.

175. Мирівська Ю. І. Педагогічні принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів хореографії / Ю. І. Мирівська // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : Науковий журнал. – № 7 (33). – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 314-321.

176. Мирівська Ю. І. Синтез музики та хореографії у діяльності вчителів мистецьких дисциплін / Ю. І. Мирівська // 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.

177. Мирівська Ю. І. Створення творчого середовища як умова мотивації до формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії / Ю. І. Мирівська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2013. – Вип. 8. – Ч. 1. – С. 214-220.

178. Мирівська Ю. І. Сучасні тенденції підготовки фахівців за спеціальністю «хореограф-постановник» у системі хореографічної освіти України / Ю. І. Мирівська // Тенденції розвитку сучасної хореографії: Матеріали II Міжнар. наук.-практ. семінару. – Луганськ : Вид-во ЛДІМК, 2010. – С. 61-66.

179. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект) : Монографія / О. В.

Михайличенко; [2-ге вид., доп. і перероб.]. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня», видавництво «Козацький вал», 2007. – 356 с.

180. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / М. А. Михаськова. – К., 2007. – 22 с.

181. Михневич А. Е. Ораторское искусство лектора / А. Е. Михневич. – М. : Знание, 1986. – 256 с.

182. Моль А. Искусство и ЭВМ / А. Моль, В. Фукс, М. Касслер; [Пер. с нем., фр., англ.]. – М. : Мир, 1975. – 124 с.

183. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М. : Прогресс, 1973. – 373 с.

184. Мостова І. В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. В. Мостова. – Луганськ : Луган. держ. пед. ін-т ім. Т.Г.Шевченка, 1998. – 18 с.

185. Мукаржовский Я. Искусство как семиологический факт / Я. Мукаржовский // Исследования по эстетике и теории искусства. – М., 1994. – С. 190-198.

186. Муха А. Процесс композиторского творчества/ А. Муха.– К. : Музична Україна, 1979. – 271 с

187. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. – М. : Мысль, 1984. – 326 с.

188. 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.

189. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога [Электронный ресурс] : учебное пособие / Г. Г. Нейгауз. – 5-е изд., стер. – Электрон. текст. изд. – СПб. : Лань : Планета музыки, 2015. – 256 с. – (Учебники для вузов. Специальная литература). – Режим доступа : <http://e.lanbook.com/view/book/65059>

190. Найдорф М. И. К исследованию понятия «музыкальная культура». Опыт структурной типологии / М. И. Найдорф // Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник Одеської державної консерваторії ім. А. В. Нежданової. – Вип. 1. – Одеса : Астропринт, 2000. – С. 46-51.
191. Неменский Б. М. Эмоционально-образное познание в развитии человека / Б. М. Неменский // Вопросы психологи. – 1991. – № 3. – С. 9-17
192. Немов Р. С. Психология : Словарь-справочник : [в 2ч.] / Р. С. Немов. – Ч. 2. – М. : Изд-во ВЛАДОС -ПРЕСС, 2003. – 352с.
193. Несторов В. Художественная культура и массовые коммуникации / В. Несторов // Теории, школы, концепции : (Критические анализы) Художественная коммуникация и семиотика : сб. ст.; [отв. ред. Ю. Б. Бореев]. – М., 1986. – С. 175-183.
194. Ніколаї Г. Ю. Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти / Г. Ю. Ніколаї // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – Вип. 1. – С. 3–17.
195. Ніколаї Г. Ю. Ритміка : навч. посіб.: [вид. 2-ге, перероб. і доповн.] / Г. Ю. Ніколаї, В. В. Ключко. – Суми : РВВ СумДПУ, 2013. – 136 с.
196. Носенко Е. Л. Посібник до вивчення курсу «Теорія емоційного інтелекту» / Е. Л. Носенко, А. Г. Четверик-Бурчак. – Дніпропетровськ : ДДУ, 2014. – 73 с.
197. Нехорошева Е. В. Формы организации урочной и внеурочной деятельности учащихся, направленные на формирование коммуникативных умений [Электронный ресурс] // Е. В. Нехорошева. – Режим доступ : [http://gym.zelenogorsk.ru/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=326&id=40&Itemid=99](http://gym.zelenogorsk.ru/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=326&id=40&Itemid=99)
198. Никитин В. Ю. Модерн-джаз танец : История. Методика. Практика / В. Ю. Никитин. – М. : Изд-во «ГИТИС», 2000. – 440с.
199. Новиков А. М. Методология образования. / Т.В. Новикова. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.

200. Новий тлумачний словник української мови [Текст] : в 4-х т. / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ : – В-во «Аконіт», 2001. – 941 с. – С. 227
201. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. – М. : АЗЪ, 1993. – 960 с
202. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. – 124 с.
203. Олексюк О. М. Синергетична парадигма й модернізація змісту мистецької освіти / О. М. Олексюк // Наука і вища освіта в Україні : міра взаємодії : теорет. та наук.- метод. часоп. – К., 2008. – С. 123–130.
204. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : Монографія / В. Ф. Орлов [за заг. ред. І. Зязюна]. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
205. 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.
206. Отич О. М. Мистецтво як форма суспільної свідомості та сфера творчої людської діяльності / О. М. Отич // Час мистецької освіти: (Т.Г. Шевченко в контексті мистецької освіти: до 200-річчя від дня народження) : зб. наук. пр.; [ред. кол.: Т.А. Смирнова (голов. ред.) та ін.]. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 10-18.
207. Отич О. М. Педагогіка мистецтва в системі мистецьких субдисциплін педагогіки (порівняльний аналіз концептуальних засад) / О. М. Отич // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 39-70.
208. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : навч. посібник / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.



209. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – Вип. 5. – С. 3-10.
210. Панченко Г. П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Г. П. Панченко. – К., 2008. – 20 с.
211. Педагогика : [учебное пособие] / [под ред. В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко]. – М. : Школа-пресс, 2000. – 512 с.
212. Петрів О.В. Сприйняття мистецтва як співтворчість/ Оксана Петрів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ddpu.drohobych.net/wp-content/uploads/2014/10/Петрів.pdf>
213. Петровский А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 2002. – 512 с.
214. Піхтар О.А. Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. А. Піхтар. – К., 2007. – 251 с.
215. Платонов К. К. О знаниях, навыках, умениях / К. К Платонов // Педагогика. – 1973. – №11. – С.38-103.
216. Плотницька О. В. Психолого-педагогічні основи художньо-творчого розвитку особистості майбутнього вчителя / О. В. Плотницька // Наукові праці. – Серія : Педагогіка, психологія і соціологія Донецького національного технічного університету. – Вип.6. – 2009. – С. 137-142
217. Плотницька О. В. Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти /Оксана Віталіївна Плотницька. – Житомир, 2005. – 208 с.
218. Плохов А. В. Синтез искусств и инвариантность в исполнительстве в сфере взаимодействия музыки и танца : дис. ... канд. искусствовед. : спец. 17.00.01 / А. В. Плохов. – М., 2002. – 161 с.

219. Побережна Г. І. Загальна теорія музики : Підручник / Г. І. Побережна, Т. В. Щериця. – К. : Вища школа, 2004. □ 303с.
220. Полатайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. М. Полатаймо. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 20 с.
221. Пономарёв Я. А. Психология в системе комплексных исследований творчества / Я. А. Пономарёв // Психология процессов художественного творчества. – Л. : Изд-во Наука, 1980. – С. 24-32.
222. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарёв. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
223. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [Електронний ресурс] / Указ Президента України. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page>.
224. Проворова Є. М. Комунікативна компетентність вчителя музики : теорія і технологія : [монографія] / Є. М. Проворова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 180 с.
225. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Є. М. Проворова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 19 с.
226. Прокоф'єва А. М. Культурологічний аналіз семіотичного простору музичної культури: від структуралізму до психолінгвістики/ А. М. Прокоф'єва // Культура України. Випуск 36. – Харків: ХДАК, 2012 – С.242-252.
227. Психолого-педагогический словарь / под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.
228. Пушкар Л. В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Л. В. Пушкар. – К., 2009. – 20 с.
229. 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 / СХХХІ, 2015. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2015. – С. 101-106.

230. Реброва О.Є. Поліхудожнє середовище як ситуативно створена педагогічна умова фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії / О. Є. Реброва // Наукові записки. – Випуск 135. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2015. – с. 19-23.

231. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва : [монографія] / О. Є. Реброва. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 295с.

232. Реброва Е. Е. Художественно-коммуникативный опыт в профессиональной подготовке учителей хореографии / Е. Е. Реброва // Science in the modern information society VII : Proceedings of the Conference. (9-10.11.2015, North Charleston). – Vol. 2. – North Charleston, SC, USA : CreateSpace, 2015. – P. 34-38

233. Рожков М. И. Теоретические основы педагогики (в схемах с комментариями) / М. И. Рожков. – Ярославль : ЯЛТУ им. К. Д. Ушинского, 1994. – 64с.

234. 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.

235. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ростовська Юлія Олександрівна. – К, 2005. – 226 с.

236. Ростовський О. Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики : методичні рекомендації / Олександр Якович Ростовський. – К. : Освіта, 1991. – 98 с.

237. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640с
238. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
239. Руденко В. Некоторые вопросы подготовки педагога / В. Руденко, Н. Руденко // Педагогика. – 1995. – № 8. – С. 95-102.
240. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельникова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник. – К.: Експрес-об'ява, 1998. – 143 с.
241. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ «Інтерпроф», 2002. – С. 7-14.
242. Самойленко А. И. «Язык сознания» и семантический анализ музыки : к постановке проблемы / А. И. Самойленко // Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені А. В. Нежданової, 2004. – Випуск 4, кн.2. – С. 18-29.
243. Састамойнен Т. Толерантность в многоконфессиональном обществе / Т. Састамойнен // Наука и религия. – 2006. – № 5. – С. 48.
244. Сегеда Н. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва : історія, методологія, теорія : [монографія] / Н. А. Сегеда. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 273с.
245. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
246. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : Курс лекций: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Ю. В. Сенько. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 240 с.
247. Сердюк Т. І. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Тетяна Іванівна Сердюк. – К., 2009. – 290с.

248. Синергетика і творчість : монографія / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 314 с.
249. Синкевич И. А. Психология художественного творчества : Программа курса и методические указания для студентов педагогических вузов / И. А. Синкевич. – Мурманск : МГПУ, 2003. – 55 с.
250. Симонов П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1981. – 215 с.
251. Симонов С. Н. Синергетический подход в педагогике / С. Н. Симонов, О. В. Копаев // Теория и практика физической культуры.. – №8. – 2007. – С. 33-35.
252. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования : культурные модели школы. – 1997. – Вып.7. – С. 177-184.
253. Слободчиков В. В. Психология развития человека / В. В. Слободчиков, Исаев. – М. : Прогресс, 1998. – 368 с.
254. Словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лёхина и Ф. Н. Петрова. – [изд-е 3-е : перераб. и доп]. – М. : Мысль, 1979. – 805 с.
255. Сморгж Л. О. Эстетика: навч. посібник для студ. вузів / Л. О. Сморгж. Київський міжнародний ун-т. – Київ : Кондор, 2009 . – 333 с.
256. Сокол А. В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль / А. В. Сокол. – Одесса : Моряк, 2007. – 276 с.
257. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации / А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. — 461 с.
258. Соломаха С. О. Психолого-педагогічні механізми розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін / Світлана Соломаха // Наук. часопис Національного пед. у-ту ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – Сер.14 «Теорія і методика мистецької освіти». – К., 2011. – Вип. 12 (17). – С. 11-16.

259. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посібник / С. О. Соломаха. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 158 с.
260. Сохор А. Н. Интонация / А. Н. Сохор // Музыкальная энциклопедия : В 5 т. – М. : Советская энциклопедия, 1974. – Т.2. – 462 с.
261. Сохор А. Н. Музыка / А. Н. Сохор // Музыкальная энциклопедия : В 5 т. – М. : Советская энциклопедия, 1976. – Т.3. – 420 с.
262. Спіліоті О. В. Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / О. В. Спіліоті. – К., 2012. – 20 с.
263. Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский // Собр. соч. : В 8 т. – М. : Искусство, 1989. – Т.3. – 625 с.
264. Старобинский С. Л. Художественно-педагогическое общение как педагогическая проблема / С. Л. Старобинский // Творческая педагогика накануне нового века : Материалы I науч.-практ. конф. [31 марта – 2 апреля 1997 г., г. Москва] – 1997. – С. 10-12.
265. Столович Л. Н. Жизнь – творчество – человек : Функции художественной деятельности /Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
266. Стратан Т. Б. Використання різновидів мистецтва в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики : методичні рекомендації / Т. Б. Стратан. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – 32 с.
267. Стратан Т. Б. Роль професійно значущих особистісних якостей учителя у структурі педагогічної майстерності / Т. Б. Стратан // Сучасні проблеми навчально-виховного процесу віщої та середньої школи : Матеріали науково-практичної конференції докторантів і аспірантів інституту. – Кіровоград, 1995. – С. 142-144.
268. Тараева Г. Р. Семантика музыкального языка : конвенции, традиции, интерпретации : диссертация ... доктора искусствоведения : спец. 17.00.02 / Галина Рубеновна Тараева. – Ростов-н/Д, 2013. – 411 с.

269. Таранцева О. О. Формування фахових умінь майбутніх учителів хореографії засобами українського народного танцю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. О. Таранцева. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2002. – 20 с.

270. Теоретические основания новой концепции музея // Музей и коммуникация : Концепция развития Самарского областного историко-краеведческого музея им. П. В. Алабина / Н. А. Никишин (рук.) и др. – Самара : Рос. ин-т культурологии; Самар. обл. ист.-краевед. музей им. П. В. Алабина, 1998. – С. 53–66.

271. Теория литературы : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений : в 2 т. / [под ред. Н.Д.Тамарченко]. – Т.1. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 512 с.

272. Теория литературы: учеб. пособ. для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений: в 2 т. / под ред. Н.Д. Тамарченко. — 3-е изд., стер. — М. : Изд. центр «Академия», 2008. — 512 с. — (Т. 1. Тамарченко Н.Д., Тюпа В.И., Бройтман С.Н. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика). с. 46

273. Теплов, Б. М. Вибрані праці: У 2 т. Укл. Н. С. Лейтес. М., 1985. Т. 1. – 329 с.

274. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды : В 2 т. – Т.1. – М. : Педагогика, 1995. – С. 42-222.

275. Тимошенко Н. П. Формирование педагогических умений и навыков у студентов музыкально-педагогических факультетов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н. П. Тимошенко – К., 1992. – 22 с.

276. Толстой Л. Н. Что такое искусство? / Л. Н. Толстой // Серия : Б-ка «Любителям российской словесности. Из литературного наследия». – М. : Современник, 1985. – 592 с.

277. Тюпа В. И. Парадигмы художественности / В. И. Тюпа // Дискурс. – 1997. - № 3-4. – С. 89-95.

278. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.

