

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ТВЕРДОХЛІБ СЕРГІЙ СЕРГІЙОВИЧ

УДК 37. 091. 3:78(075.8)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ**

011 – освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ С. С. Твердохліб

Науковий керівник –
Черкасов Володимир Федорович
доктор педагогічних наук, професор

Кропивницький 2021

АНОТАЦІЯ

Твердохліб С. С. Формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – освітні, педагогічні науки. – Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кропивницький, 2021.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що для розв’язання завдань у галузі художньо-естетичного виховання молоді загальноосвітні навчальні заклади та заклади позашкільної освіти потребують підготовки фахівців із хореографії. Про нагальну потребу в підготовці таких фахівців зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., проєкті Стратегії розвитку вищої освіти України на 2021–2031 рр. (Наказ президента України «Про вдосконалення вищої освіти в Україні № 210/2020 від 3 червня 2020 року)), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004 р.), Законі «Про вищу освіту» (2014 р.), що передбачає передання, засвоєння, примноження і використання знань, умінь, компетентностей та формування гармонійної розвиненої особистості.

За результатами аналізу наукових здобутків із проблеми формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки з’ясовано, що більшість філософських, психолого-педагогічних та мистецьких наукових праць присвячено певним напрямам і питанням організації цього процесу, зокрема, визначенню змісту ключових та фахових компетентностей педагогів; історико-філософському аналізу проблеми інтерпретації; формуванню професійної компетентності учителів хореографії; проблемі

формування балетмейстерських умінь та розвитку творчих здібностей хореографів; становленню професіоналізму фахівця-хореографа засобами класичного танцю; інтерпретації мистецтва танцю в народній творчості.

Очевидно, що в дослідженнях, присвячених фаховій підготовці учителів хореографії, недостатньо уваги приділялося питанням формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії як з теоретичної, так і з практичної позиції.

Уточнено сутність і визначення поняття «інтерпретаційна компетентність майбутніх учителів хореографії» як динамічного явища, інтегрованої системи знань, умінь та навичок, що сприяють раціональному втіленню творчих пошуків хореографа в «кінцевий продукт мистецтва танцю» за допомогою інструментарію балетмейстерських умінь, творчих здібностей, імпрровізації, творчого мислення, індивідуального стилю діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до створення художньо переконливої версії хореографічного твору.

Виділено чотири компонента інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії: *мотиваційний* компонент заохочує педагога-балетмейстера до творчого пошуку, визначаючи його ціннісну орієнтацію, естетичні вподобання, моральну наповненість; *пізнавальний* компонент, пов'язаний із знаннями про сутність, види, функції та характеристики інтерпретаційної діяльності; *креативний* компонент визначається у процесі створення майбутніми учителями хореографічних екзерсисів, етюдів та композицій; *діяльнісний* компонент містить навички та прийоми організації постановчої діяльності, сценічно-виконавські уміння, педагогічну майстерність, уміння роботи з хореографічним колективом.

Схарактеризовано критерії сформованості та показники інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії, зокрема: мотиваційно-ціннісний, що передбачає показники потреб інтерпретаційної

діяльності, усвідомлення мотивів фахової діяльності, сформованість інтересів до розробки та реалізації творчих ідей; когнітивний, що містить показники психолого-педагогічних, фахових, методичних знань, умінь та навичок; творчо-імпровізаційний, що передбачає показники творчого потенціалу, аналітичного творчого мислення та індивідуального стилю діяльності; операційно-діяльнісний, що містить показники хореографічних умінь та навичок, оволодіння методами самостійної інтерпретаційної діяльності, досвід інтерпретаційної творчості. Відповідно до критеріїв визначено рівні сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки (низький, середній, високий).

Визначено комплекс педагогічних умов формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки (актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії; інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності; спрямованість сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії).

Під час наукового пошуку розроблено й теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки, яка складається з трьох взаємопов'язаних блоків – методологічно-цільового, змістовно-операційного, діагностико-результативного.

Умотивовано, що актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки визначає розвиток мотивації, цілеспрямованості та зацікавленості майбутніх учителів хореографії при вивченні дисциплін хореографічного циклу. Доведено, що за умов впровадження

інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання в систему лекційних та практичних занять стає можливим максимально ефективно спрямування процесу формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії під час навчання в закладах вищої освіти.

Організація освітнього процесу з використанням інтегрованих занять дозволила об'єднати та скоординувати різні види мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності, ураховуючи педагогічні принципи історизму, художньої аналогії, художнього переведення; принципи єдності теоретичного та естетичного підходів у процесі інтеграції музичного та хореографічного мистецтв, танцювального симфонізму, специфічного контрапунктичного поєднання звуку та руху, ритму побудови малюнку танцю на фоні декорацій, драматургічності хореографічної дії.

Під час теоретичного дослідження спрямованості сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності майбутніх учителів хореографії визначено, що використання інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання, творчих підходів до розв'язання проблемних задач, демократичного стилю викладання дисциплін підвищує якість процесу формування інтерпретаційної компетентності.

Із метою перевірки ефективності запропонованого комплексу педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності було проведено дослідницько-експериментальне дослідження на базі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Криворізького державного педагогічного університету. У дослідженні взяли участь 183 респонденти.

У процесі застосування методів статистичної обробки кількісних показників діагностико-констатувального та контрольного етапів експерименту засвідчено позитивну динаміку щодо рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії експериментальної групи. Так, показник низького рівня сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в експериментальній групі зменшився на 28,5 %, тоді як в контрольній групі – лише на 3,4 %. На середньому рівні кількісний показник в експериментальній групі підвищився на 17,3 %, а в контрольній групі – на 1,7 %. Відсоткові показники високого рівня сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в експериментальній групі зросли на 11,3 %, у контрольній групі цей показник збільшився лише на 2 %.

Ключові слова: компетентність, майбутні вчителі хореографії, фахова підготовка, інтерпретаційна компетентність, педагогічні умови, структурно-функціональна модель.

ABSTRACT

Tverdokhlib S. S. Forming of the interpretive competence of future choreography teachers in the process of professional training. – Qualification scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in speciality 011 – Education, Pedagogical Sciences. – Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. – Kropyvnytskyi, 2021.

The relevance of the research is conditioned by the fact that in order to solve tasks in the field of artistic and aesthetic education of young people, general education institutions and institutions of extracurricular education require training of specialists in choreography. The urgent need for training such specialists is indicated in the National Strategy for the Development of Education

in Ukraine for 2012-2021, in the draft of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2021-2031 (the Order of the President of Ukraine «On the improvement of higher education in Ukraine» No. 210/2020 of June 3, 2020), the Concept of Artistic and Aesthetic Education of Students in General Education Institutions (2004), the law «On higher education» (2014), which provides for the transfer, assimilation, multiplication and use of knowledge, skills, competencies, and formation of a harmonious and developed personality.

Based on the results of the analysis of scientific achievements on the problem of forming of the interpretive competence of future choreography teachers in the process of professional training, it has been found out that most philosophical, psychological, pedagogical, and artistic scientific works are devoted to certain directions and issues of organizing this process, in particular, to determining the content of the key and professional competencies of teachers; the historical and philosophical analysis of the problem of interpretation; forming of the professional competence of choreography teachers; the problem of forming of choreographic skills and developing creative abilities of choreographers; forming of professionalism of a specialist- choreographer by means of the classical dance; the interpretation of the art of dance in folk art.

It is obvious that in the researches devoted to the professional training of choreography teachers, insufficient attention was paid to forming of the interpretive competence of future choreography teachers, both from a theoretical and practical point of view.

The essence and definition of the concept of the «interpretive competence of future choreography teachers» as a dynamic phenomenon, an integrated system of knowledge, skills and abilities that contribute to the rational implementation of the creative search of a choreographer in the «final product of the art of dance» with the help of tools of choreographic skills, creative abilities, improvisation, creative thinking, individual style of activity, emotional and value

attitude to the creation of an artistically convincing version of the choreographic work has been clarified.

The article describes the forming of the criteria and indicators of the interpretive competence of future choreography teachers, in particular: the motivational and value one, which provides the indicators of needs of the interpretative activity, awareness of motives of the professional activity, the formation of interests in the development and implementation of creative ideas; the cognitive criterion, which contains the indicators of psychological and pedagogical, professional, methodological knowledge, skills and abilities; the creative and improvisational one, which provides the indicators of creative potential, analytical creative thinking, and individual style of activity; the operational and activity criterion, which contains the indicators of choreographic skills, mastering the methods of independent interpretative activity, experience of interpretive creativity. According to the criteria, the levels of forming of the interpretive competence of future choreography teachers in the process of professional training (low, medium, high) have been determined.

The complex of the pedagogical conditions for forming of the interpretive competence of future choreography teachers in the process of professional training (actualization of the professional potential of the choreographic training of future choreography teachers; the integration of various types of Arts in the process of forming of the interpretive competence ; the orientation of stage-performing and artistic-creative activities to forming of the interpretive competence of future choreography teachers) has been determined.

During the scientific search, the structural and functional model of formation the interpretive competence of future choreography teachers in the process of professional training has been developed and theoretically justified, which consists of three interrelated blocks: methodological and purpose-oriented, content-operational, diagnostic-effective.

It has been motivated that the actualization of the professional potential of the choreographic training determines the development of motivation, purposefulness, and interest of future choreography teachers in studying the disciplines of the choreographic cycle. It has been proved that under the circumstances of introducing of the interactive technologies and innovative teaching methods in the system of lectures and practical classes, it becomes possible to maximize the effective direction of the process of forming of the interpretive competence of future choreography teachers when studying in higher education institutions.

The organization of the educational process, using integrated classes, allowed to combine and coordinate different types of Arts in the process of forming of the interpretive competence taking into account the pedagogical principles of historicism, artistic analogy, artistic translation; the principles of unity of the theoretical and aesthetic approaches in the process of integration of musical and choreographic arts, dance symphonism, a specific counterpoint combination of sound and movement, the rhythm of building a dance pattern against the background of scenery, the dramaturgicity of a choreographic action.

During the theoretical study of the orientation of stage-performing and artistic-creative activities of future choreography teachers, it was determined that the use of innovative technologies, interactive teaching methods, creative approaches to solving problematic tasks, and a democratic style of teaching disciplines improved the quality of the process of forming of the interpretive competence .

In order to test the effectiveness of the proposed set of the pedagogical conditions and structural and functional model of forming of the interpretive competence, the research and experimental study was conducted on the basis of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Mykhailo Kotsyubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University,

V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Kryvyi Rih State Pedagogical University. The study involved 183 respondents.

In the process of applying the methods of statistical processing of quantitative indicators of the diagnostic-stating and control stages of the experiment, a positive dynamics was shown regarding the levels of forming of the interpretive competence of future choreography teachers of the experimental group. Thus, the indicator of a low level of formation of the interpretive competence of future choreography teachers in the experimental group decreased by 28.5%, while in the control group it did only by 3.4 %. At the average level, the quantitative indicator in the experimental group increased by 17.3 %, and in the control group it did by 1.7 %. The percentage indicators of a high level of forming of the interpretive competence of future choreography teachers in the experimental group increased by 11.3 %, in the control group this indicator increased by only 2 %.

Keywords: competence, future choreography teachers, professional training, interpretive competence, pedagogical conditions, structural and functional model.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України:

1. Твердохліб С. С. «Інтерпретаційна компетентність» як педагогічна категорія. *Збірник наукових праць. Сер. : Педагогічні науки.* Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. Випуск № 77 (Т. 1). С. 170–174.
2. Твердохліб С. С. Ціннісно-мотиваційний компонент у контексті формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки.* Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Випуск 160. С. 223–237.
3. Твердохліб С. С. Когнітивний компонент у контексті формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки.* Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Випуск 167. С. 216–221.
4. Твердохліб С. С. Розвиток аналітично-творчого мислення й творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії в процесі інтерпретаційної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. № 62 (Т. 1). С. 133–137.
5. Tverdokhlib S. S. Pedagogical conditions for the formation of interpretive competence of future choreography teachers in the process of professional training. *Мистецтво та освіта.* Київ : «Педагогічна думка», 2020. № 4 (98). С. 57–62.
6. Твердохліб С. С. Критерії, показники і рівні сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Випуск 185. С. 215–220.

7. Твердохліб С. С. Інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань : ВПЦ, Візаві 2020, № 4 (2020). С. 52–60.

Статті в закордонних наукових виданнях:

8. Tverdokhlib S. S. Aktualisierung des professionellen potenzials der choreographischen ausbildung von zukunfftigen choreographielehrern. *Actuelle Fragen der Musik unterziehung : Geschichte, Theorie, Praxis*. Germany: AV Akademikerverlag, 2020. pp 256–273.

9. Tverdokhlib S. S. Formation of interpretation competence of future teachers of choreography. *Paradigm of knowledge. Multidisciplinary Scientific Journal*. Frankfurt: Muscat 2020. No. 1 (45). pp. 75– 86.

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

10. Твердохліб С. С. Аналіз феномена «інтерпретаційна компетентність у науковій літературі». *International scientific-practical conference Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation, mechanism* (Tbilisi, September 29, 2017). Tbilisi : Baltija Publishing, 2017. pp. 95–98.

11. Твердохліб С. С. Сутність та структура поняття «інтерпретаційна компетентність» майбутнього вчителя хореографії. *International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics»* (Lublin, October 20-21, 2017). Lublin : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2017. pp. 86–89.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ	
ДОСЛІДЖЕННЯ	24
1.1. Стан розробленості проблеми формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки	24
1.2. Категоріально-термінологічний апарат дослідження	36
1.3. Визначення компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки.....	54
Висновки до першого розділу.....	86
Список використаних джерел до першого розділу	89
РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРУТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ.....	105
2.1. Визначення поняття«педагогічні умови».....	105
2.2.1. Актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії	112
2.2.2. Інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії....	126
2.2.3. Спрямованість сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії	138
2.3. Структурно-функціональна модель формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.....	146
Висновки до другого розділу	163
Список використаних джерел до другого розділу.....	165

РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ.....	175
3.1. Організація діагностико-констатувального етапу експерименту	175
3.2. Результати формувального етапу експерименту	198
3.3. Результати контрольного етапу експерименту з формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії	216
Висновки до третього розділу	227
Список використаних джерел до третього розділу	229
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	233
ДОДАТКИ.....	239

ВСТУП

Актуальність дослідження. З огляду на інтеграцію України в Європейський освітній простір відбуваються суттєві зміни в системі вітчизняної педагогічної освіти. Значна увага приділяється підготовці фахівців у галузі мистецької освіти. Загальноосвітні навчальні заклади та заклади позашкільної освіти потребують підготовки фахівців з хореографії для розв'язання завдань у галузі художньо-естетичного виховання молоді. Про нагальну потребу в підготовці таких фахівців зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., проєкті Стратегії розвитку вищої освіти України на 2021–2031 рр. (Наказ президента України «Про вдосконалення вищої освіти в Україні № 210/2020 від 3 червня 2020 року»), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004 р.), Законі «Про вищу освіту» (2014 р.), який спрямовується на передання, засвоєння, примноження й використання знань, умінь, компетентностей та формування гармонійного розвиненої особистості. За такої ситуації формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки є актуальним і своєчасним.

Інтерпретаційну компетентність у контексті історико-філософського аналізу досліджували О. Агапов, Ф. Аст, Г. Гадамер, М. Хайдеггер. У науково-педагогічній літературі вітчизняних й зарубіжних науковців, з-поміж яких: Р. Горбатюк, І. Зимня, С. Кримський, О. Пошетун, Дж. Равен, П. Рікерт, С. Сисоєва, Т. Смирнова, І. Ткачук, А. Хуторський узагальнено закономірності й тенденції формування інтерпретаційної компетентності викладачів закладів вищої освіти та загальноосвітніх навчальних закладів.

Студіювання наукової літератури в царині мистецької освіти доводить, що готовність до організації художньо-інтерпретаційної діяльності вчителя досліджено вітчизняними та зарубіжними науковцями,

а саме: Є. Антонова, Л. Арчажникова, А. Бондарєв, М. Борщєвська, Т. Гвінерія, Р. Грижбовська, Л. Єжова, Н. Жукова, М. Корхунов, Б. Критський, Є. Лукіна, Л. Масол, О. Матвєєва, Н. Миропольська, І. Молоствова, Г. Нейгауз, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Савченко, С. Савшинський, Л. Сидельникова, Т. Стратан-Артишкова, К. Федорова, І. Хотенцева, В. Черкасов, О. Щолокова.

Питання розвитку теорії й методики хореографічної освіти висвітлено в наукових працях таких вітчизняних та зарубіжних вчених, з-поміж яких: Л. Алексютович, Л. Андрощук, О. Бикова, Т. Благова, А. Ваганова, П. Вірський, Л. Волошина, Г. Гусєв, Н. Зарецька, А. Коротков, А. Кривохижа, О. Пархоменко, О. Плахотнюк, В. Похилєнко, О. Реброва, Т. Сердюк, О. Таранцева, В. Чуба.

Опрацювання наукових джерел, аналіз вітчизняної теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів хореографії засвідчують актуальність проблеми формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки, що зумовлено низкою суперечностей:

- між об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці майбутніх педагогів і реальним станом готовності майбутніх учителів хореографії до творчого самовдосконалення;

- між достатньо високим рівнем розробленості теоретичних положень творчого розвитку вчителів мистецьких дисциплін та недостатнім урахуванням методологічних засад формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки;

- між необхідністю формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії та відсутністю обґрунтованої моделі формування зазначеного феномену в процесі фахової підготовки;

– між об'єктивною потребою застосування в процесі фахової підготовки майбутніх учителів хореографії відповідних технологій та інноваційних методів навчання в освітній процес закладів вищої освіти та відсутністю обґрунтованих педагогічних умов їхньої реалізації.

Отже, визнання потреби в формуванні інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії під час фахової підготовки з огляду на педагогічний досвід, аргументують актуальність і доцільність вибору теми дисертаційного дослідження: «Формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки».

Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка «Соціально-професійне становлення особистості» (реєстраційний № 0116U003481).

Тему дослідження затверджено на засіданні вченої ради Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 3 від 26 вересня 2016 р.).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов підготовки вчителів хореографії, формування їхньої інтерпретаційної компетентності.

Для досягнення мети дослідження було визначено такі **завдання**:

1. З'ясувати стан і ступінь дослідженості обраної теми в педагогічній науці, виявити повноту її джерельного забезпечення, уточнити зміст понять «інтерпретаційна компетентність майбутніх учителів хореографії», «майбутні вчителі хореографії», «фахова підготовка».

2. Визначити компоненти, критерії, показники та рівні

сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

3. Теоретично обґрунтувати структурно-функціональну модель та педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки.

4. Експериментально перевірити структурно-функціональну модель та педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки.

Об’єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів хореографії у педагогічному навчальному закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що ефективному формуванню інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки сприяє використання системи навчально-педагогічних ситуацій у процесі реалізації структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки із дотримання таких педагогічних умов: актуалізації фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії; інтеграції різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності; спрямованості сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Для досягнення визначеної мети та розв’язання поставлених завдань використано такі **методи** дослідження:

теоретичні: вивчення й аналіз наукових джерел вітчизняних і зарубіжних дослідників із філософії, педагогіки, мистецької освіти

стосовно проблем формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки; контент-аналіз програмно-методичної літератури та державних нормативних документів; моделювання з метою розробки структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки;

емпіричні: діагностичні (анкетування, опитування, бесіда, інтерв'ю) з метою визначення показників, критеріїв та рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в системі вищої педагогічної освіти; педагогічний експеримент – для визначення ефективності запропонованих педагогічних умов формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки;

статистичні: кількісний та якісний аналіз отриманих даних за допомогою методів математичної статистики та аналізу обробки та інтерпретації результатів експерименту, зіставлення показників кількісних залежностей між досліджуваними явищами для формулювання висновків за підсумками наукового дослідження.

Дослідження проводилося впродовж 2016–2020 рр. та охоплювало кілька етапів науково-педагогічного пошуку:

Перший етап – (теоретичний, 2016–2017 рр.) – вивчено стан досліджуваної проблеми в філософській та психолого-педагогічній літературі, а також мистецькій педагогіці та хореографічній освіті; обґрунтовано об'єкт, предмет, мету та вихідні положення дослідження, розроблено методику дослідно-експериментальної роботи.

Другий етап – (аналітико-пошуковий, 2017–2019 рр.) – конкретизовано методику дослідження, теоретично обґрунтовано й розроблено зміст педагогічних умов формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової

підготовки, уточнено критерії, показники та рівні сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії; проведено діагностико-констатувальний етап експерименту; систематизовано й проаналізовано отримані дані.

Третій етап – (узагальнювальний, 2019–2020 рр.) – здійснено формувальний експеримент шляхом упровадження в навчальний процес структурно-функціональної моделі та впровадження в освітню практику педагогічних умов формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки, узагальнено та оформлено результати експериментальної роботи; сформульовано висновки; визначено перспективи подальшого дослідження проблеми.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Криворізького державного педагогічного університету. Усього дослідженням було охоплено 183 респонденти.

Наукова новизна дослідження:

уперше: визначено суть поняття «інтерпретаційна компетентність майбутніх учителів хореографії», що є динамічним явищем, інтегрованою системою умінь та навичок, що сприяють раціональному втіленню творчих пошуків хореографа в кінцевий продукт мистецтва танцю за допомогою інструментарію балетмейстерських умінь, творчих здібностей, імпровізації, творчого мислення, індивідуального стилю діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до створення художньо переконливої версії хореографічного твору; зазначений феномен складається із мотиваційного, пізнавального, креативного, діяльнісного компонентів, які оцінюються

мотиваційно-ціннісним, когнітивним, творчо-імпровізаційним, операційно-діяльним критеріями та їх показниками, що дозволило встановити рівні сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії (високий, середній, низький); теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено зміст педагогічних умов (актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії; інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності; спрямованість сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії), що забезпечують якість формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки; розроблено структурно-функціональну модель формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки, яка охоплює такі блоки: методологічно-цільовий (мета, завдання, підходи та принципи дослідження), змістово-операційний (етапи дослідження, педагогічні умови, зміст, форми, методи та засоби навчання) та діагностично-результативний (компоненти, критерії, показники, рівні сформованості інтерпретаційної компетентності).

уточнено сутність ключових понять дослідження: «компетентність», «фахова підготовка», «майбутні вчителі хореографії»;

удосконалено змістове наповнення процесу фахової підготовки майбутніх учителів хореографії;

конкретизовано парадигму творчої діяльності майбутніх учителів хореографії;

набули подальшого розвитку шляхи удосконалення процесу формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії у педагогічних навчальних закладах вищої освіти на основі визначених педагогічних умов.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що авторське формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки пройшло експериментальну перевірку й може бути використане в освітньому процесі в закладах вищої освіти III-IV рівнів акредитації.

Матеріали дослідження можуть використовуватися викладачами та студентами закладів вищої освіти III-IV рівнів акредитації, у яких здійснюється підготовка фахівців з метою вдосконалення змісту й процесу професійної підготовки.

Основні положення та результати наукового дослідження впроваджувалися в освітній процес Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 275-н від 26.06.2020 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 226/01-60/10 від 14.09.2020 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/49 від 16.09.2020 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1-374/3 від 15.09.2020 р.).

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження було представлено на науково-практичних та наукових конференціях, зокрема *міжнародних*: Міжнародній науково-практичній конференції «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2016), II Міжнародній науково-практичній конференції «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2017), IV Міжнародній науково-практичній конференції «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (Кропивницький, 2017), International scientific-practical conference «Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation,

mechanism: Conference Proceedings» (Tbilisi, 2017), International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» (Lublin, 2017), V Міжнародній науково-практичній конференції «Мистецька освіта ХХІ століття: виклики сьогодення» (Кропивницький, 2018), V Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2018), VI Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття» (Київ, 2018), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2019), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Мистецька освіта ХХІ століття: виклики сьогодення» (Кропивницький, 2021); *всеукраїнських конференціях*: II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька освіта: теорія, методологія, технології» (Кривий Ріг, 2019), V Всеукраїнській науково-практичній конференції «Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності» (Полтава, 2019).

Публікації. Основні теоретичні положення й висновки дисертації вивисвітлено в 11 одноосібних наукових публікаціях, з-поміж яких: 7 статей – у наукових фахових виданнях України, 2 статті – у закордонних наукових виданнях, 2 статті – у матеріалах науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (269 найменувань), додатків на 49 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 288 сторінок, основний текст – 172 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Стан розробленості проблеми формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки

Модернізація мистецької освіти України передбачає пошук нових засобів професійно-педагогічної підготовки та формування фахових компетентностей майбутніх учителів хореографії. Розв'язання цих завдань не можливе без переосмислення традиційних підходів до теорії й практики організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, ґрунтовного дослідження вітчизняних та зарубіжних педагогічних традицій, аналізу сучасних досягнень мистецької й педагогічної науки.

За такої ситуації тематична спрямованість, предмет, завдання, інші засади дисертаційної роботи змушують дослідити стан розробленості досліджуваної проблеми й визначити основні дефініції та ключові характеристики інтерпретаційної компетентності, розробити власну програму наукового пошуку.

Для пропонованого дослідження важливою є думка, що інтерпретацію як процес і результат оцінювання діяльності, насамперед варто розглядати в парадигмі інтерпретаційної компетентності, пов'язаної з історичними аспектами філософії як науки.

Говорячи про інтерпретаційну компетентність як про індивідуально визначальну динамічну властивість, притаманним показником якої є коректне, логічне та зрозуміле тлумачення об'єктивної дійсності засобами людської свідомості, О. Агапов дає історико-філософський аналіз проблеми історіографії інтерпретації в кожному історичному періоді як певної системи з набутою практикою розуміння картини світу, а саме: в

античності – герменевтика, в середньовіччі – екзегетика, у новий час – логіка інтерпретації поступається логіці пояснення [1].

У XIX ст. в філософії з'являються нові течії та тенденції, пов'язані з компетентністю інтерпретатора. Так, у герменевтиці Ф. Аста важливою умовою компетентності інтерпретатора є дух [123]. Зрозуміти потрібно не конкретно-історичні умови, а духовну сутність культури. В онтологічній концепції М. Хайдеггера інтерпретація тлумачиться як першооснова людського існування, а не тільки як методологічний складник [28]. Такий підхід до визначення сутності інтерпретації та її змісту вможливорює виокремлення компетентності інтерпретатора через поєднання змісту культури та традицій митця.

Слід відразу визнати, що Г. Гадамер поділяючи погляди М. Хайдеггера, активно використовує терміни «традиція», «горизонт», «розуміння» [25]. На його думку, розуміння є моментом життя особистості, тому про інтерпретаційну компетентність можна говорити не як про методологічну спрямованість при трактуванні певного моменту буття, а як про з'ясування онтологічного статусу розуміння в процесі опосередкованого перенесення предметів дійсності з однієї аксіологічної площини в іншу. Отже, за Г. Гадемаром, суть інтерпретаційної компетентності полягає не в реконструкції «волі автора», а в глибокому розумінні дійсності та її явищ, а основним інструментом інтерпретації є свідомість самого інтерпретатора, яка здатна перенести змістовні зв'язки із макрокосмосу в мікрокосмос.

У сучасній доктрині філософії визначною ознакою інтерпретаційної компетентності є її розгляд з позиції розуміння. Загалом термін «розуміння» трактують як особливу форму пізнання й кінцеву мету пізнавальної діяльності, спосіб пізнання й спосіб буття людини у світі, як універсальний комунікативно-смісловий багаторівневий процес освоєння

дійсності, осягнення та реконструкції змісту явищ, із внутрішньо належною йому формою діалогу.

У науково-педагогічній літературі інтерпретаційну компетентність досліджено науковцями різних галузей знань. Так, досліджуючи інтерпретаційну компетентність майбутнього викладача І. Ткачук звертає увагу на те, що зазначена дефініція є «інтегративним особистісним утворенням, що характеризується високим рівнем володіння психолого-педагогічними та соціальними знаннями, розвиненим творчим умінням, що визначається рівнем сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, здатної мобілізувати здобуті знання, уміння й досвід інтерпретації в конкретній ситуації, а сам процес є рефлексивним розумінням зв'язків між логіко-пізнавальною та ціннісно-сміською характеристикою навчальної діяльності» [104, с. 1]. Дослідниця запропонувала ґрунтовну систему формування інтерпретаційної компетентності майбутнього педагога, у якій важливе значення надається семінару-трейнінгу, адже цей метод найкраще поєднує та розвиває такі компоненти інтерпретаційної компетентності, як аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий та рефлексивний.

Доцільно зазначити, що Р. Горбатюк, досліджуючи механізми інтерпретаційних можливостей, тлумачить поняття інтерпретаційної компетентності як «складник його професійної компетентності, що забезпечує реалізацію інтерпретаційної діяльності в умовах інформатизації вищих навчальних закладів» [31, с. 6]. Ураховуючи зміст професійної діяльності майбутніх педагогів, дослідник розробив функціональну модель інтерпретаційної компетентності фахівців, в основу якої покладено інтеграцію особистісно-діяльнісного та компетентнісного підходів.

Учений доводить, що «особистісно-діяльнісний підхід становить дослідницьку основу сучасної педагогіки, забезпечує комплексне вивчення складних педагогічних об'єктів і спрямований на систематизацію

діяльнісних процедур щодо досягнення заданих цілей» [31, с. 6]. Отже, використання зазначеного підходу в системі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності визначає необхідність формування взаємної зумовленості діяльності й особистості в освітньому процесі через його особистісний і діяльнісний аспекти. Визначальною в цьому процесі є педагогічна самореалізація, що інтегрує методологічні й структурні компоненти особистісно-діяльнісного підходу.

Зауважимо, що І. Зимня, О. Пошетун, Дж. Равен виокремлюють ключові, загальногалузеві та предметні компетентності. До того ж найбільшу увагу, на думку науковців, у процесі формування особистості слід приділяти розвитку саме ключових компетентностей, адже вони формують загальну основу знань, умінь та навичок, є запорукою освіченості та ерудованості особистості.

У роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» Дж. Равен виокремлює 37 видів компетентностей. Також автор акцентує, що формування та розвиток компетентності прямо пропорційно співвідноситься із системою ціннісних координат особистості, тому що «виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, допомога йому з метою якіснішого їх усвідомлення, розв'язання ціннісних конфліктів й оцінка альтернатив є підґрунтям будь-якої програми розвитку компетентності» [84, с. 112].

Не можна не погодитися із думкою О. Пошетун, що «ключова компетентність є об'єктивною категорією, що фіксує певний рівень знань, умінь, навичок, які можна застосовувати в будь-якій галузі діяльності. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння студентом не окремих і не пов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер» [80, с. 35].

Просту класифікацію ключових компетентностей знаходимо в працях А. Хуторського. Дослідник загалом уникає конкретного визначення базових компетентностей, а натомість пропонує такий перелік можливостей особистості, як «вміння знаходити, вивчати, аналізувати інформацію, співпрацювати, братися до справи, адаптуватися» [115, с. 10].

З огляду на аналіз і визначення змісту базових компетентностей на особливу увагу заслуговують фахові компетентності, до яких відноситься й інтерпретаційна компетентність. Доречно зазначити, що проблема формування інтерпретаційної компетентності є однією із фундаментальних проблем гносеології, логіки, методології науки, філософії мови, семіотики, теорії комунікації та ін.

У сучасній логіці та методології науки інтерпретаційна компетентність забезпечує побудову системи об'єктів, які є предметною сферою ключових термінів теорії, що досліджується і задовольняють вимогам істинності їх положень. На думку С. Кримського «інтерпретаційна компетентність здійснюється шляхом ізоморфного відбиття елементів вихідної теорії в елементах іншої, змістовно фіксованої системи, яка реалізує аксіоми теорії, має спільну з нею структуру» [110, с. 247]. Окрема реалізація аксіом теорії, що вибрана із сукупності її інтерпретації, зветься моделлю.

У дослідженнях науковця можна виокремити семантичну та емпіричну інтерпретації. Семантична інтерпретація виникає в межах формальних показників теорії і полягає у знаходженні таких їх значень, за яких вони перетворюються на істинні твердження. Емпірична інтерпретація полягає в трансформації теоретичних аспектів у фактологічні, що потребує операціоналізації понять. Отже, інтерпретаційна компетентність уможливорює розробку засобів перевірки положень досліджуваної теорії, надаючи абстрактним термінам конкретності та значно посилює пізнавальну цінність теоретичних систем.

П. Рікєрм тлумачить інтерпретаційну компетентність як «своєрідне мовлення особистості, що виконує низку функцій: функцію переведення особистістю зовнішніх вражень у мовленнєвий контекст повідомлення; функцію виявлення прихованих смислів; функцію подолання неоднозначності; функцію виявлення суперечностей; функцію способу пошуку перевірки гіпотез шляхом створення версій; функцію підтвердження особистісної ідентичності в динамічній дійсності; функцію вироблення власного ставлення до неочікуваних ситуацій; функцію співвіднесеності думок; функцію вироблення критичності та рефлексивності рішень» [86, с. 123].

У контексті нашого дослідження особливого значення набуває поняття інтерпретації та інтерпретаційної компетентності з позицій мистецьких дисциплін, адже саме мистецтво дає змогу творцю висловлювати свої думки, переживання, враження, світогляд, трансформуючи із власного буття у світ прекрасного. Яскравим свідченням цього є дослідження Б. Юдіна, який наголошує, що цінність гуманітарного знання полягає в тому, що воно «зорієнтовано на розуміння соціального й людського світу, а втіленням його результативності є, насамперед, інтерпретації й переінтерпретації цього світу, адже ці інтерпретації отримують визнання. Інтерпретації, отримавши визнання, потім можуть ставати першоджерелом, що визначає людське буття» [125, с. 107].

На думку Н. Жукової інтерпретаційна компетентність визначається як ступінь розуміння мистецького твору, особливостей його освоєння, сприймання та естетичної оцінки конкретним митцем-інтерпретатором. Науковець визначає, що протягом цього процесу виявляється складна внутрішня структура інтерпретації: художня (музична, образотворча, хореографічна) та інтерпретація реципієнта [36]. Отже, інтерпретаційна

компетентність як динамічне явище виникає при «перенесенні» однієї аксіоматичної системи через власне світобачення митця в іншу площину.

Визнаємо, що поняття «художня інтерпретація» твору мистецтва виникло у науковому обігу в середині XIX ст. У цей період його ототожнювали з термінами «виконання», «виконавський стиль», «виконавський процес». З часом у художній практиці відбувалося розмежування процесу виконання на об'єктивний і суб'єктивний компоненти, при цьому об'єктивний пов'язувався із творчістю митця, а суб'єктивний – виконавством. Це спричинило те, що творчість виконавця, як кінцевий продукт художньої інтерпретації, стає окремим предметом дослідження. Зазначимо, що, використовуючи термін «художня інтерпретація», дослідники мають на увазі трактування або тлумачення певного художнього образу з позиції різних видів мистецтв, а саме: музичного, хореографічного, образотворчого, кінематографічного, театрального тощо.

У зв'язку з цим зауважимо, що наукового обґрунтування отримала творча інтерпретація, яку дослідники визначають як «художнє тлумачення образно-сміслового музичного твору як у процесі його вивчення, так і в процесі його виконання» [55, с. 70].

На особливу увагу заслуговує те, що інтерпретаційна діяльність значно розширила свої функціональні можливості в галузі музичного мистецтва. Системний аналіз наукової літератури з музичної педагогіки засвідчує, що готовність до організації художньо-інтерпретаційної діяльності вчителя досліджено вітчизняними та зарубіжними науковцями, з-поміж яких: А. Бондарєв, М. Борщєвська, Л. Єжова, Р. Грижбовская, М. Корхунов, Б. Критський, Є. Лукіна, О. Матвєєва, І. Молосткова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, К. Фєдорова, І. Хотєнцева, В. Черкасов.

Цінним є те, що І. Молоствова, досліджуючи творчі можливості майбутніх учителів, тлумачить поняття інтерпретаційної компетентності як «особистісну інтеграцію сукупності професійно значущих знань, варіантів діяльності, певних відношень із залученням зовнішніх ресурсів, що передбачає готовність на їх основі трактувати концепти, відношення й цінності в продуктах музичної творчості» [68, с. 29].

Новоутворення такої характеристики в працях дослідниці можливе завдяки спеціальному педагогічному підходу, який уможлиблює забезпечення не тільки формування в педагога-музиканта знань й способів діяльності, а й здатність до творчої діяльності, сформованої на глибокій емоційно-ціннісній основі через реалізацію знання в музично-педагогічній діяльності. Таким є художньо-інтерпретаційний підхід, що визначається І. Молоствовою як «стратегія втілення музично-освітнього процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, пов'язана з соціально-історичними і культурно-художніми передумовами створення продукту музичної творчості, з аналізом ідейно-концептуального задуму їх творця, засобів матеріального втілення з урахуванням специфіки актуальної культурно-художньої комунікації через оптимальне поєднання емоціонального, раціонального й ірраціонального аспектів пізнання, підсумовуючи їх в практично-зорієнтованій навчальній діяльності» [68, с. 29].

На особливу увагу заслуговують дослідження інтерпретаційних компетентностей у галузі мистецької освіти здійснені Л. Масол, Н. Миропольською, В. Черкасовим, О. Щолоковою. Зокрема, Л. Масол наголошує, що «компетентнісний підхід зміщує акцент мистецької освіти із засвоєння художньої інформації на формування комплексу компетентностей. Виховання не лише грамотного споживача художніх цінностей, а й розвиток у нього творчої здатності до компетентностей має

бути збалансованим із метою загальної мистецької науки, що відповідає стратегіям розвитку культури в суспільстві» [64, с. 35].

Поділяємо погляд В. Черкасова, який визначає інтерпретаційну компетентність вчителя в музично-педагогічній освіті як «розкриття інтонаційно-образного змісту музичного твору за допомогою емоційно-образних визначень відповідно до мети й завдань, поставлених композитором» [121, с. 511]. Отже, у працях вченого інтерпретація набуває динамічного змісту, поєднуючи відразу художньо-образні уявлення митця, виконавця та слухача.

У царині хореографічного мистецтва вважаємо за доцільне звернути увагу на дослідження та мистецтвознавчі здобутки науковців і хореографів щодо формування інтерпретаційної компетентності постановників і виконавців на професійній сцені.

На початку ХХ ст. у зв'язку із стрімким розвитком мистецтва танцю, важливим стає питання саме інтерпретації народної хореографії на професійній сцені. Названий історичний період був досить складним і суперечливим. Загалом у творчості балетмейстерів, що працювали при багатьох українських театральних трупах, зокрема М. Старицького, М. Кропивницького, М. Садовського, П. Саксаганського, М. Васильєва-Святошенка, О. Суслова, К. Ванченка-Писанецького, О. Суходольського, М. Пономаренка, В. Гриця, Ю. Косиненка, Л. Манька, чітко окреслилися дві тенденції до сценічної інтерпретації.

Яскравим представником першої став В. Ніжинський. При інтерпретації народного мистецтва танцю у своїй творчості він надавав перевагу технічному ускладненню і вільній сценічній інтерпретації фольклорних зразків. Прикладом такої інтерпретації в хореографії стала постановка танцю «Козак» до першої дії опери М. Аркаса «Катерина». У цій танцювальній композиції балетмейстер вільно інтерпретував епізоди сільського побуту, народні звичаї, традиції.

Визначальною особливістю другої тенденції розвитку сценічної інтерпретації стало саме дбайливе перенесення на театральну сцену найкращих зразків української народної хореографії, збереження малюнка та манери виконання кожного танцю. Такий підхід міститься в працях видатного українського хореографа, диригента, композитора та педагога В. Верховинця.

Цінним є акцентування уваги на мистецтві народної хореографії. В. Верховинець вважав доцільним відокремлення народної хореографії від псевдонародної за допомогою створення міцного теоретичного підґрунтя. У науковій праці «Теорія українського народного танцю» вперше систематизовано та узагальнено творчі досягнення української нації в мистецтві хореографії. Вартісним є те, що в дослідженні значна увага приділяється характеристиці танцювальних рухів, їх науковому обґрунтуванню, що сприяло подальшій інтерпретації балетмейстерами творів народного мистецтва на професійній сцені, своєрідною азбукою митця в постановчій діяльності.

Натомість неможливо переоцінити внесок В. Верховинця в розробку теорії й практики інтерпретації хореографічного твору на основі народного мистецтва. Як зазначив український дослідник Р. Андрусшин, у працях В. Верховинця «розгортається яскрава хореографічна картина, яка бере початок від ледь помітних підготовчих рухів, що поступово формуються в певні танцювальні рухи. Непомітно змінюючись, вони переплітаються між собою в безліч цікавих комбінацій, і, нарешті, виливаються в чудове мереживо фігурних таночків» [8, с. 129]. Отже, інтерпретація в хореографії вмотивована суб'єктивно-образним тлумаченням митця певної об'єктивної художньо-змістової інформації через опосередковане індивідуально-творче бачення предмета трактування.

Для нашого дослідження особливого значення набуває поняття «інтерпретаційної компетентності» з погляду мистецтва хореографії, адже

танець поєднує музику, драматургію, пластику тіла та вікові традиції. Створюючи певний образ чи композицію, хореограф користується міжвидовими зв'язками мистецтва, тобто проектує на сценічний простір певний драматургічний задум, взятий з літератури, або ж переносить його безпосередньо із музичного твору, втілюючи думки композитора, чи відзеркалюючи історичні події, звичаї, обряди, народні традиції.

Учитель хореографії, створюючи екзерсис біля опори або ж на середині залу, вмотивований як технічно-виконавським, так і сюжетно-образним стилем мислення. Безсумнівно, у загальноосвітньому навчальному закладі, окрім розвивально-виховних функцій, учитель хореографії поєднує у собі функції творця, постановника, балетмейстера.

За такої ситуації необхідно звернути увагу саме на питання формування інтерпретаційної компетентності вчителя хореографії як якісного показника його творчих можливостей. Однак попри значні дослідження в теорії й методиці хореографічної освіти, поняття інтерпретаційної компетентності вчителя хореографії є відносно новим і недостатньо дослідженим. Наразі, ученими узагальнено окремі компоненти зазначеної компетентності в процесі формування творчих здібностей, балетмейстерських умінь, хореографічно-творчої компетентності майбутніх учителів хореографії.

Влучно зазначити, що досліджуючи проблематику формування балетмейстерських вмінь О. Пархоменком обґрунтовано сутність балетмейстерської діяльності та виділено її основні компоненти [76]. Науковець умотивував, що когнітивний компонент діяльності балетмейстера «забезпечує вільне володіння балетмейстерськими вміннями, опрацювання інформації та роботу з інформаційними об'єктами, що впливають на вдосконалення професійних знань і вмінь, установлення міжпредметних зв'язків між суміжними дисциплінами» [77, с. 46].

На думку В. Чуби сучасна хореографічна освіта «разом із виконавською підготовкою повинна передбачати розвиток у студентів ключових творчих здібностей, домінування педагогічних умов та навичок, а також навчання вміння створювати власний хореографічний продукт» [123, с. 222].

Цінним у контексті нашого дослідження є те, що О. Бикова, доповнюючи наукові розвідки В. Чуби, наголошує, що необхідним фактором впровадження комплексу творчих вправ є «виконання навчальних завдань, що передбачають нестандартний спосіб використання набутих теоретичних знань у процесі опанування практичного матеріалу» [11, с. 148].

Дослідниця запевняє, що необхідним фактором є введення комплексу творчих завдань, як сукупності «навчальних завдань, що передбачає нестандартного способу розв'язання набутих теоретичних знань в опануванні практичного матеріалу та забезпечує поетапне освоєння студентами самостійної творчої діяльності»

Наголошуючи на значущості емоційно-ціннісного ставлення до хореографічного мистецтва, Т. Сердюк зазначає, що, визначаючи естетичні цінності творів мистецтва, учитель хореографії аналізує, структурує, узагальнює ціннісно-сміслові забарвлення, а це в майбутньому має сформувати його власну ціннісно-орієнтаційну свідомість, що є невід'ємним компонентом творчих здібностей. Водночас, інтерпретуючи певні традиції чи історичні події, балетмейстер-постановник «пропускає» їх через власне емоційно-ціннісне сприйняття [88].

Досліджуючи особливості фахової підготовки вчителів хореографії, Л. Волошина зазначає, що «творчий характер професійної діяльності безпосередньо пов'язаний з професійно-особистісною мотивацією педагога, з появою в нього на основі фахових знань і вмінь власного творчого та педагогічного досвіду» [24, с. 271]. Важливим аспектом є те,

що в процесі пошуку нових творчих рішень учитель не копіює ідеї творчості, а опрацьовуючи їх, робить частиною власного творчого досвіду.

Отже, на підставі аналізу наукової літератури зроблено висновок, що проблему формування інтерпретаційної компетентності певною мірою досліджено в філософії, педагогіці, науковцями в галузі мистецької освіти. З огляду на визначені основні методологічні і теоретичні засади, логіка дослідження вимагає аналізу основних понять і термінів, пов'язаних із дослідженням формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки, що стало предметом дослідження в наступному підрозділі.

1.2. Категоріально-термінологічний апарат дослідження

Пропоноване науково-педагогічне дослідження потребує з'ясування сутності ключових понять категоріально-термінологічного апарату дослідження проблеми формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки. Цілком закономірно, що важливе значення в нашому дослідженні мають дефініції «інтерпретаційна компетентність майбутніх учителів хореографії», «майбутні вчителі хореографії», «фахова підготовка».

Загальновизнано, що термін «інтерпретаційна компетентність» є достатньо новим і мало визначеним і посідає особливе місце у нашому дослідженні, поєднуючи такі складники як «інтерпретація» і «компетентність». Отже, відповідно до теми наукового пошуку, насамперед з'ясуємо зміст поняття «компетентність», а для цього проаналізуємо підходи й погляди науковців, визначимо складники структурних компонентів відповідно до професійної спрямованості експериментатора.

Передусім, зазначимо, що інтеграція України в світовий освітній простір потребує кардинальних змін у фаховій підготовці майбутніх учителів. Вища освіта передбачає мету – підготовку компетентного фахівця в певній галузі професійної діяльності. Важливим аспектом при розв’язанні цієї проблеми є надання переваги якісним змінам результату педагогічного процесу, упровадження компетентнісного підходу в системі освіти, що сприятиме успішній адаптації до нових соціально-економічних реалій.

На думку експертів Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), основною метою впровадження компетентнісного підходу до системи вищої освіти є забезпечення високої продуктивності та конкурентноспроможності на ринку праці, скорочення безробіття завдяки підвищенню рівня компетентності та мобільності випускників закладів вищої освіти, розвиток середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції [96].

Результатом упровадження компетентнісного підходу до системи вищої освіти є формування та розвиток в особистості таких ключових компетентностей, які інтегрують її в глобальний соціокультурний процес, а саме: розуміння принципів плюралізму позицій та думок щодо певного явища, формування різних поглядів на світ та усвідомлення його цілісної картини; уміння знаходити, виокремлювати та використовувати інформацію, що сприяє розумінню найбільш повної та вірогідної картини світу, формування, визначення, розуміння своєї функції та місця в певній системі координат, тобто фактичне утворення рефлексії об’єкта навчального процесу через фундаментальну освіту та її функціонування; усвідомлення неповторності та ідентичності культур, звичаїв, поглядів, глибоке сприйняття та розуміння їх на основі принципів науковості, космополітизму та здатності сприймати погляди та переконання іншої

особистості, уявивши себе на її місці; розуміння політичних, соціальних прав та свобод людини через психологію ненасильства.

Аналіз праць українських та зарубіжних учених, з-поміж яких: Н. Бібік, Н. Болюбаш, В. Гаманюк, І. Демура, В. Довганець, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Лазарєв, О. Лебедев, С. Левківська, О. Овчарук, Л. Омельченко, С. Остапенко, О. Пахомова, О. Пометун, Дж. Равен, В. Радул, К. Савченко, Г. Селевко, І. Стаднійчук, Г. Удовіченко, А. Хуторський, С. Яблоков, В. Ягупов засвідчує, що науковцями досліджено особливості впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти та професійної підготовки фахівців певної галузі.

Зазначимо, що важливими категоріями компетентнісного підходу є «компетентність», що має латинське походження і є синонімом до таких понять як «поінформованість», «обізнаність» і фактично означає володіння певними знаннями в певній галузі, що дозволяють розв'язувати конкретні задачі.

У тлумачних словниках автори визначають компетентність як: поінформованість, обізнаність, ерудованість, авторитетність. Так у словнику української мови: «компетентний» – це той, хто «має достатні знання в якій-небудь галузі, із чим-небудь добре обізнаний, тямучий, кваліфікований» [18, с. 560]. У словниках педагогічних термінів зазначено, що компетентність – це «сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію» [82, с. 149].

Поняття «компетентність» з'явилося в 50-х роках минулого століття в США, Великобританії та Німеччині в роботах Дж. Райлі, Р. Уайта, Дж. Равена, В. Хьюстона, Р. Хаусама та Д. Мак Клеланда. На відміну від поняття «кваліфікації» це поняття набуло нового змісту, ураховуючи такі якості особистості, як ініціативність, здатність до співробітництва, роботи

в групі, уміння оцінювати ситуацію, логічно мислити, знаходити, виокремлювати й аналізувати інформацію.

Дж. Райлі у своїх дослідженнях уперше вводить поняття «компетентність» і визначає його як готовність до виконання професійних завдань. Р. Уайт доповнює поняття «компетентності» особистісним складником, зазначаючи, що невід'ємними компонентами компетенції є спрямованість та мотивація [136]. Дж. Равен пропонує власне визначення поняття «компетентності» як «специфічної здібності, необхідної для ефективного виконання конкретної дії в конкретній наочній області, такої, що передбачає вузькоспеціальні знання, особливі наочні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [83, с. 6]. У працях Р. Земке «компетентність» є здатністю до інтерпретації набутих знань, іншими словами – їх вільне застосування на практиці при розв'язанні певних проблем [137].

У 70-х роках ХХ ст. ученими США вперше було обґрунтовано теорію індивідуального навчання особистості, згідно з якою увага приділялася актуалізації розвитку розумових та естетичних потреб учнів. Для розв'язання цієї задачі було використано основні положення теорії компетентності працівника освітнього середовища. Також поняття компетентності вчителя було досліджено вченими країн Європейського союзу на початку 80-х років минулого століття (Д. Мертенсоном, А. Шелтоном, Р. Бадером та ін.). Науковці визначали «компетентність» як ґрунтовні, ключові поняття, уміння, кваліфікації. А поняття «компетентності викладача-предметника» ними тлумачиться як здатність спеціаліста до виконання соціальних та індивідуальних потреб у процесі професійної діяльності, успішного розв'язання задач освітнього процесу.

Протягом 80-90-х років ХХ ст. підвищується інтерес учених до проблеми компетентностей. В. Чернова визначає «компетентність» як «сукупність інтелектуальних, фізичних, політичних, соціальних,

моральних і естетичних пізнань, отриманих людиною як у системі освіти, так і з інших джерел, що знаходяться в такій царині, як навчання, праця, культура, політика, екологія, навколишнє середовище. Названі напрями формують компетентність особистості, створюючи умови для всебічного розвитку індивіда» [114, с. 248].

Ставши однією з фундаментальних ідей педагогічної думки сьогодення, концепція компетентності полягає у вихованні компетентного працівника, який не просто володіє знаннями, уміннями та навичками, а й сповна використовує їх на практиці та несе відповідальність за свою діяльність [114]. За такого підходу важливо акцентувати на пріоритеті мобільності та активного пристосування до соціальних змін і змін на ринку праці, як наслідок, на умінні знаходити, виокремлювати, аналізувати інформацію, швидко приймати рішення.

З огляду на сказане доцільно звернутися до досліджень Л. Філатової, у яких зазначено, що «компетентність» є особистісною характеристикою індивідуальності, основною особливістю якої є готовність до використання на практиці засвоєних у процесі навчання знань, умінь та навичок, а також способів діяльності для розв'язання теоретичних та практичних завдань на етапах виникнення життєвих ситуацій [109].

Не можна не погодитися із твердженням В. Макаренка, що «компетентність» є особистісною категорією, яка передбачає «практичну готовність та здатність особи здійснювати діяльність у певній галузі, а також знання, уміння, навички, досвід, мотиви, цінності, які реалізовані в життєвих і професійних контекстах» [58, с. 37].

Логічно зазначити, що загалом «компетентність» має складний інтегративний характер, тобто «здатність поєднувати велику кількість особистісних компонентів, які можуть бути відносними та взаємозамінними, незалежними одне від одного та водночас перебувають у системному зв'язку з компетенціями як нормативно заданими,

стандартизованими професійними вимогами щодо суб'єкта професійної діяльності, з чого слідує діалектичний характер компетентності як явища освітньої культури» [78, с. 31]. На підставі сказаного виокремимо певні види компетентності: професійну, комунікативну, мовну, іншомовну, культурологічну, соціокультурну, загальнокультурну, пізнавальну, інтелектуальну, інформаційну, технологічну, психологічну, психолого-педагогічну, соціально-психологічну.

Отже, під компетентністю розуміємо наявність знань про різні аспекти життя людини (змістовні узагальнення теоретичних і емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, змістотвірних положень), навичок творчого оволодіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатності взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, ураховуючи конфліктні, що особливо важливо при підготовці конкурентоспроможного фахівця.

У галузі хореографічної освіти Ю. Тараненко визначає поняття хореографічно-творчої компетентності, як «здатності особистості майбутнього фахівця до самостійної професійної діяльності з метою організації навчального процесу з хореографії через застосування методик загальнонавчального та творчого значення» [98, с. 69].

Цінними для нашого дослідження є наукові розвідки І. Харченко щодо професійної компетентності майбутнього учителя хореографії. Не можна не погодитися із дослідницею, що професійна компетентність учителя хореографії передбачає «знання ними принципів, методів, форм, процедур пізнання й перетворення педагогічної діяльності, у знанні загальнонаукової методології, сформованості світогляду, розвиненості вмінь з організації і проведення педагогічних досліджень, обізнаності з методологічних норм та уміння їх застосовувати в процесі розв'язання проблемних ситуацій, здатності до інноваційної діяльності, наукового обґрунтування, критичного осмислення та творчого застосування деяких

концептуальних положень, уміння прогнозувати, проєктувати та керувати навчально-виховним процесом» [112, с. 74].

Зазначимо, що вартісним для нашого дослідження також є наукові праці О. Пархоменка, який характеризує інтерпретаційну компетентність із позиції накопичення балетмейстерських умінь. Дослідник наголошує, що «успішні дії педагога-хореографа як творця, постановника, репетитора, педагога, організатора, ґрунтуються на знаннях і навичках у галузі хореографічного мистецтва, що сприяють пошуково-перетворювальній діяльності, результатом якої є подальший професійний розвиток та саморозвиток» [75, с. 113].

Однією із основних тенденцій сучасної педагогіки є переосмислення важливості набутих професійних умінь під час навчання в середовищі закладу вищої освіти щодо вміння адаптуватися до ринку праці, що активно розвивається, та здатності до саморозвитку та самовиховання впродовж усього життя. Тому підпорядковуючись одному із основних законів педагогіки, а саме суспільно-орієнтованій освіті водночас із динамічним розвитком інформаційного суспільства, професійна діяльність учителя-предметника втрачає чітко визначені межі та канони. Саме адаптивна здатність оперування варіативністю суспільної необхідності щодо результатів навчального процесу, зміни суспільних умов є актуальною для майбутнього вчителя хореографії, адже протягом його навчання одночасно з фундаментальними течіями в мистецтві танцю виникають нові філософсько-авангардні (модернові та постмодернові) напрями, які не можна залишати поза увагою. Це безпосередньо впливає на зміст професійної підготовки в хореографічній галузі та сприяє визначенню важливості не лише сформованих предметних знань, а й особистісних якостей студента, що передусім слугують інструментом розв'язання нових педагогічних завдань.

Процес фахової підготовки майбутніх учителів хореографії потребує аналізу результатів досліджень у галузі мистецтва танцю. Так, про становлення професіоналізму фахівця-хореографа засобами класичного танцю у своїх дослідженнях неодноразово наголошували зарубіжні хореографи, а саме: Н. Базарова, А. Ваганова, В. Костровицька, М. Тарасов, Л. Цветкова. Вітчизняні митці й науковці (К. Василенко, В. Верховинець, С. Забрєдовський, С. Зубатов, О. Таранцева, В. Чміль, В. Шкоріненко) досліджували процес професійного становлення засобами української народної хореографії, зокрема Л. Андрощук, М. Погребняк, О. Шабаліна, Д. Шаріков – засобами сучасної хореографії. О. Бурля, Ю. Гончаренко, П. Коваль, О. Мартиненко, Т. Чурпіта пропонують вивчення курсу «Теорія та методика роботи в дитячому хореографічному колективі».

Очевидно, що професійна компетентність учителя хореографії складається із специфічних компетентностей, які визначаються видом діяльності вчителя. При розв'язанні завдань професійної сфери набуває актуальності питання формування інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя хореографії.

З огляду на сказане вважаємо за необхідне виокремити саме питання інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії, адже вона насамперед має бути сформована в студентів під час підготовки в закладі вищої освіти з метою ефективного формування професійної майстерності.

За такого підходу варто визначити сутність основних понять і ключових визначень, які є предметом дослідження. Так, інтерпретація – це теорія й практика герменевтики, науки про розуміння та трактування текстів, спрямована на розкриття смислу. У сучасній філософії герменевтика трактується як «послідовне здійснення інтерпретацій» [116].

Інтерпретація є відносно новою понятійною категорією філософії й попри те, що розглядається в невеликій кількості наукових праць та

досліджень, усе ж опосередковано посідає своє місце в основних філософських течіях, починаючи з античних часів і закінчуючи сучасним етапом розвитку науки.

Зазначимо, що з філософсько-етимологічного погляду «інтерпретація» означає пояснення, тлумачення, де «inter» перекладається як «між», а «pretation» як процес, йти попереду. Префікс «inter» (між) показує, що є деякий простір між людиною й предметом її зацікавленості. Це простір порожнечі, «місце без смислу», місце поміж предметом і свідомістю людини, яку необхідно заповнити змістом. У такому контексті інтерпретація є способом пізнання й освоєння людиною оточуючого світу. Друга частина поняття інтерпретації, «pretation» означає «бути першим» і припускає, що інтерпретатор є першовідкривачем, демонструючи таке, що не передбачено його внутрішнім духовним світом, у «життєвому світі» культури епохи [2]. Очевидно, що таке трактування «інтерпретації» визначає її діяльнісний характер, спрямованість на наповнення смислом навколишнього світу і розглядається як спосіб затвердження людини в бутті.

Значна роль «інтерпретації» відводиться і у галузі мистецтва. Це поняття замінило раніше вживаний звичний для наукового знання «аналіз» і набуло в науковій, методологічній літературі та мистецькій педагогіці важливого значення. Процес «аналізу» як методу наукового дослідження, що розчленовує поняття на компоненти, ґрунтується на об'єктивних чинниках, а «інтерпретація» – є індивідуальним процесом, через власне розуміння сприйняття та усвідомлення.

Термін «інтерпретація» може стосуватися наукових текстів, однак насамперед використовується щодо літературних творів, хореографічного, музичного та образотворчого мистецтв. І найчастіше вживається всього у двох поняттях: як пояснення та розкриття змісту, об'єктивних характеристик певного явища в теоретичному вигляді; як відтворення уже

створеного витвору мистецтва виконавцем. Дуже важливою характеристикою інтерпретації на цьому рівні визначення є можливість до розкриття художнього образу, змісту твору, що генеруються ідейно-художнім задумом та індивідуальним світобаченням митця.

Чень Бо у своєму дослідженні визначає інтерпретацію у галузі мистецтва як «творче розкриття якого-небудь художнього твору, образу, зумовлених ідейно-художнім задумом та індивідуальністю артиста, режисера, музиканта тощо» [117, с. 13].

У сучасній теорії й методиці хореографічної освіти існують дві фундаментально протилежні тенденції: з одного боку, дослідники асоціюють танець із свободою вираження людської думки, польотом творчих морально-етичних переживань, багатогранністю інтерпретації задумів хореографа, з іншого – із канонами хореографічної «школи», стилістикою, жанровими особливостями. Така парадигма виникає за умови зіставлення двох основоположних течій мистецтва танцю: імпровізації та академізму хореографічного мистецтва.

Тож цілком закономірно, що важливим етапом розвитку мистецтва танцю є саме явище імпровізації. Інтерпретуючи процеси навколишнього середовища та імпровізуючи в довільному стилі, первісна людина створила перші танці давнини, які мали суто ритуальний та синкретичний характер. Основним мотиватором такої імпровізації стає необхідність поклоніння вищим силам природи, певний молитовний покликання до божественних сил довкілля. З часом первісна імпровізація еволюціонувала й стала формою відзеркалення почуттів, піднесеності, експресивною формою передання емоціонального стану людини.

Під час виникнення драматургії та перших театрів зароджується і хореографія як мистецтво, особливостями якого стають канонізованість та академічність. Еволюційним мотиватором академічного виконання хореографічних здобутків стає почуття прекрасного, задоволення від руху

у групі, його єдність. Відповідно, імпровізація є індивідуальною ланкою танцювального мистецтва, що спирається на світобачення, душевні переживання, ритмічність та пластику виконавця, академізм стверджується як явище, сформоване еволюцією хореографії.

У процесі розвитку парадигми хореографічного мистецтва суттєвих змін набуває й поняття імпровізації, передбачаючи форму відбиття морально-етичних переживань виконавця через його академічну техніку. Не можна не погодитися із думкою Б. Колногузенка, що хореографічна імпровізація зумовлюється обдарованістю виконавця, творчою фантазією, винахідливістю, ідеальним відчуттям логіки, форми, ритму, хореографічної пам'яті, умінням орієнтуватися в музичному матеріалі та в просторі [33].

Досліджуючи інтерпретаційну варіативність Л. Андрощук виокремлює імпровізацію руху, імпровізацію малюнку, імпровізацію на тему [5]. Імпровізацією руху прийнято вважати варіативність виконавської пластики з позицій наряду відповідності музичному матеріалові, стилю та образу. Така імпровізація вважається підґрунтям створення хореографічного тексту та інтерпретування образу дійових героїв хореографічної постановки.

Доречно зазначити, що в основу імпровізації руху покладено певний музичний матеріал. Саме тому вчитель хореографії має підбирати його якісно та доцільно, акцентуючи увагу на світових шедеврах класичної, народної та сучасної музики. Також важливим моментом є усвідомлення композиторського стилю та його творче відтворення, оскільки кожен твір, кожна музична фраза виражає певні емоції творця, його світогляд та моральні переживання.

Імпровізація, як фантазія пластики тіла, достатньо абстрактне поняття, хоча не може виходити за логічні межі стилю та образу. Стосовно цього приводу Б. Колногузенко зазначає, що «імпровізація може бути

цікавою у різному виді та напрямку хореографічного мистецтва, але треба пам'ятати, що індивідуальна імпрровізація руху, якою б складною та цікавою вона не була, здійснюється в межах образу, що створюється» [49, с. 20].

Імпрровізація малюнку танцю є продуктом діяльності уяви балетмейстера й може уособлюватись у сольному та груповому виконанні. Будучи доробком розумової та чуттєвої сфер митця, вона містить низку прийомів розвитку просторової композиції, а саме: прийом поєднання дії солістів із загальною групою виконавців; прийом скульптурності; прийоми на розвиток композиції в просторі (градацію, зменшення, дроблення, ускладнення, накладення); прийоми зорового сприйняття малюнку (крапка глядацького сприйняття, завершення в точці, прийом контрасту, прийом фотографії); побудову малюнків за законами перспективи (віддалення-наближення, збільшення-зменшення, діагональне сприйняття) [50].

Імпрровізація на тему – це здебільшого робота балетмейстера над образом та інтерпретацією сюжетної лінії певного хореографічного доробку. Такий вид роботи вважається найбільш великим за обсягом та значущим, оскільки у процесі створення композиції постановник оперує величезною кількістю можливих сценічних способів втілення власного задуму. Основними вимогами до імпрровізації на певну тему є:

- єдність музичного супроводу та хореографічного тексту;
- загальна актуальність композиції;
- зрозумілість, чіткість та лаконічність;
- чітке притримування стильових меж та особливостей.

До того ж слід визнати, що імпрровізаційна варіативність інтегрує наявні способи та варіанти динамічної інтерпретації виконавцем чи постановником внутрішнього світу особистості з позиції зовнішніх обставин, які реагують на об'єктивні реалії сьогодення. Стрижнем імпрровізаційної варіативності митця вважаємо сам процес діяльності, що

розгортається в просторі та часі й залежить від морально-етичних переконань та творчої обдарованості інтерпретатора.

У такому ж контексті концепт «інтерпретаційна компетентність майбутніх учителів хореографії» є динамічним явищем, інтегрованою системою знань, умінь та навичок, що сприяють раціональному втіленню творчих пошуків хореографа в кінцевий продукт мистецтва танцю за допомогою інструментарію балетмейстерських умінь, творчих здібностей, імпровізації, творчого мислення, індивідуального стилю діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до створення художньо переконливої версії хореографічного твору.

Стосовно інтерпретації поняття «майбутній учитель хореографії» як однієї з категорій дослідження слушно зауважити, що це студент закладу вищої освіти, який навчається за спеціальністю «хореографія» або за певною подвійною спеціальністю, наприклад: «учитель хореографії та англійської мови», для отримання ступеня бакалавра/магістра й кваліфікації вчителя хореографії.

У контексті Болонської декларації 2005 року щодо стандартизації підходів до організації навчального процесу й функціонування вищої школи в Європейському Союзі, учитель є «головною постаттю в створенні нового образу як національної, так й інтернаціональної освіти XXI століття, оскільки він виконує складну й водночас важливу місію, яка полягає в переданні духовних надбань і цінностей від старших поколінь молодшим. Основною функцією вчителя постає виховання людини, творення особистості, передання своїх знань іншим» [21, с. 38].

Підготовка фахівця зазначеного рівня передбачає насамперед розробку навчального плану та навчальних програм, виконання яких потребує оволодіння певним обсягом теоретичних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для роботи в школі, а також проходження педагогічної практики за профілем спеціальності. Метою підготовки

майбутнього вчителя хореографії є формування професійної компетентності, зокрема опанування хореографічною, методичною, інтерпретаційною, комунікативною, науковою та іншими компетентностями. Крім того, компетентностями для творчої діяльності в полікультурному суспільстві, компетентностями для оволодіння інформаційними технологіями, компетентностями, що стосуються здатності та бажання навчатися протягом життя.

Стиль діяльності вчителя хореографії формується поєднанням педагогічного та художнього стилів діяльності та функціонує в поєднанні дидактичної системи поглядів та мистецтва танцю. Учитель хореографії повинен володіти не тільки педагогічним тактом чи знаходити найбільш оптимальні методи розв'язання завдань хореографічної освіти, а й творчо ставитися до постановки екзерсису або ж танцювальних етюдів, відзеркалюючи свої внутрішні моральні переживання, розкриваючи етичний сенс буття для своїх учнів.

Беручи до уваги той факт, що важливе значення в роботі майбутнього вчителя хореографії має участь у культурно-мистецьких заходах, підготовці та реалізації художньо-творчих проєктів, проведенні концертних заходів різних рівнів та постановки хореографічних композицій, вагомим чинником формування педагогічної майстерності й інтерпретаційної компетентності вчителя є опанування знаннями щодо підготовки сценаріїв культурно-мистецьких заходів, режисури й постановки концертних номерів, комунікативної толерантності, сценічної майстерності. До того ж суттєвим аспектом фахової підготовки й формування сценічно-виконавської майстерності вважається впровадження режисерської діяльності з позиції демократичних ідей та орієнтацій на цінності світового і національного хореографічного мистецтва, усвідомлення загальноєвропейських підходів та вимог співіснування у світовому освітньому просторі.

Досліджуючи педагогічну творчість з погляду хореографічного мистецтва Л. Андрощук наголошує на тому, що «підготовка майбутніх учителів хореографії в сучасних умовах розвитку вищої школи потребує пошуку нових форм, методів і засобів навчання та виховання, які б забезпечили професійне становлення та творчу реалізацію індивідуальності, розвиток творчого потенціалу, формування індивідуального стилю діяльності» [4, с. 56].

У процесі навчання в закладі вищої освіти майбутні вчителі отримують знання, уміння та навички, які формують певні педагогічні канони, загальноприйняту модель розв'язання завдань освітнього процесу. Індивідуальності педагога притаманні власні неповторні риси темпераменту, які разом із досвідом та набутим творчим потенціалом формують індивідуальні риси педагогічного такту. Поєднання цих компонентів сприяє формуванню у школярів любові до навчання, умотивованості та розвитку в них багатогранності людської особистості.

Поняття «фахова підготовка» у «Великому тлумачному словнику української мови» пояснюється через термін «підготовка»: «запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності». Відповідно «підготовлений» означає «готовий для якої-небудь діяльності, здатний до неї» [18, с. 952].

У вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях фахова підготовка переважно ототожнюється з поняттям «професійна підготовка». Фаховій (професійній) підготовці студентів у контексті євроінтеграційних процесів присвячено дослідження таких науковців, як: О. Андрусь, І. Грищенко, І. Демченко, О. Демченко, Л. Коваль, С. Мартиненко, М. Марусинець, Р. Пріми, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та ін.

Фахова підготовка вчителя зумовлена змістом освітнього процесу, декларує функції й вимоги до нього, основні види діяльності в освітньому середовищі та взаємопов'язані функції, з-поміж яких: діагностична,

організаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна, організаторська, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимуляційна, аналітико-оцінна, дослідно-пошукова.

У галузі мистецької освіти різні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін досліджували Л. Андрощук, К. Василенко, С. Забрєдовський, С. Зубатов, Б. Колногузенко Л. Масол, І. Мурована, О. Реброва, О. Ростовський, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Таранцева, В. Черкасов, В. Чміль. Фахова підготовка інтерпретується науковцями як цілеспрямований процес навчання, здобуття кваліфікації за певним напрямом підготовки або спеціальністю з метою формування фахових компетентностей для виконання певних видів робіт у галузі художньо-естетичного виховання молоді в певних видах мистецтва: хореографії, музиці, образотворчому мистецтві.

Фахова підготовка вчителів хореографії передбачає вивчення загальнонаукових, психолого-педагогічних, фахових та вибіркових дисциплін, участь студентів у науково-дослідній роботі та проходження педагогічної практики в дитячих хореографічних колективах загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладах естетичного виховання.

Важливим у фаховій підготовці майбутніх учителів хореографії в закладі вищої освіти вважається методична підготовка, проєктована на формування методичної компетентності, яка за словами І. Демченко «з процесуального погляду охоплює формування й розвиток майбутнього фахівця, а з результативного – оволодіння професійним потенціалом, професійною придатністю та професійною компетентністю як невід’ємними складниками готовності до професійної діяльності» [33, с. 21].

Безсумнівно, у хореографічній освіті існують різні методики, які використовуються вчителями-практиками. Необхідно виокремити значну

відмінність у методиках європейських та вітчизняних хореографічних шкіл. Основною функцією педагога в системі європейської хореографічної освіти прийнято вважати спрямування мотивації учня на розвиток танцювальних умінь та навичок. У такому разі вчитель приділяє максимальну увагу вмотивуванню учнів. Будуючи освітній процес навколо «еліти» класу, він виконує функцію провідника цього процесу в танцювальній «школі». Європейському вчителю притаманні більш ліберальні та демократичні методики, меншою мірою авторитарні. За такої умови кожен учень намагається потрапити до так званої «еліти», що є основним мотиватором освітнього процесу.

Не можемо не погодитися з думкою Л. Андрощук, згідно з якою «підготовка фахівців у педагогічних ЗВО застаріла, тому прогресивний процес формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії повинен базуватися на демократичних засадах спілкування (на противагу авторитарним); на інтерактивних методиках навчання (на противагу репродуктивним); на творчих підходах до вирішення навчальних ситуацій (на противагу стандартним)» [5, с. 2]. Ключовими структурними компонентами методичної компетентності вчителя хореографії Л. Андрощук називає «рефлексію, саморегуляцію, інтелект, волю як складники індивідуальності педагога та стиль взаємодії, хореографічний стиль, стиль спілкування, стиль навчання, викладання на основі творчості як складника індивідуального стилю діяльності балетмейстера» [7, с. 109].

Отже, учитель хореографії має аналізувати склад учнівської групи, розуміти вподобання дітей у хореографії, орієнтуватися на критерій актуальності суспільного замовлення, акцентувати увагу на морально-духовному наповненні та смислових зв'язках мистецтва танцю та синтезувати ці показники в єдине ціле, виховуючи любов до хореографії та формуючи вмотивованість до розвитку.

До того ж слід визнати, що актуальним залишається питання визначення методики роботи з дітьми. Кожному вчителю притаманні індивідуальний педагогічний такт та стиль спілкування з учнями. Так, певна група хореографів вважає за доцільне використовувати авторитарний стиль спілкування, інші ж навпаки – демократичний чи ліберальний. Тож, варто зазначити, що кожен підхід має свої переваги та недоліки. При використанні суто авторитарного стилю можна досягти чудової академічності, технічності з-поміж учнів, однак при цьому завдати шкоди особистості вихованців, позбавивши їх індивідуальності. Ліберальний або ж демократичний стилі можуть сприяти формуванню невимушеної та легкої атмосфери у класі, однак при цьому через індивідуальність кожного школяра, його мотиви до навчання, значно знизити загальні показники правильності виконання рухів, їх технічності та академічності.

З огляду на сказане, зазначимо, що *фахова підготовка майбутніх учителів хореографії передбачає високу професійну компетентність, інтелектуальний розвиток, мобільність, активність, спрямованість на розв'язання завдань усебічного гармонійного розвитку особистості засобами хореографічного мистецтва й керування різноманітними видами хореографічної діяльності, формування особистості з розвиненими творчими та дослідницькими здібностями, високим рівнем культури, духовно-моральним потенціалом.*

Отже, зважаючи на сказане та узагальнюючи сутність основних понять категоріально-термінологічного апарату дослідження ми проаналізували підходи сучасних дослідників у визначенні базових понять, обґрунтували сутність понять «інтерпретаційна компетентність», «майбутній вчитель хореографії», «фахова підготовка», запропонували власне визначення цих термінів.

1.3. Визначення компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки

З метою з'ясування стану сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки нам необхідно визначити такі базові поняття як: «компонент», «критерій», «показник», «рівень».

У «Великому тлумачному словнику української мови» поняття «компонент» визначається як «складова частина чого-небудь, складник» [18, с. 561]. Ученими з'ясовано, що компонент є різновидом, складовою частиною чогось. Компонентний склад властивий об'єктам, що визначаються шляхом встановлення сутнісних, відносно стійких зв'язків між їх елементами при частковому або повному абстрагуванні від якісних характеристик цих елементів.

У словниково-довідниковій літературі термін «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) визначається як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось [92]. У словнику «Професійної освіти» поняття «критерій» визначається як «засіб міркування, ознака, на основі якої проводиться визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки» [82, с. 154]. С. Гончаренко поняття «критерій» подає як «ознаку, на основі якої здійснюється оцінка будь-чого; мірило» [29, с. 245]. Основними вимогами до критеріїв науковці вважають об'єктивність, ефективність, надійність, високу достовірність. Отже, критерій – це принцип оцінки ефективності, кількісна міра певного явища.

Натомість поняття «показник» за своїм обсягом вужче, показник є компонентом, складником поняття «критерій». «Показник» у педагогічному словнику пояснюється як «ознака чого-небудь, доказ, свідчення; певні дані за результатами роботи, процесу» [48, с. 149]. Отже,

показник слугує кількісним виявленням досліджуваної характеристики процесу чи явища, що підлягає вивченню.

Усі компоненти інтерпретаційної компетентності перебувають у взаємодії і мають інтегративний характер. Кожен з компонентів може бути виміряний за допомогою критеріїв та їхніх показників, що відбиваються у рівнях сформованості інтерпретаційної компетентності.