279. Федотенко И. Л. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей к проектированию психологически безопасной образовательной среды / И. Л. Федотенко, Д. В. Малий, // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – №7. – С.138-148.
280. Філіппова Н.М., Снігур Л.А. Семіотико-соціолінгвістичні засади лінгвістичного аналізу: Методичні вказівки для самостійної роботи студентів спеціальності 7.030505 "Прикладна лінгвістика". – Миколаїв: НУК, 2007. – 68 с.
281. Філософський словник / [ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Головна редакція УРЕ, 1973. – 600 с.
282. Фокин М. М. Против течения / М. М. Фокин. – Л. : Искусство, 1981. – 510с.
283. Формирование художественной картины мира современного человека : учеб. программа и метод. рекомендации / [сост. О. П. Карникова]. – Самара : Самар. гос. акад. культуры и искусств, 2008. – 28 с.
284. Фурман О. Э. Полімотивація – спонукальний параметр інноваційно-психологічного клімату О. Фурман // психологічні науки scientific journal «sciencerise» №6/1(11)2015
285. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. В. Хлебнікова. – К., 1998. – 200 с.
286. Холопова В. Понятие «музыка» / В. Холопова и др. // Неоєвропоцентризм : музикальна культура на рубеже тисячоліть. – Одеса : Астропринт, 2006. – Кн. 1. – 258 с.
287. Цзян Лібін. Формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Цзян Лібін. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 24 с.
288. Чаковский С. А. Проблемы семиотики и художественной коммуникации в работах англо-американских исследователей 70-х годов / С. А.



Чаковский // Теории, школы, концепции : (Критические анализы) : Художественная коммуникация и семиотика : сб. ст. – М., 1986. – С. 60-79.

289. Чебышева В. В. Современное состояние и задачи психологии труда / В. В. Чебышева // Вопросы психологи. – 1977. – № 3. – С. 3-11.

290. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации : учебник / Ф. И. Шарков. – М. : Социальные отношения ; Перспектива, 2002. – 246 с.

291. Шаронин Ю. В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования (Синергет. подход) / Ю.В. Шаронин ; Моск. гос. индустр. ун-т , Ин-т общ. образования. – М. : МГИУ, 1998. – 321 с.

292. Шахнарович А. М. Онтогенез мыслеречедеятельности : семантика и текст / А. М. Шахнарович // Филологические науки. – 1998. – № 1. – С. 62-70.

293. Швед О. Художні та естетичні аспекти невербальної комунікації / О. Швед // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах : зб. Наук .праць. – К. : Університет «Україна», 2013. – Вип. 27. – 477 с.

294. Шерковнин Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов / Ю. А. Шерковнин. – М. : Связь, 1973. – С. 37.

295. Шип С. В. Замысел музыкального произведения в лингвосемиотичному аспекте / С. В. Шип // Музыкальная украинистика: современное измерение: Сб. науч. статей памяти профессора А. Мухи. – К.: ИИФЭ им. М.Т.Рыльского, 2009. – 396 с.

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

297. Шишкина С. В. Формирование профессионально-коммуникативных качеств личности будущего учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. В. Шишкина. – Саранск, 2001 – 179 с.

298. Шкоріненко В. О. Народний танець у традиційній і сучасній культурі України : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01 – теорія та історія культури / В. О. Шкоріненко. – К., 2003. – 18 с.

299. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К. : ДАККіМ, 2005. – 271 с.
300. Щедровицкий Г. П. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Мысль, 2005. – 800 с.
301. Щербина В. М. Комунікація в контексті діалогу культур / Віктор Щербина // Культурологічна думка: Щорічник наукових праць. – Київ, 2009. – №1. – С. 80-86.
302. Щолокова О. П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти в Україні / О. П. Щолокова // Вісник Глухівського державного педагогічного університету . – 2006. – Вип.8. – С. 20-23.
303. Щолокова О. П. Світова художня культура : від первісного суспільства до початку середньовіччя : навч. посіб. / О. П. Щолокова, С. В. Шип, О. Л. Шевнюк, О. К. Семашко. – К. : Вища школа, 2004. – 175 с.
304. Щуркова Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
305. Юник Д. Г. Запамятовування музичної інформації як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-інструменталістів / Д. Г. Юник // Наука і сучасність. – К., 2000. – Вип. 2, Ч. 1. – С. 177-182.
306. Юник І. Д. Формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки.-автореф...13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
307. Юсов Б. П. Современное состояние вопроса : Научная гипотеза. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / Б. П. Юсов // Рекомендации к разработке программ по искусству для школьных и внешкольных занятий / под ред. Г. П. Шевченка, Б. П. Юсова. – М. : Педагогика, 1990. – С. 180-314.
308. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика / Р. О. Якобсон // Структурализм : «за» и «против». – М. : Прогресс, 1975. – 230 с.

309. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 87 с.
310. Якупов А. Н. Теоретические проблемы музыкальной коммуникации / А. Н. Якупов. – М. : Московская консерватория, 2005. – 291 с.
311. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с
312. Bilova N. K. Formation of the subjective-professional position of the future music teachers in the process of dialogic interaction / N. K. Bilova // Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel : the way to integration. – Issue №5. – Ariel University, 2014. – P. 39-46.
313. Brainerd C. J. Recent Advances in Cognitive-developmental Theory / C. J. Brainerd // Progress in Cognitive Development Research. – N.Y., 1983. – XII. – 270 p.
314. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes and K. Johnson (Eds.) // The Communicative Approach to Language Teaching. – London, 1979. – p. 5-27.
315. Johnson E. B. Contextual Teaching and Learning / E. B. Johnson – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. – 2002. – 196 p.
316. Key Comptencies. A Developing concept in General Compulsory Education, Eurydice.-2002 / The Information network on Education in Europe – P. 13-28.
317. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / ed. by P.Salovey, D.Sluyter. – N.Y.: Perseus Books Group, 1997. P. 3-31.
318. Rebrova O. Artistic and creative polylogue at performance activivty of choreography,music and art teachers / O. Rebrova, N. Lisovska // Modern tendencies in the pedagogical science of krain and Israel: the way to integraqtion. – Ariel University, 2015. – Issue 5. – P.311-318.

319. Rogers C. R. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy / C. R. Rogers.– Boston : Houghton Mifflin, 1961. – 294 p.
320. Stohl C. The development of a communicative competence scale for preschool children / C. Stohl. – London, 1982. - 154 p.
321. Volkova Y. Methodical Aspects of Forming Future Music and Choreography Teachers' Artistic Communication Skills / Yuliia Volkova // Science and education. – 9/CXXXVIII, 2015. – C. 29-33.
322. Volkova Y.I. The content and components of the creative communications skills of the future teachers of art disciplines/ Y. I. Volkova // Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel : the way to integration. – Issue №5. – Ariel University, 2014. – P. 479-486.
323. Winrich Hopp Kurzwellen von Karlheinz Stockhausen. Konzeption und musikalische Poiesis / Schott Musik International, Mainz Umschlaggestaltung, 1998. – 451p.

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### Методика діагностики рівня емпатійних здібностей (за В. В. Бойком)

Інструкція для учасників дослідження:

На кожне із запропонованих тверджень потрібно відповісти "так", якщо воно вірно описує вашу поведінку, і "ні", якщо ваша поведінка не відповідає тому, про що йдеться в затвердженні.

Тестовий матеріал:

1. Я маю звичку уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності я, зазвичай, залишаюсь спокійним.
3. Я можу легко увійти в довіру до людини, коли в цьому виникає потреба.
4. Зазвичай, я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.
5. Моя інтуїція — надійніший спосіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.
6. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості — нетактовно.
7. Своїми словами я часто ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.
8. Я рідко приймаю до серця проблеми своїх друзів.
9. Як правило, за кілька днів я відчуваю: щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і очікування збуваються.
10. Мені легко вдається скопіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
11. Чужий сміх, зазвичай, передається і мені.
12. Часто, діючи навмання, я все ж таки знаходжу правильний підхід до людини.
13. Плакати від щастя — дурниця.
14. Я здатен цілком злитися з близькою для мене людиною, ніби розчинитися в

ній.

15. Мені рідко зустрічалися люди, яких би я розумів без зайвих слів.

16. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.

17. Мені набагато легше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши на полички».

18. Мені було б складно щиро і довірливо вести бесіду з настороженою, замкнутою людиною.

19. У мене творча натура — поетична, художня, артистична.

2. Я засмучуюсь, якщо бачу людину в сльозах.

33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я волюю перевести розмову на іншу тему.

## ДОДАТОК Б

### Анкета

студента \_\_\_\_\_

1. Чи отримуєте Ви задоволення від спілкування, сприйняття творів мистецтва?:
  - Завжди
  - Часто
  - Іноді
  - Майже ніколи.
2. Що приваблює Вас у майбутній художньо-педагогічній діяльності?:
  - реалізація власного призначення та таланту, задоволення від процесу професійної діяльності на естетичному або комунікативному рівні;
  - популярність діяльності вчителя музики і хореографії, можливість отримувати заробітну платню більше ніж учителі інших спеціальностей;
  - приваблює тільки процес виконавства, не планую викладати мистецькі дисципліни, займатимуся тільки виконавською діяльністю;
  - нічого не зацікавлює у майбутній художньо-педагогічній діяльності, освоєю цей фах, тому що ...(вимагають батьки, не вступив у інший вищий навчальний заклад тощо);
  - інше \_\_\_\_\_
3. Що спонукає Вас до спілкування з новими творами музичного та хореографічного мистецтва?
  - отримати задоволення, відволіктися;
  - відчутти нові емоції, розширити свій фаховий досвід;
  - потреба розкрити авторський задум композиції;
  - бути у центрі подій, слідувати моді;
  - інше \_\_\_\_\_
4. Яким жанрам музичного та хореографічного мистецтва віддаєте перевагу? Чому?
  - тільки тому жанру, яким сам (сама) займаюсь, тому що краще розуміюся у ньому;

- цікаво сприймати твори різних жанрів і напрямів, це поширює художній досвід;
- класичному жанру, тому що це основа будь-якого мистецтва;
- масовим популярним жанрам музики і хореографії, бо така музика і хореографія багатьом, не залежно від їх підготовки, цікава і зрозуміла;
- інше \_\_\_\_\_

5. На що звертаєте увагу при первинному сприйнятті музичного твору або хореографічної композиції? Необхідно ранжирувати відповіді:

- технічну майстерність виконавців;
- експресивність, художню переконливість виконання, уміння емоційно «заразити»;
- стильову відповідність;
- захоплюючий сюжетний розвиток, драматургію твору;
- інше \_\_\_\_\_

6. Чи завжди Ви розумієте ідею художнього твору, посилення автора? Що заважає Вашому розумінню смислу художнього твору (музичного, композиції танцю)?:

- розумію всі твори без перешкод;
- іноді ідея автора досить складна або виконавець художнього твору не зміг її донести, тому твір залишається незрозумілим для мене;
- не всі твори сприймаю легко внаслідок нестачі знань й умінь необхідних для ефективної художньої комунікації ;
- власний варіант;
- інше \_\_\_\_\_

7. Як часто Ви відчуваєте потребу в емоційно-довірливому спілкуванні, соціальній взаємодії? Чи приносить таке спілкування задоволення?

- завжди активно приймаю участь у встановленні контактів з людьми; спілкування приносить задоволення, захоплює і збагачує мене;



- часто потребую взаємного, довірливого спілкування, тому що в процесі контакту відчуваю себе прийнятним і зрозумілим іншою людиною, самостверджуюсь;
- іноді прагну до спілкування і співпраці, але частіше уникаю цього, адже очікування відносин симпатії, взаєморозуміння при спілкуванні не завжди невиправдано;
- не потребую підтримки, довірливого спілкування, справляюся з усім самотійно. Безпечніше триматися подалі від інших людей, вони можуть не зрозуміти, не прийняти, а це неприємно;
- інше \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК В

### Тренінг креативності «Гімнастика почуттів» (за С. Гіппіус)

#### Вправа 1 «Дивитися – і бачити!»

*Долоню:* свої п'ять пальців; свій годинничок; старовинну річ.

- *Розгляньте предмети!* - *На що схоже?* : Речі на столі

- *Обмін "Фотографи"* :

- *Як впали сірники?* - *Вуличний "фотограф"* - *Ігри індіанців* - *На одну букву* - *На три букви*

- *Важіль перемикання* - *Три крапки* - *Далекі точки* - *Три кола уваги* - *Очі товаришів*

- *Що нового?* - *Розгляньте людей!* - *Біографія сірникової коробки* - *Біографія попутника або перехожого* - *Біографія по портрету* - *Біографія по ході* - *Біографія за поглядами*

- *Як він це робить?* - *Це я!* - *А як він сміється?*

- *Події на вулиці* - *Антіподії*

- *Операція "Штірліц"* - *Обери партнера!*

Цьому треба вчитися, стверджував К. С. Станіславський, так само, як і всім іншим елементарним діям, які у нас чудово виходять в житті, але чомусь даються нелегко, коли ми на сцені.

- *Розгляньте люстру в цій кімнаті.*

А що це означає в житті - розглянути? Це означає - так закарбувати предмет в пам'яті, що він не забудеться потім. Розглянути - значить не тільки дивитися, а й бачити. Не пасивно споглядати, а й пізнавати.

З ранку, ледь ми прокинулися, починають працювати наші очі. Весь день вони відкриті, ми дивимося безперервно, до пізнього вечора, поки очі не закрий сон. Дивимося (тобто впускаємо в себе зорові образи) безперервно. А бачимо - теж безперервно? Ні. Побачити - це означає усвідомити побачене, а нам в житті колись безперервно усвідомлювати все, на що ми дивимося. Тим більше що більшість зорових вражень нам давним-давно знайомі і звичні, як знайомі реальні предмети, які їх викликають: ці стіни, вікно, і будинок за вікном, і стара

картина на стіні, і стіл, покритий бабусиною скатертиною, і качалка, і підлогу, і двері. А колись кожен предмет був новим для нас і ми вперше знайомилися з ним, усвідомлювали побачене.

Як прожектор, безперервно що шукає променем навколо, як радіолокатор, який немов обмацує навколишній світ, працюють наші очі, затримуючись лише на тому, що потрібно нам в даний момент, або на те, що досі було нам невідомо, а зараз, освітлене промінням свідомості, привернуло нашу зорову увагу.

Так, ми йдемо по вулиці, думаємо про своє, а тим часом безперервно дивимося, але не усвідомлюємо побаченого, поки який-небудь біжить людина не змусить наші думки переключитися: не зіб'є він мене з ніг? Або - яскрава барвиста афіша змусить повернути голову і розглянути її: не оголошення чи це про гастролі Марселя Марсо?

- *Дивитися і бачити ...* Як, чому, від якого внутрішнього Спонування дивлюся? Дивитися - заняття пасивне. Бачити - активне життєве Дія. Бачити - це означає з'єднати зір і думка в одному фокусі, на одному предметі (на одному об'єкті уваги, як це називалося в старих вправах).

А раз так, то розглядаючи люстру, треба думати. Про що ж? Починаючи розглядати лінії, кольори, форму люстри, пустіть свою уяву на "вільні безвідповідальні мріяння", за висловом Станіславського. Вони допоможуть побачити люстру по-справжньому, відобразити її в пам'яті.

"Хто знає, можливо, ця люстра світила під час таємних зібрань декабристів, а після вона довго Вісла покинута в спорожнілому будинку, поки її панове нудилися далеко в снігах, на півночі, під землею, в кайданах, з прикутими до тачок руками."

Так починається у Станіславського біографія люстри. Фантазуючи в цьому дусі попутно з розгляданням люстри, ми допомагаємо їй вкоренитися в нашій уяві. перевіримо:

- Ви дивилися на люстру, а ну-ка, опишіть її сусідові. А тепер погляньте на неї. Що забули, що описали невірно?

- З якою метою ви розглядаєте люстру?

Коль скоро ми тренуємо творчі сприйняття, поставимо перед собою творчу мету, введемо магічне "якби".

- Якби я хотів її потім намалювати по пам'яті ...

- Якби я збирався переважити її в свою кімнату ...