Термін «рівень» відбиває діалектичний характер процесу розвитку будь-якої властивості як відношення «вищих» і «нижчих» ступенів розвитку структур будь-яких об'єктів або процесів та є показником цілісності, системності означеної якості, ступенем її розвитку. Науковці наголошують, що вибір критеріїв доцільно підпорядковувати вимогам, які ставляться до них, а саме: індивідуальність, систематичність, тематична спрямованість, об'єктивність, оптимальність, усебічність, дієвість і гуманність.

У контексті дослідження інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії актуалізується проблема визначення її компонентного складу.

Зазначимо, що попри значні дослідження теорії та методики хореографічних дисциплін, поняття «інтерпретаційна компетентність майбутніх учителів хореографії» є відносно новим і мало дослідженим. Вченими розглянуто певні складники даної компетентності, зокрема проблему формування творчих здібностей, балетмейстерських вмінь, індивідуального стилю діяльності, професійного іміджу, хореографічно-творчої компетентності майбутніх педагогів-хореографів.

Таким чином, Ю. Тараненко визначає поняття хореографічно-творчої компетентності, як складника професійної, що «характеризується здатністю особистості майбутнього фахівця до самостійної професійної діяльності з метою організації навчального процесу на основі застосування методик загальнонавчального та творчого значення» [98, с. 69]. Основними

структурними компонентами хореографічно-творчої компетентності дослідниця вважає: *мотиваційно-особистісний*, що формує позитивне ставлення до розвитку художньої творчості та є прагненням розвивати художньо-творчі здібності; *процесуально-діяльнісний*, що виражається в здатності володіння хореографічно-творчими вміннями, технологіями професійної діяльності; *творчо-рефлексивний*, що виявляє здатність педагога-хореографа до розвитку та саморозвитку, самовдосконалення, використання нових підходів до проведення хореографічних занять [69].

Науковий інтерес представляють дослідження І. Харченко у галузі професійної компетентності майбутніх учителів хореографії. Не можна не погодитись із дослідницею, що професійна компетентність учителя хореографічних дисциплін включає в себе «знання принципів, методів, форм, процедур пізнання і перетворення педагогічної діяльності, загальнонаукову методологію, сформованість світогляду, розвиненість умінь з організації і проведення педагогічних досліджень, обізнаність з методологічних норм, здатність до інноваційної діяльності, критичне осмислення та творче застосування деяких концептуальних положень, уміння прогнозувати, проектувати та управляти навчально-виховним процесом» [112, с. 74]. Виходячи з такої комплексної характеристики професійної компетентності І. Харченко визначає практично-творчий, когнітивний та ціннісно-орієнтаційний компоненти.

Враховуючи дослідження вітчизняних науковців, нами виділено чотири компонента, що формують поняття інтерпретаційної компетентності: мотиваційний, пізнавальний, креативний, діяльнісний.

Мотиваційний компонент заохочує педагога-балетмейстера до творчого пошуку, визначаючи його ціннісну орієнтацію, естетичні вподобання, моральну наповненість. Наголошуючи на значущості емоційно-ціннісного ставлення до хореографічного мистецтва, Т. Сердюк наголошує, що «ціннісна свідомість вчителя як відображення значення

смыслів творів мистецтва пронизує увесь методологічний базис його педагогічної діяльності. Ціннісний аспект професійної діяльності майбутнього вчителя хореографії може розглядатись як такий, що забезпечує умови для його вільного розвитку у сфері танцювального мистецтва, вибору художніх інтересів і потреб» [88, с. 387].

Пізнавальний компонент пов'язаний із знаннями про сутність, види, функції та характеристики інтерпретаційної діяльності. На практиці пізнавальний компонент виражається через сукупність логічних і послідовних дій із оперування інформацією. Інтерпретаційні знання, вміння і навички різнобічні та багатоаспектні. По-перше, вони пов'язані з інтерпретацією як хореографічним явищем, що охоплює знання з дисциплін хореографічного циклу, художньо-творчі вміння та сценічно-виконавські навички. По-друге, інтерпретаційні знання, вміння і навички пов'язані з психолого-педагогічною діяльністю. По-третє, учитель хореографії повинен досконало володіти методикою викладання хореографічних дисциплін. Отже, хореографічні, психолого-педагогічні та методичні знання є основою пізнавального компоненту та передумовою успішного формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Креативний компонент інтерпретаційної компетентності визначається у процесі створення майбутніми учителями хореографічних екзерсисів, етюдів та композицій. Він характеризується розвитком творчої уяви, етичних вподобань, імпровізаційної варіативності, мистецького світобачення.

Процес втілення творчих ідей на сценічному просторі реалізується через *діяльнісний компонент*, який містить навички та прийоми організації постановчої діяльності, сценічно-виконавські вміння, педагогічну майстерність, вміння роботи з хореографічним колективом. Важливим для майбутніх учителів хореографії є педагогічний такт, який уможливорює

наповнення свідомості учнів певними хореографічними образами. Діяльнісний компонент є практичним втіленням пізнавального процесу, реалізацією знань про інтерпретаційну діяльність.

Функціонування в освітньому процесі цих чотирьох компонентів (мотиваційного, пізнавального, креативного, діяльнісного) утворює складне та багатоаспектне явище – інтерпретаційну компетентність майбутніх учителів хореографії. Визначаючи критерії до кожного компонента, ми виходили з того, що критерій є сукупністю показників, які характеризують певне явище та дозволяють виділити його із числа подібних.

Визначивши показники, що відповідають кожному критерію, ми пропонуємо інструмент для перевірки рівня сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. В узагальненому вигляді співвіднесеність компонентів із критеріями та показниками відображено у таблиці 1.1.

Одним із фундаментальних критеріїв інтерпретаційної компетентності є **мотиваційно-ціннісний**, який відповідає мотиваційному компоненту, що визначає сутність рушійної сили та надає

Таблиця 1.1

Критерії та показники сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії

Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний (відповідає мотиваційному компоненту)	• <i>потреба в інтерпретаційній діяльності;</i> • <i>усвідомлення мотивів фахової діяльності;</i>

	• <i>сформованість інтересів до розробки та реалізації творчих ідей.</i>
Когнітивний (відповідає пізнавальному компоненту)	• <i>сформованість фахових знань, умінь та навичок;</i> • <i>опанування психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками;</i> • <i>сформованість методичних знань, умінь та навичок.</i>
Творчо-імпровізаційний (відповідає креативному компоненту)	• <i>сформованість творчого потенціалу;</i> • <i>розвиток аналітичного творчого мислення;</i> • <i>наявність індивідуального стилю діяльності.</i>
Операційно-діяльнісний (відповідає діяльнісному компоненту)	• <i>сформованість сценічно-виконавських вмінь та навичок;</i> • <i>оволодіння методами самостійної інтерпретаційної діяльності;</i> • <i>сформованість досвіду інтерпретаційної діяльності</i>

динамічного імпульсу теоретичному моделюванню структурних та змістових особливостей інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. Цей критерій передбачає зацікавленість у постановочно-інтерпретаційній роботі й визначається усвідомленням важливості формування інтерпретаційних вмінь і навичок.

Характеризуючи мотиваційну спрямованість, О. Перець зауважує, що її розуміння зводиться до «визначення цілей, соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб, уподобань, мотивів, які

спонукають до професійної діяльності та визначають професійну спрямованість індивіда» [79, с. 120]. Зі свого боку Л. Овсянецька розглядає мотивацію як «рушійну силу людської поведінки, яка посідає провідне місце в структурі особистості» [72, с. 23]. Це визначає мотив не тільки як спонукання до діяльності, а й як суб'єктивну підставу для її здійснення. Досліджуючи проблеми мотивації майбутніх учителів хореографії в процесі формування їхнього творчого потенціалу засобами народно-сценічного танцю, С. Куценко визначає творчу мотивацію як «силу пробудження до творчої діяльності, причину дій та вчинків особистості в процесі активізації механізму формування творчого потенціалу» [54, с. 111]. Отже, продуктивність творчої діяльності прямо пропорційно залежить від ставлення до діяльності. І саме в цьому сконцентровано основні мотиви будь-якої людської діяльності, яку мотивація визначає, спрямовує та скеровує, поєднує результат дії з потребами особистості.

У такому контексті ми визначили *показники* мотиваційно-ціннісного критерію: *потреба інтерпретаційної діяльності; усвідомлення мотивів фахової діяльності; сформованість інтересів до розробки та реалізації творчих ідей.*

На нашу думку до *показника потреб інтерпретаційної діяльності* майбутніх учителів хореографії варто віднести:

- потребу у формуванні навичок інтерпретаційної компетентності;
- потребу в результативності творчої діяльності;
- потребу в досягненні інтерпретаційної майстерності;
- потребу в професійному зростанні як суб'єкта фахової діяльності,

саморозвитку та пізнанні нових закономірностей, явищ та процесів.

Для більш детального розуміння специфіки професійної діяльності майбутніх учителів хореографії необхідно звернути увагу на спрямованість уроку хореографії в сучасній школі. Основною метою уроку визначаємо

формування моторно-рухових навичок школярів, академізму виконання тих чи тих вправ, постановки позицій голови, корпусу, рук та ніг.

Не варто забувати й про драматургічний складник мистецтва танцю, адже суто технічне виконання хореографічної лексики не передбачає такі його компоненти як емоційність, образність та духовність. Саме тому концертні номери й хореографічні екзерсиси мають включати драматургічну наповненість сюжетної дії. Така специфіка професійної діяльності майбутніх учителів хореографії вимагає від них ґрунтовних інтерпретаційних умінь, мотивацією формування яких виступає потреба у формуванні навичок інтерпретаційної діяльності.

Основною перевагою мистецтва танцю є його можливість вражати глядача, передаючи певну ідею чи задум за допомогою магії жестів. Кожен момент творчості має цінуватися реципієнтом і не залишатися не пізнаним. Необхідно виділити потребу в результативності творчої діяльності, що характеризується виникненням естетичного діалогу між автором та глядачем на основі засобів хореографії.

Очевидним є той факт, що процес інтерпретації авторського задуму визначається художньо-творчими вміннями студентів та їх емоційно-чуттєвими переживаннями. Необхідно наголосити, що оптимальною умовою створення якісної хореографічної композиції є поєднання митцем його когнітивної та чуттєвої сфери з метою вираження власних переживань за допомогою хореографічної лексики та законів драматургії. За такої умови формується потреба в досягненні інтерпретаційної майстерності майбутніми учителями хореографії.

Сучасна педагогічна наука розвивається швидкими темпами, що спричиняє виникнення нових методик, зміни в динаміці освітнього процесу. За такої ситуації звернемо увагу саме на потребу в професійному зростанні як суб'єкта фахової діяльності, саморозвитку та пізнанні нових закономірностей, явищ і процесів.

Так, А. Матюшкін, Л. Путляєва, А. Соколов, Н. Чупрікова внутрішнім джерелом розвитку особистості визначають пізнавальні потреби, які спонукають людину до творчої активності [72]. Поділяємо думку С. Сисоевої, що «загальною характеристикою і структурним компонентом творчого потенціалу людини є пізнавальна потреба, яка складає психологічну основу пізнавальної мотивації і виявляється в більш високій сенситивності до новизни стимулу, новизни ситуації, відкриття нового в звичайному тощо» [91, с. 131].

Під час дослідження було з'ясовано, що інтерпретаційна діяльність учителя хореографії визначається системою усвідомлення мотивів фахової діяльності, що уможливило виокремлення такого *показника* мотиваційно-ціннісного критерію, як *усвідомлення мотивів фахової діяльності майбутніх учителів хореографії*.

Мотивація, безперечно, вважається одним із фундаментальних компонентів навчально-виховного процесу та поділяється на внутрішню й зовнішню у відношенні до діяльності, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості. А. Кузмінський характеризує мотив як «внутрішню спонукальну силу особистості, здатну забезпечувати пізнання, активізувати розумову активність» [52, с. 77]. На думку науковця, роль мотивації можуть виконувати прагнення, емоції, установки, ідеали. Не можна не погодитися із судженням В. Ягупова, згідно з яким навчальна діяльність студента завжди є полівмотивованою, тобто поєднує внутрішні та зовнішні мотиви. Очевидно, що зовнішніми мотивами слід уважати всі ті фактори, що впливають на людину із навколишнього середовища, а саме: прагнення отримати певний розвиток у навчанні, набуття нових знань, навичок і вмінь, взаємодія з товаришами [126]. За словами В. Мільмана, найбільш вираженими типами внутрішніх мотивів є «творчий розвиток у предметі навчання; дія з іншими і для інших; пізнання нового, невідомого» [66, с. 129–132].

Фахові мотиви формуються безпосередньо на початковому етапі оволодіння професією. Вони виражають прагнення майбутнього вчителя хореографії щодо отримання високої кваліфікації з метою професійного та компетентного розв'язання завдань фахової сфери. На нашу думку, фаховими мотивами майбутніх учителів хореографії є:

- усвідомлення потреби щодо діяльності як вчителя хореографії, свідоме та якісне її проектування;
- прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості;
- прагнення до отримання знань, саморозвитку, високого рівня професійного зростання;
- задоволення інтелектуальних, духовних, фахових та особистісних потреб;
- бажання стати досвідченим педагогом;
- мотивація досягнення успіху в хореографічній діяльності;

Не слід забувати й про такий *показник* мотиваційно-ціннісного критерію, як *сформованість інтересів до розробки та реалізації творчих ідей*.

У контексті нашого дослідження інтерес розглядається як певна форма виявлення потреби пізнання, що спрямовує індивіда на осмислення мети діяльності. Доцільно враховувати, що інтерес – це один із генетично ранніх проявів особистості й мотиваційне джерело розвитку креативності та творчої активності на оптимальному рівні. «Різноманітність інтересів створює умову накопичення матеріалу для творчих перетворень, асоціювання» [44, с. 26].

Ми цілком поділяємо думку А. Петровського, який наголошує на важливості ролі інтересів у процесах діяльності особистості. «Інтереси примушують активно шукати шляхи і способи задоволення бажання

знання і розуміння, які в неї виникають» [71, с. 111]. Доречно зазначити, що інтереси в людини є спонукальним механізмом пізнання.

Важливою особливістю є те, що наявність певного інтересу та його задоволення не зумовлює пасивність, а стимулює виникнення нових інтересів. Наявність чи відсутність інтересу може сприяти до схильності займатися певними видами діяльності або ж не сприймати інші.

Зазначимо, що формування інтересів майбутніх учителів хореографії до розробки та реалізації творчих ідей передбачає:

- зацікавленість фахом педагога, хореографічним мистецтвом, технологіями й засобами професійної діяльності;
- інтерес до творчої діяльності;
- внутрішні морально-етичні переживання;
- естетичне задоволення результатом інтерпретаційної діяльності;
- прагнення до успіху.

Очевидно, що сутність морального наповнення особистості визначається її цінностями, тому, оцінюючи високоморальну та духовну людину, ми завжди говоримо про її життєві цінності. У цьому ми цілком поділяємо думку Т. Сердюк, відповідно до якої «ціннісна свідомість учителя як відбиття значення смислів творів мистецтва для нього охоплює усю методологію його педагогічної діяльності. Ціннісний аспект професійної діяльності майбутнього вчителя хореографії може розглядатися як такий, що забезпечує умови для його вільного розвитку в галузі танцювального мистецтва, вибору художніх інтересів і потреб» [88, с. 387].

На думку В. Макаренка, «цінності, як результат суб'єктивної оцінки особи пов'язані з її чуттєвою й мотиваційно-дієвою сторонами, що є підґрунтям, на якому здійснюється процес формування особистісних життєвих пріоритетів, саме вони відіграють роль регулятора взаємодії людини із соціумом» [58, с. 42].

Наступним критерієм інтерпретаційної компетентності визначено **когнітивний критерій** (відповідає пізнавальному компоненту), в основу якого покладено систему знань, умінь та навичок.

Зазначимо, що в процесі дослідження В. Макаренко виокремлює когнітивний компонент професійної компетентності, що передбачає інтелектуальну діяльність та відтворює «обізнаність й пізнання дійсності стосовно фаху, володіння певною сукупністю теоретичних і практичних знань, на яких ґрунтуються праксеологічні основи фахової діяльності й практичне мислення фахівця та способи оволодіння знаннями» [58, с. 46]. У наукових розвідках Чень Бо сутність когнітивного критерію готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності визначається «сформованістю мистецько-професійного тезаурусу та відпрацьованістю умінь і навичок здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз інструментальних творів для фортепіано, зокрема творів педагогічного репертуару» [117, с. 76]. Фактично цей критерій забезпечує практичний аспект успішної та ефективної подальшої фахової діяльності.

На нашу думку, *сутність когнітивного критерію визначається чіткою сформованістю фахових, методичних, психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, що на практиці сприяють швидкому розв'язанню професійних проблем та завдань. Показниками когнітивного критерію вважаємо сформованість фахових знань, умінь та навичок; опанування психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками; сформованість методичних знань, умінь та навичок.*

Зауважимо, що знання розглядаються, як «категорія, що відбиває істотні моменти зв'язку між пізнавальною діяльністю й практичними діями людини» [23, с. 64]. Отже, їх основним завданням є насамперед фіксація результатів істинної пізнавальної діяльності людини. Загалом психологи розглядають знання як продукт певного виду діяльності, аналізують

закономірності функціонування знань, їх застосування індивідом, засоби обміну знаннями, внутрішні механізми перетворення знань на переконання. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка зазначено, що знання – це «особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення діяльності, яка характеризується усвідомленням їх істинності» [30, с. 137]. Дослідник наголошує на тому, які знання, що передаються шляхом цілеспрямованого навчання у певних освітніх установах, мають бути суто науковими. Основними їх особливостями визначаються цілеспрямованість, систематичність, послідовність, логічність, осмисленість.

Доповнюючи цю думку, В. Черкасов говорить, що музичні знання є «узагальненим досвідом пізнання музики як виду мистецтва, що розкриваються у вигляді теорій, фактів, правил, висновків, якими володіє музичне мистецтво» [120, с. 306]. Науковець наголошує на тому, що разом із умінями та навичками знання уможливають інтерпретацію музичних творів, фактів та явищ.

Очевидно, будучи одним із фундаментальних складників світобачення людини, знання визначають її ставлення до праці, моралі, системи цінностей, дійсності. Вони є основним чинником мотивації особистості, необхідною умовою розвитку творчих здібностей.

У психологічному словнику навички визначаються, як «психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю й швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії» [23, с. 98]. Психологи виокремлюють основні групи навичок: рухові, сенсорні, перцептивні, атенційні, мислительні та мовні. Також навички є необхідним компонентом когнітивних умінь.

Наразі С. Гончаренко визначає категорію навички, як «дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними» [30, с. 221].

Навички формуються на основі застосування знань про відповідний спосіб дії шляхом цілеспрямованих і планомірних вправлянь. За наявності сформованих навичок механізм виконання дій стає швидшим і продуктивнішим. Навички, на думку А. Кузьмінського і В. Омеляненка, є «автоматизованою дією; діяльністю, яка виконується особою безпомилково, багаторазово, автоматично, без участі свідомості» [52, с. 118].

В «Українському педагогічному словнику» вміння визначаються як «засвоений суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок» [30, с. 58]. Особливістю цього критерію є те, що він формується шляхом вправ і дає змогу виконувати дії не лише у звичайних умовах, а й у змінених. А. Кузьмінський і В. Омеляненко визначають вміння як «здатність виконувати дію, використовуючи знання та навички; інтегральна діяльність, на основі знань; знання в дії» [52, с. 118]. Учені виокремлюють загальнонавчальні (ті, що стосуються всіх предметів) та спеціальні вміння (стосуються певного предмету). Володіння сукупністю основних загальнонавчальних умінь та навичок визначає вміння вчитися, що передбачає навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні вміння.

Показник опанування психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками є визначальними для кожного вчителя, адже саме вони ґрунтуються на чинниках, закономірностях, формах, способах, методах, теорії та методиці освітнього процесу, на особливостях вікового та фізіологічного розвитку дітей, на соціально-психологічних особливостях у педагогічному спілкуванні.

Підготовка майбутніх учителів хореографії в закладі вищої освіти спрямована на формування фахівця, «який володіє системою психолого-педагогічних знань, який усвідомлює їх значення для організації

навчального процесу з учнями різних освітніх установ, який прищеплює вихованцям любов і повагу до професії хореографа» [88, с. 389].

Наявність чітко сформованих фундаментальних психолого-педагогічних знань дасть змогу майбутньому вчителю хореографії планомірно та виважено планувати освітній процес, знаходити індивідуальний підхід до кожної дитини, користуючись педагогічними прийомами, акцентувати основні смислові моменти в уяві учнів, створити доброзичливу атмосферу в хореографічному колективі.

Ми цілком погоджуємося з думкою Т. Сердюк, згідно з якою «викладач танцю, що випускається вищим педагогічним навчальним закладом, повинен бути добре підготовлений у своїй спеціальній галузі – хореографії й одночасно одержувати сучасні знання з педагогіки відповідно до його професійної діяльності» [88, с. 389]. За такої умови хореограф повинен уміти організовувати навчально-пізнавальний процес, стимулювати розвиток розумової діяльності вихованців та прагнути до підвищення власного інтелектуального рівня.

Цей показник набуває значущості саме з позицій інтерпретації хореографічного твору, адже вчитель-хореограф, користуючись прийомами та засобами хореографічної педагогіки, має донести до вихованців певні мотиви, ідею, образну наповненість рухів, ціннісно-смисловий компонент етюду. На цьому етапі вчитель стає моральним взірцем для учнів, саме тому він повинен ознайомлювати молодь із найкращими зразками мистецтва, говорити щиро та невимушено, знаходити цікаві для певного віку дітей приклади.

Показник сформованості фахових знань, умінь та навичок ґрунтується на тенденціях розвитку хореографічного мистецтва, теорії класичного, народно-сценічного, бального та сучасного танців, основних закономірностях побудови хореографічного твору, стильових особливостях костюму та традиціях певних епох чи культурних прошарків.

Для розвитку інтерпретаційної компетентності майбутні вчителі хореографії мають знати спеціальну термінологію, що в майбутньому уможливить використання фахової лексики для характеристики рухів відповідно до стилю хореографії та якості виконання хореографічних вправ.

У такому контексті варто наголосити на ролі фахових знань, умінь та навичок у хореографічній підготовці майбутніх учителів хореографії. Досвід доводить, що неможливо коректно й логічно інтерпретувати хореографічну композицію не використовуючи основні закономірності малюнку танцю чи хореографічної драматургії. За такої ситуації вчитель хореографії повинен оперувати термінологічною базою, урахувати закономірності й тенденції постановки хореографічних номерів, уміти приймати драматургічні рішення, дотримуватися основних канонів стилістики танцю.

Показником фахових знань, умінь та навичок насамперед є знання з фізіології. Це пояснюється тим, що, виконуючи певні рухи учитель має розуміти фізіологічну динаміку цих рухів. Для розвитку еластичності м'язів варто знати їх побудову та динаміку перетворення. Не менш важливими є знання елективних курсів мистецьких дисциплін, зокрема музики, образотворчого та театрального мистецтва. Кожне сценічне дійство повинно бути довершеним у разі, якщо драматургія, музика та хореографія поєднуються та мають цілісне смислоутворювальне навантаження.

Для відтворення фольклорних традицій певних регіонів майбутнім вчителям хореографії треба знати традиції та стилістику хореографічної лексики різних народів та етносів. Вивчення теорії музики уможливорює отримання уявлення такту, розміру, синкопованості, ладу, тональності. Користуючися цими знаннями, балетмейстер може інтерпретувати певне дійство як драматургічно, стилістично та хореографічно довершену

сюжетну лінію, вплив якої на уяву глядача доповнюється переживаннями та емоціями, а також музичним супроводом.

Показником опанування методичними знаннями, уміннями та навичками уважаємо знання, уміння та навички з теорії та методики класичного, народно-сценічного, бального та сучасного танців, опанування методикою організації науково-дослідної діяльності в хореографічному колективі, знання з використання предметного підходу в організації освітнього процесу. Безсумнівно, сукупність знань, умінь та навичок «складає відповідну методику, ефективність якої оцінюється за результатами досягнення поставленої освітньої мети» [128, с. 56].

Отже, формування інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя хореографії можливо за умов: знання нормативної бази хореографічної освіти; знання мети та завдань хореографічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах та закладах естетичного виховання; знання теоретичних основ навчання мистецтву танцю; знання чинних шкільних програм, методичної літератури; знання форм, методів, прийомів навчання в хореографічних колективах; знання основних положень теорії управління пізнавальною діяльністю школярів та їх вмотивованістю до хореографічної діяльності.

З огляду на предмет нашого дослідження важливим критерієм інтерпретаційної компетентності ми виокремили **творчо-імпровізаційний критерій** (відповідає креативному компоненту), що вважається домінантною основою формування творчо-інтерпретаційних здібностей майбутніх учителів хореографії. *Показниками* цього критерію визначено *сформованість творчого потенціалу, розвиток аналітичного творчого мислення та наявність індивідуального стилю діяльності*.

Зауважимо, що визначальним у практичній діяльності вчителів хореографії є сформованість механізму функціонування творчого складника процесу інтерпретації. Однак саме розуміння поняття творчості

в науковій літературі є багатозначним та переважно залежить від галузевої специфіки дисципліни. До того ж цю категорію не можна достовірно описати поняттєвим апаратом науки, оскільки її суть не розкривається в межах логічних мисленнєвих операцій та взаємодіє із сенсуалістичною природою творця. Відповідно до цього більшість наукових розвідок у цій царині вважаються опосередкованими, такими, що передусім залежать від особливостей бачення науковцем функціональної картини світу, взаємодії її основних компонентів.

Ми цілком погоджуємося з думкою О. Пархоменка, що творчість у мистецтві танцю – це «свідомий процес створення хореографом якісно нового в будь-яких стилях танцювального мистецтва, досягнення художньо-естетичного результату, який відбиває в образно-сценічній формі неповторні образи дійсності; ступінь мистецької культури хореографа, естетичного пізнання та перетворення життєвого матеріалу на завершений хореографічний твір; удосконалення відомих і творення нових способів, прийомів, засобів підвищення якості в творчій балетмейстерській діяльності» [77, с. 33]. За такої умови важливим показником результативності творчого потенціалу особистості митця можна вважати сам художньо-естетичний результат певного хореографічного дійства, ступінь його емоційного впливу на свідомість глядача. Основним завданням творчо-імпровізаційної діяльності балетмейстера стає «проникнення» у свідомість глядача за допомогою використання лексики мистецтва танцю, «пробудження» в останнього емоцій радості та печалі, суму та щирого співпереживання, почуття збентеження, цікавості та захоплення.

Доповнюючи вищезазначене, акцентуємо, що достатньо важливим конструктом у процесі формування інтерпретаційної компетентності є саме довершеність навчально-виховної системи розвитку творчого складника особистості митця, інструментарієм якої є критерії та показники творчо-

імпровізаційної компетенції вчителя. Так, І. Харченко складниками практично-творчого компоненту фахової компетентності майбутнього вчителя хореографії вважає «педагогічні та хореографічно-виконавські уміння й навички, до яких можуть бути віднесені сформованість і відпрацьованість різних видів танцювальної техніки, артистизм, володіння процесом виконання, вміння перевтілюватися та передавати художні образи, навички хореографічної імпровізації» [112, с. 74].

Зі свого боку, Ю. Тараненко, визначаючи творчу компетентність хореографа як структурно-функціональний складник професійної компетентності, характеризує її як «здатність особистості майбутнього фахівця до самостійної професійної діяльності з метою організації навчального процесу хореографії через застосування методик загальнонавчального та творчого значення» [98, с. 69].

Для нашого дослідження важливим є вивчення психічних процесів, які впливають на процес формування інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя хореографії. Передусім це стосується мисленнєвої діяльності митця, її ролі та впливу на процес інтерпретування хореографічної композиції в процесі освітнього процесу. За такого підходу вважаємо за доцільне зупинитися саме на *показнику сформованості аналітичного творчого мислення* вчителя хореографії.

Насамперед зазначимо, що аналітичне творче мислення є процесом опосередкованого відзеркалення дійсності, тому певні сторони цього явища використовуються балетмейстером-постановником саме для створення завершеного сценічного продукту. Оперуючи хореографічною лексикою, за допомогою сюжетної лінії та ідеї митець моделює певні ситуації, планує певні дії та передбачає їх наслідки, що, зі свого боку, є результатом перебігу мисленнєвого оперування мистецькими та морально-етичними категоріями.

Аналітичне творче мислення є предметом дослідження різних наук, починаючи від формальної логіки й лінгвістики та закінчуючи нейрокібернетикою, фізіологією та психологією, тому визначення цього поняття набуває того чи того відтінку відповідно до наукових інтересів дослідника. Так, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «мислення» визначається, як процес «уявлення, створення конкретних та абстрактних образів, оперування ними та виведення відповідних висновків» [18, с. 668]. У «Філософському енциклопедичному словнику» зазначено, що «мислення – це інформаційна діяльність, що набула якості опосередкованого, узагальненого пізнання, яке за допомогою абстрагування, міркувань (зіставлень пізнавальних образів та логічного виведення думок) і типізації даних про світ явищ розкриває їх необхідні зв'язки, закономірності, тенденції розвитку» [110, с. 378]. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка мислення розглядається як «вища форма відображення дійсності в психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина» [30, с. 208]. Як зазначено в «Психологічному словнику» В. Войтка мислення – це «процес опосередкованого й узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях» [23, с. 91].

За результатами проведеного аналізу досліджень науковців процес аналітичного творчого мислення вчителя хореографії визначаємо як інформаційний процес навчально-постановчої діяльності педагога, через аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, усвідомлення та оперування основними категоріями хореографічної доктрини. Зазвичай, такий процес має результат у вигляді створеного екзерсису, етюд, хореографічної композиції або навіть цілої сюїти.

Визначальною особливістю аналітичного творчого мислення майбутніх учителів хореографії є перебіг його операції в симбіозі мови та мовних знаків як інструментарію безпосередньої комунікації учителя й

учня, та категорій хореографічної науки, а саме: хореографічної ідеї, образу, лексики, сюжетної лінії, які є засобами акумуляції, формалізації та трансляції інформації.

Також необхідно звернути увагу на дедуктивний характер аналітичного творчого мислення педагога-балетмейстра, адже мистецтво танцю є достатньо абстрактним й символічним, що не використовує дію заради дії чи рух заради руху, а завжди наповнює їх певною образністю, суттю. Свого часу Р. Захаров зазначав, що формальне звукосполучення не є музикою, оскільки воно не містить думки, а формальне приєднання одного руху до іншого не є танцем: рухи й жести самі по собі не виявляють характеру [42].

Отже, ланцюжок аналітичного творчого мислення завжди перебігає у послідовності ідея – сюжетна лінія – хореографічний образ – хореографічна лексика. Саме такої чіткої послідовності слід дотримуватися і наголошувати на цьому під час проведення лекційних та практичних занять із дисципліни «Мистецтво балетмейстера», адже лексична наповненість танцю покликана розкривати образну.

Наступним *показником* творчо-імпровізаційного критерію є *сформованість творчого потенціалу* майбутніх учителів хореографії. Визначаючи зміст поняття «творчого потенціалу», дослідники психологічної та педагогічної системи поглядів наголошують на тому, що це інтерактивна, синтетична якість, яка характеризує можливості особистості здійснювати творчу діяльність; сукупність задатків, якостей та показників педагогічно-творчого компоненту індивідуальності вчителя, що характеризується такими особливостями:

- відкритістю до нових знань, теорій та фактів;
- високим рівнем розвитку мислення особистості, його гнучкістю, індивідуальністю, неповторністю;

– орієнтуванням на нетрадиційне розв'язання суперечностей та задач об'єктивної реальності (Л. Москвичова, Т. Браже, С. Евінзон, А. Матюшкін).

Зокрема В. Риндак визначає творчий потенціал учителя як систему особистісних здібностей (винахідливість, уява, критичний розум, відкритість до всього нового), що дозволяють оптимально змінювати прийоми дій відповідно до нових умов і знань, умінь, переконань, які визначають наслідки діяльності (новизну, оригінальність, особливості підходів об'єкта до здійснення діяльності) й як наслідок спонукають особистість до творчої самореалізації і саморозвитку [45, с. 26–27].

Зазначимо, що творчий потенціал стимулює процес імпровізації та визначається вмінням креативно мислити, аналізувати здобутки творчості митців, мріяти, оперувати духовними, морально-етичними категоріями та створювати нові доробки мистецької галузі. Також одним із основних його компонентів є хореографічна творчість. У процесі інтерпретації хореографічної лексики вона допомагає вчителям хореографії розкрити дітям морально-етичну значущість кожного руху, комбінації, етюду чи постановки і так збагатити духовний світ своїх вихованців, формувати в них любов до танцю.

Індивідуальний творчий потенціал майбутнього вчителя хореографії досить різноманітний, оскільки має за основу власне світобачення, темперамент та вміння бачити об'єктивні ситуації з різних сторін. Як наголошує Л. Андрощук важливим завданням освітнього процесу в закладі вищої освіти є розвиток інтерпретаційної компетентності вчителя. Також науковець виокремлює основні види роботи з розвитку творчого потенціалу, зокрема: написання лібрето, добір музики, створення хореографічного образу, композиції, пошив костюмів тощо [7].

Не підлягає сумніву, що кожен учитель має індивідуальну та неповторну творчу уяву, певні морально-етичні переконання та власні

бачення моделі виховання особистості учня, тому ми акцентуємо увагу на *показнику наявності індивідуального стилю діяльності*.

Поняття індивідуального стилю діяльності знаходимо у дослідженнях В. Мерліна, Є. Клімова, Б. Теплова. Науковці наголошують, що у вузькому значенні це чітко сформована система засобів діяльності особистості, обумовлена типологічними особливостями суб'єкта. У широкому – індивідуально-своєрідна система психологічних властивостей, які людина використовує для оптимізації професійної діяльності у процесі адаптації до зовнішніх умов цієї діяльності [65]. Стиль діяльності необхідно інтерпретувати як спосіб реалізації потенційних можливостей, як стратегію, вироблену індивідом для узгодження із реальними обставинами для досягнення мети діяльності, як форму втілення майстерності фахівця.

У «Філософському словнику» А. Грицанова зазначено, що стиль художньої діяльності є «естетичною категорією, яка відзеркалює певний спосіб сприйняття та інтерпретації людиною світу, що виражається в певній співвіднесеності змісту та форми, результату та процесу творчої діяльності» [70, с. 680]. Художній стиль виражається через естетику, фіксуючи момент самовираження творця в контексті реальності та часу. Реалізуючи суб'єктивні вподобання автора, художній стиль відбиває певну суб'єктивність і водночас наповнюється нескінченним різноманіттям явищ об'єктивної реальності, формуючи так певну цілісність із безліччю художніх відтінків та забарвлень. Індивідуальний художній стиль є чітким відбиттям ідеалів та смаків суб'єкта у продуктах його творчої діяльності.

Дослідження А. Макарової індивідуального стилю діяльності стає одним із перших у галузі педагогічної думки. Учена наголошує, що основною характеристикою стилю діяльності є можливість учителя до застосовування такої системи засобів та форм взаємодії із навколишнім середовищем, згідно з якою найдоцільніше узгоджуються із світобаченням

та особистістю фахівця. Не можна не погодитися із думкою дослідниці, що індивідуальний стиль у професійній діяльності – це «індивідуально неповторний професійний світогляд, оригінальне бачення своєї професії і праці в ній, її перспектив, шляхів її творчого збагачення, а також системне бачення себе в професії як цілісної особистості» [59, с. 254].

Дещо іншого забарвлення набуває поняття індивідуального стилю діяльності в мистецтві, адже саме в цьому контексті виявляється чіткий симбіоз психологічної індивідуальності митця та його творчих поглядів. Основою стилю діяльності творця стають його світобачення, етичні погляди, усвідомлення багатогранності людського буття, вміння розуміти суть речей, що у взаємодії із певним моральним конфліктом стають поштовхом до інтерпретування унікальної хореографічної композиції. Увиразнюючи свій твір певними рисами та техніками виконання, кожен митець обирає для себе комфортну зону самовираження. З цієї позиції мистецтвознавці вирізняють доробки художнього, музичного, кінематографічного чи хореографічного мистецтва, класифікують їх та відносять до певних епох та течій.

Вітчизняними та зарубіжними науковцями, з-поміж яких: Л. Андрущук, А. Ваганова, П. Гердт, О. Горський, Р. Захаров, М. Легат О. Пархоменко, М. Тарасов, здійснено велику кількість досліджень із питань індивідуального стилю діяльності вчителя хореографії. Не можна не погодитися із думкою О. Пархоменка, відносно якої «індивідуальний стиль діяльності балетмейстера вирізняється певними особливостями діяльності, зокрема поєднанням творчо-інтелектуальної роботи з фізичною» [76, с. 65]. Зауважимо, що основними компонентами тут є стиль взаємодії, а зокрема: словесна інтерпретація методики виконання, метод наглядного прикладу, поєднання словесної інтерпретації з демонстрацією та інше, а також стиль спілкування із групою учнів (демократичний, авторитарний чи ліберальний).

Операційно-діяльнісний критерій (відповідає діяльнісному компоненту) характеризує практичну здатність майбутніх учителів хореографії успішно застосовувати набуті знання, вміння і навички в процесі роботи з дитячими хореографічними колективами. Зміст цього критерію відбиває професійний досвід, професійну поведінку, здатність успішно працювати як хореограф і художній керівник хореографічного колективу. Показниками цього критерію є *сформованість сценічно-виконавських вмінь та навичок, оволодіння методами самостійної інтерпретаційної діяльності, сформованість досвіду інтерпретаційної діяльності*.

На думку В. Макаренка, операційно-діяльнісний критерій фахової компетентності виявляється в уміннях, навичках, практичному досвіді діяльності та здатності «реалізувати знання в практичній діяльності через сформовану систему навичок і вмінь, фундаментально-прикладних дій та операцій» [58, с. 52].