- Якби я хотів віднести її в комісійний магазин ... Відразу ж зміниться і зміст наших думок. Зникнуть безвідповідальні мріання, думка стане активною і цілеспрямованою.

## **Вправа 2 «Старовинна річ»**

Сьогодні на знайомому столику педагога з'явилася нова штучка - велика старовинна монета, мідний гривеник 1836.

- Пускаю монету по колу, розгляньте її уважно з усіх боків.

- Все розглянули? Розділіться на групу орла і групу решки.

Кожна група виділяє одного контролера. Групи сідають одна навпроти іншої, а контролери - поруч. Візьміть монету, контролери. Група орла, згадайте свій бік монети і розкажіть про неї іншій групі. А ті нехай розпитують, уточнюють всі деталі. Контролери, стежте за описом, потім додасте, що упущено.

- Група решки, розкажіть про свою сторону.

- А якби це була монета, яку тримав у руках Пушкін? .. Так, так, монета з музею, з пушкінського гаманця, повірте, що це так. Ось цей важкий мідний гривеник з грубо оббитими краями був у Пушкіна, і він, як і ви зараз, дивився на орла з розпластаними крилами, на це двоголове злісна істота ... Передавайте її один одному, розгляньте ще раз.

- Яка тиша в аудиторії! Якими обережними стали ваші пальці! .. Подивилися? Покладіть її он туди, на стіл, це - музейна вітрина.

До таких вправ можна повертатися через деякий час. Для того, щоб не тільки зміцнити зорову пам'ять, але і потренувати акторську фантазію:

- Пам'ятаєте пушкінський гривеник? Ось він, перевірте свої спогади ...

А якби ви були музейними експертами, яким необхідно встановити, чи той це гривеник. Він тиждень тому зник з вітрини, і ось вам принесли знайдену на вулиці монету ...

- Встановили, що той самий? За якими ознаками?

- Подумайте про його долю, про всі його мандрахи з гаманця в гаманець

### **Вправа 3 «Подія в картині»**

Репродукцію якоїсь картини, листівку або фотографію - пустимо по колу. Після того як вона побувала в руках у кожного по два-три рази, її відкладають.

Згадуючи репродукцію, учні повинні знайти в загальній розмові і визначити:

- зміст картини,
- її сюжет,
- фабулу,
- основна подія, відображена художником,
- окремі людські дії, з яких складається і в яких проявляється ця подія,
- характери людей, їхні біографії та зміна цих біографій під впливом зображеного події.

### **Вправа 4 «Зупинись, мить!»**

Учні - в півколі. Один з них сидить обличчям до товаришів, розглядає дану йому репродукцію (листівку, фотографію), потім відкладає її і розповідає, що на ній зображено.

- Треба впроваджувати бачення у свідомість товаришів, заражати їх своїми баченнями, а для цього треба самому ясно уявляти собі ті подробиці картини, про які ви говорите.

Коли розповідь закінчено, слухачі повинні "вибудувати" на творчій майданчику картину: умовними вигородками зі стільців і ширм позначити розташування предметів, а також "заселити" картину людьми.

- Чи не зображайте пози людей, а постарайтеся зажити їх помислами. Люди зображені на картині в момент статички, зупинки руху. У вашій владі здійснити мрію Фауста, зупинити мить! Подумайте, в результаті яких дій людина прийшла до такої статичної пози? Яка думка його зупинила? Зіграйте - проживіть в цих діях, прийдіть до цієї думки ...

Вправа з'єднує тренування зорової пам'яті, внутрішніх бачень з орієнтуванням у просторі і з тренуванням м'язово-рухової пам'яті.

ДОДАТОК Д  
КОГНІТИВНА КАРТА  
музичного твору

заповнив студент \_\_\_\_\_

МЕЛОДІЯ	
ІНТОНАЦІЯ	
РИТМ	
ФАКТУРА	
РЕГІСТР	
ТЕМП	
ДИНАМІКА	
ЛАД	

**ВИСНОВКИ** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

## ДОДАТОК Ж 1

Картини із зображенням людей певного емоційного стану

К. Брюллов «Дівчина, що збирає виноград в околицях Неаполя»



М. Врубель «Демон сидячий»



Пабло Пікассо «Трагедія»



В.М. Васнецов «Альонушка»





ДОДАТОК Ж 2  
Картини певного сюжету, події або ситуації

К. Маковський «Святочні ворожіння»



В. Перов "Мисливці на привалі"



Мікеланджело «Шулери»



Едгар Дега «Блакитні танцівниці»

Пітер Брейгель Старший «Притча про сліпих»



## ДОДАТОК 3

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

Кафедра музичного мистецтва і хореографії

“ЗАТВЕРДЖУЮ”

Перший проректор з навчальної та  
науково-педагогічної роботи

\_\_\_\_\_ О. А. Копусь

29 червня 2014 року

**РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ**

**«Форми та засоби художньої комунікації  
в освітньо-мистецькому середовищі»**

напрямок підготовки 6.020204 Музичне мистецтво  
6.020202 Хореографія

Факультет музичної та хореографічної освіти

Розробник:

**Волкова Ю. І.**

викладач кафедри

музичного мистецтва і хореографії

консультант:

Білова Н.К.,

кандидат педагогічних наук,

доцент

Одеса - 2014

## 1. Пояснювальна записка

Мистецтво у освітньому середовищі є своєрідною формою художньо-соціальних контактів та інтерактивної взаємодії учасників спілкування. Процес художнього навчання, як і навчання взагалі, має яскраво виражену комунікативну природу. Органічно взаємодіють на синтетичному рівні комунікації музичне і хореографічне мистецтво, що є комунікативними системами на основі своєрідних засобів вираження. Специфіка комунікативної сутності мистецтва виявляється в художній діяльності, яка передбачає осягнення особистістю закладених у твір образів, кодів, змістів, співвідношення їх зі своїм досвідом та світоглядом, відповідне видозмінення художньої інформації та її інтерпретацію. Складна і багатоаспектна художньо-комунікативна діяльність учителів музики і хореографії здійснюється на різних рівнях художньої комунікації з творами мистецтва та інтерактивної діалогової взаємодії через мистецтво та потребує сформованості відповідних художньо-комунікативних умінь. утворення...міждисцип., на засадах толерантності

**Мета спецкурсу** – утворення, здійснення міждисциплінарних зв'язків на основі синтезу мистецтв (музичного і хореографічного) в художньо-освітньому середовищі щодо продуктивної художньо-діалогової взаємодії майбутніх вчителів музики і хореографії з творами мистецтва, іншими через твори мистецтва на засадах партнерства, толерантності і співтворчості.

### **Завдання курсу:**

- стимулювати емоційно-позитивне ставлення до значущості художнього спілкування, встановлення емоційно-інтелектуального контакту з іншими, формування відповідних художньо-комунікативних умінь у різних видах художньо-педагогічної комунікації;
- оволодіти алгоритмом художньо-когнітивного контекстного аналізу, розширити, систематизувати й усвідомити мистецько-фахові знання щодо найбільш повного осягнення-декодування, розуміння мови мистецтва, оперування нею у процесі художнього полісуб'єктного діалогу;

- оволодіти вміннями щодо залучення інших до співтворчості, сформуванню творчої суб'єктної позиції у процесі створення і втілення художньо-переконливої виконавської інтерпретації твору мистецтва;
- опанувати прийомами вербальної і невербальної експресії, відчуття Іншого, вміннями організовувати й регулювати інтерактивну художню взаємодію в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності;
- сформуванню вміння адекватно оцінювати й коригувати власні художньо-комунікативні дії на засадах зовнішнього і внутрішнього діалогу;
- розвинути здатність до самоаналізу, моніторингу й проектуванню ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації.

Викладання даного курсу здійснюється в процесі лекційних, семінарських, практичних, самостійних та індивідуальних занять. Лекції проводяться за допомогою випереджуючих завдань, які пропонуються студентам заздалегідь та відповідають темі майбутньої лекції. Використання випереджуючих завдань є одним із провідних засобів організації самостійної творчо-пошукової роботи студентів.

Спецкурс включає 1,5 кредити – 45 годин (два змістових модулі) і є стрижневим у організаційно-методичній моделі процесу формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. Низка завдань виконуються студентами паралельно із даним спецкурсом на заняттях з фахових дисциплін: «Методика музичного виховання», «Історія зарубіжної музики (XX-XXI століття)» «Аналіз музичних творів», «Основний музичний інструмент», «Аранжування та імпровізація», «Концертмейстерський клас», «Методика хореографічного виховання», «Теорія і методика сучасного танцю», «Композиція та постановка танцю», «Основи теорії музики»; спільно для студентів напрямів «Музичне мистецтво» і «Хореографія» з дисциплін: «Світова художня культура», «Методика викладання художньої культури»; під час виробничої (педагогічної) практики.

У результаті вивчення спецкурсу студенти мають **знати**:

- особливості художньо-комунікативної діяльності у освітньому процесі та зміст відповідних умінь;
- понятійний апарат мистецької комунікації;
- принципи емпатійно-інтелектуального сприйняття й осмисленого осягнення творів; декодування семантичних кодів мистецької інформації
- семантику музичних і хореографічних виразних засобів, їх ролі у сприйнятті й відтворенні авторського та виконавського задуму;
- алгоритм самостійного художньо-когнітивного контекстного аналізу та його вербалізації;
- методичні прийоми і засоби організації продуктивної художньої комунікації (прийоми вербальної та невербальної експресії);
- ефективні художньо-педагогічні впливи, коригувальні та проектувальні комунікативні засоби щодо досягнення оптимальних результатів художньо-педагогічної взаємодії.

**вміти:**

- усвідомлено оперувати відповідною мистецькою (музичною чи хореографічною) мовою, актуалізувати семантичний поліхудожній тезаурус для продуктивного художнього спілкування з мистецькими творами;
- самостійно здійснювати контекстний художньо-когнітивний аналіз творів мистецтва, вільно оперувати алгоритмом відповідної діяльності;
- транслювати та обмінюватися художньою інформацією, позиціями, емоціями з іншими, встановлювати емоційно-інтелектуальний контакт;
- художньо-переконливо відтворювати виконавські концепції, адекватні авторському задуму; втілювати художні образи, енергетично «заражати» аудиторію, встановлювати емоційний контакт і зворотний зв'язок;
- залучати інших до співтворчості, «співавторства» у процесі виконавського втілення художніх образів і створення мистецьких композицій;

- адекватно оцінювати результативність художньо-виконавської і художньо-педагогічної комунікації;
- застосовувати адекватні прийоми педагогічних впливів і рефлексії власної діяльності, відстежувати, коригувати, проектувати і впроваджувати прийоми оптимізації процесу художньої комунікації.

## 2.Опис предмета навчального курсу

### IV курс (1 семестр)

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітній ступінь	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів - 1	Галузь знань <b><u>0202 Мистецтво</u></b>	Рік підготовки:
	Напрямок підготовки <b>6.020204</b> <b><u>Музичне мистецтво*</u></b> <b>6,020202</b> <b><u>Хореографія*</u></b>	
Модулів – 2		4-й
Змістових модулів – 2		<b>Семестр</b>
Індивідуальні навчально-дослідні завдання – 2		<b>1 сем</b>
Загальна кількість годин - 30		<b>Лекції</b>
		5 год.
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 1 / 0.5 самостійної роботи студента - 1	Освітній ступінь <b><u>бакалавр</u></b>	<b>Практичні</b>
		<b>12 год.</b>
		<b>Семінарські</b>
		8 год. -
		<b>Самостійна робота</b>
		10 год.
		<b>Індивідуальні завдання:</b> 10 год.
<b>Вид контролю:</b> залік		

## 3. Програма

### Модуль 1

**Змістовий модуль 1.** Особливості художнього сприйняття, аналізу та вербальної інтерпретації творів мистецтва в процесі художньої комунікації у освітньому середовищі

**Тема 1.** Специфіка і сутність поняття «художня комунікація» в контексті мистецького навчання.



Сутність феномену «художня комунікація», його роль у діяльності вчителів музики і хореографії. Значущість комунікативної природи мистецтва музики і хореографії у професійно-педагогічній діяльності. Діалогічність музичного і хореографічного мистецтва, що забезпечує комунікацію зі зворотним зв'язком між рівноправними суб'єктами. Особливість художнього спілкування учнів з творами мистецтва, один з одним, із вчителем, засобами мистецтва. Особливості синтезу музичного і хореографічного мистецтва у художньо-педагогічній діяльності. Засоби розширення художнього тезаурусу у різних видах та жанрах музичного і танцювального мистецтва, послідовне накопичення художнього досвіду. Специфіка художньо-комунікативних умінь як компонента професійно-фахової компетентності вчителів музики і хореографії.

**Тема 2.** Емпатійно-осмислене сприйняття мистецьких творів як основа художньої комунікації.

Емпатійність, відчуття іншого як основа художньої взаємодії. Єдність емоціонального і раціонального у художньо-образному мисленні, що є невід'ємною складовою художньо-комунікативної діяльності. Вивчення творів мистецтва як художніх «текстів», засвоєння виразно-сміслових значень художньої мови. Особливість декодування, розшифрування знаків, семантичних кодів у процесі сприйняття-розуміння мистецької інформації. Специфіка осягнення художнього тексту через співпереживання, оцінювання, співтворчість з Автором, розуміння мистецької мови. Систематизація і застосування засвоєних мистецьких знань в процесі розуміння смислу художнього твору, його прочитання в контексті історії, соціальної реальності, художньої культури, суспільної думки. Структура вербального аналізу художньо-образного змісту музичного і хореографічного твору. Створення алгоритму художньо-когнітивного аналізу творів мистецтва (розкриття художньої ідеї, інтонаційно-образного змісту, розпізнавання драматургії, конструктів, сюжету, художніх символів, знаків та зав'язків).

**Змістовий модуль 2.** Організація художньо-комунікативної діяльності у практичній роботі вчителів музики і хореографії.

**Тема 1.** Особливості художньо-виконавської інтерпретації у мистецько-педагогічній діяльності.

Художня інтерпретація як результат процесів тлумачення художніх образів, створених автором, суб'єктивне розуміння тексту, художньо-смісловий аналіз, вибір художньо доцільних засобів виконавської виразності, матеріальна реалізація. Необхідність усвідомлення виконавсько-технічних задач в процесі художнього спілкування. Значущість вибору художньо доцільних засобів виконавської виразності у мистецькому навчанні. Специфіка процесу художньо-виконавської інтерпретації музичних і хореографічних творів та встановлення інтерактивної взаємодії у цьому процесі. Досягнення переконливості виконавської техніки, емоційного впливу на аудиторію в процесі втілення образного змісту і драматургії твору. Формування навичок самоконтролю художньо-виконавської діяльності. Створення власних оригінальних інтерпретацій художнього матеріалу різними художніми мовами і засобами.

**Тема 2.** Моделювання художньо-комунікативної інтерактивної взаємодії в мистецько-освітньому середовищі.

Специфіка, структура і функції діяльності вчителя музики і хореографії в контексті художньо-комунікативної взаємодії. Рефлексія як психічний процес, що сприяє усвідомленню учителями музики і хореографії змісту своєї фахової діяльності, розширенню бачення педагогічних проблем та їх вирішенню, дозволяє оптимізувати художньо-комунікативну діяльність. Засоби створення комфортних умов для розвитку мотивації учнів до художнього спілкування у процесі мистецького навчання. Встановлення зворотного зв'язку та прийоми позитивних художньо-педагогічних впливів на учнів щодо сприйняття, аналізу і виконання ними творів мистецтва. Методичні основи організації, коригування та проектування шляхів оптимізації художньої комунікації.

#### 4. Структура програми спецкурсу

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин				
	Усього	Лекції	Практичні	Семинарські	Самост.роб.
<b>Модуль 1.</b>					
<b>Змістовий модуль 1. Особливості здійснення художнього сприйняття, аналізу та вербальної інтерпретації творів мистецтва в процесі художньої комунікації у освітньому середовищі</b>					
<b>Тема 1.</b> Специфіка і сутність поняття «художня комунікація» в контексті мистецького навчання.	8	3		2	3
<b>Тема 2.</b> Емпатійно-осмислене сприйняття мистецьких творів як основа художньої комунікації.	9	1	4	2	2
<b>Разом</b> за змістовим модулем 1.	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Змістовий модуль 2. Синтетична діяльності вчителя музики і хореографії в контексті художньо-комунікативної взаємодії</b>					
<b>Тема 1.</b> Особливості художньо-виконавської інтерпретації у мистецько-педагогічній діяльності	10		6	2	2
<b>Тема 2.</b> Організація, моделювання та корегування художньо-комунікативної інтерактивної взаємодії в освітньому середовищі	8	1	2	2	3
<b>Разом</b> за змістовим модулем 2	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Усього годин</b>	<b>35</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>10</b>
<b>Модуль 2</b>					
<b>ІНДЗ</b>	<b>10</b>				
<b>Усього годин</b>	<b>45</b>				

#### 5. Темі лекційних занять

№ з/п	Назва теми	Кільк. годин
<b>Змістовий модуль 1</b>		
1	Розкриття сутності феномену «художня комунікація», його роль у діяльності вчителів музики і хореографії.	2
2	Набуття, розширення та узагальнення мистецьких знань, необхідних для продуктивної художньої взаємодії.	1
3	Музичне і хореографічне мистецтво як своєрідні знакові системи.	1

<b>Змістовий модуль 2</b>		
1	Методичні основи організації, коригування та проектування шляхів оптимізації художньої комунікації	1
	Усього годин	5

### 6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кільк. годин
<b>Змістовий модуль 1</b>		
1	Сприйняття музичних і хореографічних творів, усвідомлення образного змісту сприйнятої інформації	1
2	Вербальний аналіз виразно-сислового значення художньої мови. Розпізнавання драматургії, конструктів, сюжету, художніх символів, знаків та зв'язків у художньому творі.	2
3	Створення алгоритму опанування художнім текстом – від емоційного сприйняття до осмисленого здобуття й оперування художньою інформацією. Використання в мистецько-педагогічній діяльності семантичних ознак художніх кодів мистецтва.	1
<b>Змістовий модуль 2</b>		
4	Художня інтерпретація як результат процесів тлумачення художніх образів, створених автором, суб'єктивне розуміння тексту, художньо-сисловий аналіз, вибір художньо доцільних засобів виконавської виразності, матеріальна реалізація.	2
5	Усвідомлення виконавсько-технічних задач в процесі художнього спілкування. Досягнення переконливості виконавської техніки, емоційного впливу на аудиторію в процесі втілення образного змісту і драматургії твору.	1
6	Формування навичок самоконтролю художньо-виконавської діяльності.	1
7	Встановлення зворотного зв'язку та прийоми позитивних художньо-педагогічних впливів на учнів щодо сприйняття, аналізу і виконання ними творів мистецтва.	2
8	Методичні основи організації, коригування та проектування результатів художньої комунікації. Моделювання художньо-педагогічних взаємодій.	2
	Усього годин	12

### 7. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кільк. годин
1	Специфіка, структура і функції діяльності вчителя музики і хореографії в контексті художньо-комунікативної взаємодії.	2
2	Сприйняття музичних і хореографічних творів, усвідомлення образного змісту сприйнятої інформації при використанні фасилітованої дискусії	2
3	Розширення поліхудожнього семантичного тезаурусу, розвиток емоційного інтелекту, художньо-аналітичного мислення через використання синектики.	2
4	Рефлексивні бесіди й дискусії щодо художньо-виконавської	2

	інтерпретації та організації, корегування художньо- комунікативної інтерактивної взаємодії	
	Усього годин	8

### 8. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кільк. годин
1	На основі аналізу літературних джерел щодо природи музичного і хореографічного мистецтва виявити сутність, зміст і функціональне наповнення феномену «художня комунікація» у діяльності вчителів музики і хореографії. Підготовка за планом до фасилітованої дискусії «Образний зміст твору мистецтва».	2
2	На основі аналізу літературних джерел щодо семіотичної сутності мистецтва опрацювати алгоритм когнітивно-емпатійного контекстного аналізу музичного (хореографічного) твору щодо мовних, жанрово-стильових особливостей художніх образів, сюжету, аргументувати розгортання драматургії, визначити художню ідею, особистісний смисл	2
3	На основі аналізу запропонованої літератури щодо мистецької мови, словників емоційних станів створити власний словник музичних і хореографічних мистецьких термінів, семантичних кодів творів, що вивчаються.	2
	Підготовка до втілення художньої концепції засобами комбінованої інсталяції, використовуючи засоби як музичного, хореографічного, так й інших видів мистецтва.	2
	На основі здобутих знань й навиків підготуватись до художньої комунікації у квазіпедагогічній діяльності: обрати художній матеріал, доцільні для даного уроку форми, методи і прийоми художньо-педагогічної взаємодії, створити сценарій уроку і спроектувати бажаний результат	2
	Усього годин	10

### 9.Індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ)

#### 1. Контекстний когнітивно-аналітичний аналіз фахового твору мистецтва.

Семантичний аналіз музичного або хореографічного твору із застосуванням історичного, авторського, жанрово-стильового та особистісного контекстів. Усвідомлення виразно-сислової значущості елементів музичної мови даного твору, їх експресивне наповнення,; характеристика принципів тематичного розвитку, побудови форми, розгортання драматургії; аргументація власного судження щодо художньої ідеї, задуму і емоційного впливу.

#### 2. Творчий проект «Сучасне музичне і хореографічне мистецтво як засіб вираження почуттів і концептів».

Дослідження сучасних художньо-комунікативних тенденцій музичного і хореографічного мистецтва через аналіз художньої практики, сучасних мистецьких тенденцій, розуміння і обґрунтування творчої манери, «почерку» певного композитора або хореографа сьогодення. Презентація творчого проекту у формі вербального повідомлення щодо результатів власного дослідження жанрово-стильових особливостей і змістовної сутності творчих робіт автора; виконавсько-практична реалізація-художнє втілення, виконавська інтерпретація твору (або фрагменту) даного композитора або хореографа у художньо-виконавській діяльності; аргументація суджень щодо оцінювання перебігу та результатів власної художньо-комунікативної діяльності.

### 10. Методи навчання

Евристична бесіда, художнє спостереження творів мистецтва, метод асоціативної візуалізації художніх вражень, метод рухової візуалізації творів образотворчого мистецтва, метод фасилітованої дискусії, інтерактивний метод вербалізації художньої інформації, метод евритмії, метод синектики, інтонаційно-пластичний метод інтерпретації художніх творів, метод інсценування живописних творів, метод поліхудожньої інсталяції.

### 11. Методи контролю

Звітування за модулями; методи усного опитування; метод власних інтерпретацій: відтворення художнього тексту твору, виконавська інтерпретація твору, вербальна інтерпретація твору; творчо-дослідницькі завдання; презентація творчого проекту; залік.

### 12. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне опитування та самостійна робота							Сума
Змістовий модуль №1				Змістовий модуль № 2			
T1	T2			T1	T2		100
20	15			30	35		

### Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, проекту (роботи), практики	для заліку

90 – 100	<b>A</b>	відмінно	зараховано
82-89	<b>B</b>	добре	
74-81	<b>C</b>		
64-73	<b>D</b>		
60-63	<b>E</b>	задовільно	
35-59	<b>FX</b>	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	<b>F</b>	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

### 13. Критерії оцінки усної відповіді

Критерії оцінки	оцінки		
	Сумма балів	Оцінки ECTS	за національною шкалою
<ul style="list-style-type: none"> <li>- повнота, осмисленість відповіді;</li> <li>- переконливість визначень, виділення характерних ознак;</li> <li>- логічність викладення інформації, встановлення причинно-слідчих зв'язків;</li> <li>- вміння виділити головне, здійснити порівняння, співставлення, узагальнення, класифікацію;</li> <li>- наявність власного судження, відношення, оцінки.</li> </ul>	<b>90-100</b>	<b>A</b>	<b>відмінно (зараховано)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- неповно розкрито зміст питання, но відповідь достатньо осмислено ;</li> <li>- за деяким винятком визначення переконливі , вміє виділити характерні ознаки при деякій допомозі зовні;</li> <li>- логічність викладення інформації, встановлення причинно-слідчих зв'язків здійснює при зовнішній допомозі;</li> <li>- не завжди самостійно вміє виділити головне, здійснити порівняння, співставлення, узагальнення, класифікацію;</li> <li>- наявність власного судження, відношення, оцінки непереконливі, або висловлюються при допомозі зовні.</li> </ul>	<b>82-89</b>	<b>B</b>	<b>дуже добре (зараховано)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- поверхове знання матеріалу, мало осмислене;</li> <li>- непереконливість визначень, виділення характерних ознак;</li> </ul>			<b>добре (зараховано)</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- відсутня логічність у викладені інформації, викликає значні утруднення встановлення причинно-слідчих зв'язків, вміння виділити головне, здійснити порівняння, співставлення</li> <li>- не володіє мисленевими операціями узагальнення, класифікації;</li> <li>- наявність власного судження, відношення, оцінки проявляється тільки при допомозі зовні.</li> </ul>	<b>74-81</b>	<b>C</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання матеріалу конче поверхові, або відсутні, тому відповідь не можна позитивно оцінити, але є здатність до здійснення мисленевих операцій, висловлювання власного судження, оцінок, хоч і бракує знань.</li> </ul>	<b>64-73</b>	<b>D</b>	<b>задовільно (зараховано)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- відсутність знань з даної дисципліни, низький рівень володіння мисленевими операціями, не виконав вимоги модульного контролю.</li> </ul>	<b>60-63</b>	<b>E</b>	<b>задовільно (зараховано)</b>

#### 14.Критерії оцінки інтерпретаційно-виконавських завдань

Вид навчальної діяльності	Критерії оцінки	Оцінки ECTS Сума балів
		Відтворення художнього тексту твору
Грамотність відтворення художнього тексту з незначними помилками, стильова відповідність виконання	<b>B</b> <b>82-89</b> зараховано	
Відтворення художнього тексту з недоліками, стильова непереконливість	<b>C</b> <b>74-81</b> зараховано	
Відтворення художнього тексту з значними помилками; стильова непереконливість	<b>D</b> <b>64-73</b> зараховано	
Мало грамотне відтворення художнього тексту	<b>E</b> <b>60-63</b> зараховано	



Виконавська інтерпретація твору	Грамотне, емоційно-виразне, стильовідповідне виконання твору, технічно досконало, з активним слуховим і руховим контролем	<b>A</b> <b>90-100</b> зараховано
	Грамотне, недостатньо виразне (емоційно) виконання, не досить переконлива стильова відповідність; технічно не завжди досконало, не досить розвинений слуховий і рухово-просторовий контроль	<b>B</b> <b>82-89</b> зараховано
	Виконання твору із помилками, недоліками, бракує виразності виконання, мало переконлива стильова відповідність; бракує виконавської техніки, недостатньо розвинений слуховий і рухово-просторовий контроль	<b>C</b> <b>74-81</b> зараховано
	Виконання твору із значними недоліками, мало виразне виконання, мало переконлива стильова відповідність; технічно недосконало, слабо розвинений слуховий і рухово-просторовий контроль	<b>D</b> <b>64-73</b> зараховано
	Мало грамотна, мало виразна, мало переконлива виконавська інтерпретація; слуховий і рухово-просторовий контроль конче слабо розвинений	<b>E</b> <b>60-63</b> зараховано
Вербальна інтерпретація твору	Художньо-переконливо, всебічно і логічне розкриття художньо-образного змісту, стильових, жанрових особливостей, художнього задуму, драматургії твору та його естетико-етичної цінності всебічно та адекватно розкрито художньо-образного змісту, стильових, жанрових особливостей твору	<b>A</b> <b>90-100</b> зараховано
	Недостатньо переконливо, художньо і логічне розкриття художньо-образного змісту, стильових, жанрових особливостей, художнього задуму, драматургії твору та його естетико-етичної цінності всебічно та адекватно розкрито художньо-образного змісту, стильових, жанрових особливостей твору	<b>B</b> <b>82-89</b> зараховано
	Особливості художньо-образного змісту, стильових, жанрових особливостей твору, художнього задуму. драматургії характеризуються неповно, недостатньо адекватно та логічно	<b>C</b> <b>74-81</b> зараховано
	Художньо-образна змістовність твору, стильові, жанрові особливості, художній задум характеризуються фрагментарно, неадекватно, мало переконливо .	<b>D</b> <b>64-73</b>
	Вміння вербально характеризувати Ххудожньо-образну змістовність твору, стильові, жанрові особливості і художній задум розвинені слабо.	<b>E</b> <b>60-63</b>

## 15. Рекомендована література

### Базова

1. Борев Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Борев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский [под ред. М. Г. Ярошевского]. – М. : Педагогика, 1987. – 341 с.
3. Гевленко Ю. А. Семиотический анализ танца / Ю. А. Гевленко // Вестник томского государственного университета. – 2009. – № 320. – С.87-89.
4. Каган М. С. Внутренний диалог как закономерность художественно-творческого процесса / М. С. Каган // Сов. искусствознание. – М., 1985. – Вып. 19. – С. 184-219.
5. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
6. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
7. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Изд. Центр «Эль-фа», 1996. – 158 с.
8. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман // Об искусстве. – СПб. : Искусство-СПБ, 1998. – 384 с.
9. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки / Л. А. Мазель. – М. : Сов. композитор, 1991. – 375 с
10. Мазель Л. А. Строение музыкальных произведений: учеб. пособ. / Л. А. Мазель. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Музыка, 1979. – 536 с.
11. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 253 с.
12. Мукаржовский Я. Искусство как семиологический факт / Я. Мукаржовский // Исследования по эстетике и теории искусства. – М., 1994. – С. 190-198.
13. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. – М. : Мысль, 1984. – 326 с.
14. 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.
15. 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.
16. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : навч. посібник / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
17. Ростовський О. Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики : методичні рекомендації / Олександр Якович Ростовський. – К. : Освіта, 1991. – 98 с.
18. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. Посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
19. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды : В 2 т. – Т.1. – М. : Педагогика, 1995. – С. 42-222.
20. Фокин М. М. Против течения / М. М. Фокин. – Л. : Искусство, 1981. – 510с.

21. Шип С. В. Основы анализа формы хореографических произведений. Часть первая. От кинемы до жеста : Учебное пособие / С. В. Шип. – Одесса. : Науковець, 2008. – 64с.
22. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 87 с.