Структурну наповненість операційно-діялісного критерія професійної компетентності, на думку О. Перець складає «комплекс професійно-педагогічних умінь (прогностичних, конструктивних, організаторських, комунікативних, когнітивних, рефлексивних), оволодіння педагогічними технологіями та педагогічним менеджментом» [79, с. 120–121]. В. Ягупов стверджує, що праксеологічний компонент складається із умінь, здатностей, досвіду та культури фахової діяльності [126].

На думку О. Пархоменка операційно-діялісний критерій балетмейстерських умінь «є одним із найскладніших аспектів професійної діяльності балетмейстера, який вимагає від нього образного мислення, творчої уяви, вербальної та невербальної комунікативної діяльності, організаторських здібностей, виконавських, педагогічних і репетиційно-постановочних умінь, досконале володіння танцювальною технікою,

знання режисури та акторської майстерності, організації та проведення концертних виступів» [77, с. 34].

Очевидно, що кожна дія та операція вчителя хореографії має підпорядковуватися конкретній меті, що сприяє їхній інтеграції. У разі наявності такої мети, як створення певного хореографічного етюдю чи образу, процеси сприймання стають перцептивними діями, скерованими на створення образів, на розв'язання певних завдань. Процеси пам'яті також виявляються в репродуктивній та мнемічній діяльності.

Одним із *показників* операційно-діяльнісного критерію інтерпретаційної компетентності ми вважаємо *сформованість хореографічні вміннь та навичок*.

Так І. Спінул до основних хореографічних умінь та навичок майбутніх учителів хореографії відносить сформованість і відпрацьованість різних видів танцювальної техніки, артистизм, володіння процесом виконання, вміння перевтілюватися та передавати художні образи, навички хореографічної імпровізації [94].

Оскільки вища школа забезпечує теоретичний аспект освітнього процесу, важлива саме організація педагогічної діяльності, під час якої виявляються не тільки методологічні вміння та володіння технологіями професійної освіти, а й здатність до вдалого їх застосування у конкретній ситуації, ураховуючи варіативність зовнішніх чинників. Тому для досягнення успішних результатів та вдалого розв'язання сценічно-виконавських завдань учитель має чітко розуміти процес втілення інтерпретаційної ідеї, створити та організувати алгоритм постановчих дій, за яких коефіцієнт корисної дії буде високим та продуктивним.

Не слід забувати і про необхідність засвоєння майбутніми вчителями хореографії прийомів і методів наукового пошуку, планування хореографічно-творчого дослідження, використання етнографічних та статистичних методів, пошуку, вивчення різноманітної інформації про

традиції, побут, обряди та фольклор рідного краю, де всі дії спрямовані на збирання та інтерпретування знайденого матеріалу, який може бути застосований у майбутній професійній діяльності.

Також варто звернути увагу на навички побудови моделі інтерпретування хореографічного твору. У такій ситуації необхідно враховувати технологію створення дійства; пам'ятати про єдність драматургії, музичного, хореографічного та образотворчого контекстів; усвідомлювати поетапність створення хореографічної композиції від задуму та малюнку танцю до конкретного руху та емоційного наповнення; відчувати динамічну лінію в музичному творі й будувати відповідно хореографічний текст; орієнтуватися на хореографічні вміння та здатності певної вікової групи чи класу загалом.

У процесі інтерпретації хореографічного твору доречно виділити сценічно-виконавські уміння вчителя. Одним із основних методів навчання хореографії є метод показу окремих рухів, коли вчитель сам демонструє зразок виконання елементів танцю, домагається точності, синхронності їхнього відтворення. За такої умови хореографічна техніка, акторська майстерність, сценічно-виконавська манера вчителя має бути академічною та ідеально відшліфованою.

Розвиваючи особливості висвітлення *показника оволодіння методами самостійної інтерпретаційної діяльності*, доцільно звернути увагу на статтю Ю. Слонімського «Жан Жорж Новер та його «Листи», у якій дослідник підкреслює, що «на думку Новера, балетмейстер – це головний інтерпретатор думок, закладених у драматургії, інтерпретатор ідеї у хореографічному вимірі, він об'єднує творче спрямування всіх співавторів вистави. Художник танцю зобов'язаний вивчати життя, знати природу мистецтва хореографії, уміти мислити музично-хореографічними образами, постійно оновлювати їх відповідно до сюжету, ідейної концепції,

часу та місця дії, жанру, виду драматичної експресії, характеру героїв тощо» [93, с. 22].

Зауважимо, що оволодіння методами самостійної інтерпретаційної діяльності визначає комплексність і цілісність поняття інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії і визначає функціональний алгоритм творчої діяльності педагога-митця. Відповідно до зазначеного вчитель хореографії має набути такі навички:

- використовувати набуті знання із циклу хореографічних дисциплін для коректної та логічної інтерпретації рисунку танцю та його хореографічної лексики;
- орієнтуватися на музичний та драматургічний компонент танцю, створюючи певний образ сценічного дійства;
- методично виважено розв'язувати художньо-творчі та навчально-виховні завдання;
- виявляти та розвивати драматургічні здібності, хореографічну уяву й образне мислення учнів;
- визначати відчуття прекрасного, естетичну витонченість, високу моральну культуру як невід'ємну особливість хореографічних творів;
- використовувати хореографічну лексику на професійному рівні, розкриваючи при цьому образну наповненість кожного руху.

Отже, оволодіння методами самостійної інтерпретаційної діяльності, як структурний показник інтерпретаційної компетентності, визначає готовність майбутніх учителів хореографії до професійно-педагогічної діяльності.

Не менш важливим показником операційно-діяльнісного критерію є сформованість *досвіду інтерпретаційної діяльності*.

Загалом поняття «досвід» учені різних часів визначають як можливість людини у своїй праці створювати правильне віддзеркалення дійсності. У «Великому тлумачному словнику української мови»

зазначено, що досвід – це «уся сукупність чуттєвих сприйнять, що набувається в процесі взаємодії людини із зовнішньою природою і становить основу всіх наших знань про матеріальний світ» [18, с. 321]. Філософи наголошують, що досвід є «важливим, історично наскрізним елементом пізнавальної й практичної діяльності; формою фіксації, збереження й передавання знання в процесі комунікації» [110, с. 169]. Педагоги розуміють досвід, як «сукупність знань і навичок, набутих на основі і у процесі безпосередньої педагогічної діяльності; форму засвоєння педагогом здобутків минулої педагогічної діяльності» [21, с. 102].

У процесі пізнання майбутніми вчителями хореографії загальнолюдської мистецької спадщини у них формується естетичний досвід та етичне ставлення до навколишнього середовища, під час пізнання явищ професійної діяльності – професійний досвід, із розширенням методологічних та психолого-педагогічних знань педагог отримує методичний та психолого-педагогічний досвід.

На нашу думку, важливим компонентом інтерпретаційної діяльності вчителів хореографії є саме їх виконавський досвід, адже саме природа танцю та його технічні особливості пізнаються через виконавську майстерність та досконалість фахових знань, умінь і навичок. Із цього приводу О. Пахоменко зазначає, що «чим глибше проникне балетмейстер у суть своєї діяльності, тим більш творчою і продуктивною стане його праця» [77, с. 16].

Показник досвіду інтерпретаційної діяльності виявляється у сформованості алгоритму постановочного процесу через оперування інтерпретаційною діяльністю у напрямку від творчого задуму до самого хореографічного дійства.

Розробка та діагностика критеріїв формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії безпосередньо пов'язана із рівнівнями розвитку об'єкта дослідження. Рівневий підхід уможлиблює

розгляд будь-якого процесу розвитку інтерпретаційної компетентності, як переходу від одного рівня до іншого, більш складного і якісно відмінного. На нашу думку, доцільним є виокремлення трьох рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії (низького, середнього, високого).

Контекст нашого дослідження потребує визначення сутності кожного рівня, що уможливить виявлення межі сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Низький рівень сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії пояснюється слабкою орієнтацією і нерозумінням значення інтерпретаційної компетентності; недостатнім уявленням про можливі результати інтерпретаційної діяльності; відсутністю зацікавленості в формуванні інтерпретаційної компетентності; слабкою розвиненістю інтерпретаційних вмінь і навичок; поверховим, нестійким та несистемним характером опанування інтерпретаційно важливими знаннями, уміннями і навичками; поверховою обізнаністю із методами та прийомами інтерпретаційної роботи в художньо-творчій та сценічно-виконавській діяльності; неточністю виконання інтерпретаційних дій; відсутністю досвіду інтерпретаційної діяльності; несформованістю уміння здійснювати самоконтроль та самоаналіз у процесі інтерпретаційної діяльності; відсутністю навичок самостійної інтерпретації хореографічної композиції; неадекватністю самооцінки рівня своєї інтерпретаційної компетентності.

Середній рівень сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії зумовлений частковою орієнтацією й неповним розумінням інтерпретаційної компетентності; обмеженим уявленням про можливі результати інтерпретаційної діяльності; фрагментарною зацікавленістю в формуванні інтерпретаційної компетентності; недостатньо розвиненими інтерпретаційними вміннями й

навичками; фрагментарним ставленням до формування інтерпретаційної компетентності; наявністю частково систематизованих інтерпретаційно важливих знань, умінь і навичок; недостатньою обізнаністю в методах та прийомах інтерпретаційної роботи в художньо-творчій та сценічно-виконавській діяльності; частково розвиненими інтерпретаційними вміннями й навичками; неточним виконанням інтерпретаційних дій; фрагментарним виявленням самостійності та ініціативи в інтерпретації хореографічної композиції; наявністю певного досвіду інтерпретаційної діяльності; частковим умінням здійснювати самоконтроль та самоаналіз під час інтерпретаційної діяльності; набуттям досвіду самостійної інтерпретації хореографічної композиції; суб'єктивною самооцінкою рівня своєї інтерпретаційної компетентності.

Високий рівень сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії характеризується зацікавленістю й розумінням сутності формування інтерпретаційної компетентності; високим рівнем уявлення про можливі результати інтерпретаційної діяльності; зацікавленістю в формуванні інтерпретаційної компетентності; зацікавленістю в набутті інтерпретаційних умінь і навичок; наявністю стійких і ґрунтовних інтерпретаційно важливих знань, умінь і навичок; повною обізнаністю з методами та прийомами інтерпретаційної роботи в художньо-творчій та сценічно-виконавській діяльності; готовністю нести відповідальність за результати творчо-імпровізаційної діяльності. добре розвиненими інтерпретаційними вміннями й навичками; самостійним і впевненим прийняттям рішень щодо виконання інтерпретаційних дій; самостійністю та виваженістю в інтерпретації хореографічної композиції; наявністю досвіду інтерпретаційної діяльності; умінням здійснювати самоконтроль та самоаналіз у процесі інтерпретаційної діяльності; ініціативністю та креативністю інтерпретації хореографічної композиції; адекватністю самооцінки рівня своєї інтерпретаційної компетентності.

Отже, визначені у дисертаційному дослідженні критерії, показники та рівні уможливають комплексну оцінку сформованості інтерпретаційної компетентності, дадуть змогу визначити стан та динаміку формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертаційного дослідження розв'язано такі завдання: з'ясовано стан і ступінь дослідженості обраної теми в педагогічній науці, виявлено повноту її джерельного забезпечення, уточнено зміст поняття «інтерпретаційна компетентність», «майбутні вчителі хореографії», «фахова підготовка»; визначено сутність, зміст, критерії, показники та рівні сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

У процесі розв'язання першого завдання дисертаційного дослідження було здійснено аналіз філософських та психолого-педагогічних джерел, а також наукових праць із мистецької педагогіки, який дозволив стверджувати, що проблема формування інтерпретаційної компетентності завжди приваблювала дослідників, однак особливої актуальності вона набула лише останнім часом. Водночас зауважимо, що недостатньо уваги приділялося вивченню парадигми інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Зазначені пошуки сприяли зосередженню уваги на фаховій підготовці майбутніх учителів хореографії, оптимізації ідей постановочної творчості, самореалізації студентами власного творчого потенціалу з позицій особистісного та професійного становлення (Л. Андрощук, О. Бикова, Т. Благова, А. Ваганова, Ю. Колісніченко, А. Кривохижа, О. Реброва).

Послідовно окреслено різноманітні концепції та підходи до формування інтерпретаційної компетентності у вітчизняній науці: ідеї формування балетмейстерських умінь та навичок (О. Пархоменко); індивідуального стилю діяльності творчого потенціалу та аналітичного мислення майбутніх учителів хореографії (Л. Андрощук); основних напрямків імпровізаційної діяльності (В. Ніжинський, В. Верховинець).

Визначено сутність основних понять дослідження, а саме: «інтерпретаційна компетентність майбутніх учителів хореографії», «майбутні вчителі хореографії», «фахова підготовка». Інтерпретаційна компетентність майбутніх учителів хореографії розкривається як динамічне явище, інтегрована система знань, умінь та навичок, що сприяють раціональному втіленню творчих пошуків хореографа в кінцевий продукт мистецтва танцю за допомогою інструментарію балетмейстерських умінь, творчих здібностей, імпровізації, творчого мислення, індивідуального стилю діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до створення художньо переконливої версії хореографічного твору.

У процесі аналізу та розв'язання поставлених завдань визначено компоненти, критерії, показники та рівні сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки, що максимально відбивають процесуально-динамічну сутність поняття.

У структурі досліджуваного феномену виділено чотири компоненти інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії: *мотиваційний* компонент заохочує педагога-балетмейстера до творчого пошуку, визначаючи його ціннісну орієнтацію, естетичні вподобання, моральну наповненість; *пізнавальний* компонент пов'язаний із знаннями про сутність, види, функції та характеристики інтерпретаційної діяльності; *креативний* компонент визначається у процесі створення майбутніми учителями хореографічних екзерсисів, етюдів та композицій; *діяльнісний* компонент містить навички та прийоми організації постановочної діяльності, сценічно-виконавські уміння, педагогічну майстерність, уміння роботи з хореографічним колективом.

Визначено чотири критерії, зокрема: мотиваційно-ціннісний, що передбачає показники потреб інтерпретаційної діяльності, усвідомлення мотивів фахової діяльності, сформованості інтересів до розробки та реалізації творчих ідей; когнітивний, що містить показники психолого-педагогічних, фахових, методичних знань, умінь та навичок; творчо-імпровізаційний, що передбачає показники творчого потенціалу, аналітичного творчого мислення та індивідуального стилю діяльності; операційно-діяльнісний, що містить показники хореографічних умінь та навичок, оволодіння методами самостійної інтерпретаційної діяльності, досвід інтерпретаційної творчості.

Узагальнюючи результат розв'язання перших завдань дисертаційного дослідження, було зазначено потребу розробки педагогічних умов та концепції структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Матеріали розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [104], [105], [106], [107].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Агапов О. Д. Интерпретация как личностная форма творения бытия : автореф. дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.11. Казань, 2011.
2. Агапов О. Д. Интерпретация как фактор становления личности (человек в поисках смысла жизни). *Вестник Российского философского общества*. 2005. № 4. С. 189–192.
3. Андрощук Л. Еволюція хореографічного мистецтва як явища культури в контексті аналізу передумов відкриття хореографічно-педагогічних спеціальностей в вищих педагогічних навчальних закладах України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини*. Умань : Жовтий О. О., 2015. Вип. 12, ч. 2. С. 272–281.
4. Андрощук Л. Розвиток творчого потенціалу майбутніх вчителів-хореографів у процесі постановки творчого проекту. *Мистецтво та освіта*. 2014. № 4. С. 55–58.
5. Андрощук Л. М. Індивідуальний стиль діяльності педагога-хореографа як наукова проблема. *Народна освіта*. 2012. Вип 3. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=984
6. Андрощук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Умань, 2009. 22 с.
7. Андрощук Л. М., Албул І. В. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії : навч. посіб. / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань : Жовтий, 2011. 167 с.
8. Андрусишин Р. Теоретичні основи українського народного танцю в педагогічній творчості В. Верховинця. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 10. С. 128–130.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2013_10_33

9. Барышникова Т. К. Азбука хореографии : метод. указания в помощь учащимся и педагогам детских хореографических коллективов, балетных школ и студий. СПб. : Респекс : Люкси, 1996. 256 с.
10. Березова Г. О. Класичний танець у дитячих хореографічних колективах. 2-ге вид. К. : Муз. Україна, 1990. 256 с.
11. Бикова О. Педагогічні умови розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки/ *Молодь і ринок*. 2016. №8 (139). С. 146–150.
12. Благова Т. О. Розвиток шкільної і професійної мистецької освіти на Полтавщині (друга половина XIX – початок XX ст.) : навч. посіб. / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава : Оріяна, 2009. 240 с.
13. Благова Т. О. Хореографічна підготовка вчителя у системі вищих педагогічних навчальних закладів в Україні 20-х рр. XX ст. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка*. Полтава, 2011. Вип. 8. С. 65–70.
14. Богута В. М. Передумови розвитку хореографічної обдарованості. *Мистецтво в реаліях сучасної освіти : зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф.*, (Полтава, 22–23 квітня 2010 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2010. С. 330–335.
15. Бойко О. С. Проблема образу в українському народно-сценічному танці *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури* : зб. наук. праць / Нац. акад. кер. кадрів культ. і мистецтв. К. : Міленіум, 2003. Вип. XI, ч. II. С. 3–9.
16. Бурля О. А. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06. К., 2004. 219 с.

17. Ваганова А. Я. Основы классического танца. Изд. 6-е. СПб. : Лань, 2001. 192 с. (Серия «Учебники для вузов. Специальная литература»)
18. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
19. Верховинець В. М. Весняночка. К. : Музична Україна, 1989. 342 с.
20. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю. 5-те вид., доп. К. : Муз Україна, 1990. 150 с.
21. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя, авт. колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш та ін. К. : МОН, 2004. 288 с.
22. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Інноваційний підхід до аналізу професійної компетентності сучасного фахівця. *Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід* : монографія / ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 11–18.
23. Войтко В. І. Психологічний словник. Київ : Вища школа, 1982. 216 с.
24. Волошина Л. Особливості підготовки фахівців. *Вісник Львівського університету*. Серія: Мистецтво. 2014. Вип. 14. С. 267–273.
25. Гадамер Г. Г. Обращение к русским читателям. *Актуальность прекрасного*. М. : Искусство, 1991. С. 7–9.
26. Голдрич О. Методика викладання хореографії. Львів : Сполом, 2006. 84 с.
27. Голдрич О. С. Методика роботи з хореографічним колективом. Львів : Каменярь, 2002. 64 с.
28. Головка Б. А. Онтологія існування людини у Мартіна Гайдеггера. *Феноменологія буття людини: сучасна західноєвропейська філософська рефлексія*. К. : Український Центр духовної культури, 1999. С. 161–178.

29. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с
30. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 375 с.
31. Горбатюк Р. М. Інтерпретаційна компетентність як компонент професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. *Вісник національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_2_4.
32. Дворник Ю. Ф. Педагогічні умови формування творчих якостей майбутнього вчителя музики. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2011. № 6. С. 58–62.
33. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій 224 школі : монографія. Умань : Жовтий О. О., 2015. 500 с.
34. Дубасенюк О. А. Креативність майбутнього вчителя як передумова роботи з обдарованими учнями. *Еліта і обдарованість: точки перетину* : матер. міжнарод. наук.-практ. конф., (22–23 грудня). Київ. : ЮД, 2010. С. 124–127.
35. Дункевич С. Г. Сучасна сценічна хореографія в культурі України: філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 26.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2012. 17 с.
36. Жукова Н. А. Інтерпретація як компонент музичної творчості: естетичний аспект : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.08. К., 2003. 191 с.
37. Забрєдовський С. Г. Методика роботи з хореографічним колективом : навч. посіб. К. : НАКККиМ, 2010. 135 с.
38. Зав'ялова О. К. Історія балетного мистецтва: від витоків – до початку ХХ ст. : навч. посіб. для студентів ф-тів мистецтва пед. ун-тів (спец.

- хореографія) та гуманітар. ф-тів ВНЗ / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Вид. 2-ге. Суми : Мрія, 2014. 114 с.
39. Загальна психологія : навч. посіб. / авт. кол.: О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. К. : А.П.Н., 2002. 461 с.
 40. Зайцев Є. В., Колісниченко Ю. В. Основи народно-сценічного танцю : навч. посіб. для вищ. навч. закл. культ. і мист. I–IV рівня акредитації. Вид. друге, доопр. і доп. Вінниця : НОВА КНИГА, 2007. 416 с.
 41. Засоби діагностики навчальних досягнень студентів напряму підготовки 6.020202 «Хореографія» / ред. О. В. Мартиненко. Бердянськ : Ткачук О. В., 2015. 288 с.
 42. Захаров Р. В. Записки балетмейстера. М. : Искусство, 1976. 367 с.
 43. Захаров Р. В. Сочинение танца: Страницы педагогического опыта. М. : Искусство, 1983. 224 с.
 44. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 444 с.
 45. Калініченко Н. А. Світлий геній Павлиша : зб. ст. Вид. 2-ге, доповн. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2008 154 с.
 46. Каміна Л. І. Особливість балетмейстера – автора хореографічних творів. Київ. : УЦКД, 2004. 16 с.
 47. Кившенко Ю. А. Формирование индивидуального почерка у будущего педагога-хореографа. *Вестник СамГУ*. 2009. № 5 (71). С. 112–117.
 48. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. М. : МарТ, 2005. 448 с.
 49. Колногузенко Б. М. Мистецтво балетмейстера : навч.-метод. матеріали з курсу. Х. : ХДАК, 2007. 86 с.
 50. Колногузенко Б. М. Хореографічна композиція : метод. посіб. з курсу «Мистецтво балетмейстера». Х. : ХДАК, 2018. 208 с.
 51. Колногузенко Б. М., Макарова І. І. Сучасний танець та методика його викладання : конспект лекцій для студ. хореогр. від-нь мистец. та пед.

- вищ. навч. закл. II–IV рівня акредитації / М-во культури України, Харків. держ. акад. культури, Харків. обл. осередок нац. хореогр. спілки України. Харків : Слово, 2015. 137 с.
52. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник для студ. ВНЗ. К. : Знання-Прес, 2003. 418 с.
 53. Куценко С. В. Народно-сценічний танець як засіб усебічного виховання майбутнього педагога-хореографа. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2016. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2016_2_18.
 54. Куценко С. В. Позитивна мотивація майбутнього вчителя хореографії в процесі формування його творчого потенціалу засобами народно-сценічного танцю. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ, 2013. Вип. 76. С. 106–113.
 55. Лабінцева Л. П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. : 13.00.04. Луганськ, 2007. 264 с.
 56. Литвиненко В. А. Зразки народної хореографії : підручник. К. : Альтепрес, 2007. 468 с.
 57. Майстри народно-сценічної хореографії : біографічний довідник / укладач О. П. Колосок. К. : ДАКККіМ, 2008. 116 с.
 58. Макаренко В. І. Формування фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Полтава, 2017. 269 с.
 59. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.

60. Мартиненко О. В. Впровадження засобів творчої імпровізації в систему хореографічних занять початкової школи. *Початкова школа*. 2012. № 6. С. 24–28.
61. Мартиненко О. В. Проблеми формування готовності майбутніх педагогів до викладання шкільного курсу хореографії. *Сучасна професійна підготовка вчителя до викладання мистецьких дисциплін у загальноосвітній школі: проблеми, пошуки, знахідки* : монографія / О. Д. Бузова, В. В. Бурназова, В. В. Григорєва та ін.; [ред. А. І. Омельченко]. Донецьк : Ноулідж, 2010. С. 121–137.
62. Мартиненко О. В. Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутнього вчителя хореографії. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки / КДПУ ім. В. Винниченка, ред. колегія В. Радул, В. Кушнір та ін. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 139. С. 90–94.
63. Мартиненко О. В. Сучасні стратегії підготовки вчителя до викладання хореографії у початковій школі. *Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Умань, 25 червня 2016 року) / ред. кол. : Л. М. Андросук (гол. ред.), Л. П. Ятло, С. В. Куценко. Умань : Жовтий О. О., 2016. С. 49–54.
64. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків : Мадрид, 2015. 178 с.
65. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. 256 с.
66. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 129–138.
67. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / Рудницька О. П. [та ін.] ; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 255 с.

68. Молостцова И. Е. Художественно-интерпретационная компетентность как профессионально значимая характеристика современного педагога-музыканта. *Музыкальное искусство и образование* : вестник кафедры ЮНЕСКО при Московском государственном педагогическом университете. 2015. № 3(11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-interpretatsionnaya-kompetentnost-kak-professionalno-znachimaya-harakteristika-sovremennogo-pedagoga-muzykanta>
69. Морозовська Т. Д. Хореографічне виховання як складова загальної освіти. *Рідна школа*. 2002. № 8/9. С. 25–28.
70. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Мн. : В. М. Скакун, 1998. 896 с.
71. Общая психология : учеб. для студ. пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. М., 1976. 479 с.
72. Овсянецька Л. П. Мотиваційна основа творчості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія* / Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ : ЦІТ, 2007. Вип. 12, ч. II. С. 23–30.
73. Орлов В. Ф, Фурса О. О., Баніт О. В. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навч.-метод, посіб. К. : Едельвейс, 2012. 272 с.
74. Отич О. М. Теорія і практика художньо-естетичного розвитку майбутнього фахівця у системі професійної освіти. *Зб. наук. праць Бердянського педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2006. № 2. С. 72–80.
75. Пархоменко О. М. Структура і зміст балетмейстерських умінь педагогів-хореографів. *Проблеми мистецької освіти* : зб. наук.-метод. ст. / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя ; відп. ред. О. Я. Ростовський. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. Вип. 9. С. 112–114.

76. Пархоменко О. М. Сутність і структура діяльності балетмейстера-педагога. *Наукові записки*. Серія: Психолого-педагогічні науки : зб. наук. пр. / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2012. № 5. С. 61–65.
77. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ніжинський держ. ун-т. ім. М. Гоголя. Ніжин, 2016. 249 с.
78. Пахомова О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2011. 271 с.
79. Перець О. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини ; ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань : Жовтий О. О., 2010. Вип. 2. С. 119–125.
80. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий підхід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* : кол. моногр. / під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. С. 64–70.
81. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* : кол. моногр. / під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. С. 15–24.
82. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Ничкало. К. : Вища шк., 2000. 380 с.

83. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. М., Когито-Центр, 2002. 396 с.
84. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Пер. с англ. 2-е изд., испр. Москва : КогитоЦентр, 2001. 142 с.
85. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 ; 13.00.04. Київ, 2013. 44 с.
86. Рикёр П. Герменевтика и метод социальных наук. *Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью*. М. : Academia, 1995. С. 3–18.
87. Розвиток художньо-естетичного світогляду майбутніх вчителів хореографії на основі інтегративного підходу : кол. моногр. / за заг. ред. О. В. Мартиненко. Бердянськ : Ткачук О. В., 2015. 256 с.
88. Сердюк Т. І. Професійна підготовки студентів-хореографів до професійної діяльності. *Збірник наукових праць*. Педагогічні науки / Херсон. держ. ун-т. Херсон : Видавництво ХДУ, 2011. Вип. 58, т. 1. С. 385–389.
89. Сердюк Т. І. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 24 с.
90. Сердюк Т. І. Художньо-естетична школа майбутніх учителів хореографії: формування досвіду : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 273 с.
91. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. К. : Міленіум, 2006. 344 с.
92. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
93. Слонимский Ю. И. В честь танца. М. : Искусство, 1968. 396 с.

94. Спінул І. Особливості індивідуального стилю діяльності майбутніх учителів хореографії. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. / КДПУ ім. В. Винниченка ; ред. кол.: Радул В. В., Величко С. П., Вовкотруб В. П. та ін. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 120. С. 293–299. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/v120.pdf>
95. Степанюк І. В. Хореографічна освіта як чинник формування національної свідомості. *Філософія освіти*. 2011. № 24. С. 118–121.
96. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / за заг. ред. В. Кременя. Київ : К. І. С., 2003. 296 с.
97. Тараканова А. *Хореографія 1-4 класи*. Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. Варіативна складова Типових навчальних планів. 1–4 класи / упор. Л. Ф. Щербакова, Г. Ф. Древаль. Тернопіль : Мандрівець. 2015. С. 151–163.
98. Тараненко Ю. Модель підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань : Софія, 2015. Вип. 53. С. 63–70.
99. Тараненко Ю. П. Інноваційний аспект формування позитивної мотивації у майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. / Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини, ред. Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін. Умань : Жовтий О. О., 2015. Вип. 12, ч. 2. С. 106–113.
100. Тараненко Ю. П. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх учителів хореографії. *Наука і молодь в XXI*

- сторіччі* : матеріали міжн. молодіж. наук.-практ. інтернет-конф., (Полтава, 1–2 грудня 2016 р.). Полтава : ПУЕТ, 2016. Ч. 2. С. 197–199.
101. Тараненко Ю. П. Креативний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали XXVII Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., (Переяслав-Хмельницький, 17 листопада 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 27. С. 326–328.
 102. Тараненко Ю. П. Підготовка майбутніх учителів хореографії до роботи з дітьми молодшого шкільного віку. *Проблеми та перспективи розвитку хореографічного мистецтва в системі вищої освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (Херсон, 25 березня 2016 р.). Херсон. : Издательство «ІТ», 2016. С. 180–192.
 103. Тарасов Н. И. Классический танец. Школа мужского исполнительства М. : Искусство, 1971. 439 с.
 104. Твердохліб С. С. «Інтерпретаційна компетентність» як педагогічна категорія. Збірник наукових праць. Сер.: Педагогічні науки. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. Випуск № 77 (Т. 1). С. 170–174.
 105. Твердохліб С. С. Когнітивний компонент у контексті формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Випуск 167. С. 216–221.
 106. Твердохліб С. С. Розвиток аналітично-творчого мислення й творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії в процесі інтерпретаційної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. № 62 (Т. 1). С. 133–137.
 107. Твердохліб С. С. Ціннісно-мотиваційний компонент у контексті формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів

- хореографії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Випуск 160. С. 223–237.
108. Ткачук И. А. Формирование интерпретационной компетентности студентов педагогического колледжа в условиях семинара-тренинга. *Концепт*. 2014. № 4 (апрель). URL: <http://ekoncept.ru/2014/14102.htm>.
 109. Филатова Л. О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования. *Дополнительное образование*. 2005. № 7. С. 9–11.
 110. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
 111. Фриз П. І. Мистецтво балетмейстера : навч.-метод. посіб. / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2008. 106 с.
 112. Харченко І. Проблема формування професійної компетентності майбутнього керівника танцювального колективу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : наук. зб. / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань : Жовтий О. О., 2012. Вип. 41. С. 72–77.
 113. Хижна О. П. Інноваційний розвиток мистецької освіти : суспільна потреба та суперечності її реалізації. *Наука і освіта* : наук.-практ. журн. Півд. наук. центру АПН України. 2010. № 2. Спецвип. : Проект «Когнітивні процеси та творчість». С. 278–283.
 114. Художньо-естетична компетентність як компонент професійної компетентності культуролога. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 3. С. 247–250. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2013_3_49

115. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М. : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
116. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 59–68.
117. Чень Бо. Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т. ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 236 с.
118. Черкасов В. Ф. Формування інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя хореографії. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки / КДПУ ім. В. Винниченка, ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 170. С. 44–49.
119. Черкасов В. Ф. Модель формування наукової компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки / КДПУ ім. В. Винниченка, ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 163. С. 47–53.
120. Черкасов В. Ф. Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі : підручник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка ; Харків : Озеров, 2017. 316 с.
121. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : підручник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. 528 с.
122. Черкасов В. Ф. Актуалізація ідеї інтерпретаційної та наукової компетентності майбутнього вчителя хореографії. *Advanced trends of the modern development of psychology and pedagogy in European countries* : collective monograph. Riga : Baltija Publishing, 2019. P. 354–367.

123. Чуба В. Проблеми формування професійних якостей майбутніх хореографів в системі вищої освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. / Уман. держ. пед. ун-т ім. П Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань : Жовти О. О., 2014. Вип. 10, ч. 3. С. 221–227.
124. Шариков Д. І. Мистецтвознавча наука хореологія як феномен художньої культури. Філософія балету та онтологія танцю : моногр. К. : КиМУ, 2013. Ч. I. 204 с.
125. Шевченко В. Т. Мистецтво балетмейстера в народно-сценічній хореографії : навч.-метод. посіб. для вищ. навч. закл. культ. і мист. України К. : ДАКККиМ, 2006. 184 с.
126. Шевчук А. С. Дитяча хореографія : навч.-метод. посіб. 3-тє вид. зі змін. та доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 288 с.
127. Шлейермахер Ф. Герменевтика / науч. редактор Н. О. Гучинская ; перевод с нем. А. Л. Вольского. СПб : Евпропейский дом, 2004. 242 с.
128. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : монографія. К., 1996. 172 с.
129. Юдин Б. Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям (начало). *Знание. Понимание. Умение*. 2005. № 4. С. 104–110.
130. Ягупов В. В. Мотивація учіння студентів з особливими потребами. URL: <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/yagupov>
131. Cherkasov V. Innovative Model of Communicative Practices. *Journal of History Culture and Art Research. Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*. June 2019. Vol. 8, No. 2. S. 244–252.
132. Cherkasov V. Формування у студентів готовності до запровадження музично-педагогічних технологій. *Pedagogika*. 2019. Vol. 136, No. 4. Р. 126–140.
URL: <http://ejournals.vdu.it/index.php/Pedagogika/article/view/1118/729>

133. Cherkasov V. Formation of Pedagogical University Students' Readness for Undergraduate and Graduate Research. *International Journal of Science and Research (IJSR)*. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. S. 136–142.
134. Martynenko O. Professional Training of Future Teachers of Choreography in Practical Use of Folklore. *Contemporary issues of culture and ART*. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology. Monograph 7. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2016. P. 288–299
135. Taranenko J. P. Psychological-Pedagogical Foundations of Training Future Teachers of Choreography for the Development of Artistic-Creative Abilities of Primary School Pupils. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2015. Part III (25). P. 21–25.
136. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence *Psychological Review*. 1959. № 66. P. 279–333.
137. Zemke R. Job Competencies: Can they Help you Design Better Training? *Training*. 1982 № 19. P. 18–31.

РОЗДІЛ 2

ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Визначення поняття «педагогічні умови»

У контексті гуманізації хореографічно-педагогічної освіти та її зорієнтованості на особистісно орієнтоване навчання, актуальним стає питання формування здатності майбутніх учителів хореографії до інтерпретаційної діяльності в процесі фахової підготовки.

Вивчення джерельної бази та аналіз наукових досліджень останніх років доводить, що для підвищення ефективності формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії необхідно створити певні педагогічні умови. Відтак вважаємо за доцільне насамперед конкретизувати сутність поняття «умова» і з огляду на це виявити й обґрунтувати педагогічні умови формування досліджуваного явища.

Передусім необхідно звернутися до «Великого тлумачного словника сучасної української мови», у якому поняття «умова» має декілька значень: «необхідна обставина, що робить можливим здійснення, утворення чого-небудь, сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається що-небудь; правила, що встановлені в тій чи тій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чогось; сукупність положень, що покладені в основу» [15, с. 1295].

У філософії категорія «умова» є однією із фундаментальних разом із категоріями «індивід», «особистість», «матерія», «світогляд» тощо. «Умова» висвітлюється як категорія, що виражає ставлення предмета до

навколишніх явищ, без яких він існувати не може. До того ж сам предмет є чимось зумовленим, а умова – відносно зовнішнім щодо різноманіття об'єктивного світу, «з якого за потреби впливає існування цього явища» [83, с. 707]. У «Сучасному філософському словнику» вона потрактується як «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [73, с. 289]. У «Філософському енциклопедичному словнику» термін «умова» розглядається як категорія, що «відбиває універсальні взаємозв'язки речей та чинників, завдяки яким вона виникає й існує, ставлення предмету до навколишніх явищ, без яких цей предмет не може існувати й розвиватися. Наявність сукупності незалежних від причини явищ створює можливість для перетворення наслідків на дійсність за відповідних умов» [84, с. 531].

З позиції психології поняття «умова» визначається як «сукупність змінних зовнішніх і внутрішніх причин, що позначаються на психічному розвитку людини, прискорюючи або гальмуючи його, впливаючи на динаміку та результат такого розвитку» [49, с. 270–271].

Загалом психологи тлумачать умову як певні явища внутрішнього та зовнішнього середовища, які неодмінно впливають на процес розвитку конкретного психічного явища. Розкриваючи певне явище, необхідно розглядати його в причинно-наслідкових зв'язках: якщо одне явище зумовлює інше, то воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, то воно є фактором; якщо явище зумовлює існування іншого явища, то воно є умовою [64].

Отже, «умова» – це невід'ємний складник будь-якого процесу загалом та процесу формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії зокрема. Зауважимо, що умови формування інтерпретаційної компетентності об'єктивно закладено в навчальний процес.

Розуміючи термін «умова» з педагогічної позиції, ми маємо справу із педагогічними умовами формування інтерпретаційної компетентності студентів хореографічних спеціальностей.

Питання умов набуває «педагогічного» сенсу в працях В. Андрєєва, С. Диніної, Н. Іпполітова, М. Зверєвої, Б. Купріянова, А. Найна, Н. Яковлевої.

Загалом, використання поняття «педагогічні умови» пов'язано із розв'язанням конкретних педагогічних завдань та інтерпретується як:

- сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності [12];
- обставини, що зумовлюють формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем [39];
- чинники, які впливають на процес досягнення мети та є результатом відбору, конструювання й застосування елементів змісту, форм, засобів, технологій, методів та прийомів навчання та виховання, що сприяють ефективному розв'язанню поставлених завдань [2].

Педагогічні умови сприяють реалізації принципів дидактики, її законів та закономірностей, впливаючи на змістовий і процесуальний компоненти освітнього процесу. Педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності різногалузевих фахівців уже були досліджені багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими.

Так, визначаючи поняття «педагогічні умови» О. Федорова підкреслює, що важливою ознакою цих умов є сукупність «можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм, матеріальних можливостей реалізації навчального процесу» [82, с. 50]. Це важливо, оскільки всі вищезазначені фактори безпосередньо впливають на навчальний процес і, взаємодіючи в єдиній системі, визначають його результати. Підтримуючи цю думку, Р. Нізамов говорить, що «впровадження педагогічних умов прямо пропорційно впливає на активізацію навчальної діяльності, а їх

реалізація підвищує рівень ефективності навчання, сприяє його оптимізації» [50, с. 29]. На цьому також наголошує і Ю. Бабанський, визначаючи педагогічні умови, як «способи, підходи, методики до розв'язання проблем, задач, орієнтовані на отримання максимально ефективних результатів окресленої діяльності» [4, с. 59].

В. Черкасов тлумачить сутність поняття педагогічні умови, як «організаційні заходи, спрямовані на підвищення якості та ефективності навчально-виховного процесу, формування особистісних властивостей майбутнього вчителя музичного мистецтва та удосконалення художньо-естетичного виховання молоді» [92, с. 309]. Отже, педагогічні умови складаються із сукупності цілеспрямовано сконструйованих можливостей змісту, форм і методів цілісного педагогічного процесу, покладених в основу управління функціонуванням і розвитком процесуального аспекту педагогічної системи.

Фундаментальне визначення поняття «педагогічні умови» запропонував К. Касярум, що інтерпретує цю категорію як «взаємопов'язану сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців» [32, с. 99–105].

Науковці А. Алексюк і П. Підкасистий, визначаючи педагогічні умови як «чинники, що впливають на процес досягнення мети», поділяють їх на:

а) зовнішні: позитивні стосунки викладача й студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо;

б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні особливості студентів (стан здоров'я, характер, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [75, с. 24].

Обґрунтовуючи педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії, вважаємо за доцільне

звернутися до наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних дослідників, які розглядають парадигму компетентності в освіті та інтерпретаційної компетентності зокрема.

Цінними для нашого дослідження є наукові розвідки Н. Олійник, у яких вчена визначає педагогічні умови формування компетентності студентів, виокремлюючи з-поміж них: «інтегрування процесів професійної та загальнокультурної підготовки студентів; спрямованість навчального процесу на соціальний розвиток особистості; гуманізація навчального процесу, що сприяє виявленню активності всіх учасників, їх особистого залучення в культурно-освітню діяльність; забезпечення можливості самореалізації студентів з урахуванням їхніх особистих здібностей та інтересів» [53, с. 304].

Досліджуючи проблему формування базових компетентностей учителів з основ здоров'я С. Новописьменний виділяє такі педагогічні умови: «створення та розвиток інформаційно-освітнього середовища кафедри з підготовки майбутніх учителів з основ здоров'я; вивчення професійно-орієнтованих дисциплін через виявлення професійної майстерності за допомогою навчально-методичного забезпечення; використання технології «три І» (ініціативність, інтерактивність, інтеграція)» [51, с. 3].

Дослідження В. Макаренка фактично продовжує наукові розвідки С. Новописьменного, де в чому доповнюючи їх і виділяючи певні унікальні ключові моменти. Учений, досліджуючи питання формування фахових компетентностей майбутніх лікарів, визначає такі педагогічні умови: «розвиток фахового середовища; актуалізація фахового потенціалу природничо-наукової підготовки; спрямованість навчально-пізнавальної та наукової діяльності студентів на формування фахових компетентностей» [43, с. 3].

Аналізуючи та актуалізуючи вищевикладений матеріал, визначаємо, що основними педагогічними умовами формування компетентного учителя-професіонала є розвиток фахового середовища та актуалізація професійної підготовки, оптимізація процесу вивчення методики викладання фахових дисциплін. Однак педагогічні умови набувають дещо іншого значення в контексті вивчення мистецьких дисциплін, оскільки із професійними знаннями, уміннями та навичками важливим є індивідуально-творчий компонент особистості, манера виконання, індивідуально-філософське сприйняття світу, інтелектуальний складник тощо.

О. Горбенко, з'ясовуючи сутність «педагогічних умов» наголошує на «створенні зовнішніх умов, що спрямовані на особистість студента та зумовлюють його якісні внутрішні зміни» [48 с. 136]. Такими умовами дослідниця вважає: «створення художньо-творчого середовища з погляду компетентнісного, особистісно орієнтованого та розвивального навчання; використання діалогічного та проблемно-діалогічного спілкування при формуванні художньо-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики; використання індивідуально-диференційованого та варіативного підходів у процесі формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музики; забезпечення пріоритету художньо-практичної діяльності; поетапність процесу формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики» [48, с. 141].

Аналізуючи наукові розвідки О. Бикової, виокремимо наступні педагогічні умови формування індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів хореографії: грамотна організація позанавчальної діяльності студентів-хореографів; активізація науково-дослідної роботи студентів-хореографів; використання комплексу творчих завдань у процесі навчальної діяльності [6].

Очевидно, що на процес професійно-хореографічної підготовки майбутніх учителів впливає низка певних факторів: зміст фахових дисциплін, творчий потенціал особистості, здатність до саморозвитку, ініціативність, забезпечення технологічною базою, сформованість світогляду, інноваційні методи навчання та ін. Визначається цей вплив внутрішніми та зовнішніми педагогічними умовами, тому, виявляючи педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії, треба враховувати основні закономірності цих впливів.

Науковий аналіз педагогічних умов, розглянутих у вищезазначених дослідженнях, засвідчив, що процес формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії відбувається під впливом різних чинників, умов й обставин. З огляду на складність зовнішніх і внутрішніх факторів, що визначають ефективність й успішність розв'язання освітніх завдань, зокрема з погляду формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії, необхідним є визначення комплексу педагогічних умов для вдосконалення процесу формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії та оптимальної оцінки результатів дослідно-експериментальної роботи. Тож, процес формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії буде ефективним, на наш погляд, за реалізації таких педагогічних умов:

- актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії;
- використання інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання;
- спрямованість сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Надалі маємо теоретично обґрунтувати зазначені педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки.

2.2.1. Актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії

На сучасному етапі впровадження Концепції Нової української школи та Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах увага науковців і педагогів-практиків зосереджується на формуванні фахових компетентностей учителів мистецьких спеціальностей. За такого підходу проблема актуалізації фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії є актуальною та своєчасною.

Проблемі формування фахових компетентностей у науковій літературі присвячено дослідження багатьох учених, зокрема Н. Бібік, І. Зимньої, В. Краєвського, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пархоменко, О. Пометун, С. Ракова, О. Савченко, С. Сисоєвої, Ю. Татури, І. Ткачук та ін. Водночас аналіз публікацій засвідчує, що сьогодні в мистецькій педагогіці проблема актуалізації фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії не одержала наукового осмислення й практичної реалізації.

Відповідно до першої педагогічної умови (*актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії*) здійснено аналіз навчальних планів, а також освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів та магістрів за напрямом «Хореографія», унаслідок чого з'ясовано, що зміст чинних навчальних планів й освітньо-професійних програм передбачає певні можливості для актуалізації фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії.

Однак вони не реалізуються повною мірою через недосконалість процесуального аспекту реалізації вимог до використання сучасних освітніх технологій у змісті професійної та практичної підготовки.

Зрозуміло, що за умов упровадження інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання в систему лекційних та практичних занять для більш цілеспрямованої та змістовної науково обґрунтованої підготовки майбутніх учителів хореографії з названого напрямку стає можливим максимально ефективно спрямування процесу формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії під час навчання в закладах вищої освіти.

Термін «актуалізація» в перекладі з латинської «*actualis*» означає діяльний, діяльнісний, фактичний. У педагогіці це поняття тлумачиться як розширення та поглиблення знань раніше засвоєних та нове застосування попередніх знань. На думку Є. Коробова, «актуалізація – це відновлення з різних видів пам'яті раніше засвоєних знань, умінь або навичок із метою їх подальшого використання під час засвоєння нового матеріалу» [36, с. 37].

Сутність феномена «потенціал» полягає в можливості, наявності сили, запасу, засобів, що можуть бути використані для досягнення мети. «Фаховий потенціал» хореографічних дисциплін характеризується засвоєнням студентами предметів навчального плану нормативного та вибіркового блоків навчальних дисциплін, опанування якими забезпечує фахову підготовку в процесі навчання в закладах вищої освіти та ефективно впливає на професійне становлення й формування інтерпретаційної компетентності під час сценічно-постановочної діяльності.

Визначаючи сутність феномена «хореографічна підготовка» в системі вищої педагогічної освіти, зауважимо, що це поняття розуміємо як залучення студентів до різноманітних форм організації навчально-пізнавальної діяльності, з-поміж яких: лекції, практичні й

лабораторні заняття, самостійна та індивідуальна робота студентів, консультації, реферати, курсові роботи, а також різні види педагогічних практик.

Необхідно зазначити, що актуалізацію фахового потенціалу насамперед ми пов'язуємо з мотивацією. Мотивація є важливим чинником формування інтерпретаційної компетентності та професійної індивідуальності вчителя хореографії, стилю інтелектуально-художнього мислення, його педагогічного такту, мистецької рефлексії та індивідуальних професійних якостей. Мотив є втіленням потреб учителя, його прагнення до опанування сучасними знаннями, інтерпретаційними вміннями й навичками, актуальними здобутками мистецької спадщини, практичним досвідом діяльності педагогів-новаторів.

У «Психологічному словнику» термін «мотивація» тлумачиться як «система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини» [17, с. 97]. Ґрунтовне дослідження причин, якими пояснюється певна інтерпретаційна поведінка хореографа, його дії та вчинки, передбачає аналіз психологічно-обумовлених інтерпретаційних ситуацій, якими вони визначаються, тобто сукупність мотивів інтерпретаційної компетентності індивіда. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка зазначено, що «мотивами можуть бути уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні та духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів» [20, с. 217]. За умови формування в студентів потреби в інтерпретаційній діяльності значно підвищується показник якості набутих знань, їх фундаментальності та багатогранності. Саме тому активна мотивація має надзвичайно важливе значення в підготовці до хореографічно-педагогічної та інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів хореографії.

Стосовно напряму досліджень творчо-професійного потенціалу майбутніх учителів мистецьких дисциплін Н. Мозгальова зазначає, що

важливим виявленням інтелектуально-творчого потенціалу вчителя музики є готовність та вмотивованість до інноваційної діяльності [47]. Отже, умотивованість студента щодо інтерпретаційної діяльності є фундаментальним аспектом реалізації майбутнім учителем інтересів, практичних умінь та навичок, які до певного часу не актуалізувалися.

Творчий розвиток особистості в процесі інтерпретаційної діяльності відбувається саме внаслідок активної суб'єкт-суб'єктивної взаємодії й залежить від показників набутих знань, умінь, навичок та досвіду постановочної роботи. Тому залучення студентів до творчої інтерпретаційної діяльності є основою формування інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя хореографії засобами мистецтва танцю. З огляду на це С. Куценко зауважує, що «процес становлення творчої особистості майбутнього вчителя хореографії неможливий без позитивної мотивації, яка є основним поняттям, що використовується для пояснення рушійної сили й джерела натхнення в процесі творчої діяльності» [61, с. 209–210].

Умотивованість, яка характеризує індивідуальність майбутнього вчителя хореографії, покладено в основу наполегливого та послідовного процесу засвоєння базових знань, умінь та навичок. Симбіоз позитивної мотивації та залучення студентів до інтерпретаційно-творчої діяльності сприяє вдосконаленню результатів освітнього процесу. Майбутній учитель, що дотримується такої позиції, є творчою індивідуальністю із яскраво вираженим показником інтерпретаційної компетентності, яка виражається в бажанні досягнення якісного результату. За цієї умови вчитель хореографії отримує морально-естетичне задоволення від виконаної роботи, що є визначальним у його потребах.

Зауважимо, що позитивна мотивація та творчий потенціал хореографа в процесі творчої інтерпретації пропорційно співвіднесені, а спільним знаменником стає цілеспрямованість, яка передбачає віру

студента у свої творчі сили. «Позитивна мотивація забезпечує свідоме прагнення студента до поставленої мети як суб'єктивного образу майбутнього результату» [5, с. 243]. Рух до постановки нових цілей – це вираження фундаментальної характеристики мотивації, прагнення вийти за межі вже досягнутих цілей.

Зазначимо, що важливим компонентом актуалізації фахового потенціалу хореографічної підготовки є розвиток зацікавленості студента-хореографа в ґрунтовному вивченні дисциплін хореографічного циклу. Зацікавленість студента стає динамічним складником його мотиваційної сфери, що залежить від доцільного підбору викладачем найефективніших методів навчання й прийомів оптимізації освітнього процесу. Саме тому неможливо переоцінити роль інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання в опануванні хореографічною майстерністю.

Незаперечним є факт, що використання та тлумачення терміна «інтерактивний» сучасними дослідниками в науковій літературі різне. Вартісним є те, що його пов'язують із такими педагогічними категоріями, як «інтерактивне навчання», «інтерактивні форми», «інтерактивні технології» тощо. Правомірно, що основним критерієм є те, що кожна із вищезазначених дефініцій має ідею наукового пізнання як діалог між викладачем та студентом або між студентами з метою найбільш ефективного обміну інформацією. Процес спілкування викладач-студент є постійним та систематичним, характеризується активною взаємодією всіх учасників, що, зі свого боку, значно підвищує якісний показник результативності навчання.

Вітчизняні дослідники О. Пометун та Л. Пироженко визначають поняття інтерактивних технологій, як співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у суспільстві), де «і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і

здійснюють» [72, с. 9]. Упровадження моделі інтерактивного навчання передбачає реалізацію життєвих ситуацій, застосування рольових ігор, спільне вирішення проблеми через аналіз та розв'язання відповідної ситуації. А. Панфілова визначає поняття «інтерактивних технологій як ігрові технології навчання й розвитку, що побудовані на цілеспрямованій спеціально організованій груповій та міжгруповій діяльності, «зворотному зв'язку» між усіма учасниками для досягання взаєморозуміння й корекції навчального й розвивального процесу, індивідуального стилю спілкування на основі рефлексивного аналізу» [54, с. 70].

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови активізації взаємодії студентського колективу під час навчання та взаємонавчання. «Основними формами роботи на інтерактивному уроці є групові та ігрові методи, у процесі яких учні спілкуються» [35, с. 178]. Групова навчальна діяльність актуальна саме під час роботи майбутніх учителів хореографії з дитячими хореографічними колективами. Створюючи позитивні умови для розвитку мотивації студента, вона активізує діяльність кожного вихованця. У процесі проведення лабораторних та практичних занять із дисциплін «Постановка концертних номерів», «Мистецтво балетмейстера, робота з самодіяльним хореографічним колективом» ми розподіляли студентів на групи, визначивши кожній окреме завдання – створити етюди на певну тему. Такі творчо-імпровізаційні завдання допомагають розвивати в студентів уяву, фантазію та мислення.

Дослідно-експериментальна робота щодо вибору й упровадження інтерактивних технологій у хореографічному мистецтві передбачає такі позиції: залучення до роботи всіх учасників навчального процесу та стимулювання активної взаємодії між ними; розподіл студентів на підгрупи; ретельний підбір матеріалу до кожного завдання; визначення чіткого плану та схеми занять; створення атмосфери довіри,

взаєморозуміння, невимушеності; спрямовування музичного матеріалу на реалізацію концепції єдності творчого завдання та стилістичних особливостей хореографічно-композиційної роботи.

Очевидно, що такий підхід вимагає старанної підготовки від викладачів та студентів. Останні ж мають активно діяти та використовувати навички мистецької уяви, утілювати творчі погляди, уміти інтерпретувати певний хореографічний сюжет. Під час дослідження ми намагалися творчо оцінювати інновації студентів та виокремлювати найбільш креативні підходи розв'язання інтерпретаційних завдань, ураховуючи думку кожного з них, спонукаючи до розвитку особистісного творчого мислення. Для розв'язання такого завдання ми намагалися надавати можливість для роздумів, сумнівів, пошуків істини. Цілком закономірно, що використання інтерактивних технологій у хореографічній освіті є доцільним і своєчасним.

У сучасній педагогічній науці існує велика кількість класифікацій інтерактивних технологій навчання. Так, О. Пометун та Л. Пироженко виокремлюють «інтерактивні технології кооперативного навчання, технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань» [72]. На думку Н. Руденко, «технології інтерактивного навчання теоретично можна поділити на дві групи: групові та фронтальні. Групові технології передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6 осіб), фронтальні – спільну роботу та взаємонавчання всього колективу» [66, с. 25–29].

Зауважимо, що парадигма інтерактивного навчання з позиції хореографічної практики малодосліджена. Незважаючи на це й ураховуючи, що хореографія є динамічним мистецтвом у просторі та часі, її закономірності значно підвищують кількість інтеракцій у практичному, теоретичному та творчому аспектах. Зазначимо також, що кожна

хореографічна композиція розкриває індивідуальність митця, його знання, уяву, творчий смак, емоційні переживання. Тому кінцевий результат творчої інтерпретації під час інтерактивного навчання вважається достатньо динамічним явищем, основними константами якого є студенти як майбутні вчителі хореографії, керівники дитячих хореографічних колективів.

З огляду на це виокремимо значущість інтерактивного навчання в процесі розвитку інтерпретаційної компетентності як проміжної ланки обміну емоційними переживаннями, творчими ідеями та думками між студентами на основі сценічно-постановочної практики. Саме прислухаючись до думки інших митців, розуміючи їх форми мислення та виокремлюючи основні закономірності творчого потенціалу, майбутні вчителі хореографії набувають необхідні знання для власного інтелектуально-творчого саморозвитку та інтерпретаційного іміджу.

Ураховуючи специфіку хореографічного мистецтва, ми виділили шість груп інтерактивних технологій за змістом сценічно-виконавської діяльності, що сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу та позитивно впливають на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Обговорення хореографічної композиції в загальному колі вважається однією з основних інтерактивних технологій у галузі хореографічної освіти. За такого підходу ми добирали тематику композицій, інтерпретація яких повністю залежить від інтелектуального розвитку та фахової підготовки студентів, творчої уяви, набутого мистецького досвіду. Зрозуміло, що таке обговорення хореографічних композицій спрямовано на розвиток мотивації студентів, корегування їхнього хореографічного сприймання, пошук можливих інтерпретаційних засобів виразності. Отже, обговорення хореографічної композиції в загальному колі формує ставлення майбутніх учителів хореографії до аналітично-чуттєвої сфери

мистецтва танцю та позитивно впливає на розвиток творчого смаку та вподобань майбутніх фахівців, на формування інтерпретаційної компетентності кожного виконавця.

Аналіз композиційного плану та постановочної моделі хореографічних творів спрямовується на уточнення сутності певної парадигми в хореографічному контексті. Ця технологія виокремлює теоретичний аспект формування когнітивного критерію інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за допомогою аналізу постановчих планів етюдів та композиційних номерів. Аналізуючи хореографічні твори, важливо концентрувати увагу на їх теоретичному обґрунтуванні, ідейній наповненості та зв'язку з іншими видами мистецтв, що зі свого боку актуалізує як мотиваційно-ціннісний критерій інтерпретаційної компетентності, так і систему знаньсвих координат, векторами якої є когнітивні вміння та навички, творчий потенціал, набутий досвід.

Створення хореографічних екзерсисів, етюдів та номерів на певну тему є важливою технологією залучення майбутніх учителів хореографії до самостійної інтерпретаційної діяльності. Така інтеракція дає змогу поєднати чуттєво-творчі можливості студентів із практичними навичками постановчої діяльності. Зауважимо про необхідність створення творчої дискусії між майбутніми педагогами, що уможливить обмін творчими ідеями та прийомами, сформує групове творче мислення, у процесі якого заповнюються прогалини в когнітивній сфері хореографічного тезауруса кожної особистості.

Постановка хореографічного дійства є поєднанням теоретичних та практичних технологій інтеракцій і полягає в тому, що певній групі студентів пропонується завдання з постановки хореографічної вистави. За такої ситуації та чи та група студентів може працювати як колектив однодумців, розподіляючи завдання зі створення лібрето, підбору

музичного супроводу, утілення хореографічної ідеї, розкриття змісту тексту та смислового навантаження між її членами так, щоб ідеї кожного учасника колективу доповнювали одна одну. Такий підхід сприяє найбільшому обміну хореографічно-творчим потенціалом майбутніх учителів хореографії, теоретичними та практичними компетентностями в хореографічному мистецтві. Така взаємодія спрямована на формування творчої індивідуальності кожного студента, його креативного ставлення до постановки хореографічного дійства, що в сукупності позитивно впливає на формування інтерпретаційної компетентності щодо постановки хореографічного дійства.

Імпровізація на задану тему визначає чуттєву креативність майбутніх учителів хореографії, їхній хореографічно-лексичний та діяльнісно-практичний досвід. Імпровізація на задану тему засвідчує практичне втілення хореографічної уяви творця відповідно до певного музичного супроводу. Яскравим прикладом такої інтеракції є контактна імпровізація, імпровізація в парах, імпровізація на певний художньо-образний сюжет.

Ротація пар під час сценічно-виконавської діяльності вможливорює абсорбування різних поглядів на хореографічну імпровізацію та розрахована на чуттєве сприйняття партнера, його технічних умінь та навичок. Для компетентного створення дуетної хореографічно-сценічної композиції митцю необхідно чітко усвідомити динаміку та пластику рухів у парі, відчути фізичні можливості партнера. Таке взаєморозуміння з'являється з практичним досвідом і характеризується відчуттям комфортності, логічності та лаконічності створеної лексики танцю.

Зазначимо, що навчально-пізнавальна діяльність майбутніх учителів хореографії має свою уніфіковану структуру та передбачає сталі підходи щодо форм її організації, а саме: лекції, практичні, лабораторні та індивідуальні зайняття, самостійну роботу. Унікальність такої системи

визначається практичною наповненістю фахових курсів із хореографічних дисциплін та їхнім зв'язком із теоретичними основами мистецтва танцю. За такої умови визначальними стають саме практичні та лабораторні заняття. До того ж, під час вивчення таких теоретичних дисциплін, як «Народний костюм», «Ритміка», «Мистецтво балетмейстера» повною мірою використовується потенціал лекційної роботи.

Не слід забувати й про комплекс інноваційних методів навчання, спрямованих на підвищення ефективності формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Зауважимо, що поняття «інновація» в сучасній психолого-педагогічній літературі інтерпретується неоднозначно. У вітчизняній науковій літературі прийнято визначати інновацію як «процес створення, поширення й використання нових способів для розв'язання педагогічних проблем оригінальними, нестандартними підходами» [69, с. 105]. У контексті інноваційної освіти необхідно звернути увагу на постійне оновлення та збагачення теоретичної бази знань, організаційних та управлінських підходів, технологій та засобів навчання.

За такої умови мета, зміст, форми та методи організації навчального процесу постійно оновлюються, розширюються та модифікуються. Отже, інновація в освіті – «це цілеспрямований процес змін, що сприяють модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання» [81, с. 183], результатом якого є набуття якісно нових знань, умінь та навичок, адаптованих до вимог сучасного соціуму, спрямованих на посилення конкурентоспроможності викладача хореографії в системі економічних координат освітнього простору.

У «Психологічному словнику» В. Войтко зазначено, що метод – «це спосіб організації діяльності учнів із навчальним матеріалом» [17, с. 90]. Метод навчання виявляє особливості взаємозв'язку між студентом і навчальним матеріалом та розкриває його якісні характеристики. У системі

поглядів педагогічної науки прийнято визначати метод навчання як «упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань» [20, с. 206]. У роботах В. Черкасова поняття методу інтерпретується як «теоретичне й практичне оволодіння закономірностями музичного мистецтва, метод вважається основним інструментом засвоєння знань, формування умінь і навичок у процесі художньо-естетичної діяльності, як наслідок – способом досягнення мети» [94, с. 211].

Зазначимо, що з розвитком хореографічної педагогіки й методики викладання хореографії широко впроваджуються інтерактивні методи хореографічного навчання, спрямовані на індивідуально-творчий розвиток особистості. Специфіка хореографічного мистецтва дозволяє інтерпретувати інноваційні методи навчання як цілеспрямовану взаємодію викладача та студентів з метою розвитку хореографічно-лексичної бази, моторних навичок, імпровізаційних здібностей, академічності танцювальної моторики та мотиваційної сфери за умови впровадження новітніх методик, прийомів і засобів навчання. Основними методами інноваційного хореографічного навчання вважаємо: метод демонстрації, метод ілюстрації, метод електронної презентації в системі Power Point, метод активізації навчальної діяльності, метод емоційного впливу, метод наслідування або копіювання.

Метод демонстрації є методом навчання, заснованим на наочному показі динамічних зображень сюжетів, прийомів виконання, вправ або окремих елементів танцювальних рухів у просторі та часі за участю викладача. Метод демонстрації вможливорює сприйняття базових законів хореографічної техніки в конкретних динамічних видах практичної діяльності, сприяє створенню атмосфери чуттєвого емпіричного пізнання та позитивно впливає на емоційну сферу студентів. Це метод взаємодії викладача й студента, технологічною особливістю якого є суб'єктивна

зумовленість емоційно-технічної стилістики викладача, який володіє певними фаховими компетентностями та прийомами передання академічності хореографічної моторики студентам.

Метод ілюстрації «передбачає показ предметів, процесів та явищ у їх символічному зображенні» [56, с. 286]. Особливістю ілюстрації як методу педагогічної дії є використання різних видів мистецтв, спрямованих на розвиток творчої уяви студента. У процесі проведення дослідно-експериментальної роботи майбутнім учителям хореографії пропонується ілюстрації фресок та мозаїк, репродукції скульптур, відеоматеріали хореографічні вистави та репетиційні процеси вітчизняних та зарубіжних професійних хореографічних колективів, відеоматеріали балетних спектаклів та концертів за участю хореографічних колективів, схеми просторової побудови танцю.

Метод електронної презентації в системі Power Point використовується для розширення світоглядних уявлень, досягнення максимальної точності аналізу та інтерпретування аудіовізуального матеріалу за допомогою сенсуалістичного сприйняття студентів. Цей метод застосовується в лекційно-аудиторній роботі, що передбачає розвиток творчого мислення студентів й виробленню навички інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Метод емоційного впливу на свідомість і поведінку студентів під час інтерпретації хореографічної композиції полягає у вивільненні ставлення до певної парадигми хореографічного мистецтва, активізації чуттєвої сфери творчості за рахунок емоційного впливу викладача. Як слушно зауважує В. Черкасов: «Емоційний вплив відбувається за допомогою інтелектуальних, художньо-естетичних та компетентнісних уявлень вчителя» [17 с. 230]. Така взаємодія активує індивідуальну емоційно-образну сферу й позитивно впливає на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Метод наслідування або копіювання відноситься до групи методів, які визначають спрямованість майбутніх учителів хореографії на досягнення певних успіхів у професійному й кар'єрному зростанні. Копіювання манери виконання й індивідуально-сценічного стилю виконавця доводить, що студенти мають абсорбувати найбільш довершені приклади виконавської майстерності танцівників різних жанрів, їх манеру, темперамент та експресіонізм. За такого підходу в студентів формується творче наслідування. Вони виявляють інтерес та намагаються свідомо копіювати манеру виконання улюблених танцівників або викладачів-хореографів, «тому творче наслідування не є крадіжкою; навпаки, воно – студіювання майбутнього таланту» [23, с. 517]. Як й інші психічні процеси, творче наслідування викликає хвилювання, думки й почуття, які сприяють виникненню різних ідей, моделюванню можливих композицій, відбору засобів хореографічної виразності для створення художнього образу, у якому відтворено внутрішній духовний світ особистості.

З огляду на сказане, можна стверджувати, що реалізація першої педагогічної умови визначає такі основні чинники, які забезпечують актуалізацію фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії: зацікавленість, цілеспрямованість та позитивну мотивацію; упровадження інтерактивних технологій за змістом сценічно-виконавської діяльності (обговорення хореографічної композиції в загальному колі; аналіз композиційного плану та постановочної моделі хореографічних творів; створення хореографічних ексерсизів, етюдів, номерів; імпровізація на задану тему; ротація пар). Окрім того, актуалізації фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії сприяють інноваційні методи навчання, з-поміж яких: ілюстрація, демонстрація, електронна презентація в системі Power Point, емоційний вплив, наслідування або копіювання.

2.2.2. Інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії

У контексті модернізації освітньо-виховного процесу в закладах вищої освіти необхідно зазначити, що основне завдання вищої школи полягає в підготовці компетентного вчителя, здатного творчо розв'язувати проблеми художньо-естетичного виховання через здатність до соціальної, культурної та професійної діяльності. Це зумовлює появу нового підходу в системі освіти з метою формування «багатогранності людської особистості, її культури, індивідуального досвіду, творчої інтуїції і творчої самовіддачі, соціальної та екологічної відповідальності, глобальної самосвідомості» [27, с. 4].

Наголосимо на тому, що ідеальною системою цілісного духовного впливу на особистість студента є категорія мистецтва, а важливим педагогічним потенціалом якого – поєднання різних видів виховної діяльності. Така концепція зумовлена потребою людини в універсальній діяльності, спілкуванні, естетичній гармонії буття та є основним засобом формування особистості вихованців. У основі зв'язку між педагогічною та мистецькою доктринами лежить функціональна модель мистецтва, його гедоністична, естетична, пізнавальна, виховна, суспільно-перетворювальна, інформаційно-комунікативна функції. Тому значної актуальності набуває використання різних видів мистецтв та дослідження їхнього впливу на формування й розвиток творчих здібностей особистості.

Процес спрямованості навчально-виховного процесу у вищу хореографічно-педагогічну освіту формує тенденцію, за якої митець має володіти багатогранним та інтегральним творчим світобаченням, розуміти динаміку розвитку культурних процесів. Зазначимо, що вчителю мистецтва танцю слід не тільки бездоганно володіти інструментарієм хореографії, а й мати естетичне спрямування творчого мислення, розуміти

абстракцію взаємозв'язків між різними видами мистецтва, уміти інтерпретувати творчу ідею покладену в конкретну мистецьку галузь за допомогою інструментарію танцю, бути в постійному пошуку творчого натхнення через спілкування з світовою мистецькою спадщиною.

Здійснений аналіз дає підстави виокремити педагогічну умову, яка полягає в *інтеграції різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності*.

З огляду на актуальність проблеми формування багатогранної людської особистості, питання інтеграційних процесів в освітньому середовищі досліджено сучасними науковцями: Г. Білецькою, К. Волинець, І. Козловською, Д. Коломієць, М. Совою та ін., які розглядають інтеграцію з позиції філософії, педагогіки та методики викладання. Дидактичні основи та методологічні засади інтеграційних процесів у освітньому процесі досліджують С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Козловська, Я. Кміт, Я. Собко.

Зазначимо, що термін «інтеграція» має багато значень, що залежить від специфіки предмету дослідження. Так, визначення поняття інтеграції можна розглядати в мовному, філософському, психологічному, соціологічному, педагогічному та мистецькому аспектах, де основою тлумачення є процес поєднання диференціальних частин та елементів у єдине ціле або ж функціональна дія цієї інтеграції із властивими їй закономірностями та взаємозв'язками.

Важливою характеристикою такої взаємодії є межі виміру системи процесу інтеграції. Так, якщо інтеграція відбувається в межах однієї системи, наприклад хореографії, то результатом процесу буде цілісність та фундаментальність системи, розширення хореографічно-лексичної бази, стильових канонів, що сприятиме виникненню нових течій в мистецтві, таких як модерн-балет, хореографічне мистецтво вільної пластики тіла тощо. У разі інтегрування раніше не пов'язаних об'єктів з'являється нова

система, у якій кожна з диференційних частин має власну автономію. Така практика передбачає інтерпретацію та постановку повноцінних концертних хореографічних композицій, дійств тощо.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» термін «інтеграція» подається як «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі» [16, с. 500]; у «Соціолого-педагогічному словнику» інтеграція визначається як «сторона процесу розвитку, яка пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різномірних частин та елементів, а у ході процесів інтеграції в уже сформованій системі, або у новій системі, яка виникла з раніше незв'язних елементів, збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами, зокрема надбудовуються нові рівні управління» [70, с. 94]; у «Педагогічному словнику» М. Ярмаченка зазначено, що інтеграція – це «поняття, що означає як стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, так і процес, що спричиняє такий стан» [58, с. 229].

Визначаючи світове мистецтво як загальноабстрактну категорію розуміємо, що кожен із його видів так чи так має риси іншого. Зауважимо, що основою виникнення варіативності загальнолюдської мистецької спадщини є образотворче мистецтво, музичне мистецтво та пластика людського тіла. Кожен із цих видів мистецтв має зв'язки із дотичною системою і є підґрунтям для сучасної творчості. Сучасна хореографія інтегрує риси музичного, художнього, літературного, театрального, циркового, кінематографічного мистецтв, стає предметом дослідження процесу формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Зазначимо, що для отримання високих показників сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії необхідно модернізувати та лібералізувати основні методологічні засади та форми інтеграції різних видів мистецтв в освітньому процесі. Однією із найефективніших форм практичного застосування інтеграції мистецтв є інтегровані заняття.

Тлумачення поняття *«інтегровані заняття»* знаходимо у працях В. Черкасова, який зазначає, що сутність такого виду занять полягає в тому, що за змістом вони об'єднують твори різних видів мистецтва: музику, образотворче мистецтво, хореографію, а також літературу та історію: «Інтегрований урок передбачає інтерпретацію різних видів мистецтв, фактів і подій за допомогою доцільного об'єднання потоків інформації з різних галузей знань в єдиний і цілісний об'єкт пізнання» [93, с. 455–456]. Цілісність знань про хореографічний твір формується в процесі використання спільних для кожного виду мистецтва засобів виразності, образів, понять, символів, фактів, подій тощо.

Трансформуючи дослідження С. Гончаренка в галузь хореографії, можна виокремити основні цілі інтегрованих занять: «вивчення предметів на високому рівні системності знань; розвиток співробітництва педагогів; формування в учнів переконань з погляду загальнолюдської мистецької спадщини» [19, с. 198]. Така методика викладання в закладі вищої освіти зумовлена актуальністю засвоєння знань з одного предмету для розуміння явищ та процесів в інших.

Стосовно форм роботи С. Ткаченко визначає поняття інтегрованої лекції як «логічного, систематичного, послідовного і всебічного викладу того або того наукового питання на міжпредметній основі з різних навчальних дисциплін» [80, с. 74–75]. Очевидно, що у вимірі хореографічних дисциплін змістовий аспект такого виду занять спрямований на формування інтегральної системи загальнономистецьких

знань із метою розвитку усебічності художнього світобачення. Логічно-методологічний аспект визначає процес формування цілісності творчого мислення студента через міжпредметні зв'язки. Індивідуальні психологічні особливості студента або ж групи студентів ураховує психологічний аспект.

Інтегровані практичні заняття, за визначенням С. Ткаченко, – «це заняття, проведені під керівництвом викладача в навчальній аудиторії, спрямовані на поглиблення споріднених науково-теоретичних знань й оволодіння певними методами самостійної роботи з різних дисциплін» [80, с. 86–89]. Результатом проведення таких занять є формування в студентів-хореографів практичних умінь аналізувати, співставляти, узагальнювати актуальні загальнономистецькі питання, що розвиває показники аналітично-творчого мислення, творчої уяви, художнього смаку, імпровізаційно-творчої компетенції.

Семінарське заняття як інтеграційна форма – це заняття, «у процесі підготовки та проведення якого студенти захищають наукові положення й висновки на основі самостійно отриманих знань у процесі підготовки до нього» [80, с. 86–89]. Так, форма організації освітнього процесу спрямована на визначення сформованості показників інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Найбільш суттєвими *педагогічними принципами* використання інтеграції мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності вважаємо принцип історизму, принцип художньої аналогії, принцип художнього переведення.

Основне призначення принципу *історизму* полягає у використанні мистецької спадщини певного періоду чи епохи, що дає змогу студенту відчувати та проаналізувати її мистецьке спрямування, картину світу, загальні риси, закономірності та тенденції. Такий аналіз сприяє розумінню меж пізнання мистецтва в певний історичний час.

Суть принципу впровадження *художніх аналогій* полягає в індивідуальності людської уяви. Сприймаючи певний вид мистецтва, наприклад музику, студент будує у своїй уяві зорові образи, які стають підґрунтям для подальшої інтерпретаційної практики. Особливістю такого принципу є вмотивування підсвідомості студента до продукування уявлень, підвищення інтересу до естетики мистецтва.

Використання принципу *художнього переведення* передбачає залучення майбутніх учителів хореографії до взаємодії різних видів мистецтв, участі в творчо-перетворювальній діяльності, зокрема інсценізації та театралізації.

До того ж слід визнати, що використання зазначених принципів дозволяє залучити майбутніх учителів до якісно нового рівня аналітично-порівняльної та творчо-перетворювальної діяльності в процесі інтегрування загальнолюдської мистецької спадщини, що дає міцне підґрунтя для формування інтерпретаційної компетентності.

Причиною інтегративності мистецтва хореографії є сенсуалізм людського сприйняття, взаємозв'язок сценічного руху з інструментальним супроводом, художня наповненість хореографічних поз та ракурсів, художнє бачення загальної сценічної картини. Ізольований підхід до сприйняття мистецтва танцю спричиняє обмеженість показників аналітично-творчого мислення, творчого потенціалу, індивідуального стилю діяльності, творчо-імпровізаційного підходу до формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

З огляду на це не можна не погодитися з думкою О. Рудницької, згідно з якою «зміст предметного навчання мистецтва слід розглядати в інтегративному контексті як спорідненість різних елементів знань про особливості розкриття багатоаспектності навколишнього світу, відбиття реальності «мовою» ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття» [67, с. 113]. До того ж Д. Кабалевський

наголошував, що «інтеграція різних видів мистецтв має великі можливості виховання й розвитку культури особистості: вона полягає в поєднанні музики, літератури, образотворчого мистецтва, а також у синтетичних мистецтвах: театрі й кіно» [29, с. 82].

Зазначимо, що процес інтерпретації творчої ідеї митця в хореографічне мистецтво визначається якісними характеристиками та вміннями педагога-балетмейстера інтегрувати загальнолюдську мистецьку спадщину. Будь-який рух передбачає взаємозв'язок із музичним супроводом через синтез творчого задуму композитора та хореографа. У свою чергу кожна хореографічна поза надає стилістичного забарвлення композиції та зумовлюється загальними канонами світового образотворчого мистецтва. Сценічне оформлення сцени декораціями та підбір костюмів виконавців ураховує тенденції художньої творчості, а драматургія – функціональні канони театральної дії.