#### Допоміжна література

1. Атитанова Н. В. Танец как смысловая универсалия : от выразительного движения к «движению» смыслов / Н. В. Атитанова : дис. ... канд. филос. наук. : спец. 09.00.02. – Саранск : МордГУ, 2000. – 245 с.
2. Борев Ю. Б. Художественное общение и его язык. Теоретико-коммуникативные и семиотические проблемы художественной культуры / Ю. Б. Борев // Теории, школы, концепции : (Критические анализы) : Художественная коммуникация и семиотика : сб. ст.; [отв. ред. Ю. Б. Борев]. – М., 1986. – С. 5-43.
3. Зись А. Я. Интерпретация произведения как феномена культуры / А. Я. Зись, М. П. Стафеецкая // Теории, школы, концепции: художественная рецепция и герменевтика. – М. : Наука, 1985. – С. 69-102.
4. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
5. Проворова Є. М. Комунікативна компетентність вчителя музики : теорія і технологія : [монографія] / Є. М. Проворова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 180 с.
6. Сохор А. Н. Интонация / А. Н. Сохор // Музыкальная энциклопедия : В 5 т. – М. : Советская энциклопедия, 1974. – Т.2. – 462 с.
7. Щедровицкий Г. П. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Мысль, 2005. – 80с.

## ДОДАТОК К

Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.

Констатувальний зріз за проявом показників критерію «міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого» (Кр<sub>1</sub>)

сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Таблиця 1.1

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>1</sub> )	Інд. рівень	п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>1</sub> )	Інд. рівень
1-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	1-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
2-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	2-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
3-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	3-М	3	2	1	6	2.00	Частково-продуктивний
4-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	4-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
5-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	5-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
6-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	6-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
7-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	7-М	2	3	1	6	2.00	Частково-продуктивний
8-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	8-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
9-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	9-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
10-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	10-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
11-М	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	11-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
12-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	12-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
13-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	13-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
14-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	14-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
15-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	15-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
16-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-	16-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний

						адаптивный							
17-X	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	17-X	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий
18-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	18-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
19-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	19-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
20-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	20-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
21-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	21-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
22-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	22-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
23-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	23-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
24-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	24-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
25-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	25-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
26-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	26-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
27-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	27-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
28-X	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	28-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
29-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	29-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
30-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	30-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
31-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	31-M	3	2	1	6	2.00	Частково-продуктивний
32-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	32-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
33-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	33-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
34-M	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	34-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
35-M	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	35-M	2	3	1	6	2.00	Частково-продуктивний
36-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	36-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
37-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	37-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
38-M	2	2	2	6	2.00	Частково-	38-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий

						продуктивний							
39-М	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	39-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
40-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	40-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
41-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	41-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
42-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	42-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
43-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	43-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
44-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	44-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
45-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	45-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий
46-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	46-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
47-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	47-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
48-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	48-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
49-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	49-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
50-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	50-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
51-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	51-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
52-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	52-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
53-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	53-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
54-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	54-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
55-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	55-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
56-Х	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	56-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
X	$\Pi_{1cp}(Kp_1)$	$\Pi_{2cp}(Kp_1)$	$\Pi_{3cp}(Kp_1)$	$\Sigma_{cp}\Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{cp}(Kp_1) = K_{ind}(Kp_1) / 56$	Загальний рівень	X	$\Pi_{1cp}(Kp_1)$	$\Pi_{2cp}(Kp_1)$	$\Pi_{3cp}(Kp_1)$	$\Sigma_{cp}\Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{cp}(Kp_1) = K_{ind}(Kp_1) / 56$	Загальний рівень
	2.11	1.68	1.82	5.61	1.87	Частково-продуктивний		1.93	1.79	1.71	5.43	1.81	Частково-продуктивний

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-комунікативних умінь студентів  
за критерієм «міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене  
сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого» (Кр<sub>1</sub>)  
(констатувальний зріз)

Таблиця 1.2

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>1</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>1</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>1</sub> )		Кр <sub>1</sub>		Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>1</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>1</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>1</sub> )		Кр <sub>1</sub>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	12	21,4	6	10,7	10	17,9	6	10,7	Самостійно-творчий	12	21,4	12	21,4	10	17,9	8	14,2
Частково-продуктивний	38	67,9	26	46,4	26	46,4	28	50,0	Частково-продуктивний	28	50,0	20	35,7	20	35,7	24	42,9
Спонукально-адаптивний	6	10,7	24	42,9	20	35,7	22	39,3	Спонукально-адаптивний	16	28,6	24	42,9	26	46,4	24	42,9

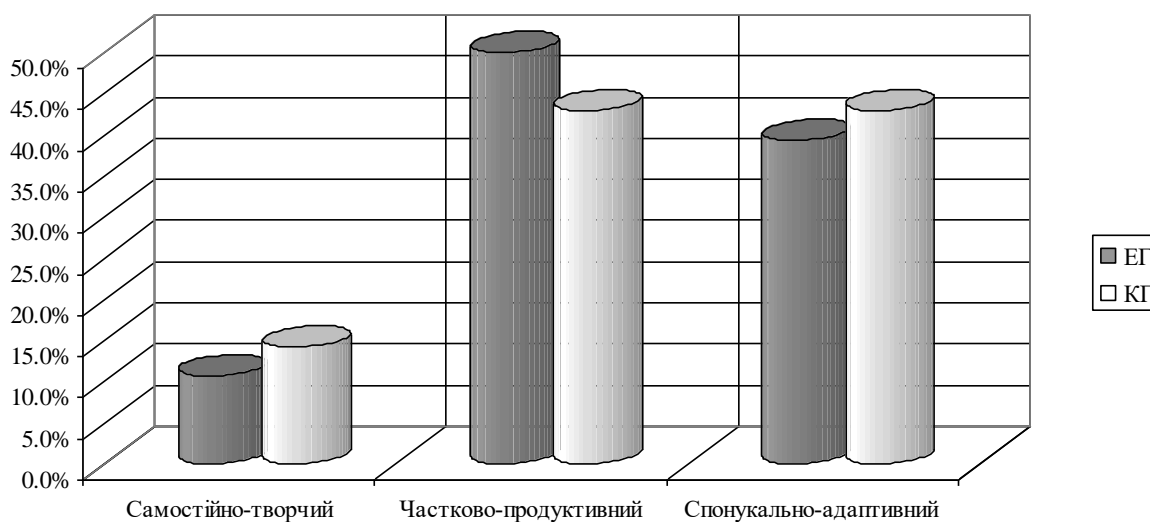


Рис.1.1 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь студентів за критерієм «міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого» (Кр<sub>1</sub>) (констатувальний зріз)

Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
 Констатувальний зріз за проявом показників критерію «*ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії*» (Кр<sub>2</sub>)  
 сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Таблиця 1.3

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>2</sub> )	Інд. рівень	п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>2</sub> )	Інд. рівень
1-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	1-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
2-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	2-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
3-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	3-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
4-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	4-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
5-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	5-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
6-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	6-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
7-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	7-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
8-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	8-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
9-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	9-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
10-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	10-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
11-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	11-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
12-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	12-М	1	3	2	6	2.00	Частково-продуктивний
13-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	13-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
14-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	14-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
15-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	15-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
16-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	16-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
17-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	17-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий



18-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	18-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
19-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	19-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
20-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	20-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
21-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	21-X	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
22-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	22-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
23-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	23-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
24-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	24-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
25-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	25-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
26-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	26-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
27-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	27-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
28-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	28-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
29-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	29-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
30-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	30-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
31-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	31-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
32-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	32-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
33-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	33-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
34-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	34-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
35-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	35-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
36-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	36-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
37-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	37-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
38-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	38-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
39-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	39-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
40-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-	40-M	1	3	2	6	2.00	Частково-продуктивний

						адаптивний							
41-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	41-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
42-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	42-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
43-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	43-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
44-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	44-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
45-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	45-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
46-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	46-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
47-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	47-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
48-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	48-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
49-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	49-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
50-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	50-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
51-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	51-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
52-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	52-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
53-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	53-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
54-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	54-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
55-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	55-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
56-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	56-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>2</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	$\frac{K_{ср}(Kp_2)}{K_{інд}(Kp_2)/56}$	Загальний рівень	X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>2</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	$\frac{K_{ср}(Kp_2)}{K_{інд}(Kp_2)/56}$	Загальний рівень
	1.54	1.68	1.89	5.11	1.70	Спонукально-адаптивний		1.54	1.86	2.00	5.39	1.80	Частково-продуктивний

Узагальнені результати діагностики сформованості  
сформованості художньо-комунікативних умінь студентів  
за критерієм «ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі  
емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії» (Кр<sub>2</sub>)  
(констатувальний зріз)

Таблиця 1.4

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>2</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>2</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>2</sub> )		Кр <sub>2</sub>		Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>2</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>2</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>2</sub> )		Кр <sub>2</sub>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	2	3,6	8	14,3	10	15,9	4	7,1	Самостійно-творчий	4	7,1	10	17,9	10	17,9	6	10,7
Частково-продуктивний	26	46,4	20	35,7	28	50,0	22	39,3	Частково-продуктивний	22	39,3	28	50,0	36	64,2	24	42,9
Спонукально-адаптивний	28	50,0	28	50,0	18	32,1	30	53,6	Спонукально-адаптивний	30	53,6	18	32,1	10	17,9	26	46,4

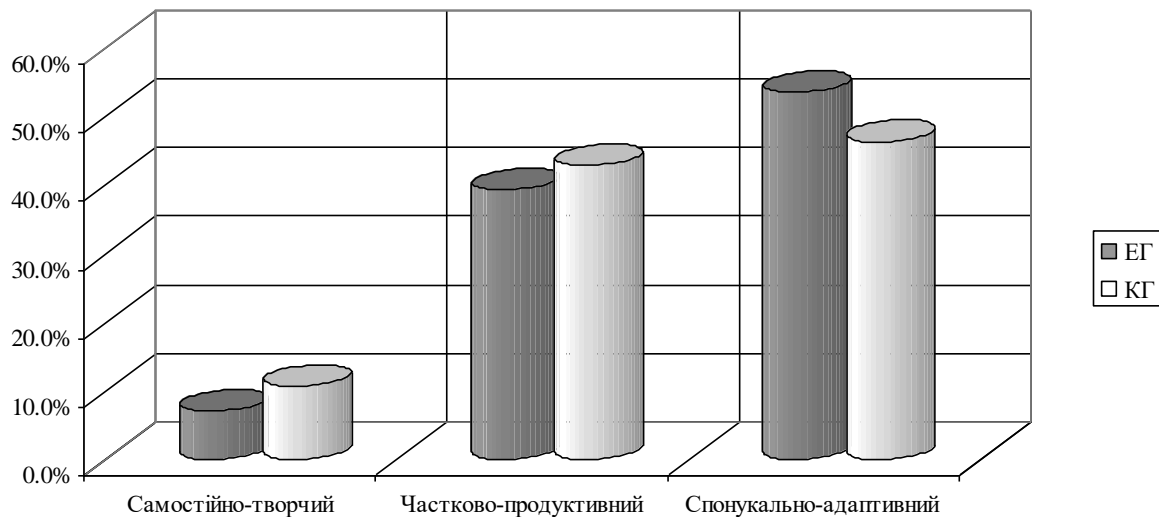


Рис. 1.2 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь студентів за критерієм «ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії» (Кр<sub>2</sub>) (констатувальний зріз)

## Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.

Констатувальний зріз за проявом показників критерію «*міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності*» (Кр<sub>3</sub>) сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Таблиця 1.5

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>3</sub> )	Інд. рівень	п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>3</sub> )	Інд. рівень
1-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	1-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
2-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	2-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
3-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	3-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
4-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	4-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
5-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	5-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
6-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	6-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
7-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	7-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
8-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	8-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
9-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	9-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
10-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	10-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
11-М	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	11-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
12-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	12-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
13-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	13-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
14-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	14-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
15-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	15-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
16-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	16-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
17-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	17-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий

18-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	18-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
19-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	19-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
20-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	20-X	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивный
21-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	21-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный
22-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный	22-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный
23-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	23-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный
24-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный	24-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный
25-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный	25-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный
26-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	26-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
27-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	27-X	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивный
28-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	28-X	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивный
29-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный	29-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
30-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный	30-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
31-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	31-M	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивный
32-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	32-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
33-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	33-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный
34-M	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивный	34-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
35-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	35-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный
36-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	36-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
37-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	37-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный
38-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	38-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный
39-M	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	39-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
40-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-	40-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-

						адаптивний							адаптивний
41-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	41-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
42-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	42-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
43-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	43-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
44-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	44-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
45-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	45-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий
46-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	46-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
47-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	47-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
48-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	48-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
49-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	49-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
50-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	50-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
51-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	51-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
52-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	52-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
53-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	53-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
54-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	54-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
55-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	55-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
56-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	56-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	К <sub>ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )= К <sub>інд</sub> (Кр <sub>3</sub> )/ 56	Загальний рівень	X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	К <sub>ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )= К <sub>інд</sub> (Кр <sub>3</sub> )/ 56	Загальний рівень
	1.50	1.71	1.39	4.61	1.54	Спонукально-адаптивний		1.61	1.68	1.39	4.68	1.56	Спонукально-адаптивний

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-комунікативних умінь студентів  
за критерієм «міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної  
інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та  
художньо-педагогічної діяльності» (Кр<sub>3</sub>)  
(констатувальний зріз)

Таблиця 1.6

Рівні	Експериментальна група (ЕГ)								Контрольна група (КГ)							
	П <sub>1</sub> (Кр <sub>3</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>3</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>3</sub> )		Кр <sub>3</sub>		П <sub>1</sub> (Кр <sub>3</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>3</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>3</sub> )		Кр <sub>3</sub>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	2	3,6	4	7,2	2	3,6	4	7,1	4	7,2	2	3,6	4	7,1	4	7,1
Частково-продуктивний	24	42,9	32	57,1	18	32,1	20	35,7	26	46,4	34	60,7	14	25,0	24	42,9
Спонукально-адаптивний	30	53,5	20	35,7	36	64,3	32	57,2	26	46,4	20	35,7	38	67,9	28	50,0

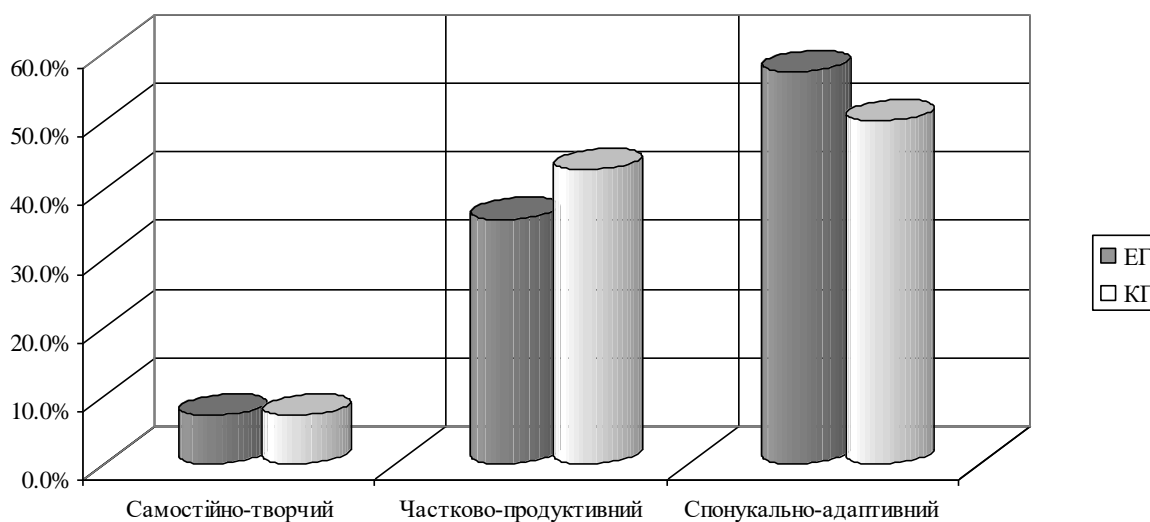


Рис. 1.3 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь студентів за критерієм «міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності» (Кр<sub>3</sub>) (констатувальний зріз)

Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.