Визначаючи сутність *музичного мистецтва* необхідно зазначити, що динаміка його естетичного впливу на слухача визначається інструментарієм музичної дії. Виразність хореографічного мистецтва синтезує тезаурус музичного мистецтва та спирається на його жанри. Не можна не погодитися з думкою видатного вітчизняного науковця, педагога та хореографа А. Кривохижі, що в «хореографічному творі рух має напрям, швидкість, ритм та пластичну виразність, у танці темпоритм не тільки художньо організовує рух, а й передає емоційні характеристики хореографічних образів» [37, с. 32].

У процесі інтерпретування творчої концепції хореографом показником якості сценічного доробку насамперед є його взаємозв'язок із музичним супроводом. Це зумовлено ідейним наповненням музичної композиції та здатністю до емоційного впливу на слухача, який має бездоганно збігатися із враженнями від побаченої пластики сценічного

руху. За такої умови доцільно виокремити основні підходи в інтеграції музичного та хореографічного мистецтва.

Зазначимо, що взаємодія музики та танцю має загальнофілософські тенденції спрямування від конкретного до абстрактного, від теоретичного обґрунтування до емоційно-естетичного сприймання, що вможливорює виділення двох основних підходів інтеграційного характеру між танцем та музикою: теоретичного та естетичного.

Інтеграція музики і танцю містить поняття ритму, темпу, тональності, ладу, музичного розміру, синкопованості, на які варто спиратися майбутньому вчителю мистецтва танцю в процесі створення композиції. Музичний та хореографічний компоненти мають ідеально збігатися, доповнюючи один одного, вони здатні вплинути на сенсуалістичне сприйняття глядача. На думку Є. Петренко «хореограф орієнтується на особливості музичного матеріалу, що є невід’ємною рисою культури танцю, яка визначає його внутрішню музичність» [59, с. 1–2].

У естетичній взаємодії музики і танцю основним показником вважається абстракціонізм творчої ідеї, який передається засобами виразності та слугує загальною точкою відліку в процесі інтерпретування сценічного доробку. В. Ванслов зазначає, що органічний синтез музики і хореографії «стає можливим завдяки спорідненості образної природи цих мистецтв» [14, с. 33]. Саме тому майбутнім учителям хореографії доцільно звернути увагу на характер музичного супроводу, зрозуміти задум композитора та дібрати такі прийоми хореографічної лексики, які якомога доцільніше доповнюють і розкривають музичний супровід.

У дослідженнях французького реформатора балету Ж. Новера музика визначається важливим фактором розвитку хореографічної образності. Саме від реформ дослідника «почали творчо утверджуватися аналогія між окремими «мовленнєвими» у своїй виразності елементами танцю та елементами музики, підкреслювався зв’язок між характером руху, між

смыслом оклику чи вигуку (не словесних, а звукових) та жесту, між мелодичною фразою та фразою пластичною, між речитативом і пантомімою» [10, с. 10–11].

Важливим компонентом відповідності музичної та танцювально-драматургічної дії в процесі інтерпретації хореографічної ідеї необхідно виокремити принцип танцювального симфонізму М. Петіпа, що розширив та розвинув радянський балетмейстр Л. Іванов [21]. Хореографічна лексика має стати таким же компонентом мистецького доробку, як і партитура певного музичного твору в симфонічному оркестрі. Хореографічний рух за такої умови вважається одним із автономних компонентів синтезу хореографії та музики, що виконує функції впливу на свідомість глядача за допомогою зорових засобів перцепції та відіграє важливу роль у загально-сенсуалістичному сприйнятті.

Досліджуючи питання формування інтерпретаційної компетентності в процесі інтеграції музичного та хореографічного видів мистецтв варто звернути увагу на принцип специфічного контрапунктичного поєднання звуку та руху В. Ніжинського, який передбачає на ґрунтовне переосмислення музичного супроводу та визначення основної структурної тематики, лексичної наповненість хореографічного руху [71].

Значного впливу на сучасне мистецтво танцю має *образотворче мистецтво*. На думку вітчизняної дослідниці О. Мерлянової, «досконала пластична мова образотворчого мистецтва, поєднана з музичним супроводом та хореографічною пластикою, створює єдиний цілісний образ вистави, емоційно впливаючи на глядача» [45, с. 101].

Хореографія є динамічним мистецтвом у просторі та часі, що складається з поетично осмисленої пластики людського тіла. Очевидно, що художнє та танцювальне мистецтво нерозривно пов'язані, адже, доповнюючи один одного, вони покликані ілюструвати рух людського тіла. Отже, досить актуальним є питання сценічної пози, ракурсу та динаміки

руху відповідно до графічних образів загальнолюдської художньої спадщини. Митець має використовувати інструментарій так, щоб його задум був чітко зрозумілим глядачеві й викликав у нього емоційні переживання, чрез набутий упродовж життя естетичний досвід.

У процесі інтерпретації художньої ідеї в мистецтво танцю чималу роль відіграє дизайнерське оформлення сцени, реквізит виконавців та сценічний костюм. Так, на сцені має панувати атмосфера художнього задуму, що гармонійно поєднується з хореографічним дійством й оригінально сприймається виконавцями й глядачами. Якість задуму визначається інтеграцією з диференційними показниками пластики дії, манери виконання, спрямованості сценічного акту. Така концепція спрямована на сенсуалізм сприйняття твору й дає змогу переконати глядача в правдивості хореографічного дійства. На думку А. Кривохижі, «художній витвір прямо пропорційний естетичному сприйняттю твору глядачем» [37, с. 64].

Педагог зазначає, що «Спектакль – це картина, у якій колір, ритм, рух і навіть мовчання об'єднані єдиним цілим» [37, с. 65]. З огляду на сказане зазначимо, що в інтегративній мультимистецькій системі танцю кожен показник має різну цінність. Глядач насамперед сприймає сценічну хореографічну дію, а така дизайнерська наповненість, як декорації, реквізит та костюм, відповідає за стилізацію дійства і надихає інтерпретатора на нові творчі пошуки.

У процесі формування інтерпретаційної компетентності за допомогою інтеграції хореографії та художнього мистецтва необхідно врахувати принцип ритму побудови малюнку танцю на фоні декорацій. За таких умов виконавець стає певною просторовою фігурою, сценічним модулем, що виражається в масштабному вимірі, через який проєктується сценічна дія, що характеризується співвіднесенням динаміки дії із статичним оформленням простору.

Наголосимо на тому, що парадигма інтеграції дизайнерського мистецтва в хореографію можлива через організацію простору, у якому відбувається акт, де за допомогою зміни картин (декорацій, костюмів, світла) створюється унікальна драматургія живопису. Саме тому художній задум постановника має синтезувати дизайнерське мистецтво разом із хореографічним та музичним.

Зауважимо, що кожна хореографічна композиція інтерпретується законами драматургії *театрального мистецтва*. Акт дії між танцівниками на сцені стає визначальним і слугує вихідним моментом художньої ідеї митця.

Процес створення художнього образу митцем характеризується індивідуальністю його світогляду й набуває власних унікальних рис залежно від творчого поклику автора. У процесі роботи над балетмейстерською концепцією важливо знати основні закони драматургії, що є найскладнішим у роботі постановника. Саме тому не можна не погодитися з думкою В. Ванслова, відповідно до якої «танець існує мов би в театральному оздобленні, має драматургічну значення та задум» [13, с. 11].

Принципи драматургічності хореографічної дії ґрунтовно дослідив балетмейстер Р. Захаровим, на думку якого «кожний балет, акт, епізод, танець, сцена створюються на основі єдиного закону драматургії, навіть кожна комбінація в танці також має свій початок, розвиток і кінець» [25, с. 5–6]. Танець – це драма, утілена в сценічне буття інструментарієм пластики людського тіла. При цьому значущість драматургічного задуму полягає в музичному супроводі, що надає мистецтву хореографії дієвості виконання. Це зумовлює виникнення поняття «музичної драматургії», що покладено в основу побудови кожної композиції. За словами балетмейстера, «драматургія танцю таким чином стає музично-хореографічною» [25, с. 6].

Отже, важливе значення в розвитку інтерпретаційної компетентності має процес інтеграції хореографічного та театрального мистецтва. Така інтеграція захищає танець від хаосу виконання, надає чіткої структури сценічній взаємодії між виконавцями, визначає принципові структурні закони побудови танцю, розв'язує питання створення сценічного образу, дає змогу глядачу зрозуміти суть концепції автора, не використовуючи при цьому засоби письмового чи словесного спілкування.

З огляду на сказане можна стверджувати, що реалізація другої педагогічної умови визначає основні чинники, які забезпечують інтеграцію різних видів мистецтв під час фахової підготовки. Методична основа такої інтеграції забезпечується за допомогою організації навчального процесу з використанням інтегрованих лекцій, семінарів та практичних занять, педагогічних принципів історизму, художньої аналогії, художнього переведення. До того ж, актуалізації розвитку показників творчо-імпровізаційного, мотиваційно-ціннісного та когнітивної критеріїв інтерпретаційної компетентності сприяють такі принципи, як: єдність теоретичного та естетичного підходів у процесі інтеграції музичного та хореографічного мистецтв, танцювальний симфонізм, специфічне контрапунктичне поєднання звуку та руху, ритм побудови малюнку танцю на фоні декорацій, драматургічність хореографічної дії. Доведено, що інтеграція музичного, художнього та театрального мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності має важливе значення і відбиває тенденцію до позитивної характеристики динаміки показників якості формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

2.2.3. Спрямованість сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії

Основною метою хореографічної діяльності митця є процес впливу на свідомість глядача, а важливим критерієм такого впливу стає публічність сценічного виступу. Попри те, що останнім часом популяризується тенденція до запису хореографічних композицій та етюдів у студійному просторі за допомогою відеомедійних технологій із метою подальшого поширення в системі Інтернету чи на телебаченні, це скоріше виняток, тимчасове явище у мистецтві, а не загальне правило. Зауважимо, що повноцінний процес взаємодії виконавця та глядача можливий за умови поєднання не тільки сенсуалістичного сприйняття, а й емоційно-духовного, що створює певну атмосферу комунікації між адресатом та реципієнтом взаємодії.

Сценічно-виконавська діяльність танцівника є творчим явищем, особливістю якого є усвідомлення задуму хореографічного твору, його авторських і стилістичних канонів з одного боку, а з іншого – важливою є саме виконавська інтерпретація та унікальність індивідуальної майстерності виконавця стосовно подання глядачу. У наслідок цього виконавець стає певним посередником між задумом хореографа та сприйняттям глядача. Така взаємодія потребує значних зусиль з боку танцівника, пов'язаних не лише з процесом репетиційного опанування твору, а й із його психологічним усвідомленням через емоційно-чуттєву сферу, креативність, внутрішньо-енергетичний потенціал та художні цінності.

Наголосимо, що за умови сценічної інтерпретації хореографічного твору перед танцівником постає завдання формування його мистецької версії. У такому разі можна виокремити декілька форм інтерпретаційної

майстерності виконавця, найпростішою з яких є професійне виконання композиції, максимально наближене до стилістичних та технічних канонів сьогодення. Більшу майстерність засвідчує створення танцівником індивідуального емоційного образу, що передбачає душевні переживання та перевтілення через власні почуття.

Як справедливо наголошує Л. Лабінцева, сценічно-виконавській діяльності притаманні три рівні творчого процесу. На першому відбувається сприйняття хореографічного тексту та усвідомлення семантичного значення одиниць хореографічного синтаксису – мотивів, емоцій, взаємодій. На другому – поєднання моторно-технічного складника та емоційного задуму твору в єдине ціле. Третій рівень характеризується формуванням у виконавця розуміння драматургічного задуму твору, що збігається не лише з лексичною наповненістю композиції, а й відображає індивідуальне емоційне бачення виконавця [41]. Результатом такої підготовчої діяльності стає концертний виступ.

Ми вважаємо, що уміння та навички сценічно-виконавської майстерності вчителя хореографії потрібно розвивати в процесі навчання в закладі вищої освіти, використовуючи спеціально дібрані методики, які передбачають реалізацію принципів інтеграційного навчання, інноваційних методів, інтерактивних технологій та оптимізації змісту навчання. Виконання таких вимог визначає якісний коефіцієнт удосконалення змісту та форм розвитку інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

За такого підходу необхідно звернути увагу саме на роль та спрямованість сценічно-виконавської діяльності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки в закладі вищої освіти.

Під час творчої взаємодії глядача та виконавця виникає певна емоційна єдність, що характеризується виконавською майстерністю танцівника. Створенню такого діалогу сприяють обставини, що позитивно

впливають на рівень якості сценічно-виконавського процесу. Це не тільки технічні навички, а й драматургічно-емоційний складник художньо-творчої інтерпретації, тому важливим компонентом практичної підготовки майбутнього вчителя хореографії є сценічно-виконавська практика, яка всебічно розкриває та вдосконалює виконавську майстерність хореографа, є одним з основних компонентів репетиційної роботи та сценічного виступу.

На думку Р. Захарова, сценічно-виконавська техніка – це найважливіший елемент мистецтва перевтілення актора. «Недостатньо стати в красиву позу, сама по собі поза ні про що не говорить. Справжнє мистецтво починається лише тоді, коли поза осяюється внутрішнім світлом людського почуття – радості, щастя, гордості, гніву» [25, с. 23].

За словами Л. Лабінцевої, концертна та сценічно-виконавська діяльність є найважливішою частиною творчої роботи музиканта-виконавця, логічним завершенням усіх репетиційних і педагогічних процесів. «Музикант-виконавець – це художник-інтерпретатор, який здатний творчо осмислити авторський текст і реалізувати його в продукті своєї діяльності» [40].

О. Пархоменко визначає сценічно-виконавську діяльність як інтегрований за формами та різновидами діяльності складник загальної фахової підготовки, «спрямований на розв'язання завдань художньої обізнаності шляхом стимулювання пізнавальної активності, оцінно-аналітичної діяльності вчителя хореографії і пов'язаний із чуттєво-художнім, естетичним впливом виконавця на внутрішній світ глядача» [55, с. 85]. В основу такої взаємодії покладено особливості фахової підготовки, інтелект, художній смак, інтуїцію, драматургічні навички виконавця. «Щоб установити діалог із глядачем, балетмейстерові необхідно самому бути технічно й психологічно до нього підготовленим» [11, с. 98], зауважує Г. Боримська.

Зважаючи на те, що метою сценічно-виконавської підготовки є формування фахових компетентностей майбутніх учителів хореографії, визначальним вважаємо виокремлення таких компетентностей: уміння пояснювати хореографічний матеріал, адаптуючи його до сприйняття дітьми; уміння взаємодіяти з класом з урахуванням вікових особливостей та індивідуального підходу; уміння доцільно добирати музичний та хореографічний матеріал; уміння розв'язувати художньо-творчі завдання за допомогою засобів хореографічного мистецтва; уміння аналізувати мотиваційно-вольову та мистецько-культурну атмосферу аудиторії; володіти навичками сценічно-виконавської імпровізації.

Зазначимо, що спрямованість сценічно-виконавської підготовки вчителя хореографії передбачає опанування навичками хореографічної техніки, що уможливорює мистецьку самотність виразності почуттів, емоційність та багатогранність внутрішнього поклику митця. Створюючи та інтерпретуючи хореографічну композицію, учитель повинен на емоційному рівні передати свій внутрішньо-енергетичний потенціал учням, чим спонукати їх до творчого пошуку, емоційності та виразності виконання.

З огляду на сказане можна виокремити декілька основних складників, що визначають якісний рівень спрямованості сценічно-виконавської діяльності та її вплив на формування інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя хореографії: драматургічне перевтілення, академічно-виконавські рухові навички та сценічна увага, які поєднуються в поняття «артистизм». «Артистизм – це здатність комунікативного впливу на публіку шляхом зовнішнього вираження артистом внутрішнього змісту художнього образу через сценічне перевтілення» [90, с. 89].

Зауважимо, що сценічно-виконавська діяльність майбутнього вчителя є визначальним компонентом формування його інтерпретаційної

компетентності й слугує підґрунтям для новоутворення та розвитку балетмейстерських умінь та навичок, що формують функціональну основу для художньо-творчої діяльності митця. Художньо-творча діяльність, зі свого боку, перебуває в постійному взаємозв'язку із сценічно-виконавською й передбачає комплекс хореографічно-виконавчих навичок та інтерпретаційно-творчих умінь хореографа.

У процесі дослідження вдалого поєднання творчості та виконавства необхідно наголосити на тому, що художньо-творча діяльність майбутніх учителів хореографії є досить специфічною, такою, що передбачає індивідуальні інтерпретаційні здібності та неповторність мистецького світогляду. До того ж, важливим є контекст умовного поділу творчої діяльності на два вектори: діяльність, спрямовану на створення твору мистецтва, та творче інтерпретування авторської концепції.

З позиції світового мистецтва безперечно діє закон суспільного замовлення та відповідності творчого доробку загальнолюдським канонам естетично-чуттєвого сприйняття. Це засвідчує те, що кожен мистецький доробок спрямований на соціальну групу, що здатна до його сприйняття та розуміння стилістичної мови цього виду мистецтва. Зі свого боку митець може бути готовим до творчого самовиявлення тільки за умов професіоналізму в певній галузі мистецтва, здатності до певного виду мистецької діяльності через набуті вміння та навички.

Художньо-творча діяльність спирається на здатність особистості до процесу сприйняття, який зумовлює варіативність емоційних відчуттів, роботу творчої уяви, створює уявлення, стимулює та спрямовує саму діяльність. Як наголошує В. Якуба, рівень здатності до художньої творчості визначає готовність особистості до творчої діяльності.

Відповідно до зазначеної педагогічної умови ми вважаємо за доцільне визначити сутність поняття «художньої творчості». Так, вітчизняні та зарубіжні дослідники, з-поміж яких: О. Беляєв, Ю. Борєв,

М. Киященко, В. Левін, Л. Левчук, Н. Лейзеров, Б. Неменський, В. Панченко, Л. Столович, розглядають «художню творчість» переважно в психологічному та естетичному аспектах. Творчість, як естетична категорія передбачає загальні поняття краси, внутрішньо-емоційний стан, моральне піднесення, а як психологічна категорія – це певна діяльність, що віддзеркалюється в художній інтерпретації творів мистецтва та їх творчому виконанні.

Розглядаючи «художню творчість» в контексті естетично-філософської парадигми світосприймання, зазначимо, що мотивацією до самовиявлення є враження особистості від побаченої краси світу, стан емоційного піднесення в процесі сенсуалістичного сприйняття довкілля, бажання відтворити красу через зображення непередбачуваної художньої реальності.

З позиції психологічної науки процес художньої творчості характеризується як «найбільш вдале поєднання психологічних реалій творчого процесу через об'єктивацію образів засобами мистецтва, що склалися в уяві, набули виразної життєвої повноти та внутрішньої необхідності в межах художнього твору як цілісності художньої ідеї та її образного вираження» [60, с. 291].

Процес художньої творчості доречно розглядати як мистецьке інтерпретування ідеї автора в матеріальну площину творчої діяльності, яка спирається на перцептивне сприйняття соціумом [22]. За допомогою внутрішнього поклику, переживань, спрямованості та унікальності власного світогляду, митець генерує творчий доробок. Процес творчості потребує значних моральних зусиль та компетентних умінь і навичок професійної діяльності, тому досить актуальним у нашому дослідженні є періодизація процесу створення художнього доробку (за П. Якобсоном), де основними етапами виступають:

- виникнення творчої ідеї в митця;

- розробка творчого задуму;
- активізація досвіду життєвих вражень;
- пошук форм і втілення задуманого твору;
- реалізація ідеї твору [99],

Трансформуючи парадигму художньої творчості у мистецтво танцю, зауважимо, що хореографія, попри спорідненість з іншими видами мистецтва, має свої унікальні канони, алгоритми та закономірності. З огляду на це видатний балетмейстер Р. Захаров зазначає, що «як і інші види мистецтва хореографія відображає соціальні процеси, взаємини між людьми, але специфіка її полягає в тому, що почуття, переживання людей вона передає в пластичній образно-художній формі» [7, с. 93]. Тому категорія «художньої творчості» набуває специфічного інструментарію: образності хореографічних поз та ракурсів, динамічності сценічної дії, емоційної забарвленості виконавського образу, умовно-стилістичної канонізації руху та положень тіла тощо.

Наголосимо на необхідності залучення майбутніх учителів хореографії до цілеспрямованої художньо-творчої діяльності. Ми інтерпретуємо її як пріоритетний напрям у процесі формування інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя хореографії з метою вдосконалення художньої та виконавської майстерності, підтримки талановитої молоді, популяризації жанрів художньої самодіяльності.

Цінним є твердження Т. Сердюк щодо формування художньо-творчих здібностей майбутніх учителів хореографії, яка запевняє, що «цілісність та єдність мистецьких знань із теорії та методики хореографії спрямовують майбутнього вчителя на реалізацію в художньо-педагогічному спілкуванні креативного потенціалу взаємодії різних предметів професійної підготовки» [68, с. 17]. За такого підходу основою творчості в мистецтві танцю варто вважати знання історико-культурного розвитку теорії й практики хореографічного мистецтва, вивчення творчості

видатних виконавців і балетмейстерів, ознайомлення з кращими зразками хореографічного мистецтва.

Попри вищезазначені особливості мистецтва хореографії йому властива висока «чутливість» до соціальних процесів. Хореографія завжди узагальнювала та синтезувала об'єктивні проблеми людських стосунків та соціального життя. Цьому сприяє «емоційна забарвленість художньої інформації, яка передбачає почуттєвий рівень реагування, що розширює межі пізнання навколишнього світу, допомагає усвідомити його іманентне багатство» [30, с. 67].

У контексті пропонованого дослідження «художню творчість» ми потрактуємо як процес створення балетмейстером хореографічної композиції на основі законів пластики людського тіла, канонів драматургічного акту та жанрової стилістики. Важливою особливістю такої творчості є її існування в просторі та часі, опосередкованість виконавства, глибина сценічного образу, що розкривається за допомогою пластики людського тіла.

Спрямованість процесу художньо-творчої діяльності майбутнього вчителя хореографії буде успішною лише за умови позитивної мотивації студентів до навчання, набуття професійних знань, умінь і навичок, творчих здібностей, багажу мистецького досвіду, багатогранності естетичного світобачення, незалежності творчої думки. За такого підходу виокремимо основні компоненти художньо-творчої діяльності майбутнього викладача-балетмейстера: мотиваційний, методично-теоретичний, емоційно-духовний та діяльнісно-практичний. Кожен із цих компонентів відбиває етап творчої інтерпретації концепції митця та слугує невід'ємним компонентом утілення творчої ідеї в сценічно-виконавську пластику.

Загальновідомим є той факт, що підготовка фахівців у галузі хореографічного мистецтва в закладах вищої освіти потребує модернізації

та оптимізації. Зауважимо, що процес художньо-творчої діяльності студента передбачає використання інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання, творчих підходів до розв'язання проблемних завдань, демократичний стиль викладання фахових дисциплін. «Такий підхід дає змогу розкрити неповторну індивідуальність майбутнього вчителя хореографії, його здатність до творчого розв'язання основних завдань навчально-виховного процесу, розвитку творчої особистості учня» [3, с. 14].

З огляду на сказане та зважаючи на недостатню розробленість окресленої проблематики, наголосимо, що в процесі теоретичного дослідження визначено завдання й схарактеризовано особливості сценічно-виконавської та художньо-творчої підготовки майбутніх учителів хореографії. До того ж, виділено основні компоненти сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності, результативність яких досліджено в наступному розділі дисертації.

2.3. Структурно-функціональна модель формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії

Реформування вітчизняної освіти сьогодення визначається принципами гуманізму, доступності, наочності, системності та послідовності, що сприяють актуалізації результатів навчального процесу відповідно до суспільного замовлення, утілення новаторських педагогічних ідей, конкурентоспроможності випускників на світовому ринку праці. Однією із основних вимог до формування педагога-професіонала вважається уміння компетентно та творчо розв'язувати завдання виховного процесу, що формує нагальну потребу досконалої професійної підготовки майбутніх фахівців. За такої умови стратегічною

метою педагогічної освіти є «створення освітнього середовища, яке сприяє максимальному розкриттю потенціалу кожного студента та забезпечує умови для їх професійного саморозвитку» [8, с. 22].

Здійснений у процесі теоретичного та практичного дослідження аналіз рівня сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії засвідчує, що її критерії та показники не відповідають тенденціям сучасного суспільного замовлення, що актуалізує необхідність реформування освітнього процесу із спеціальності «Хореографія». Оскільки одним із найбільш дієвих методів педагогічного дослідження є метод моделювання, вважаємо за необхідне розроблення структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки, беручи за основу результати діагностико-констатувального етапу експерименту.

Науковому обґрунтуванню процесу педагогічного моделювання присвячено дослідження Т. Гуменюк, С. Гончаренка, Є. Лодатко, В. Маслова, О. Каленюк, С. Сисоєвої, Н. Чашечнікової, В. Черкасова.

У «Філософсько-енциклопедичному словнику» метод моделювання визначається як «науковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання через дослідження їхніх моделей – предметних, знакових чи мисленнєвих систем, що відповідно відтворюють, імітують чи відбивають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів» [84, с. 219]. Основною метою моделювання є процес виділення та відтворення характеристик об'єкту дослідження, що безпосередньо впливають на формування професійних компетентностей фахівця. Стосовно цього О. Каленюк зазначає, що моделювання ґрунтується на дослідженні «змістових, технологічних, організаційних компонентів навчально-виховного процесу шляхом їх абстраговано-раціонального створення, вивчення й реалізації» [31, с. 56].

Методика педагогічного моделювання дозволяє виокремити дидактичні закономірності функціонування об'єкта через теоретичний зміст системи й має творчий характер. Водночас процес моделювання визначає спрямованість реформування дидактичної сутності за допомогою визначеного зв'язку елементів системи. Тому актуальним є добір доцільного типу моделі з врахуванням її категоріальної суті.

Теоретичне дослідження аспектів моделювання засвідчило, що поняття «модель» (від лат. *modus* – міра) слід розуміти як «штучну систему елементів, яка з певною точністю відбиває деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується» [18, с. 120]. У загальному ж його розумінні – це «аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо» [84]. Погоджуємося з думкою С. Сисоевої, згідно з якою теоретичній моделі відповідає її об'єкт пізнання (оригінал), котрий вона замінює в процесі дослідження й надає інформацію про сутність взаємозв'язків структурних компонентів: «Моделі найчастіше бувають у вигляді малюнків, схем, таблиць, символів або описуються у вигляді текстів» [46, с. 51].

З огляду на зазначені науково-теоретичні засади та результати діагностико-констатувального етапу експерименту ми розробили структурно-функціональну модель формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки (Рис. 2.1). У її структурі увиразнюється мета, завдання, підходи, принципи, етапи, педагогічні умови, зміст, методи, засоби, форми, критерії, показники, рівні сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії та результати досліджуваного процесу.

Варто зазначити, що концепція запропонованої структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії складається із структурних компонентів,

що відбивають її сутність як наукової системи і уможлиблюють утворення нового педагогічного феномена. Основними блоками структурно-функціональної моделі є методологічно-цільовий, змістово-операційний та діагностично-результативний.

У структурі *методологічно-цільового блоку* міститься мета, завдання, підходи та принципи дослідження, що формують методологічну базу розробленої концепції. *Метою* фахової підготовки майбутніх учителів хореографії є формування інтерпретаційної компетентності, яку ми визначаємо як важливу інтегративну професійну якість особистості, що характеризується вмотивованістю до творчої діяльності, прагненням до цілеспрямованого та послідовного мистецького саморозвитку особистості, що передбачає цілісність та фундаментальність засвоєних

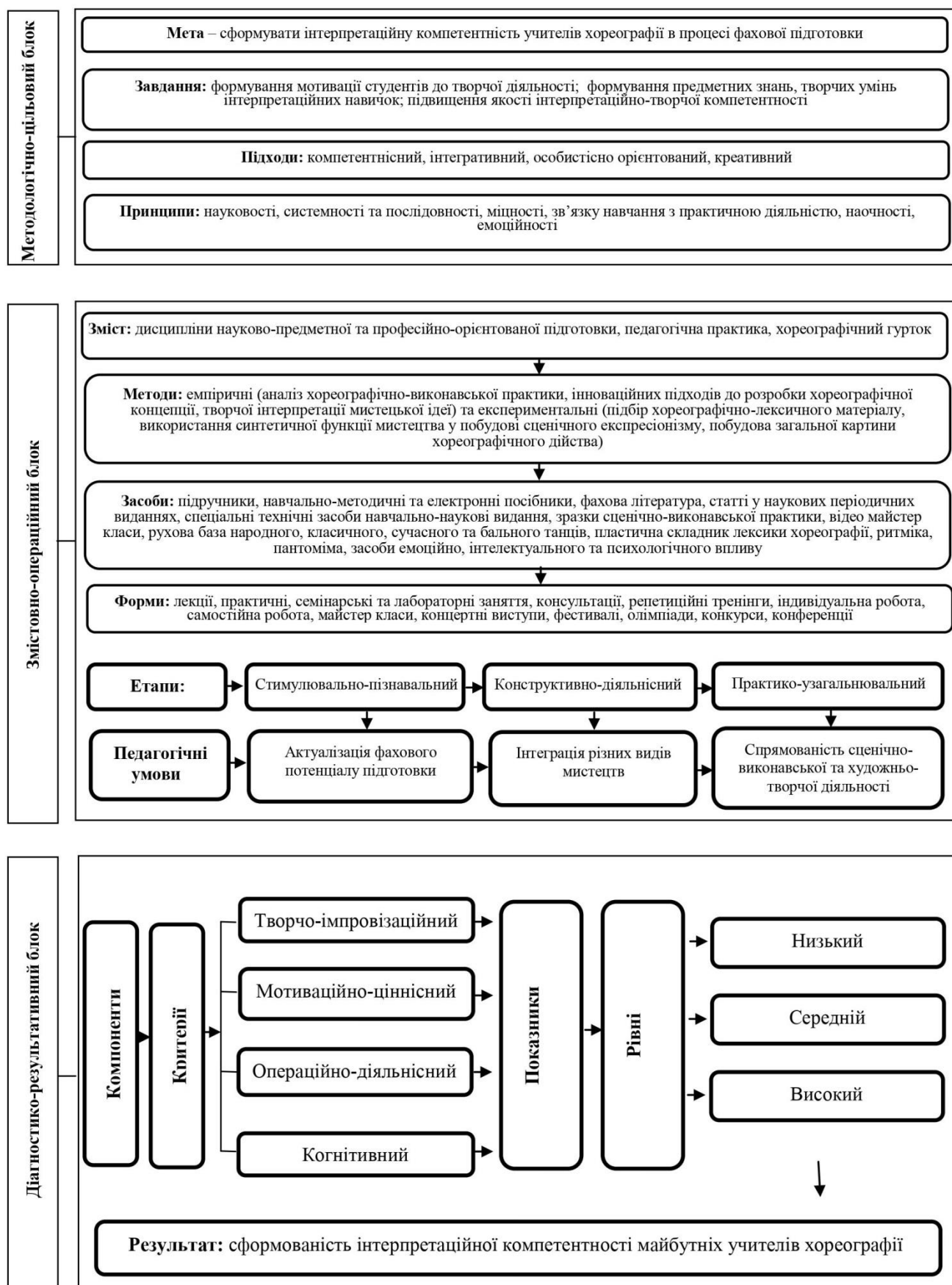


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії

теоретичних знань, інтерпретаційних умінь та навичок у процесі реалізації творчого потенціалу.

Очевидно, що для досягнення окресленої мети необхідним є виконання таких *завдань*:

1. Формування мотивації студентів до творчої діяльності.
2. Формування предметних знань, творчих умінь, інтерпретаційних навичок.
3. Підвищення якості інтерпретаційно-творчої компетентності.

У контексті значної варіативності сучасних *методологічних підходів* до розвитку та вдосконалення хореографічної освіти необхідно зупинитися на цьому питанні більш детально. Так, у дослідженнях І. Зимньої поняття «підхід до навчання» потрактовується: «по-перше, як світоглядна категорія, у якій відбиваються соціальні настанови суб'єкта, як носіїв суспільної свідомості; по-друге, як глобальна та системна організація освітнього процесу, що містить усі його компоненти й самі суб'єкти педагогічної взаємодії (викладача, учителя-учня, студента, слухача ІПК); по-третє, як поняття, що є ширшим за поняття стратегії навчання й повинно мати відповідні моменти, форми, прийоми» [26, с. 97].

За такої умови дослідники визначають різні комплекси підходів залежно від змісту, мети та засобів навчального процесу. Ю. Клименюк наголошує на важливості діяльнісного підходу, зазначаючи, що він «передбачає наявність у майбутніх учителів початкової школи здатності до застосування професійних умінь у власній практичній діяльності; постійне вдосконалення майбутніх умінь і навичок для переходу на вищий рівень педагогічної майстерності» [33, с. 107]. Необхідно виокремити саме особистісно-діяльнісний підхід, який, на думку Т. Тихонової, «полягає в забезпеченні розвитку й саморозвитку особистості студента на основі його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання й предметної діяльності» [79, с. 85]. У дослідженнях О. Шиман значна увага

приділяється особистісно-мотиваційному підходу, який «виявляється в ставленні майбутнього вчителя початкової школи до оволодіння новими інформаційними технологіями навчання, у готовності використання їх у своїй професійній діяльності» [95, с. 177].

Аналіз фактичного матеріалу дозволив визначити найбільш доцільні методологічні підходи для формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії, а саме: компетентнісний, інтегративний, особисто орієнтований, креативний.

Компетентнісний підхід є одним із найбільш актуальних у сучасній вітчизняній освіті. Важливим для нашого дослідження є твердження, що «компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти, до того ж як результат освіти розглядається не кількість засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях» [88, с. 58]. Тому для формування здатності до інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів хореографії необхідним є вміння творчо розв'язувати завдання проблемного характеру за допомогою набутих знань, умінь та навичок.

Методологічною основою *інтегративного підходу* в процесі фахової підготовки майбутніх учителів хореографії визначено поліхудожнє виховання та всебічний розвиток студентів. Метою використання такого підходу є інтегративна сутність категоріального апарату мистецтва, що впливає на формування та розвиток художньої картини світу, мистецького світогляду, художньо-естетичних цінностей та творчого потенціалу.

Особисто орієнтований підхід передбачає організацію співтворчості студента та викладача. Його методологічною основою є орієнтація на студента, який виступає основним складником процесу навчання. Тож взаємодія між викладачем та майбутніми учителями хореографії визначає розвиток їхніх індивідуальних особливостей та розкриття творчої уяви, індивідуального стилю діяльності, художнього смаку та творчого потенціалу.

Зауважимо, що основою *креативного підходу* потрібно вважати набуття майбутніми вчителями хореографії професійних та загальношкільських знань, творчих умінь і навичок, необхідних для розв'язання завдань навчально-виховного процесу через використання новітніх інноваційних технологій, інтерактивних методів та засобів педагогічної діяльності. Упровадження креативного підходу забезпечує формування вміння творчо вирішувати поставлені завдання, використовувати доцільні засоби інтерпретаційної діяльності, прогнозувати ймовірні результати творчого процесу, раціоналізувати проєктні рішення.

Організація та моделювання процесу фахової підготовки майбутніх учителів хореографії здійснюється через комплекс *принципів* навчання, які передбачають загальнодидактичні та спеціальні вимоги вивчення закономірностей хореографічної педагогіки. На думку В. Черкасова, педагогічні принципи в галузі художньої освіти є вихідними вимогами до організації навчального процесу з художньо-естетичного виховання молоді [94]. Зауважимо, що принципи навчання визначають зміст, форми та методи інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Уважаємо за доцільне виокремити основні педагогічні принципи для досягнення позитивного результату в процесі формування інтерпретаційної компетентності, а саме: гуманізацію, системність та послідовність, науковість, міцність, зв'язок навчання з практичною діяльністю, наочність та емоційність.

Очевидно, що в контексті реформування вітчизняної хореографічної освіти панівне місце посідає принцип *гуманізації*, що визначає творчий потенціал, уяву, інтерпретаційні здібності, художні смаки, чуттєво-творчий складник майбутніх учителів хореографії, як особистісні цінності, що залежать від темпераменту та психолого-фізіологічних особливостей майбутніх учителів хореографії. За такої умови необхідним є формування

та забезпечення відповідних умов для інтелектуально-творчого розвитку кожного вчителя хореографії із врахуванням його індивідуальних якостей.

Принцип *системності та послідовності* передбачає розміщення навчального матеріалу відповідно до логіки науки, особливостей пізнавальної діяльності, інтерпретаційних умінь та навичок майбутніх учителів хореографії, спираючись на набуті знання, уміння та навички в процесі вивчення нового матеріалу; розгляд нового матеріалу частинами; акцентування уваги на ключових питаннях процесу інтерпретації; виокремлення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків; системність у формуванні інтерпретаційної компетентності.

Принцип *науковості* сприяє формуванню теоретичних знань та практичних умінь майбутніх учителів хореографії, умінь щодо творчого розв'язання завдань навчально-виховного процесу. Очевидно, що цей принцип формує понятійний апарат хореографічної науки та є тезаурусом інтерпретаційної компетентності.

Використання принципу *міцності* в хореографічно-педагогічній царині формує в майбутніх учителів танцю ґрунтовні рухові навички, уміння художньо-творчої інтерпретації хореографічної композиції, академічний підхід стосовно виконання технічних елементів, чітку систему знань у кожному з видів та стилів танцю.

На особливу увагу заслуговує принцип *зв'язку навчання з практичною діяльністю*. Необхідним є формування навичок сценічно-виконавської діяльності на основі рухових навичок майбутніх учителів хореографії, а саме: виворотності паху, академічності положень голови, корпусу та рук, витонченості ліній стопи, розуміння законів інерції у виконанні техніки акробатичних елементів. За такого підходу теоретичні знання варто закріплювати вправами на ті чи ті групи м'язів та формувати розуміння законів пластики людського тіла, що, зі свого боку, підвищує методологічний рівень та практичні елементи хореографічного тезаурусу.

Оскільки хореографія є динамічним мистецтвом у просторі та часі, то варто наголосити на її сенсуалістичній властивості, тому особливе місце в концепції структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності посідає принцип *наочності*. Загальноприйнятою у вітчизняній освіті є методика власного прикладу впровадження викладачем хореографічної лексики. Також доцільним є використання відеоматеріалів, відеомайстер-класів та презентацій.

Очевидно, що процес викладу навчального матеріалу має бути емоційно навантаженим, естетично забарвленим, що, з урахуванням принципу *емоційності*, уможливить та значно підвищить результат формування інтерпретаційних здібностей майбутніх учителів хореографії.

Наступним блоком концепції структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії ми визначили **змістово-операційний блок**, компонентами якого є етапи дослідження, педагогічні умови, зміст, форми, методи та засоби навчання.

Зазначимо, що формування інтерпретаційної компетентності містить *стимульовально-пізнавальний, конструктивно-діяльнісний та практико-узагальнювальний етапи*. Поняття «формування» характеризується цілеспрямованим використанням таких педагогічних ресурсів, які забезпечують ґрунтовність, якісність та ефективність фахової підготовки майбутніх учителів хореографії. Важливим є твердження О. Ребрової, що «формування є процесом оптимізації чинників та суспільно-педагогічних законів, усвідомлення, наукова рефлексія яких допомагає на практиці створювати такі умови, у яких вони впливають на становлення особистості найбільш оптимально» [65, с. 20].

На *стимульовально-пізнавальному етапі* визначено можливості потенційного впливу тезаурусу хореографічного мистецтва на формування інтерпретаційних навичок майбутніх учителів хореографії; сутність

методики творчої діяльності педагогів-хореографів та джерела, чинники, особливості її апробації в освітній системі; завдання та принципи, реалізація яких є метою формування інтерпретаційної компетентності; методичний інструментарій роботи тощо.

Зазначена концепція структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії представлена другим – *конструктивно-діяльнісним етапом*, реалізація якого зумовлена проведенням дослідно-експериментальної роботи. Цей етап містить комплекс послідовних дій, які супроводжувалися впровадженням інноваційних методів, форм та засобів освітньо-навчальної діяльності.

Практико-узагальнювальний етап формування інтерпретаційної компетентності спрямований на використання інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання майбутніми учителями хореографії. На цьому етапі цінним є виявлення позитивних змін у динаміці формування практичних навичок, творчої уяви, аналітично-творчого мислення майбутніх учителів хореографії, набуття індивідуального стилю діяльності, що якісно підвищує ефективність процесу формування інтерпретаційної компетентності.

Наголосимо на тому, що формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії визначається ефективністю спрямованості фахової підготовки та успішністю навчання студентів, що створює підґрунтя для впровадження необхідних і достатніх *педагогічних умов*.

Перша педагогічна умова визначає *актуалізацію фахового потенціалу хореографічної підготовки*, а саме: зацікавленість, цілеспрямованість та позитивну мотивацію; упровадження інтерактивних технологій за змістом сценічно-виконавської діяльності (обговорення хореографічної композиції в загальному колі; аналіз постановочного плану

етюдів та композиційних номерів; створення хореографічних ексерсизів, етюдів, номерів, дуетних композицій; імпровізація на задану тему; ротація пар).

Зазначимо, що сутність другої педагогічної умови – *інтеграції різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності* забезпечується організацією навчального процесу з врахуванням використання інтегрованих лекцій, семінарів та практичних занять; педагогічних принципів історизму, художньої аналогії, художнього переведення. Окрім того, актуалізації розвитку показників інтерпретаційної компетентності сприяють такі принципи синтезу мистецтв у процесі творчої діяльності, як поєднання теоретичного та естетичного підходів у процесі інтеграції музичного та хореографічного мистецтв, танцювальний симфонізм, специфічне контрапунктичне поєднання звуку та руху, ритм побудови малюнку танцю на фоні декорацій, драматургічність хореографічної дії.

Третьою педагогічною умовою визначено *спрямованість сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії*, яка спрямована на вироблення вміння компетентно пояснювати хореографічний матеріал учням, адаптуючи його до сприйняття дітьми; уміння взаємодіяти з класом на основі принципів урахування вікових особливостей та індивідуального підходу; уміння доцільно підбирати музичний та хореографічний матеріал, спираючись на хореографічні уміння дітей та їх вікові характеристики; уміння розв'язувати педагогічні завдання за допомогою засобів хореографічного мистецтва; уміння стимулювати мотиваційно-вольову та мистецько-культурну атмосферу в колективі; формування навичок творчої імпровізації в процесі сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності.

Зазначені педагогічні умови спрямовані на визначення та вдосконалення *змісту* дидактичного блоку розробленої моделі, до якого відносяться педагогічна практика, науковий гурток і такі навчальні дисципліни: «Теорія і методика історико-побутового танцю», «Теорія і методика класичного танцю», «Теорія і методика народно-сценічного танцю», «Теорія і методика сучасного бального танцю», «Теорія і методика українського народного танцю», «Теорія і методика сучасного естрадного танцю», «Ритміка», «Історія хореографічного мистецтва», «Мистецтво балетмейстера», «Народний костюм і сценічне оформлення танцю», «Режисура видовищних заходів», «Робота з самодіяльним хореографічним колективом», «Основи наукових досліджень в галузі хореографії», «Теорія і методика хореографічної освіти».

Когнітивне наповнення змісту репрезентованої структурно-функціональної моделі визначають такі *форми роботи*: лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття, консультації, репетиційні тренінги в контексті хореографічної підготовки, індивідуальна робота з майбутніми вчителями хореографії, самостійна робота з метою вдосконалення техніки виконання хореографічних елементів біля опори та на середині залу, участь у майстер-класах, концертних виступах, міжнародних і всеукраїнських фестивалях, олімпіадах, конкурсах, науково-практичних конференціях, обговорення результатів наукових досліджень через круглі столи та семінари.

У науковій літературі поняття «метод навчання» має досить широке значення. Так, М. Фіцула визначає методи навчання як «спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, спрямованої на розв'язання завдань освіти, виховання й розвитку в процесі навчання» [85, с. 129]. Продовжуючи думку, В. Черкасов наголошує, що метод «інтерпретується як теоретичне й практичне оволодіння закономірностями музичного мистецтва, вважається основним інструментом засвоєння знань,

формування умінь і навичок у процесі художньо-естетичної діяльності» [94, с. 513]. Отже, використання доцільних методів навчання прямо пропорційно залежить від мети та завдань освітнього процесу.

До *методів емпіричного рівня* слід віднести аналіз змісту педагогічної документації, результатів діяльності, хореографічно-виконавської практики, упровадження новітніх танцювальних композицій, інноваційних підходів до інтерпретації творів хореографічного мистецтва. Зі свого боку ми зосереджували увагу на традиційних методах емпіричного дослідження, а саме: спостереженні, бесіді, інтерв'ю, анкетуванні, рейтингу та самооцінці, педагогічному консіліумі, письмовому й усному опитуванні, діагностуванні контрольних робіт, контент-аналізі, узагальненні педагогічного досвіду, експертній оцінці, соціометрії, тестуванні.

Експериментальна група методів визначена відповідно до теоретичної перевірки дослідженої проблематики, розв'язання завдань інтегративної функції мистецтва, інтерпретування хореографічної ідеї в певних стилях хореографічного мистецтва. Це, насамперед аналітичний метод, дедуктивний, індуктивний, метод моделювання, побудова ідеалізованих об'єктів (ідеалізація), порівняння, абстрагування й конкретизація, аналіз і синтез, методи математичної статистики, класифікація, мисленний (уявний) експеримент, узагальнення опрацьованого матеріалу, системний аналіз.

Очевидно, що для функціонального втілення кожної форми процесу фахової підготовки в практичну навчально-виховну діяльність необхідним є застосування *засобів навчання*. Зазначимо, що М. Фіцула визначає поняття «засоби навчання», як «допоміжні матеріальні засоби школи з їх специфічними дидактичними функціями» [86, с. 140]. На думку Ю. Бабанського засоби навчання – це «об'єкти і процеси (матеріальні та матеріалізовані), які є джерелом навчальної інформації та інструментами

(власне засобами) для засвоєння змісту навчального матеріалу, розвитку й виховання учнів» [57, с. 332]. Досить важливим є твердження А. Хуторського, який наголошує, що засоби навчання – це «матеріальні та ідеальні об'єкти, які залучають до освітнього процесу як носіїв інформації та інструменту діяльності педагога та учня» [89, с. 401].

У процесі визначення *засобів* запропонованої структурно-функціональної моделі ми зосереджували увагу на просторово-динамічній характеристиці хореографії як мистецтва. Це зумовлює використання разом із класичними засобами (слово вчителя, підручники, навчально-методичні та електронні посібники, фахова література, статті у наукових періодичних виданнях, спеціальні технічні засоби, мультимедійні презентації, фото-, кіно- та відеоматеріали, цифрові моделі, засоби інформації та контролю) такі, що властиві лише хореографії, як виду мистецтва. Специфічно хореографічними засобами репрезентованої структурно-функціональної моделі визначено рухову базу народного, класичного, сучасного та бального танців, пластичний складник лексики хореографії, ритміку, пантоміму.

У контексті принципу гуманізації освітнього процесу актуальними є засоби емоційного, інтелектуального та психологічного впливу, які підвищують умотивованість майбутніх учителів хореографії до інтерпретаційної діяльності, створюють атмосферу невимушеності та взаємоповаги, що передусім акумулює підґрунтя для формування художньо-естетичних та загальнолюдських цінностей майбутніх учителів хореографії.

Слід зазначити, що формування інтерпретаційної компетентності не можливе без забезпечення навчального процесу специфічними умовами: наявність репетиційних аудиторій та залів, костюмів, взуття та декорацій для сценічно-виконавської діяльності.

Не слід забувати й про використання інтерактивних хореографічно-педагогічних технологій навчання, які мотивують формування та розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії, показників їх імпровізаційної варіативності, індивідуального стилю діяльності, творчої уяви та художнього смаку. Натомість, у контексті модернізації навчального процесу та появи нових хореографічних стилів, доцільно виділити інноваційне навчання.

Наступним блоком нашої структурно-функціональної моделі виділено **діагностично-результативний блок**, який складається з компонентів, критеріїв, показників, рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності, а також з презентації результату формування досліджуваного педагогічного феномену.

Враховуючи зміст поняття «інтерпретаційна компетентність майбутніх учителів хореографії», нами виділено чотири компонента, що формують поняття інтерпретаційної компетентності: мотиваційний, пізнавальний, креативний, діяльнісний.

У структурно-функціональній моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки нами виділено такі критерії: *мотиваційно-ціннісний критерій* із показниками потреб до інтерпретаційної діяльності, усвідомлення мотивів фахової діяльності та сформованості інтересів до розробки та реалізації творчих ідей; *когнітивний критерій* із показниками психолого-педагогічних, професійних та методичних знань, умінь та навичок; *творчо-імпровізаційний критерій* із показниками творчого потенціалу, аналітично-творчого мислення, індивідуального стилю діяльності; *операційно-діяльнісний критерій* із показниками хореографічних вмінь та навичок, оволодіння методами самостійної інтерпретаційної діяльності, досвіду інтерпретаційної діяльності. Відповідно до кожного критерію виокремлено

рівні сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

З огляду на сказане та зважаючи на недостатню розробленість окресленої проблематики в сучасній хореографічній педагогіці, необхідно зазначити, що в процесі концептуального моделювання формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії визначено три цільових блоки, а саме: методологічно-цільовий, змістово-операційний та діагностично-результативний. Визначено мету, завдання, підходи, принципи, етапи, зміст, методи, засоби, форми інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії та результати процесу. Відповідно до запропонованої структурно-функціональної моделі з'ясовано педагогічні умови, а саме: актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки; інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності; спрямованість сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. Для діагностики рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності визначено відповідні критерії: мотиваційно-ціннісний, творчо-імпровізаційний, когнітивний та операційно-діяльнісний. Згідно з критеріями визначено показники та рівні. Упровадження запропонованої структурно-функціональної моделі характеризується позитивною динамікою у виробленні фахової готовності до творчої діяльності майбутніх учителів хореографії й підтверджує ефективність формування високого рівня інтерпретаційної компетентності.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертаційної роботи представлено загальну методику дослідження формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки, зокрема визначено комплекс педагогічних умов та розроблено структурно-функціональну модель формування інтерпретаційної компетентності.

Визначено, що ефективний вплив на процес формування інтерпретаційної компетентності забезпечують такі педагогічні умови: актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії; інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності; спрямованість сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Умотивовано, що актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки визначає розвиток мотивації, цілеспрямованості та зацікавленості майбутніх учителів хореографії в ґрунтовному вивченні дисциплін хореографічного циклу. Доведено, що впровадження інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання в систему лекційних та практичних занять уможливорює максимально ефективне спрямування процесу формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії під час навчання в закладах вищої освіти.

Реалізація другої педагогічної умови (інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності) визначила організацію навчального процесу з використанням інтегрованих занять; педагогічних принципів історизму, художньої аналогії, художнього переведення; принципів єдності теоретичного та естетичного підходів у процесі інтеграції музичного та хореографічного мистецтв, танцювального симфонізму, специфічного контрапунктичного поєднання звуку та руху,

ритму побудови малюнку танцю на фоні декорацій, драматургічності хореографічної дії.

Під час теоретичного дослідження спрямованості сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності майбутніх учителів хореографії визначено, що використання інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання, творчих підходів до розв'язання проблемних задач, демократичного стилю викладання курсів предметів підвищує якість процесу формування інтерпретаційної компетентності.

У процесі наукового пошуку розроблено й теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії у фаховій підготовці, яка складається з трьох взаємопов'язаних блоків – методологічно-цільового (мета, завдання, підходи та принципи дослідження), змістово-операційного (етапи дослідження, педагогічні умови, зміст, форми, методи та засоби навчання) та діагностично-результативного (компоненти, критерії, показники, рівні сформованості інтерпретаційної компетентності).

На основі проведеного теоретичного дослідження визначено шляхи розв'язання першої половини третього та четвертого завдання пропонованого дисертаційного дослідження, а саме: теоретично обґрунтовано педагогічні умови та створено структурно-функціональну модель формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки. Кількісні та якісні показники ефективності впровадження методики формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки подано в третьому розділі дисертаційного дослідження.

Матеріали до розділу знайшли відбиття в таких публікаціях автора: [76], [77], [99], [100].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Актуальні питання мистецької освіти та виховання : зб. наук. пр. / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка ; гол. ред. Ніколаї Г. Ю. Суми : Цьома С. П., 2018. Вип. 1 (11). 216 с.
2. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ. і викл. вищ. навч. закл. К. : Либідь, 1998. 558 с.
3. Андросчук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 22 с.
4. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса: (В вопросах и ответах) : для преподавателей. К. : Рад. школа, 1984. 227 с.
5. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посібник. К. : Академвидав, 2009. 248 с.
6. Бикова О. Педагогічні умови розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки *Молодь і ринок*: щоміс. наук.-пед. журн. / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2016. № 8 (139). С. 146–149. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24366/1/Kolisnyk-Humenyuk_MiR_8_139_2016.pdf
7. Бичко А. К., Бичко І. В., Табачковський В. Г. Історія філософії : підручник. К. : Либідь, 2001. 408 с.
8. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. К., 2009. 185 с.
9. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2010. № 50. С. 72–76.

10. Богданов-Березовський В. От Люлли до Прокофьева. О музыкальной культуре балета. *Музыка советского балета* : сб. статей. Москва : Гос. муз. изд-во, 1962. С. 5–58.
11. Боримська Г. В. Самоцвіти українського танцю. К. : Мистецтво, 1974. 112 с.
12. Бурлачук Л. Ф. Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб. : Питер Ком., 2000. 527 с.
13. Ванслов В. В. Балеты Григоровича и проблемы хореографии. Москва : Искусство, 1971. 303 с.
14. Ванслов В. В. О музыке и балете. Москва : Памятники исторической мысли, 2007. 332 с.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і головний редактор В. Т. Бусел. К. : Ірпінь : Перун, 2003. 1426 с.
16. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. : Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
17. Войтко В. І. Психологічний словник. Київ : Вища школа, 1982. 216 с.
18. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : Вінниця, 2008. 278 с.
19. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е вид., допов. й виправл. Рівне : Волинські береги, 2011. 552 с.
20. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 375 с.
21. Друскин М. Игорь Стравинский. Личность. Творчество. Взгляды. 3-е изд. Ленинград : Советский композитор, 1982. 208 с.
22. Заброцький М. М. Педагогічна психологія: Курс лекцій / Міжрегіон. акад. упр. персоналом. К., 2000. 100 с.
23. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. 2-ге вид., переробл і доп. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.

24. Загальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К. : Либідь, 2005. 463 с.
25. Захаров Р. В. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта. Москва : Искусство. 1983. 224 с.
26. Зимняя И. А. Педагогическая психология : ученик для вузов / И. А. Зимняя. М. : Логос, 1999. 384 с.
27. Зязюн І. А. Культура в контексті політики та освіти. *Мистецтво та освіта*. 1998. № 2. С. 4–5.
28. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000. 361 с.
29. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : книга для учителя. 2-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1984. 206 с.
30. Каган М. С. Морфология искусства: Историко-теорет. исслед. внутреннего строения мира искусств. Л. : Искусство, 1972. 440 с.
31. Каленюк О. М. Використання методу моделювання в навчальній діяльності майбутніх художників-педагогів *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7. С. 55–63.
32. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи. *Збірник наукових праць Уман. держ. пед. ун-ту*. 2011. № 1. С. 99–105.
33. Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09. Житомир, 2009. 258 с.
34. Когут О. І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури. Тернопіль : Астон, 2005.
35. Колногузенко Б. М. Методика роботи з хореографічним колективом. Частина 1. К. : Харків, ХДАК, 2005. С. 74–76.
36. Коробов Є. Т. Актуалізація опорних знань – найважливіша умова розуміння. *Матеріали Міжнародна научна практична*

конференция «Образование и наука на XXI век», (15–22 октомври, 2012, София). URL:

http://www.rusnauka.com/29_NIOXXI_2012/Pedagogica/3_117799.doc.htm

37. Кривохижа А. М. Гармонія танцю : метод. посіб. з викладання курсу «Мистецтво балетмейстера» для хореогр. від-нь пед. ун-тів. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. 76 с.
38. Крысько В. Г. Социальная психология: Схемы и комментарии. М. : Владос-Пресс, 2001. 208 с.
39. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : Курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
40. Лабінцева Л. П. Концертна діяльність як показник виконавської майстерності музикантів. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття* : матер. міжнар. наук.-практ. конф., 16–17 жовт. 2014 р. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 297–303.
41. Лабінцева Л. П. Концертний виступ як особливий вид музично-виконавської діяльності. *Вісник ХДАДМ* : зб. наук. пр. / за ред. Даниленка В. Я. Х. : ХДАДМ, 2010. № 1. С. 215–216.
42. Лиманська О. В. Художньо-творча діяльність ансамблю танцю в контексті розвитку хореографічного мистецтва *Вісник ХДАДМ* : зб. наук. пр. / за ред. Даниленка В. Я. Х. : ХДАДМ, 2010. С. 220–222.
43. Макаренко В. І. Формування фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ЦДПУ ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2017. 20 с.
44. Макарова Л. Н, Юрьєва М. Н. Требования к компетентносной модели будущего хореографа. *Высшее образование сегодня*. 2010. № 4. С. 50–53.

45. Мерлянова О. А. Про синтез різних видів мистецтв у балетному театрі. *Гілея: науковий вісник* : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, ВГО Укр. акад. наук. ; гол. ред. В. М. Вашкевич. К. : Гілея, 2019. Вип. 145 (№ 6), ч. 2 : Філософські науки. С. 99–102.
46. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
47. Мозгальова Н. Г. Творчо-професійний потенціал формування успішної особистості майбутніх учителів музики. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т пед. НАПН України. 2014. Вип. 16. С. 304–308.
URL:
file:///C:/Users/Админ/Downloads/znppo_2014_16_58.pdf
48. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки / ЦДПУ ім. В. Винниченка ; ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 139. 328 с.
49. Немов Р. С. Психология. М. : Высшее образование, 2007. 640 с.
50. Низамов Р. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1975. 302 с.
51. Новописьменный С. А. Формування базових компетентностей майбутніх учителів з основ здоров'я у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2016. 20 с.
52. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под. ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004. 608 с.
53. Олійник Н. Ю. Компетентнісний підхід в організації пізнавальної діяльності учнів старших класів економічного профілю навчання / Н. Ю. Олійник. *Наукові праці Дон. нац. тех. ун-ту* : всеукр. наук. зб. Сер. : Педагогіка, психологія і соціологія. Донецьк, 2009. Вип. 5(155), ч. 2. С. 301–305.

54. Панфилова А. П. *Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала* : учеб. пособие. СПб : Знание, 2003. С. 70.
55. Пархоменко О. М. формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ніж. держ. пед. ун-т. ім. М. Гоголя. Ніжин, 2016. 249 с.
56. Педагогика : учебник / Крившенко Л. П., Вайндорф-Сысоева М. Е и др. ; под ред. Л. П. Крившенко. М. : Велби, Изд-во Проспект, 2004. 286 с.
57. Педагогика : учеб. пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1988. 479 с.
58. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. К. : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
59. Петренко Е. А. Синтез музыки и танца как традиция русского балета. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2008. № 1 (13). С. 57–63.
60. Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уман. дер. пед. ун-ту ім. П. Тичини / ред. кол. : Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін.. Умань : Жовтий О. О., 2015. Вип. 12, ч. 1. 313 с.
61. Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / ред. кол. : Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін. Умань : Візаві, 2017. Вип. 16. 318 с.
62. Психологический словарь / под общ. ред. Ю. Л. Неймера. Ростов-на-Дону, 2003. 640 с.
63. Психология : словарь / Абраменкова В. В. и др.; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
64. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. К. : Академвидав, 2006. 424 с.

65. Реброва О. Є. Формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії в контексті поліпарадигмальної методології. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогічні науки. 2013. № 4. С. 18–23.
66. Руденко Н. М. Інтерактивність як спосіб ефективної взаємодії і навчання студентів. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 25–29.
67. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. К., 2002. 270 с.
68. Сердюк Т. І. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 24 с.
69. Силадій І. Якісна освіта в контексті управління впровадженням інновацій *Вища освіта України*. 2011. № 4. С. 105–112.
70. Соціолого-педагогічний словник / укл. С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін. ; за ред. В. В. Радула. К. : ЕксОб, 2004. 304 с.
71. Стравинский И. Диалоги. Воспоминания. Размышления. Комментарии / послесловие, общ. ред. О. Друскина ; комент. И. Билецкого ; пер. с англ. В. А. Линник. Ленинград : Музыка, 1971. 414 с.
72. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / Пометун О. І., Пироженко Л. В. ; за ред. О. І. Пометун. К. : А.С.К., 2004. 192 с.
73. Сучасний філософський словник / за ред. акад. В. П. Андрущенко. К. : Вища школа, 2003. С. 156–289.
74. Тараканова А. *Танцюйте з нами* : навчально-методичний посібник для вчителів хореографії (1–4 кл.) і керівників хореографічних гуртків (початковий рівень) загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів. Вінниця : Нова Книга, 2010. С. 4–6.

75. Тараненко Ю. П. Модель підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів / Ю. П. Тараненко. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини] / ред. Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін. Умань : Жовтий О. О., 2015. Вип. 53. С. 63–71.
76. Тараненко Ю. П. Проблема підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей учнів молодших класів у психологопедагогічній літературі. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Київ : Ін-т обдар. дит. НАПН України. 2014. №5 (24). С. 16–19.
77. Твердохліб С. С. Критерії, показники і рівні сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ІЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Випуск 185. С. 215–220.
78. Твердохліб С. С. Інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ВПЦ, Візаві 2020, № 4 (2020). С. 52–60.
79. Тихонова Т. В. Інформаційно-комунікативні технології професійної діяльності педагога : сутність поняття. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2011. Вип. 1.33. С. 101–105.
80. Ткаченко С. П. Інтеграція знань з методики фізики і психолого-педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя фізики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Запоріжжя, 2007. 254 с.
81. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Кондор, 2011. 628 с.

82. Федорова О. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического производственного обучения. М., 1970. 301 с.
83. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М. : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
84. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
85. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. К. : Академвидав, 2010. 454 с.
86. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів. К. : Академія, 2002. 528 с.
87. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. К. : Академвидав, 2006. 352 с.
88. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования. *Народное образование*. 2003. № 5. С. 55–61.
89. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов. СПб : Питер, 2001. 544 с.
90. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учеб. пособие. СПб. : Композитор, 2008. 212 с.
91. Чень Бо. Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпритаційної діяльності у процесі інструментального навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т. ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 236 с.
92. Черкасов В. Ф. Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі : підручник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка ; Харків : Озеров, 2017. 316 с.
93. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. 472 с.

94. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : підручник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. 528 с.
95. Шиман О. В. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 257 с.
96. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури : підручник. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 286 с.
97. Энциклопедический музыкальный словарь / сост. Б. С. Штейнпресс и М. Ямпольский ; отв. ред. Г. В. Келдыш. М. : Сов. Энциклопедия, 1959. 326 с.
98. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. К. : Либідь, 2002. 560 с.
99. Якобсон П. М. Психология художественного творчества. М. : Знание, 1971. 48 с.
100. Tverdokhlib S. S. Aktualisierung des professionellen potenzials der choreographischen ausbildung von zukunftigen choreographielehrern. Aktuelle Fragen der Musik unterziehung: Geschichte, Theorie, Praxis. Germany: AV Akademikerverlag, 2020. Pp. 256–273.
101. Tverdokhlib S. S. Pedagogical conditions for the formation of interpretive competence of future choreography teachers in the process of professional training. Мистецтво та освіта. Київ: «Педагогічна думка», 2020. № 4 (98). С. 57–62.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

3.1. Організація діагностико-констатувального етапу експерименту

Практика впровадження інноваційних технологій навчання в систему сучасної вищої хореографічної освіти передбачає використання такого загальнонаукового методу пізнання, як педагогічний експеримент. Таке твердження зумовлене багатогранністю процесу професійного зростання майбутніх учителів хореографії та впровадженням новітньої методологічної системи формування інтерпретаційної компетентності, що потребує експериментальної перевірки та виявлення її ефективності.

Перевагами використання методу педагогічного експерименту є його функціональні особливості, а саме: виявлення конструктивних чинників та зв'язків у методологічній системі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії через принципово нові компоненти, що уможливорює поглиблений аналіз синтезу методів, факторів, умов та результатів педагогічних впливів; систематичне створення необхідних педагогічних умов формування інтерпретаційної компетентності на основі варіювання когнітивними константами професійної хореографічно-педагогічної освіти та впровадження інноваційних методів, інтерактивних технологій навчання, що уможливорює підтвердження чи спростування гіпотези дослідження; якісний та кількісний аналіз змін показників та критеріїв формування зазначеного педагогічного феномену через обробку зареєстрованих даних.

Зазначимо, що система сучасної професійної підготовки майбутніх учителів хореографії піддається впливу незалежних соціальних процесів,

що зумовлює ймовірність отриманих даних експерименту, тому необхідною умовою доведення достовірності гіпотези дослідження вважаємо методи математичного статистичного опрацювання результатів.

Тлумачення поняття «педагогічний експеримент» знаходимо в дослідженнях багатьох вітчизняних учених. Так С. Гончаренко зазначає, що педагогічний експеримент (від лат. *experimentum* – проба, досвід) – «це науково поставлений досвід у галузі навчальної чи виховної роботи, спостереження досліджуваного педагогічного явища в спеціально створених і контрольованих дослідником умовах» [7, с. 112]. На думку С. Сисоєвої, «це комплекс методів наукового дослідження, що забезпечують науково-об'єктивну та доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези, яка дозволяє глибше перевірити ефективність нововведень в освітньому процесі, порівняти значення різних факторів у структурі педагогічного процесу й обрати найбільш оптимальні для відповідної ситуації» [26, с. 122–123]. В. Міжериков та П. Підкасистий вважають, що це «один із методів наукового пізнання, під час якого під постійним контролем ученого в спеціально створених або природних умовах (у процесі традиційного навчального процесу) досліджуються педагогічні явища й факти, аналізуються фактори впливу на навчальну діяльність, визначаються найефективніші шляхи досягнення педагогічних цілей» [27, с. 428–429].

У контексті дослідження методики формування інтерпретаційної компетентності поняття «педагогічний експеримент» детерміновано як організацію фахової підготовки майбутніх учителів хореографії в закладі вищої освіти, яка передбачає впровадження принципово важливих змін у процес навчання відповідно до завдань дослідження. Очевидно, що в процесі проведення такого експерименту принципово важливим є виокремлення та структурування зв'язків між кожним структурним

елементом досліджуваного педагогічного феномену без порушення синтетичної цілісності педагогічного процесу.

Зазначимо, що **метою** проведення педагогічного експерименту була перевірка гіпотези: рівень сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії підвищується за умови, якщо в процесі фахової підготовки використовується концепція запропонованої структурно-функціональної моделі, що охоплює розроблену педагогічну систему з орієнтацією на актуалізацію фахового потенціалу майбутніх учителів хореографії, інтеграцію різних видів мистецтв у процесі фахової підготовки, спрямованість сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності в навчально-виховній діяльності.

Основними **завданнями** педагогічного експерименту є:

1. Визначення структурних компонентів фахової підготовки майбутніх учителів хореографії, що впливають на формування інтерпретаційної компетентності.
2. Якісний та кількісний аналіз результатів педагогічного експерименту.
3. Коригування методичних та практичних складників запропонованої концепції формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

З'ясування достовірності та ефективності запропонованої концепції формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії передбачає проведення експерименту порівняльного характеру. Експеримент проводився на базі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Вінницького державного педагогічного університету імені Махайла Коцюбинського, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Криворізького державного педагогічного університету. Було сформовано дві вибірки студентів, а саме

експериментальну групу (ЕГ), фахова підготовка якої була зорієнтована на основні методологічні засади запропонованої концепції, та контрольну (КГ), респонденти якої брали участь в освітньому процесі за стандартною програмою підготовки. ЕГ та КГ було сформовано відповідно до перебігу навчального процесу в закладі вищої освіти, а їх кількісний склад обґрунтовано кількістю студентів (спеціальність Хореографія) академічних груп II, III та IV років навчання й перевірено методами математичної статистики. Кількісний склад експериментальної групи майбутніх учителів хореографії визначався 91-ю особою, а контрольної групи – 92-ма особами. Загальна кількість майбутніх учителів хореографії склала 183 особи.

Зазначимо, що обидві групи навчалися в однакових умовах, за винятком факторів, зумовлених впровадженням методичної системи. Для визначення ефективності запропонованої концепції проведено діагностичні зрізи знань та порівняно показники контрольної та експериментальної груп на кожному етапі проведення експериментальної роботи.

Відповідно до умови етапності проведення педагогічного експерименту було визначено основні **етапи** дослідження:

Діагностико-констатувальний етап проведення експерименту (2017–2018 рр.) передбачав визначення самооцінки майбутніх учителів хореографії стосовно сформованості феномену інтерпретаційної компетентності та усвідомлення актуальності її формування; дослідження та аналіз основних методологічних парадигм формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії; розподіл студентів на експериментальну та контрольну групи; діагностику сформованості інтерпретаційної компетентності на основі відповідних методик.

На формувальному етапі експерименту (2018–2019 рр.) розроблено та впроваджено концепцію структурно-функціональної моделі

формування інтерпретаційної компетентності та поетапну систему методологічних технологій фахової підготовки майбутніх учителів хореографії.

На *контрольному етапі* експеременту (2019–2020 рр.) визначено рівні сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в ЕГ та КГ; порівняно результати отриманих даних за допомогою методів математичної статистики; проведено математиматичне обчислення результатів; проаналізовано отримані експерементальні дані.

У процесі діагностики рівня сформованості інтерпретаційної компетентності на діагностико-констатувальному етапі експерименту майбутні учителі хореографії залучалися до таких форм роботи, як: анкетування, опитування, зрізи знань, контрольні роботи, лабораторні та практичні завдання, самостійна робота, екзамен.

Зазначимо, що процес діагностики сформованості інтерпретаційної компетентності передбачає визначення її критеріїв, показників та рівнів сформованості. Отже, перший зріз знань проводився наприкінці III семестру з метою аналізу стану сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії

У процесі визначення вмотивованості майбутніх учителів хореографії до інтерпретаційної діяльності та їхньої ціннісної системи координат пріоритетним методом діагностики визначено анкетування. Анкета містила 9 запитань, на кожне із яких студенти мали дати лаконічну письмову відповідь. Відповідно до ґрунтовності та системності відповіді на запитання, кожне твердження оцінювалося за трьохбальною шкалою, де «1» – це відсутність відповіді або ж некоректна відповідь на запитання; «2» – це часткова відповідь; «3» – це повноцінна відповідь. Згідно з кількістю питань анкету поділено на 3 блоки, кожен із яких відносився до відповідного показника мотиваційно-ціннісного критерію. Так, питання 1, 2, 3 складали основу показника потреб до інтерпретаційної діяльності; 4, 5,

6 – показника усвідомлення мотивів фахової діяльності; 5, 6, 7 – показника сформованості інтересів до розробки та реалізації творчих ідей. За такого підходу майбутні вчителі хореографії могли набрати максимальну кількість балів «27» та мінімальну «1» на кожен показник мотиваційно-ціннісного критерію. Відповідно до цього високим рівнем сформованості кожного показника вважалася мінімальна кількість балів «25», середнім – «17» та низьким – «9» балів.

Одним з основних питань анкети було питання «У чому, на вашу думку, виявляється успішність інтерпретаційної діяльності вчителів хореографії?». Аналіз відповідей більшості студентів засвідчив, що 49% дали достатню або ж часткову відповідь, 37% не відповіли на запитання або ж продемонстрували недостатню обізнаність, і тільки 13% володіють високим ступенем сформованості мотивів фахової діяльності.

Також необхідно звернути увагу на відповіді майбутніх учителів хореографії на запитання «У чому полягає потреба професійного зростання, саморозвитку та пізнання нових закономірностей у процесі інтерпретаційної діяльності?». Зауважимо, що більшість респондентів лише частково усвідомлюють потребу в інтерпретаційній діяльності, оскільки 50% дали достатню відповідь на запитання, 37% не змогли пояснити свою думку і лише 16% дали повноцінну відповідь.

На запитання «Яке значення в процесі хореографічно-педагогічної діяльності має художня творчість?» студентам важко було відповісти, вони надавали достатньо поверхневі міркування та демонстрували переважно достатнє та часткове усвідомлення проблематики. Така специфіка відповідей пов'язана з початковим етапом формування інтерпретаційної компетентності та засвідчує актуальність реформування сучасної хореографічної освіти.

Результати анкетування представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Стан сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх
учителів хореографії за мотиваційно-ціннісним критерієм
(перший зріз)**

Показники	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Потреба в інтерпретаційній діяльності	15	16,4	12	12,9	46	50,5	44	47,3	30	32,9	37	39,7
Усвідомлення мотивів фахової діяльності	12	13,1	18	19,3	45	49,4	40	43	34	37,3	38	40,8
Сформованість інтересів до розробки та реалізації інтерпретаційних концепцій	6	6,5	6	6,4	41	45	42	45,1	44	48,3	42	45,1
Середнє значення у %	12		12,9		48,3		45,1		39,5		41,9	

Для визначення показника сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за мотиваційно-ціннісним критерієм ЕГ ми використали метод математичної статистики. Було обрано формулу для визначення мінімально можливого показника сформованості інтерпретаційної компетентності:

$$K_{M \min} = \frac{n_{M \min}}{N_M}, (1.1)$$

де $n_{M \min}$ – це мінімальна кількість балів, отриманих одним студентом у результаті відповіді на запитання анкети – 3 бали;

N_M – це максимальна можлива кількість балів ($N_A = 9 * 3 = 27$).

Отже, результатом обчислення є $K_{M \min} = 3 : 27 = 0,11$.

Для обчислення максимальної величини коефіцієнта сформованості інтерпретаційної компетентності обрали формулу

$$K_{M \max} = \frac{n_{M \max}}{N_M}, (1.2)$$

Для обчислення максимальної величини коефіцієнту сформованості інтерпретаційної компетентності обрали формулу

$$K_{M \max} = \frac{n_{M \max}}{N_M}, (1.2)$$

де $n_{M \max}$ – максимально можлива кількість балів на відповідь анкетування одним студентом – 25,

а N_M – це максимальна можлива кількість балів.

Обчисливши дані ми дішли до висновку, що коефіцієнт

$$K_{M \max} = 25 : 27 = 0,92.$$

Зазначимо, що на основі статистичних обчислень коефіцієнт сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за мотиваціо-ціннісним критерієм коливається в межах від 0,11 до 0,92.

Подальшим кроком аналізу результатів анкетування стало визначення величини коливання коефіцієнта K_M для кожного з рівнів (високого, середнього, низького) сформованості інтерпретаційної компетентності за допомогою обчислення граничної величини коефіцієнта ($K_{M \max}$ та $K_{M \min}$). Отже, щоб

$$\Delta K_M = |K_{M \min} - K_{M \max}|, (1.3)$$

$$\Delta K_M = |0,11 - 0,92| = 0,81.$$

Надалі ми визначили величину Δk_M , на яку змінюється показник коефіцієнта K_M для кожного з рівнів сформованості інтерпретаційної

компетентності майбутніх учителів хореографії за мотиваційно-ціннісним критерієм. Відповідно до розподілу досліджуваного феномену на три рівні визначили, що ділення різниці граничних значень ΔK_M відповідає трьом. Тому значення Δk_M визначили за формулою:

$$\Delta k_M = \Delta K_M : 3, (1.4)$$

$$\Delta k_M = 0,81 : 3 = 0,27.$$

Надалі визначили верхню межу коливання коефіцієнта низького рівня сформованості інтерпретаційної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм, додаючи до граничного значення $K_{M \min}$ величину Δk_M , а саме: $K_{M \min} + \Delta k_M$, отже $0,11 + 0,27 = 0,38$.