Констатувальний зріз за проявом показників критерію «*ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації*» (Кр<sub>4</sub>)

сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Таблиця 1.7

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>4</sub> )	Інд. рівень	п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>4</sub> )	Інд. рівень
1-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	1-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
2-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	2-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
3-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	3-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
4-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	4-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
5-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	5-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
6-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	6-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
7-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	7-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
8-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	8-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
9-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	9-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
10-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	10-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
11-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	11-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
12-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	12-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
13-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	13-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
14-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	14-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
15-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	15-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
16-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	16-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
17-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	17-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий



18-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивный	18-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
19-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	19-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
20-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивный	20-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный
21-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивный	21-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивный
22-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивный	22-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный
23-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	23-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивный
24-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивный	24-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный
25-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивный	25-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивный
26-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	26-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
27-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	27-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивный
28-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	28-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный
29-M	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивный	29-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный
30-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный	30-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
31-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	31-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивный
32-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	32-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивный
33-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	33-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
34-M	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивный	34-M	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивный
35-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	35-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивный
36-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	36-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
37-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	37-M	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивный
38-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	38-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный
39-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	39-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
40-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-	40-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-

						адаптивний							адаптивний
41-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	41-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
42-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	42-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
43-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	43-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
44-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	44-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
45-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	45-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
46-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	46-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
47-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	47-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
48-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	48-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
49-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	49-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
50-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	50-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
51-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	51-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
52-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	52-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
53-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	53-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
54-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	54-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
55-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	55-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
56-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	56-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	$\frac{K_{ср}(Кр_4)}{K_{інд}(Кр_4)/56}$	Загальний рівень	X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	$\frac{K_{ср}(Кр_4)}{K_{інд}(Кр_4)/56}$	Загальний рівень
	1.43	1.64	1.75	4.82	1.61	Спонукально-адаптивний		1.57	1.71	1.79	5.07	1.69	Частково-продуктивний

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-комунікативних умінь студентів  
за критерієм *«ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної  
самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-  
педагогічної комунікації»* (Кр<sub>4</sub>)  
(констатувальний зріз)

Таблиця 1.8

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>4</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>4</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>4</sub> )		Кр <sub>4</sub>		Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>4</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>4</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>4</sub> )		Кр <sub>4</sub>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	4	7,1	6	10,7	6	10,7	4	7,1	Самостійно-творчий	4	7,1	8	14,3	6	10,7	4	7,2
Частково-продуктивний	16	28,6	24	42,9	30	53,6	24	42,9	Частково-продуктивний	24	42,9	20	35,7	32	57,1	26	46,4
Спонукально-адаптивний	36	64,3	26	46,4	20	35,7	28	50,0	Спонукально-адаптивний	28	50,0	28	50,0	18	32,2	26	46,4

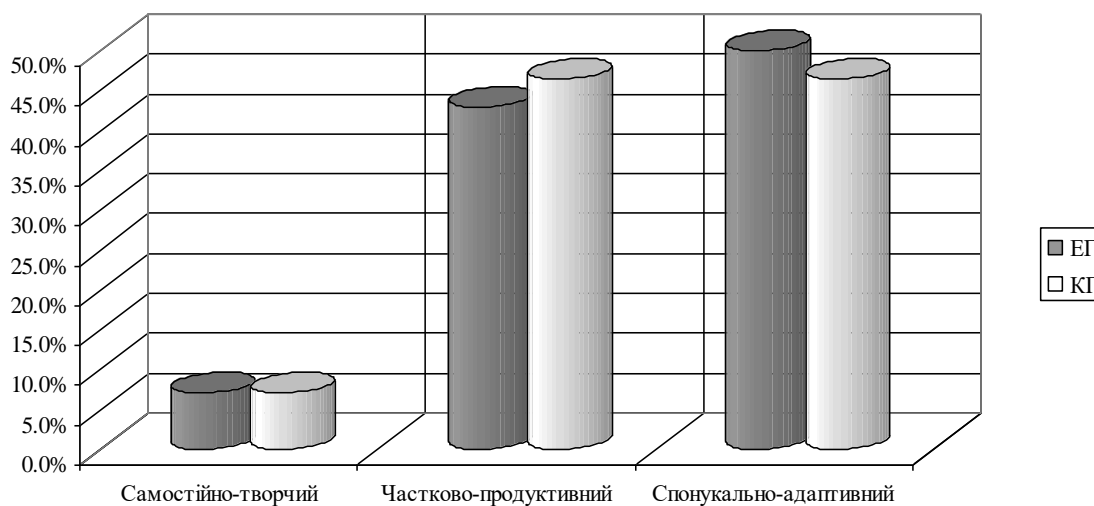


Рис. 1.4 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь студентів за критерієм *«ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації»* (Кр<sub>4</sub>) (констатувальний зріз)

## ДОДАТОК Л

Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Контрольний зріз за проявом показників критерію «міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого» (Кр<sub>1</sub>)  
сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Таблиця 2.1

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>1</sub> )	Інд. рівень	п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>1</sub> )	Інд. рівень
1-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	1-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
2-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	2-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
3-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	3-М	3	2	1	6	2.00	Частково-продуктивний
4-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	4-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
5-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	5-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
6-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	6-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
7-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	7-М	2	3	1	6	2.00	Частково-продуктивний
8-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	8-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
9-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	9-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
10-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	10-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
11-М	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	11-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
12-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	12-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
13-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	13-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
14-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	14-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
15-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	15-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий

16-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	16-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
17-X	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	17-X	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий
18-X	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	18-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
19-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	19-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
20-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	20-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
21-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	21-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
22-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	22-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
23-X	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	23-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
24-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	24-X	2	2	3	7	2.33	Самостійно-творчий
25-X	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	25-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
26-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	26-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
27-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	27-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
28-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	28-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
29-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	29-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
30-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	30-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
31-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	31-M	3	2	1	6	2.00	Частково-продуктивний
32-M	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	32-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
33-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	33-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
34-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	34-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
35-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	35-M	2	3	1	6	2.00	Частково-продуктивний
36-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	36-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
37-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	37-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
38-M	3	2	2	7	2.33	Частково-	38-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий

						продуктивний							
39-М	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	39-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
40-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	40-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
41-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	41-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
42-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	42-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
43-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	43-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
44-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	44-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
45-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	45-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий
46-Х	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	46-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
47-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	47-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
48-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	48-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
49-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	49-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
50-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	50-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
51-Х	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	51-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
52-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	52-Х	2	2	3	7	2.33	Самостійно-творчий
53-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	53-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
54-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	54-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
55-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	55-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
56-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	56-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
X	$\Pi_{1cp}(Kp_1)$	$\Pi_{2cp}(Kp_1)$	$\Pi_{3cp}(Kp_1)$	$\Sigma_{cp}\Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{cp}(Kp_1) = K_{ind}(Kp_1) / 56$	Загальний рівень	X	$\Pi_{1cp}(Kp_1)$	$\Pi_{2cp}(Kp_1)$	$\Pi_{3cp}(Kp_1)$	$\Sigma_{cp}\Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{cp}(Kp_1) = K_{ind}(Kp_1) / 56$	Загальний рівень
	2.21	1.93	2.11	6.25	2.08	Частково-продуктивний		1.96	1.82	1.82	5.61	1.87	Частково-продуктивний

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-комунікативних умінь студентів  
за критерієм «міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене  
сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого» (Кр<sub>1</sub>)  
(контрольний зріз)

Таблиця 2.2

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>1</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>1</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>1</sub> )		Кр <sub>1</sub>		Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>1</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>1</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>1</sub> )		Кр <sub>1</sub>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	16	28,6	14	25,0	20	35,7	16	28,6	Самостійно-творчий	12	21,4	12	21,4	10	17,9	10	17,8
Частково-продуктивний	36	64,3	24	42,9	20	35,7	28	50,0	Частково-продуктивний	30	53,6	22	39,3	26	46,4	24	42,9
Спонукально-адаптивний	4	7,1	18	32,1	16	28,6	12	21,4	Спонукально-адаптивний	14	25,0	22	39,3	20	35,7	22	39,3

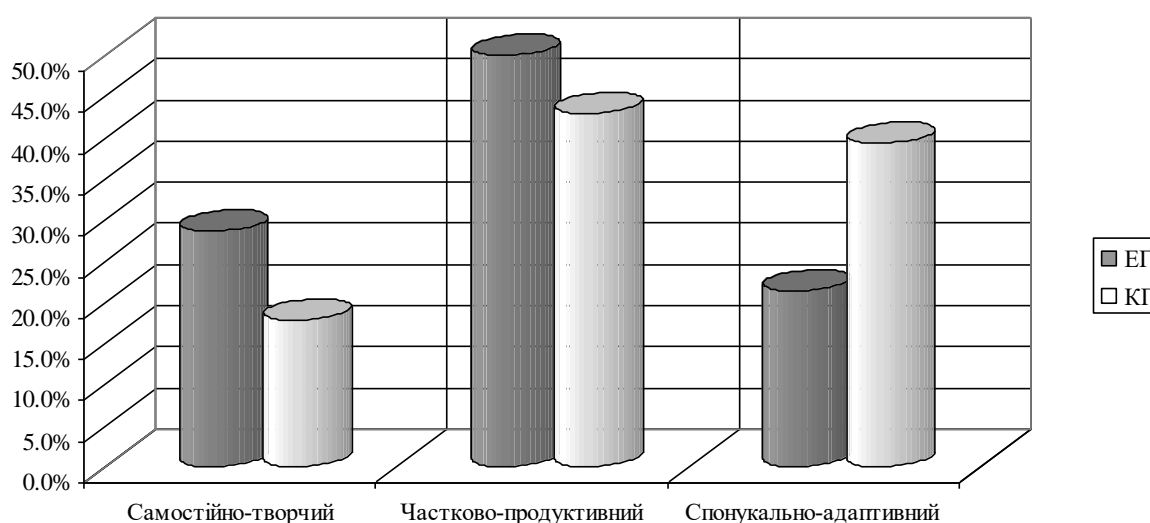


Рис. 2.1 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь студентів за критерієм «міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого» (Кр<sub>1</sub>) (контрольний зріз)

Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Контрольний зріз за проявом показників критерію «*ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії*» (Кр<sub>2</sub>)  
сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Таблиця 2.3

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>2</sub> )	Інд. рівень	п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>2</sub> )	Інд. рівень
1-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	1-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
2-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	2-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
3-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	3-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
4-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	4-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
5-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	5-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
6-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	6-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
7-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	7-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
8-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	8-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
9-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	9-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
10-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	10-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
11-М	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	11-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
12-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	12-М	1	3	2	6	2.00	Частково-продуктивний
13-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	13-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
14-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	14-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
15-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	15-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
16-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	16-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
17-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	17-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий



18-X	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	18-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
19-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	19-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
20-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	20-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
21-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	21-X	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
22-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	22-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
23-X	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	23-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
24-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	24-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
25-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	25-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
26-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	26-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
27-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	27-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
28-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	28-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
29-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	29-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
30-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	30-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
31-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	31-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
32-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	32-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
33-M	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	33-M	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
34-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	34-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
35-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	35-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
36-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	36-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
37-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	37-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
38-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	38-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
39-M	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	39-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
40-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-	40-M	1	3	2	6	2.00	Частково-продуктивний

						адаптивний							
41-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	41-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
42-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	42-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
43-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	43-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
44-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	44-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
45-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	45-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
46-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	46-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
47-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	47-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
48-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	48-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
49-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	49-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
50-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	50-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
51-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	51-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
52-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	52-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
53-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	53-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
54-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	54-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
55-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	55-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
56-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	56-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
X	$P_{1cp}(Kp_2)$	$P_{2cp}(Kp_2)$	$P_{3cp}(Kp_2)$	$\Sigma_{cp}P_{1-3}(Kp_2)$	$K_{cp}(Kp_2) = K_{ind}(Kp_2)/56$	Загальний рівень	X	$P_{1cp}(Kp_2)$	$P_{2cp}(Kp_2)$	$P_{3cp}(Kp_2)$	$\Sigma_{cp}P_{1-3}(Kp_2)$	$K_{cp}(Kp_2) = K_{ind}(Kp_2)/56$	Загальний рівень
	1.86	2.07	2.07	6.00	2.00	Частково-продуктивний		1.61	1.93	2.00	5.54	1.85	Частково-продуктивний

Узагальнені результати діагностики сформованості  
сформованості художньо-комунікативних умінь студентів  
за критерієм «ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі  
емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії» (Кр<sub>2</sub>)  
(констатувальний зріз)

Таблиця 2.4

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>2</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>2</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>2</sub> )		Кр <sub>2</sub>		Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>2</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>2</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>2</sub> )		Кр <sub>2</sub>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	8	14,3	18	32,1	12	21,4	12	21,4	Самостійно-творчий	4	7,1	12	21,4	10	17,9	8	14,3
Частково-продуктивний	32	57,1	24	42,9	36	64,3	28	50,0	Частково-продуктивний	26	46,4	28	50,0	36	64,3	26	46,4
Спонукально-адаптивний	16	28,6	14	25,0	8	14,3	16	28,6	Спонукально-адаптивний	26	46,4	16	28,6	10	17,8	22	39,3

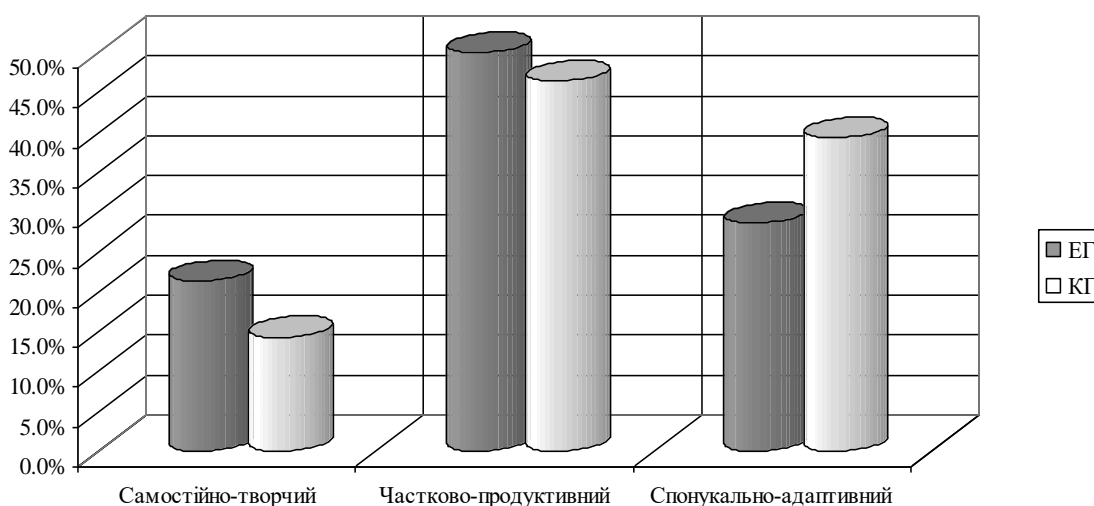


Рис. 2.2 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь студентів за критерієм «ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії» (Кр<sub>2</sub>) (контрольний зріз)

Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.

Контрольний зріз за проявом показників критерію «*міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності*» (Кр<sub>3</sub>) сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Таблиця 2.5

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>3</sub> )	Інд. рівень	п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>3</sub> )	Інд. рівень
1-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	1-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
2-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	2-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
3-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	3-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
4-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	4-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
5-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	5-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
6-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	6-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
7-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	7-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
8-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	8-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
9-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	9-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
10-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	10-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
11-М	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	11-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
12-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	12-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
13-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	13-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
14-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	14-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
15-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	15-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
16-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	16-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
17-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	17-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий

18-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивный	18-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный
19-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивный	19-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
20-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	20-X	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивный
21-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивный	21-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивный
22-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный	22-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный
23-X	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	23-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный
24-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивный	24-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный
25-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный	25-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный
26-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	26-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
27-X	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивный	27-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный
28-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивный	28-X	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивный
29-M	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивный	29-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
30-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивный	30-M	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивный
31-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный	31-M	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивный
32-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный	32-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивный
33-M	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивный	33-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный
34-M	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивный	34-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
35-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	35-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивный
36-M	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивный	36-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
37-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный	37-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивный
38-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	38-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
39-M	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	39-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивный
40-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-	40-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-

						адаптивний							адаптивний
41-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	41-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
42-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	42-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
43-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	43-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
44-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	44-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
45-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	45-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий
46-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	46-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
47-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	47-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
48-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	48-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
49-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	49-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
50-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	50-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
51-Х	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	51-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
52-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	52-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
53-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	53-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
54-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	54-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
55-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	55-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
56-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	56-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	$\frac{K_{ср}(Кр_3) = K_{інд}(Кр_3)}{56}$	Загальний рівень	X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	$\frac{K_{ср}(Кр_3) = K_{інд}(Кр_3)}{56}$	Загальний рівень
	1.75	1.93	1.75	5.43	1.81	Частково-продуктивний		1.68	1.79	1.50	4.96	1.65	Частково-продуктивний

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-комунікативних умінь студентів  
за за критерієм «*міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної  
інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та  
художньо-педагогічної діяльності*» (Кр<sub>3</sub>)  
(контрольний зріз)

Таблиця 2.6

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>3</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>3</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>3</sub> )		Кр <sub>3</sub>		Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>3</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>3</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>3</sub> )		Кр <sub>3</sub>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	10	17,9	6	10,7	8	14,3	8	14,3	Самостійно-творчий	6	10,7	4	7,1	6	10,7	6	10,7
Частково-продуктивний	22	39,3	40	71,4	26	46,4	28	50,0	Частково-продуктивний	26	46,4	36	64,3	16	28,6	24	42,9
Спонукально-адаптивний	24	42,8	10	17,9	22	39,3	20	35,7	Спонукально-адаптивний	24	42,9	16	28,6	34	60,7	26	46,4

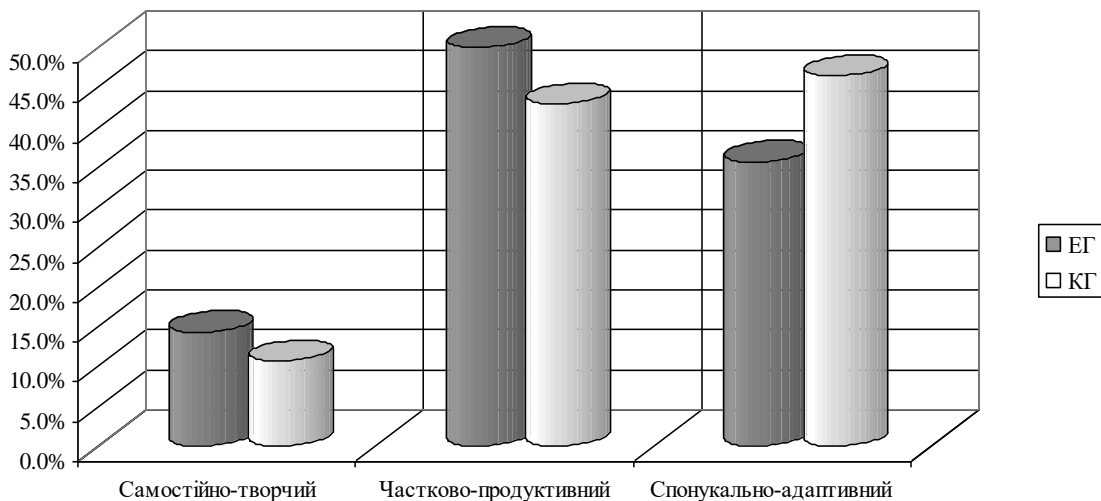


Рис. 2.3 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь студентів за критерієм «*міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності*» (Кр<sub>3</sub>) (контрольний зріз)

Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Контрольний зріз за проявом показників критерію «*ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації*» (Кр<sub>4</sub>)  
сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Таблиця 2.7

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>4</sub> )	Інд. рівень	п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>4</sub> )	Інд. рівень
1-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	1-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
2-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	2-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
3-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	3-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
4-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	4-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
5-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	5-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
6-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	6-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
7-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	7-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
8-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	8-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
9-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	9-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
10-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	10-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
11-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	11-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
12-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	12-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
13-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	13-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
14-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	14-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
15-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	15-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
16-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	16-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
17-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	17-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий



18-X	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	18-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
19-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	19-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
20-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	20-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
21-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	21-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
22-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	22-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
23-X	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	23-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
24-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	24-X	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
25-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	25-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
26-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	26-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
27-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	27-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
28-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	28-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
29-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	29-M	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
30-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	30-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
31-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	31-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
32-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	32-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
33-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	33-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
34-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	34-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
35-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	35-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
36-M	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	36-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
37-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	37-M	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
38-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	38-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
39-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	39-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
40-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-	40-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-

						адаптивний							адаптивний
41-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	41-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
42-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	42-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
43-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	43-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
44-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний	44-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
45-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	45-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
46-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	46-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
47-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	47-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
48-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	48-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
49-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	49-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
50-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	50-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
51-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	51-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
52-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	52-Х	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
53-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	53-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
54-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	54-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
55-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	55-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
56-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	56-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	К <sub>ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )= К <sub>інд</sub> (Кр <sub>4</sub> )/ 56	Загальний рівень	X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	К <sub>ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )= К <sub>інд</sub> (Кр <sub>4</sub> )/ 56	Загальний рівень
	1.82	1.96	2.04	5.82	1.94	Частково-продуктивний		1.68	1.75	1.82	5.25	1.75	Частково-продуктивний

Узагальнені результати діагностики сформованості  
сформованості художньо-комунікативних умінь студентів  
за критерієм «ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної  
самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-  
педагогічної комунікації» (Кр<sub>4</sub>)  
(контрольний зріз)

Таблиця 2.8

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>4</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>4</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>4</sub> )		Кр <sub>4</sub>		Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>4</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>4</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>4</sub> )		Кр <sub>4</sub>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	8	14,3	14	25,0	12	21,4	10	17,9	Самостійно-творчий	4	7,1	10	17,9	8	14,3	6	10,7
Частково-продуктивний	30	53,6	26	46,4	34	60,7	30	53,5	Частково-продуктивний	30	53,6	22	39,3	30	53,6	26	46,4
Спонукально-адаптивний	18	32,1	16	28,6	19	17,9	16	28,6	Спонукально-адаптивний	22	39,3	24	42,9	18	32,1	24	42,9

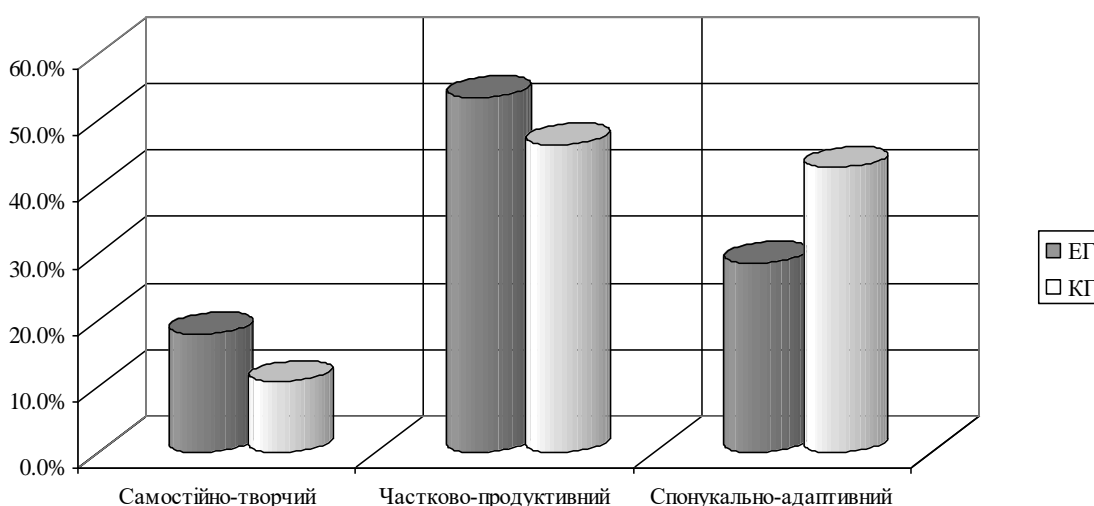


Рис. 2.4 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь студентів за критерієм «ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації» (Кр<sub>4</sub>) (контрольний зріз)

## ДОДАТОК М

Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
 Підсумковий зріз за проявом показників критерію «*міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого*» (Кр<sub>1</sub>)  
 сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Таблиця 3.1

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>1</sub> )	Інд. рівень	п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>1</sub> )	Інд. рівень
1-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	1-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
2-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	2-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
3-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	3-М	3	2	1	6	2.00	Частково-продуктивний
4-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	4-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
5-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	5-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
6-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	6-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
7-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	7-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
8-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	8-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
9-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	9-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
10-М	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	10-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
11-М	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	11-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
12-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	12-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
13-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	13-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
14-М	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	14-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
15-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	15-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
16-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	16-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний

17-X	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	17-X	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий
18-X	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	18-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
19-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	19-X	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
20-X	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	20-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
21-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	21-X	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
22-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	22-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
23-X	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	23-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
24-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	24-X	2	2	3	7	2.33	Самостійно-творчий
25-X	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	25-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
26-X	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	26-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
27-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	27-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
28-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	28-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
29-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	29-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
30-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	30-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
31-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	31-M	3	2	1	6	2.00	Частково-продуктивний
32-M	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	32-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
33-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	33-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
34-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	34-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
35-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	35-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
36-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	36-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
37-M	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	37-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
38-M	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	38-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
39-M	3	3	2	8	2.67	Самостійно-	39-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний

						творчий							
40-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	40-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
41-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	41-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
42-М	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	42-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
43-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	43-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
44-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	44-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
45-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	45-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий
46-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	46-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
47-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	47-Х	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
48-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	48-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
49-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	49-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
50-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	50-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
51-Х	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	51-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
52-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	52-Х	2	2	3	7	2.33	Самостійно-творчий
53-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	53-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
54-Х	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	54-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
55-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	55-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
56-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	56-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>1</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	К <sub>ср</sub> (Кр <sub>1</sub> )= К <sub>інд</sub> (Кр <sub>1</sub> )/ 56	Загальний рівень	X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>1</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>1</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>1</sub> )	К <sub>ср</sub> (Кр <sub>1</sub> )= К <sub>інд</sub> (Кр <sub>1</sub> )/ 56	Загальний рівень
	2.46	2.29	2.39	7.14	2.38	Частково-продуктивний		2.00	1.82	1.96	5.79	1.93	Частково-продуктивний

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-комунікативних умінь студентів  
за критерієм «міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене  
сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого» (Кр<sub>1</sub>)  
(підсумковий зріз)

Таблиця 3.2

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>1</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>1</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>1</sub> )		Кр <sub>1</sub>		Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>1</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>1</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>1</sub> )		Кр <sub>1</sub>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	28	50,0	22	39,3	26	46,4	26	46,4	Самостійно-творчий	12	21,4	12	21,4	12	21,4	12	21,4
Частково-продуктивний	26	46,4	28	50,0	26	46,4	28	50,0	Частково-продуктивний	36	64,3	22	39,3	30	53,6	26	46,4
Спонукально-адаптивний	2	3,6	6	10,7	4	7,2	2	3,6	Спонукально-адаптивний	12	21,3	22	39,3	14	25,0	18	32,2

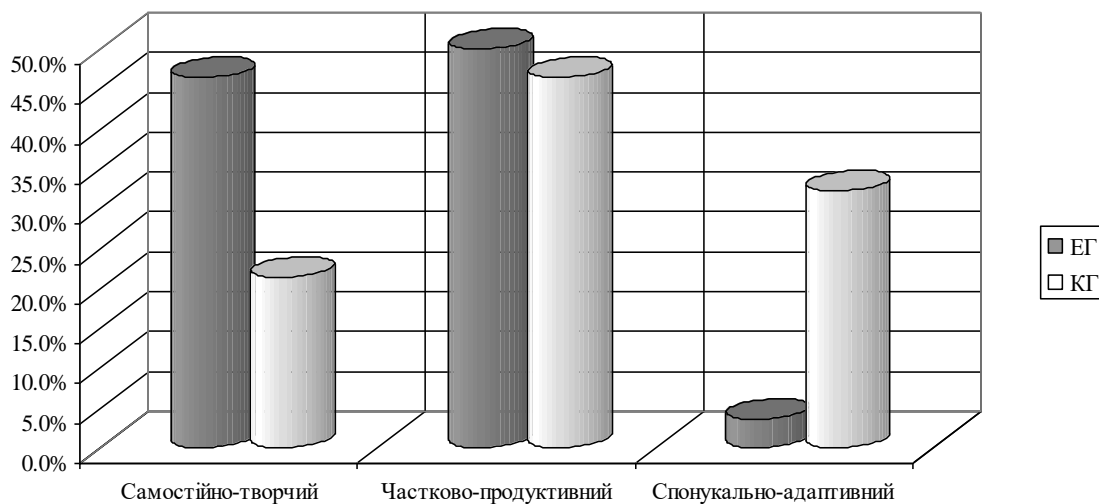


Рис. 3.1 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь студентів за критерієм «міра мотиваційної спрямованості на емоційно-осмислене сприйняття твору, відчуття й усвідомлення Іншого» (Кр<sub>1</sub>) (підсумковий зріз)

Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Підсумковий зріз за проявом показників критерію *«ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії»* (Кр<sub>2</sub>)  
сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Таблиця 3.3

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>2</sub> )	Інд. рівень	п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>2</sub> )	Інд. рівень
1-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	1-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
2-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	2-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
3-М	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	3-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
4-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	4-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
5-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	5-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
6-М	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	6-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
7-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	7-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
8-М	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	8-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
9-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	9-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
10-М	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	10-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
11-М	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	11-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
12-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	12-М	1	3	2	6	2.00	Частково-продуктивний
13-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	13-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
14-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	14-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
15-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	15-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
16-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	16-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
17-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	17-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий



18-X	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	18-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
19-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	19-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
20-X	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	20-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
21-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	21-X	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
22-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	22-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
23-X	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	23-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
24-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	24-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
25-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	25-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
26-X	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	26-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
27-X	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	27-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
28-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	28-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
29-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	29-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
30-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	30-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
31-M	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	31-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
32-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	32-M	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
33-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	33-M	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
34-M	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	34-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
35-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	35-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
36-M	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	36-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
37-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	37-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
38-M	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	38-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
39-M	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	39-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
40-M	1	2	2	5	1.67	Частково-	40-M	1	3	2	6	2.00	Частково-продуктивний

						продуктивний								
41-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	41-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	
42-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	42-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	
43-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	43-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	
44-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	44-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	
45-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	45-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	
46-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	46-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	
47-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	47-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	
48-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	48-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	
49-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	49-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	
50-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	50-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	
51-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	51-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	
52-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	52-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	
53-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	53-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	
54-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	54-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	
55-Х	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	55-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	
56-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	56-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	
X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>2</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	$\frac{K_{ср}(Kp_2)=K_{інд}(Kp_2)}{56}$	Загальний рівень	X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>2</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>2</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>2</sub> )	$\frac{K_{ср}(Kp_2)=K_{інд}(Kp_2)}{56}$	Загальний рівень	
	2.25	2.29	2.32	6.86	2.29	Частково-продуктивний		1.75	1.96	2.04	5.75	1.92	Частково-продуктивний	

Узагальнені результати діагностики сформованості  
сформованості художньо-комунікативних умінь студентів  
за критерієм «ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі  
емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії» (Кр<sub>2</sub>)  
(підсумковий зріз)

Таблиця 3.4

		Експериментальна група (ЕГ)								Контрольна група (КГ)									
Рівні		П <sub>1</sub> (Кр <sub>2</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>2</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>2</sub> )		Кр <sub>2</sub>		Рівні		П <sub>1</sub> (Кр <sub>2</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>2</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>2</sub> )		Кр <sub>2</sub>	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий		18	32,1	22	39,3	20	35,7	20	35,7	Самостійно-творчий		8	14,3	12	21,4	12	21,4	10	17,9
Частково-продуктивний		34	60,7	28	50,0	34	60,7	34	60,7	Частково-продуктивний		26	46,4	30	53,6	34	60,7	28	50,0
Спонукально-адаптивний		4	7,2	6	10,7	2	3,6	2	3,6	Спонукально-адаптивний		22	39,3	14	25,0	10	17,9	18	32,1

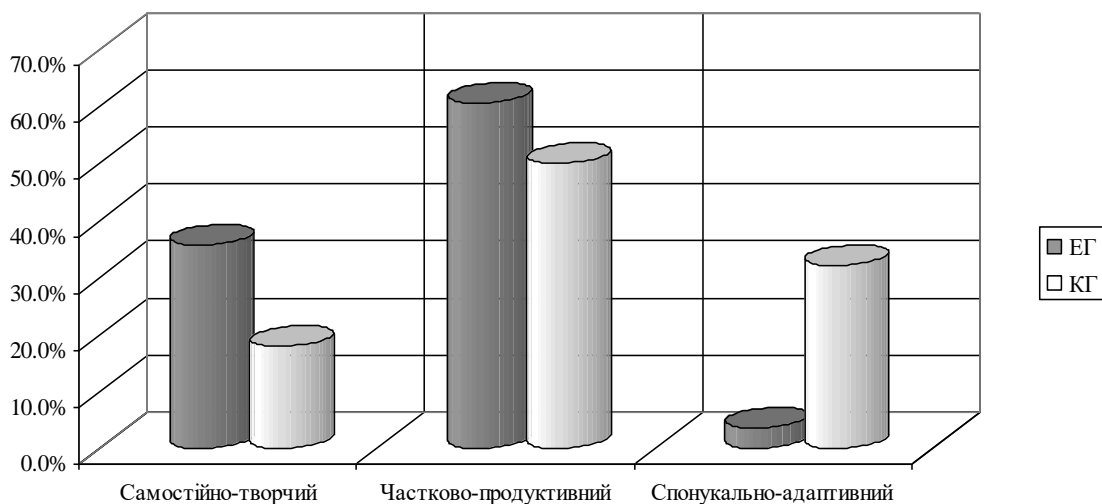


Рис. 3.2 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь студентів за критерієм «ступінь здатності до вільного оперування знаннями на основі емпатійного мислення в процесі полісуб'єктної художньої взаємодії» (Кр<sub>2</sub>) (підсумковий зріз)

Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.

Підсумковий зріз за проявом показників критерію «*міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності*» (Кр<sub>3</sub>) сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Таблиця 3.5

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>3</sub> )	Інд. рівень	п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>3</sub> )	Інд. рівень
1-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	1-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
2-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	2-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
3-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	3-М	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
4-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	4-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
5-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	5-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
6-М	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	6-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
7-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	7-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
8-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	8-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
9-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	9-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
10-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	10-М	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
11-М	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	11-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
12-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	12-М	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
13-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	13-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
14-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	14-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
15-Х	1	2	1	4	1.33	Частково-продуктивний	15-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
16-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	16-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
17-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	17-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий

18-X	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	18-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
19-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	19-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
20-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	20-X	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
21-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	21-X	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
22-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	22-X	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
23-X	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	23-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
24-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	24-X	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
25-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	25-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
26-X	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	26-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
27-X	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	27-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
28-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	28-X	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
29-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	29-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
30-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	30-M	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
31-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	31-M	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
32-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	32-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
33-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	33-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
34-M	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	34-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
35-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	35-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
36-M	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	36-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
37-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	37-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
38-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	38-M	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
39-M	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	39-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
40-M	2	3	2	7	2.33	Частково-	40-M	1	2	1	4	1.33	Спонукально-

						продуктивний							адаптивний
41-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	41-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
42-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	42-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
43-Х	1	2	1	4	1.33	Частково-продуктивний	43-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
44-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	44-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
45-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	45-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий
46-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	46-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
47-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	47-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
48-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	48-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
49-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	49-Х	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
50-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	50-Х	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
51-Х	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий	51-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
52-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	52-Х	3	2	3	8	2.67	Самостійно-творчий
53-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	53-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
54-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	54-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
55-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	55-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
56-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	56-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний
X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	$\frac{K_{ср}(Кр_3)}{K_{інд}(Кр_3)/56}$	Загальний рівень	X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>3</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>3</sub> )	$\frac{K_{ср}(Кр_3)}{K_{інд}(Кр_3)/56}$	Загальний рівень
	2.11	2.25	2.04	6.39	2.13	Частково-продуктивний		1.86	1.89	1.68	5.43	1.80	Частково-продуктивний

Узагальнені результати діагностики сформованості  
художньо-комунікативних умінь студентів  
за критерієм «міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної  
інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та  
художньо-педагогічної діяльності» (Кр<sub>3</sub>)  
(підсумковий зріз)

Таблиця 3.6

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>3</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>3</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>3</sub> )		Кр <sub>3</sub>		Рівні	П <sub>1</sub> (Кр <sub>3</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>3</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>3</sub> )		Кр <sub>3</sub>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	16	28,6	18	32,1	14	25,0	16	28,6	Самостійно-творчий	10	17,9	8	14,3	8	14,3	<b>10</b>	<b>17,9</b>
Частково-продуктивний	30	53,6	34	60,7	30	53,6	32	57,1	Частково-продуктивний	28	50,0	34	60,7	22	39,3	<b>26</b>	<b>46,4</b>
Спонукально-адаптивний	10	17,8	4	7,2	12	21,4	8	14,3	Спонукально-адаптивний	18	32,1	14	25,0	26	46,4	<b>20</b>	<b>35,7</b>

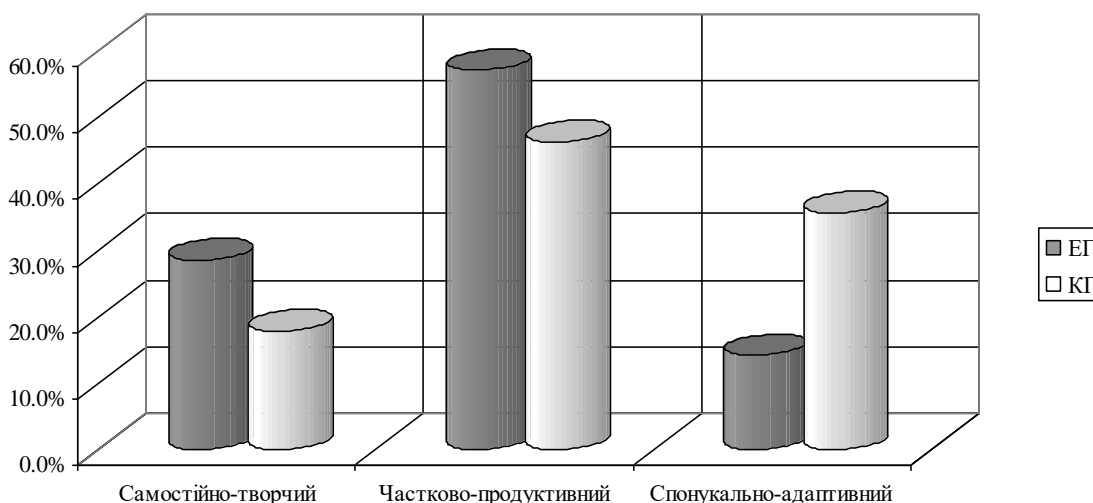


Рис. 3.3 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь студентів за критерієм «міра ефективності організації і регуляції полісуб'єктної інтерактивної художньої взаємодії в процесі художньо-виконавської та художньо-педагогічної діяльності» (Кр<sub>3</sub>) (підсумковий зріз)

Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.

Підсумковий зріз за проявом показників критерію «*ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-педагогічної комунікації*» (Кр<sub>4</sub>)

сформованості художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

Таблиця 3.7

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>4</sub> )	Інд. рівень	п/№ студ.	П <sub>1</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>2</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	ΣП <sub>1-3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	К <sub>інд</sub> (Кр <sub>4</sub> )	Інд. рівень
1-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	1-М	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
2-М	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	2-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
3-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	3-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
4-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	4-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
5-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	5-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
6-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	6-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
7-М	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	7-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
8-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	8-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
9-М	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	9-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
10-М	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	10-М	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
11-М	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	11-М	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
12-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	12-М	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
13-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	13-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
14-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	14-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
15-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	15-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
16-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	16-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
17-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	17-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий



18-X	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	18-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
19-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	19-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
20-X	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	20-X	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
21-X	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	21-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
22-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	22-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
23-X	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	23-X	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
24-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	24-X	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
25-X	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	25-X	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
26-X	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	26-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
27-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	27-X	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
28-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	28-X	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
29-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	29-M	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
30-M	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	30-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
31-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	31-M	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний
32-M	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	32-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
33-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	33-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
34-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	34-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
35-M	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	35-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
36-M	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	36-M	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
37-M	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний	37-M	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
38-M	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	38-M	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
39-M	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	39-M	2	1	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
40-M	2	2	2	6	2.00	Частково-	40-M	1	1	2	4	1.33	Спонукально-

						продуктивний							адаптивний
41-М	2	3	2	7	2.33	Частково-продуктивний	41-М	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
42-М	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	42-М	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
43-Х	2	2	1	5	1.67	Частково-продуктивний	43-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий
44-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний	44-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний
45-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	45-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий
46-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	46-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
47-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	47-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний
48-Х	3	3	3	9	3.00	Самостійно-творчий	48-Х	1	2	1	4	1.33	Спонукально-адаптивний
49-Х	2	2	3	7	2.33	Частково-продуктивний	49-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
50-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний	50-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
51-Х	3	3	2	8	2.67	Самостійно-творчий	51-Х	1	1	2	4	1.33	Спонукально-адаптивний
52-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний	52-Х	2	1	2	5	1.67	Частково-продуктивний
53-Х	1	2	2	5	1.67	Частково-продуктивний	53-Х	3	2	2	7	2.33	Частково-продуктивний
54-Х	2	3	3	8	2.67	Самостійно-творчий	54-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
55-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	55-Х	1	1	1	3	1.00	Спонукально-адаптивний
56-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний	56-Х	2	2	2	6	2.00	Частково-продуктивний
X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	$\frac{K_{ср}(Кр_4)}{K_{інд}(Кр_4)/56}$	Загальний рівень	X	П <sub>1ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>2ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	П <sub>3ср</sub> (Кр <sub>4</sub> )	Σ <sub>ср</sub> П <sub>1-3</sub> (Кр <sub>4</sub> )	$\frac{K_{ср}(Кр_4)}{K_{інд}(Кр_4)/56}$	Загальний рівень
	2.18	2.29	2.25	6.71	2.24	Частково-продуктивний		1.79	1.79	1.89	5.46	1.82	Частково-продуктивний

Узагальнені результати діагностики сформованості  
сформованості художньо-комунікативних умінь студентів  
за критерієм *«ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної  
самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-  
педагогічної комунікації»* (Кр<sub>4</sub>)  
(підсумковий зріз)

Таблиця 3.8

Рівні	Експериментальна група (ЕГ)								Контрольна група (КГ)								
	П <sub>1</sub> (Кр <sub>4</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>4</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>4</sub> )		Кр <sub>4</sub>		П <sub>1</sub> (Кр <sub>4</sub> )		П <sub>2</sub> (Кр <sub>4</sub> )		П <sub>3</sub> (Кр <sub>4</sub> )		Кр <sub>4</sub>		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	Рівні	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самостійно-творчий	16	28,6	22	39,3	20	35,7	18	32,2	Самостійно-творчий	8	14,3	12	21,4	10	17,9	10	17,9
Частково-продуктивний	34	60,7	28	50,0	30	53,6	32	57,1	Частково-продуктивний	28	50,0	20	35,7	30	53,5	26	46,4
Спонукально-адаптивний	6	10,7	6	10,7	6	10,7	6	10,7	Спонукально-адаптивний	20	35,7	24	42,9	16	28,6	20	35,7

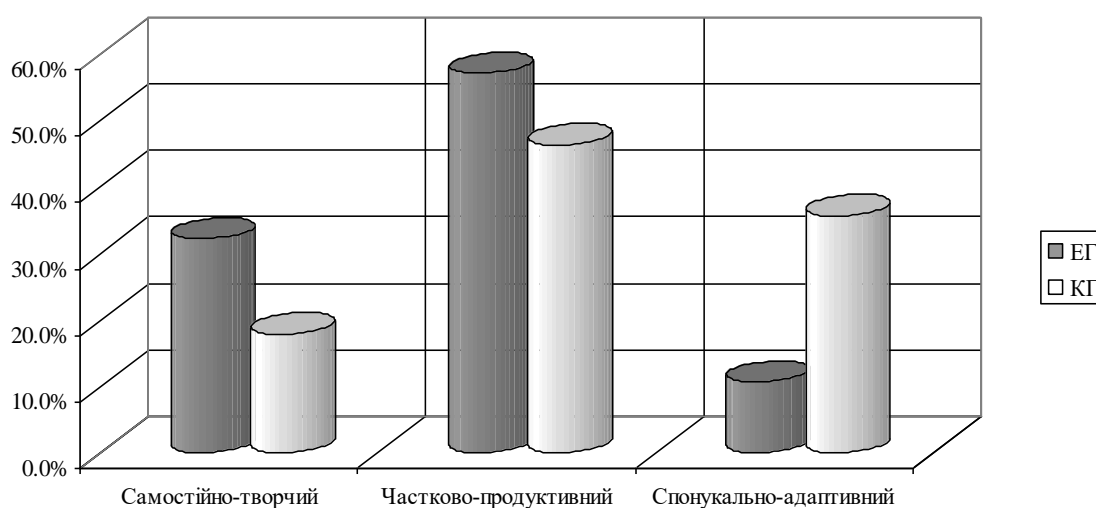


Рис. 3.4 Діагностика сформованості художньо-комунікативних умінь студентів  
за критерієм *«ступінь здатності до продуктивного самоаналізу, адекватної  
самооцінки і проектування ефективних траєкторій оптимізації художньо-  
педагогічної комунікації»* (Кр<sub>4</sub>)  
(підсумковий зріз)