Верхнім граничним значенням коефіцієнта середнього рівня сформованості визначено додавання величини Δk_M до верхнього граничного значення низького рівня, отримуємо $0,38 + \Delta k_M (0,27) = 0,65$. Відповідно, верхнє значення високого рівня коефіцієнта сформованості дорівнює 0,92.

Отже, можна зазначити, що показники коефіцієнта сформованості інтерпретаційної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм для високого рівня коливаються в межах від 0, 92 до 0, 65, для середнього – від 0,65 до 0,38, для низького – від 0,38 до 0,11.

Наступним кроком стало з'ясування відповідності коефіцієнта сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за мотиваційно-ціннісним критерієм для кожного майбутнього вчителя хореографії експериментальної групи за допомогою формули:

$$K_{Mi} = \frac{n_{Mi}}{N_M}, (1.5)$$

де n_{Mi} – це кількість балів, отриманих кожним із студентів,

N_M – максимально можлива кількість балів,

а K_{Mi} – значення коефіцієнта сформованості інтерпретаційної компетентності для кожного майбутнього вчителя хореографії.

Результати статистичного обчислення величини K_{Mi} зіставили із межами коливань коефіцієнта сформованості кожного із рівнів інтерпретаційної компетентності за мотиваційно ціннісним критерієм і дійшли висновку, що з високим рівнем сформованості в ЕГ – 11 осіб (12,08 %), із середнім – 44 особи (48,35 %), із низьким – 36 осіб (39,56 %).

Проаналізувавши статистичні результати обчислень у КГ за вищезазначеною методикою можна дійти висновку, що із високим рівнем – 12 осіб (12,9 %), із середнім – 42 особи (45,16 %), із низьким – 39 осіб (41,93 %).

Статистичний аналіз таблиці засвідчує часткову сформованість інтерпретаційної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм більшості майбутніх учителів хореографії в ЕГ та в КГ, що зумовлено початком навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Щодо незначної різниці між вибірками зауважимо, що процес фахової підготовки до моменту проведення першого зрізу проводився за стандартними технологіями й не мав принципово важливих відмінностей між вибірками. Установлено, що найменш сформованим у відсотковій співвіднесеності виявився показник високої сформованості інтересів до розробки та реалізації творчих ідей, 6,5% в ЕГ та 6,4% у КГ. Середній рівень сформованості переважно містить показники потреби в інтерпретаційній діяльності та усвідомлення мотивів фахової діяльності.

Унаслідок порівняльного аналізу діагностики ЕГ та КГ ми дійшли висновку, що зорієнтованість майбутніх учителів хореографії на свідомому та системному засвоєнні знань позитивно впливає на їх інтерпретаційні здібності, а їх актуалізація в процесі моделювання проблемних завдань фахової діяльності визначає здатність майбутніх учителів до свідомого навчання та самостійного пошуку нових знань.

Для виявлення показника сформованості *фахових знань* майбутніх учителів хореографії проведено контрольну роботу з дисципліни

«Мистецтво балетмейстера» (анкета 1.2.1), що дозволило проаналізувати набуті студентами професійні знання. Запитання в контрольній роботі поділялися на дві групи. Перша група (питання 1, 3, 5) стосувалася аспекту драматургічної наповненості процесу інтерпретування художнього задуму, а друга (питання 2, 4, 6) – до теоретичної обізнаності із технології художньо-творчої діяльності педагога. Зазначимо, що контрольна робота складалася із 6 питань, кожне із яких оцінювалося а 3 бали за повну розгорнуту відповідь, 2 бали за неповну відповідь та 1 бал за неправильну відповідь або ж її відсутність. Отже, максимальна кількість балів, яку міг набрати студент дорівнювала 18, а мінімальна – 6. Відповідно до цього високий рівень сформованості показника фахових знань коливався в межах від 14 до 18 балів, середній – від 10 до 13 та низький – від 6 до 9.

Відповідаючи на запитання драматургічної наповненості хореографічної композиції майбутні вчителі хореографії розкривали сутність основних законів хореографічної драматургії, порівнювали світовий мистецький досвід концепцій драматургічної дії, розкривали естетику впливу танцю на свідомість глядача. Аналіз відповідей на ці запитання вможливив виявлення знань із курсів «Історія хореографічного мистецтва», «Ритміка», «Мистецтво балетмейстера», «Підготовка концертних номерів», «Ансамбль» тощо. На основі відповідей на запитання з теорії технологій процесу художньо-творчої діяльності визначено сформованість знань майбутніх учителів із таких дисциплін: «Теорія та методика народно-сценічного танцю», «Теорія та методика українського народного танцю», «Теорія та методика історико-побутового танцю», «Теорія та методика класичного танцю», «Теорія та методика сучасного бального танцю», «Мистецтво балетмейстера».

Для аналізу *психолого-педагогічних знань* майбутніх учителів хореографії проведено опитування (анкета 1.2.2), унаслідок якого виявлено рівень сформованості знань із дисциплін «Психологія», «Історія

педагогіки» та «Педагогіка». Опитування складалося з 9 запитань, на які студенти давали відповідь за бажанням. Також майбутнім учителям хореографії надавалася можливість доповнити думку інших та виправити некоректні твердження. Зазначимо, що в процесі відповіді на запитання респонденти могли набрати максимальну кількість балів 27 та мінімальну – 0, що дало змогу обчислити граничні значення рівнів сформованості показника психолого-педагогічних знань. Отже, високий рівень коливався від 18 до 27 балів, середній – від 9 до 17, а низький – від 0 до 8.

Методом аналізу показника *методичних знань* визначено лабораторне заняття із предмету «Методика і практикум роботи із хореографічним колективом». Студентам надавалися завдання із самостійної підготовки частини хореографічного екзерсису, що перевірялися в процесі моделювання уроку хореографії. Так, студенти Ольга К., Андрій Б., Максим П. підготували урок класичного танцю, Олексій В. Марина Л., Євгенія Ц., Ігор В. – урок сучасного бального танцю, Віктор Ж., Олена Ю., Павло М. – урок народно-сценічного танцю. Інші студенти мали завдання пояснення використаних методів роботи із дитячим колективом та корекцію допущених помилок. Максимальна кількість балів за виконання завдання або ж активну участь в обговоренні виконаної роботи дорівнювала 5-ти балам, а мінімальна – 1.

Аналіз відповідей студентів, їх підготовки до контрольних робіт, лабораторних та практичних занять уможливив виявити рівень сформованості когнітивного критерію майбутніх учителів хореографії. Результати аналізу представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Стан сформованості інтерпретаційної компетентності
майбутніх учителів хореографії за когнітивним критерієм
(перший зріз)**

Показники	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Сформованість фахових знань, умінь та навичок	4	4,3	9	9,7	49	53,8	50	54,3	38	41,7	33	35,8
Опанування психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками	5	5,4	11	11,9	60	65,9	61	66,3	26	28,5	20	21,7
Сформованість методичних знань, умінь та навичок	3	3,2	7	7,6	41	45	42	45,6	47	51,6	43	46,7
Середнє значення у %	4,39		9,78		54,94		55,43		40,65		34,7	

У процесі статистичного обчислення сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за когнітивним критерієм в ЕГ з'ясовано, що максимальна сума балів, яку могли набрати респонденти дорівнювала 50, а мінімальна – 16. Дані показники дозволили обчислити:

- Мінімальний коефіцієнт сформованості інтерпретаційної компетентності за когнітивним критерієм ЕГ (формула 1.1):

$$K_{K \min} = \frac{n_{K \min}}{N_K} = \frac{7}{50} = 0,14,$$

- Максимальний коефіцієнт сформованості інтерпретаційної компетентності за когнітивним критерієм ЕГ (формула 1.2):

$$K_{K \max} = \frac{n_{K \max}}{N_K} = \frac{28}{50} = 0,56 ,$$

- Різницю між граничними величинами коефіцієнтів сформованості інтерпретаційної компетентності за когнітивним критерієм ЕГ (формула 1.3):

$$\Delta K_K = |K_{K \min} - K_{K \max}| = |0,14 - 0,56| = 0,42,$$

- Величину Δk_K , на яку змінюється коефіцієнт K_K кожного з рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності за когнітивним критерієм (формула 1.4):

$$\Delta k_K = \Delta K_K : 3 = 0,42 : 3 = 0,14 ,$$

- Верхню межу коливання для кожного з рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за когнітивним критерієм:

$$\checkmark \text{ Низького: } K_{K \min} + \Delta k_K = 0,14 + 0,14 = 0,28;$$

$$\checkmark \text{ Середнього: } 0,28 + \Delta k_K = 0,42;$$

$$\checkmark \text{ Високого: } 0,42 + \Delta k_K = 0,56,$$

- Відповідність коефіцієнту сформованості інтерпретаційної компетентності за когнітивним критерієм для кожного респондента (формула 1.5):

$$K_{Ki} = \frac{n_{Ki}}{N_K}$$

Унаслідок статистичних обчислень величини K_{Ki} та її зіставлення із межами коливань рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності за когнітивним критерієм для кожного студента ЕГ було встановлено, що майбутніх учителів хореографії з низьким рівнем сформованості виявилось 37 осіб (40,65 %) , із середнім – 50 осіб (54,94 %), із високим – 4 особи

(4,39 %). відповідно до вищезазначеної методики ми дійшли висновку, що контрольна група експерименту мала такі показники: низький рівень – 32 особи (34,78 %), середній рівень – 51 особа (55,43 %), високий рівень – 9 осіб (9,78 %).

З огляду на сказане, зауважимо, що за показником когнітивних знань різниця між ЕГ та КГ є незначною й у відсотковій співвіднесеності переважає середній та низький рівень сформованості. Необхідно звернути увагу, що в експериментальній та контрольній групах усього 4,3 % та 9,7 % мають високий рівень сформованості показника фахових знань. Така співвіднесеність обумовлена початковим етапом формування інтерпретаційної компетентності в процесі фахової підготовки.

Зазначимо, що опитування довело переважання середнього рівня сформованості показника психолого-педагогічних знань як в експериментальній, так й у контрольній групах, що зумовлено нещодавнім вивченням кожного із курсів та зорієнтованістю майбутніх учителів хореографії на актуалізацію фахової педагогічної діяльності.

Оскільки процес формування та розвитку методичних знань майбутніх учителів хореографії передбачає чітко сформовану систему професійних знань, студенти другого року навчання лише починають формувати свої інтерпретаційні здібності. Отже, факт того, що більшості студентів притаманний низький та середній рівні сформованості методичних знань є абсолютно очікуваним, а результат розвитку цього критерію можна спостерігати лише протягом останніх років фахової підготовки в закладах вищої освіти.

Відповідно до запропонованої структури інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії операційно-діяльнісний критерій містить показники сформованості сценічно-виконавських вмінь та навичок, оволодіння методами самостійної інтерпретаційної діяльності та сформованість досвіду інтерпретаційної діяльності. Саме тому для

визначення кожного з показників цього критерію необхідне виокремлення доцільних методик визначення їх рівня сформованості.

Таким чином, для визначення сформованості *показника оволодіння методами самостійної інтерпретаційної діяльності* проведено анкетування (анкета 1.3.1). Однак урахувалися лише відповіді на окремі питання, зокрема повна й розгорнута відповідь на питання 2, 3, 5, 7, 9, 10 оцінювалася в 3 бали, достатня – у 2 бали, а некоректна відповідь або ж її відсутність – у 1 бал. Зазначити, що студентам важко було відповісти на таке запитання, як «Визначте доцільні алгоритми постановчої роботи із дитячим хореографічним колективом молодшого шкільного віку». Більшість респондентів, а саме 47 осіб (51,6 %) дали достатню відповідь на запитання, 32 особи (35,1 %) – некоректну або ж взагалі не дали відповідь і лише 12 осіб (13,1 %) змогли повноцінно відповісти на це запитання. На запитання «Побудуйте модель інтерпретування хореографічного твору» більшість студентів дали достатню відповідь, а саме 51 особа (56 %), низький рівень знань показали 34 особи (37 %), не виконали завдання 6 осіб (6,5 %). Така тенденція зумовлена початковим етапом формування інтерпретаційної компетентності.

Для визначення *сформованості показника сценічно-виконавських вмінь* студенти виконували лабораторне завдання із предмета «Мистецтво балетмейстера», яке полягало в постановці хореографічного етюду. Насамперед ми оцінювали практичні хореографічні знання, уміння й навички при постановці хореографічних композицій та втілення хореографічних ідей. Максимальна кількість балів, яку могли набрати студенти дорівнювала 10, а мінімальна – 1. Зазначимо, що більшість респондентів упоралася із завданням на достатньому рівні, що визначає базову сформованість здатності до самостійної інтерпретаційної діяльності.

Таблиця 3.3.

**Стан сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх
учителів хореографії за операційно-діяльнісним критерієм
(перший зріз)**

Показники	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Професійні вміння та навички	6	6,5	14	15,2	51	56	50	54,3	34	37,3	28	30,4
Оволодіння методами самостійної інтерпретацій ної діяльності	2	2,1	3	3,2	35	38,4	37	40,2	54	59,3	52	56,5
Досвід інтерпретацій ної діяльності	4	4,3	7	7,6	40	43,9	42	45,6	47	51,6	43	46,7
Середнє значення у %	4,3		8,6		46,1		46,7		49,4		44,5	

Сформованість показника *досвіду інтерпретаційної діяльності* визначалася за допомогою методу бесіди на тему: «Доцільність використання прийомів та методів інтерпретаційної діяльності в процесі постановки хореографічної композиції». Максимальна кількість балів, яку могли набрати студенти, під час дослідження дорівнювала 5, а мінімальна – 1.

Зазначимо, що внаслідок проведеної роботи максимальна сума балів, яку могли набрати майбутні учителі хореографії дорівнювала 33, а мінімальна – 8. Результати аналізу представлено в таблиці 3.3.

За результатом проведеного статистичного обчислення сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за операційно-діяльнісним критерієм ЕГ було визначено:

- Мінімальний коефіцієнт сформованості інтерпретаційної компетентності за операційно-діяльнісним критерієм (формула 1.1):

$$K_{O \min} = \frac{n_{O \min}}{N_O} = \frac{10}{33} = 0,3,$$

- Максимальний коефіцієнт сформованості інтерпретаційної компетентності за операційно-діяльнісним критерієм ЕГ (формула 1.2):

$$K_{O \max} = \frac{n_{O \max}}{N_O} = \frac{21}{33} = 0,63,$$

- Різницю між граничними величинами коефіцієнтів сформованості інтерпретаційної компетентності за операційно-діяльнісним критерієм ЕГ (формула 1.3):

$$\Delta K_O = |K_{O \min} - K_{O \max}| = |0,3 - 0,63| = 0,33,$$

- Величину Δk_O , на яку змінюється коефіцієнт K_O кожного з рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності за операційно-діяльнісним критерієм (формула 1.4):

$$\Delta k_O = \Delta K_O : 3 = 0,33 : 3 = 0,11,$$

- Верхню межу коливань для кожного з рівнів інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за операційно-діяльнісним критерієм:

$$\checkmark \text{ Низького: } K_{O \min} + \Delta k_O = 0,3 + 0,11 = 0,44;$$

$$\checkmark \text{ Середнього: } 0,44 + \Delta k_O = 0,52;$$

$$\checkmark \text{ Високого: } 0,52 + \Delta k_O = 0,63,$$

- Відповідність коефіцієнту сформованості інтерпретаційної компетентності за операційно-діяльнісним критерієм для кожного респондента (формула 1.5):

$$K_{oi} = \frac{n_{oi}}{N_o}$$

Статистично обчислюючи величину K_{oi} для кожного майбутнього учителя хореографії ЕГ, ми дійшли висновку, що респондентів із низьким рівнем сформованості інтерпретаційної компетентності за операційно-діяльнісним критерієм – 45 осіб (49,45 %) , із середнім – 42 особи (46,15 %), із високим – 4 особи (4,39 %). Відповідно до зазначеної методики, контрольна група експерименту мала такі показники: низький рівень – 41 особа (44,56 %), середній рівень – 43 особи (46,73 %), високий рівень – 8 осіб (8,69 %).

Зазначимо, що внаслідок проведеної діагностики більшості майбутніх учителів хореографії притаманний середній та низький рівні сформованості інтерпретаційної компетентності за операційно-діяльнісним критерієм. Така тенденція зумовлена початковим етапом формування інтерпретаційної компетентності та відбиває логічно очікувані процеси фахової підготовки студентів.

Для визначення рівня сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за творчо-імпровізаційним критерієм проведено практичне заняття з предмета «Мистецтво балетмейстера». Студенти отримали завдання з постановки хореографічної композиції на довільну тему. Відповідно до специфіки розробленої структури компонентного складу інтерпретаційної компетентності робота поділялася на три етапи. Отже, перший етап передбачав розробку драматургічної наповненості та тематики композиції, що визначило рівень сформованості *творчого потенціалу* майбутніх учителів хореографії.

Визначення показника *індивідуального стилю діяльності* відбувалося на етапі практичного втілення хореографічного задуму. На цьому етапі до уваги бралися вміння пояснювати хореографічний матеріал групі учнів, оформлювати композицію відповідно до основних законів малюнку танцю та створювати хореографічний образ за допомогою лексики танцю.

На заключному етапі практичного заняття проаналізовано хореографічні твори, доцільність використання методів творчої діяльності, гармонію поєднання творчого задуму студентів із використаним музичним супроводом, тематикою композиції, драматургічним складником, прийомами роботи із хореографічним колективом. Усе це дало змогу проаналізувати рівень розвитку *аналітично-творчого мислення*.

Зауважимо, що за кожен етап роботи респонденти могли отримати максимальну кількість балів – 10 та мінімальну – 1. Так, загальна максимальна сума балів, яку могли набрати студенти дорівнювала 30, а мінімальна – 3. Результати проведеної роботи представлено в таблиці 3.4.

Під час статистичного обчислення сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за творчо-імпрровізаційним критерієм було з'ясовано:

- Мінімальний коефіцієнт сформованості інтерпретаційної компетентності за творчо-імпрровізаційним критерієм ЕГ (формула 1.1):

$$K_{T \min} = \frac{n_{T \min}}{N_T} = \frac{6}{30} = 0,2,$$

Таблиця 3.4.

Стан сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за творчо-імпрровізаційним критерієм (перший зріз)

Показники	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Творчий потенціал	6	6,5	10	10,8	32	35,1	34	36,9	53	58,2	48	52,1
Аналітично-творче мислення	4	4,3	8	8,6	36	39,5	34	36,9	51	56	50	54,3
Індивідуальний стиль діяльності	5	5,4	6	6,5	40	43,9	40	43,7	46	50,5	46	50
Середнє значення у %	5,4		8,6		39,5		9,1		54,9		52,1	

- Максимальний коефіцієнт сформованості інтерпретаційної компетентності за творчо-імпрровізаційним критерієм ЕГ (формула 1.2):

$$K_{T \max} = \frac{n_{T \max}}{N_T} = \frac{18}{30} = 0,6 ,$$

- Різницю між граничними величинами коефіцієнтів сформованості інтерпретаційної компетентності за творчо-імпрровізаційним критерієм ЕГ (формула 1.3):

$$\Delta K_T = |K_{T \min} - K_{T \max}| = |0,2 - 0,6| = 0,4,$$

- Величину Δk_T , на яку змінюється коефіцієнт K_T кожного з рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності за творчо-імпрровізаційним критерієм (формула 1.4):

$$\Delta k_T = \Delta K_T : 3 = 0,4 : 3 = 0,13 ,$$

- Верхню межу коливань для кожного з рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності за творчо-імпрровізаційним критерієм:

$$✓ \text{ Низького: } K_{T \min} + \Delta k_T = 0,2 + 0,13 = 0,33;$$

$$✓ \text{ Середнього: } 0,33 + \Delta k_T = 0,46;$$

$$✓ \text{ Високого: } 0,46 + \Delta k_T = 0,59,$$

- Відповідність коефіцієнту сформованості інтерпретаційної компетентності за творчо-імпрровізаційним критерієм для кожного майбутнього вчителя хореографії (формула 1.5):

$$K_{Ti} = \frac{n_{Ti}}{N_T}$$

У результаті визначення величини K_{Ti} для кожного майбутнього учителя хореографії ЕГ та її зіставлення із межами коливань рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності за творчо-імпрровізаційним критерієм встановлено, що респондентів із низьким рівнем сформованості – 50 осіб (54,94 %) , із середнім – 36 осіб (39,56 %), із високим – 5 осіб (5,49 %). Контрольна група експерименту мала такі показники: низький рівень – 48 осіб (52,17 %), середній рівень – 36 осіб (39,13 %), високий рівень – 8 осіб (8,69 %).

Зазначимо, що статистичні обчислення показали низький рівень сформованості інтерпретаційної компетентності за творчо-імпрровізаційним критерієм, а саме 54,94 % у ЕГ та 52,17 % у КГ. Такі результати є очікуваними, оскільки здатність майбутніх учителів до постановчої діяльності передбачає компоненти, які набуваються шляхом систематичної та послідовної навчальної підготовки протягом усього навчання. Очевидно, що наступні декілька років стануть вирішальними для кожного майбутнього викладача хореографії в процесі формування інтерпретаційної компетентності, який прямо пропорційно залежить від якості та цільності підібраних методик викладання.

Таблиця 3.5.

**Загальний стан сформованості інтерпретаційної компетентності
майбутніх учителів хореографії
(перший зріз)**

Критерії	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Мотиваційно-ціннісний	11	12	12	12,9	44	48,3	42	45,1	36	39,5	39	41,9
Когнітивний	4	4,3	9	9,7	50	54,9	51	55,4	37	40,6	32	34,7
Операційно-діяльнісний	4	4,3	8	8,6	42	46,1	43	46,7	45	49,4	41	44,5
Творчо-імпровізаційний	55	5,4	8	8,6	36	39,5	36	39,1	50	54,9	48	52,1
Середнє значення у %	6,5		9,9		47,2		46,5		46,1		43,3	

Для визначення загального стану сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії ми визначили середнє арифметичне між відсотковими показниками компонентів для кожного із рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності. Результати представлено в таблиці 3.5.

Аналіз рівня сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії (констатувальний етап експерименту) засвідчив, що під час фахової підготовки не відбувається достатнього розвитку зазначеного феномену. Таку тенденцію показує кількісний аналіз

отриманих даних, а саме: 6,5 % майбутніх учителів хореографії мають високий рівень сформованості інтерпретаційної компетентності в ЕГ, а в КГ – 9,9 %; показники сформованості середнього рівня інтерпретаційної компетентності в ЕГ – 47,2 %, а в КГ – 46,5 %; відповідно 46,1 % респондентів ЕГ мають низький рівень інтерпретаційної компетентності, а в КГ 43,3 %.

3.2. Результати формувального етапу експерименту

Результати статистичного аналізу рівня сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії на діагностико-констатувальному етапі експерименту дозволили припустити, що впровадження комплексу педагогічних умов формування інтерпретаційної компетентності сприятиме покращенню якості процесу її формування.

У контексті дослідження було визначено, що мета формувального етапу експерименту полягає в упровадженні комплексу педагогічних умов та методики формування інтерпретаційної компетентності, а також перевірки їх ефективності на практиці. Основними завданнями цього етапу стали: формування мотивації майбутніх учителів до творчої діяльності; надання студентам предметних знань, вироблення творчих умінь та особистісних якостей учителя хореографії; підвищення якості інтерпретаційної діяльності за когнітивним та імпровізаційно-творчим критеріями.

Наголосимо на тому, що на формувальному етапі експерименту ми орієнтувалися на навчальні плани Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Програма підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр має загальний бюджет часу в 199 тижнів і зорієнтована на 8 семестрів навчання.

Наприкінці восьмого семестру майбутні вчителі хореографії проходять навчальну виробничу практику в школі протягом 6 тижнів.

Для усвідомлення специфіки фахової підготовки майбутніх учителів хореографії ми проаналізували зміст навчальних планів закладів вищої освіти, де проходив експеримент та виокремили пріоритетні напрямки навчальної роботи із формування інтерпретаційної компетентності.

З огляду на це встановлено, що фахова підготовки майбутніх учителів хореографії передбачає оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками з таких дисциплін: «Теорія і методика історико-побутового танцю», «Теорія і методика класичного танцю», «Теорія і методика народно-сценічного танцю», «Теорія і методика сучасного бального танцю», «Теорія і методика українського народного танцю», «Ритміка». Особлива увага приділяється розвитку інтерпретаційної компетентності, яка формується впродовж вивчення дисциплін «Історія хореографічного мистецтва», «Мистецтво балетмейстера», «Народний костюм і сценічне оформлення танцю», «Режисура видовищних заходів», «Методика і практикум роботи з хореографічним колективом», «Основи наукових досліджень в галузі хореографії», «Теорія і методика хореографічної освіти».

З позицій визначеної концепції формування феномену інтерпретаційної компетентності ми розглядали два підходи. Перший передбачав підвищення ефективності навчального процесу через поліпшення якості викладання та засвоєння знань, умінь та навичок із фахових дисциплін. Такий підхід мав достатню апробацію у фаховій підготовці респондентів, однак не забезпечив високої якості процесу формування інтерпретаційної компетентності, що доведено констатувальним етапом експерименту.

В основу другого підходу покладено формування мотивації респондентів до навчання та підвищення якості засвоєних знань через

вплив на емоції та почуття студентів, формування в них розуміння інтегративної сутності мистецтв, упровадження цілеспрямованої сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності з метою розвитку інтерпретаційно-творчих здібностей майбутніх учителів хореографії.

Очевидно, що визначаючи основні міжпредметні зв'язки в структурі інтерпретаційної компетентності, саме другий підхід виявився ефективним і слугував основою для розробки структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки.

З позиції розробленої концепції, формувальний експеримент складався з трьох етапів: стимулювально-пізнавального, конструктивно-діяльнісного та практично-узагальнювального. На кожному з цих блоків виокремлено домінантну педагогічну умову. Наразі, на стимулювально-пізнавальному етапі ми працювали над актуалізацією фахового потенціалу майбутніх учителів хореографії, на конструктивно-діяльнісному – над інтеграцією різних видів мистецтв під час фахової підготовки, а на практично-узагальнювальному – над спрямованістю сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії (рис. 3.1.).

Зауважимо, що *стимулюючо-пізнавальний* етап проводився впродовж IV семестру навчання та передбачав формування мотивації, потреби набуття інтерпретаційної компетентності, розвиток зацікавленості в ґрунтовному вивченні дисциплін хореографічного циклу, отримання високоякісних фахових компетентностей, а також їх практичне використання в інтерпретаційній діяльності майбутніми вчителями хореографії.

Рисунок. 3.1.



Відповідно до першої педагогічної умови (*актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії*), у закладах вищої освіти проаналізовано навчальні плани, а також освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів та магістрів за спеціальністю «Хореографія», унаслідок чого з'ясовано, що зміст чинних навчальних планів й освітньо-професійних програм передбачає певні можливості для актуалізації фахового потенціалу хореографічної підготовки майбутніх учителів хореографії. Однак вони не реалізуються повною мірою через недосконалість процесуального аспекту реалізації вимог до використання сучасних освітніх технологій у змісті професійної та практичної підготовки.

Актуалізуючи фаховий потенціал, ми намагалися сформувати вмотивованість майбутніх учителів хореографії до інтерпретаційної діяльності через вплив на їхнє чуття; дати фундаментальні знання з історії та теорії хореографічного мистецтва за допомогою інтерактивних технологій навчання; удосконалити моторно-рухові навички з класичного, бального, народного та сучасного хореографічного мистецтва за методами інноваційного навчання.

Зокрема, для активізації мотивації респондентів ми використовували метод рефлексивних контрастів. Це здійснювалося за допомогою розробки та практичного застосування такого інноваційного методу навчання, як електронна презентація в програмі PowerPoint у процесі викладання теоретичних блоків дисциплін хореографічного циклу. Кожна з презентацій була побудована так, щоб сконцентрувати увагу студентів на основних закономірностях тих чи тих теоретичних блоків та вибудувати структуровану систему хореографічних знань.

З метою активізації цілеспрямованості та зацікавленості майбутніх учителів хореографії при вивченні дисциплін хореографічного циклу було проведено інтерактивні тренінги, на яких розглядалися актуальні проблеми інтерпретаційної діяльності сучасних хореографів. До того ж, обговорювалися питання оновлення ролі та функцій майбутніх учителів хореографії у зв'язку з впровадженням компетентнісного підходу до сучасної освіти, зокрема виокремлено актуальність інтерпретаційної діяльності вчителів хореографії. Під час тренінгів з'ясовано, що основою вмотивованості до постановки хореографічних композицій є власні морально-етичні переживання творця, прагнення до прекрасного, розвинене емоційне чуття, бажання реалізувати творчі ідеї засобами хореографічного мистецтва.

Представлено таку тематику тренінгів:

- Формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. Виклики сьогодення. Мета тренінгу полягала в ознайомленні студентів із поняттям інтерпретаційної компетентності, висвітленні ролі та функцій постановочної діяльності в освітньому процесі.
- Особливості інтерпретаційної діяльності на уроках хореографічного мистецтва. Мета тренінгу передбачала ознайомлення майбутніх учителів хореографії із особливостями створення уроку танцю в загальноосвітньому навчальному закладі.

- Спрямованість інтерпретаційної діяльності учителів хореографії. Мета тренінгу визначила особливості сценічно-виконавської діяльності учнів та основні завдання постановки хореографічних композицій.

Також визначено, що формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії значною мірою залежить від рівня розвитку пізнавальних мотивів, що ґрунтуються на зацікавленості респондентів у пізнанні змісту навчального матеріалу та майбутньої професійної діяльності. Тому опанування дисциплін хореографічного циклу передбачало використання інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання й ставило такі завдання, як: розвиток творчого потенціалу, формування художнього сприйняття, творчої уяви, морально-етичних переживань, художньо-естетичних цінностей, удосконалення моторно-рухових умінь та навичок.

Слід визнати, що за умов упровадження інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання в систему лекційних та практичних занять для більш цілеспрямованої й змістовної науково обґрунтованої підготовки майбутніх учителів хореографії з дисциплін хореографічного циклу стало можливим максимально ефективно спрямування процесу формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії під час навчання в закладах вищої освіти.

Достатньо результативною інтерактивною технологією під час вивчення курсу дисципліни «Мистецтво балетмейстера» було обговорення хореографічних композицій в загальному колі. Ми добирали тематику композицій, інтерпретація яких повністю залежала від інтелектуального розвитку та фахової підготовки респондентів, творчої уяви, набутого мистецького досвіду. Зрозуміло, що таке обговорення хореографічних композицій спрямоване на розвиток мотивації, корегування хореографічного сприймання, пошук можливих інтерпретаційних засобів виразності.

Під час аналізу хореографічних творів експериментатори концентрувати увагу на їх теоретичному обґрунтуванні, ідейній наповненості та зв'язку з іншими видами мистецтв, що, зі свого боку актуалізувало мотиваційно-ціннісний критерій інтерпретаційної компетентності та систему гносеологічних координат майбутніх учителів хореографії.

Важливим для формування інтерпретаційної компетентності було застосування інтерактивних технологій із створення хореографічних екзерсисів, етюдів та номерів. У процесі постановки дослідники намагалися створити атмосферу довіри та взаємодопомоги, що сприяло творчій дискусії між майбутніми педагогами, обміну творчими ідеями та прийомами, формуванню групового творчого мислення.

Під час вивчення дисциплін «Теорія та методика народно-сценічного танцю», «Теорія та методика українського народного танцю», «Теорія та методика класичного танцю», «Теорія та методика сучасного бального танцю» студенти отримували завдання з використанням інтерактивних технологій пов'язаних з імпровізацією на задану тему, що передбачало реалізацію творчого потенціалу кожного респондента, виявлення емоцій та переживань за допомогою тезаурусу хореографії.

Зі свого боку необхідно звернути увагу на проведення майстер-класів для розвитку здібностей до контактної імпровізації. Організація такого виду діяльності передбачала добір музичного супроводу відповідно до теми імпровізації, побудову групової роботи в такий спосіб, щоб імпровізація створювала точку контакту з партнером чи партнерами. Така методика роботи спрямована на розвиток моторно-рухових навичок майбутніх учителів хореографії через вплив на їхнє чуттєве сприйняття.

За допомогою інноваційних методів навчання ми розробили та провели лекційні, практичні та лабораторні заняття, на яких використали метод емоційного впливу, намагаючись розвинути в майбутніх учителів

хореографії інтерес до інтерпретаційної діяльності через актуалізацію образної уяви, фантазії, емоційних переживань, створення внутрішнього морально-етичного конфлікту. Зазначимо, що такий підхід дозволяє сформувати в респондентів відчуття довіри. Цей процес супроводжувався виникненням бажання до самостійної інтерпретаційної творчості, розкриття власного творчого потенціалу, реалізацію художніх ідей.

Важливим інноваційним методом роботи з майбутніми вчителями стало копіювання або наслідування зразків хореографічних композицій. Студенти виконували завдання, переглядаючи відеоматеріали таких хореографічних мініатюр, як: «Чумацькі радощі», «Шевчики» (постановки П. Вірського), «And all that jazz» (постановка Б. Фосс), Варіації партії Остапа з балету «Тарас Бульба» (постановка В. Соловйова-Седого). Такий вид роботи передбачав вивчення й запис композиційного плану, створення власного композиційного плану цих мініатюр та його інтерпретації. Зазначений вид роботи спрямований на формування основ інтерпретаційної компетентності, що уможливило розкриття творчого потенціалу та сприяло реалізації творчої ідеї кожного респондента.

Для підвищення рівня знань, умінь та навичок стосовно інтерпретаційної діяльності, а також підвищення ціннісного ставлення майбутніх учителів хореографії до художньої творчості, ми розробили та апробували модуль «Інтерпретаційна компетентність та її роль у фаховій діяльності вчителів хореографії». До уваги респондентів було представлено дві мінілекції по 45 хв., розроблені з використанням інноваційних методів та інтерактивних технологій навчання, зокрема: демонстрації прикладів постановочної роботи в школі, ілюстрацій та відеоматеріалів хореографічних вистав, електронних презентацій із зразками оформлення композиційного плану хореографічних номерів. Основним завданням такої роботи визначено: забезпечення майбутніх учителів хореографії теоретичними знаннями про процес інтерпретації,

його складники та суміжні з ним поняття; засвоєння знань, умінь та навичок інтерпретаційної діяльності в умовах шкільного хореографічного колективу.

Визначальною педагогічною умовою **конструктивно-діяльнісного** етапу стала інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності. З цієї позиції важливим є процес досягнення кожним із респондентів належного рівня інтерпретаційної компетентності за сформованістю показників творчо-імпрровізаційного та когнітивного критеріїв.

Вивчення дисциплін «Теорія та методика народно-сценічного танцю», «Теорія та методика українського народного танцю», «Теорія та методика історико-побутового танцю», «Підготовка концертних номерів», «Мистецтво балетмейстера» є інтегративним та поєднувалося з таким предметом, як «Комп'ютерно орієнтовані технології навчання». Так, під час вивчення теми «Хореографічний малюнок і його виражальні можливості» ми зосередили особливу увагу на можливостях використання ІКТ у процесі створення композиційного плану хореографічної вистави. Наразі студентам було запропоновано створити малюнок хореографічної композиції за допомогою графічного редактору Inkscape. Також дієвим був такий вид роботи, як перегляд відеозаписів уроків хореографії, де застосовувалися ІКТ методи навчання, а саме: мультимедіа-технології, web-семінари, онлайн-ресурси, Інтернет-ресурси.

Для розвитку розуміння інтегративної сутності мистецтва респондентам пропонувалися завдання із дослідження композиційних сюжетів відомих хореографічних постановок, розгляду дизайнерського оформлення сцени різних вистав, аналізу синтезу музичного та хореографічного мистецтва через самостійний перегляд відеозаписів балетів Національного академічного театру опери та балету України імені Тараса Шевченка й Одеського національного академічного театру

опери та балету. Такий вид діяльності не тільки вмотивовував студентів, а й сприяв формуванню в них креативного підходу до пошуку матеріалів та їх класифікації, структурування та систематизування відповідно до інтегративної функції мистецтва.

Важливим під час дослідження було налагодження емоційно-психологічного контакту з респондентами, створення умов для виникнення в них відчуття морального особистісно-емоційного піднесення, стимулювання зацікавленості в створенні «художньої інтриги» щодо змісту хореографічних композицій.

Отже, для підвищення результативності впливу на свідомість респондентів важливим була емоційність викладу матеріалу та взаєморозуміння в спілкуванні викладачів з учасниками хореографічного колективу. За такої ситуації багато залежало від особистості кожного з викладачів, їх професійної майстерності, артистизму, емоційності, авторитету з-поміж студентів. Одним із основних прийомів стала емоційно-експресивна демонстрація виконання хореографічних вправ, комбінацій та фрагментів твору.

Наприклад, курс «Теорія та методика народно-сценічного танцю» спрямований на формування в майбутніх учителів хореографії теоретичних знань та моторно-рухових навичок танцювального мистецтва різних народів світу. Під час вивчення дисципліни студенти оволодівали не тільки навичками структурної побудови та способів використання елементів народно-сценічного екзерсису, а й відповідно до визначеної педагогічної умови, (інтеграція різних видів мистецтв) опановували образність, манерність, стилістику моторики різних жанрів народного танцю; ознайомлювалися із жанровою структурою, класифікацією, особливостями рухів, манерою виконання, хореографічною лексикою танців тих чи тих народів світу. Цінним було те, що за такої спрямованості

роботи студенти не лише ознайомлювалися із специфікою танцювального мистецтва, а й вивчали його національні особливості.

Зауважимо, що в контексті синтезу різних видів мистецтв вивчення дисципліни «Теорія та методика українського народного танцю» сприяло ознайомленню майбутніх учителів хореографії з фольклорними традиціями українського етносу. Як і в народно-сценічному танці визначальним для респондентів було вивчення регіональних особливостей лексики, танцювальних форм, стилістичних особливостей та канонів народних танців. Особливе місце відводилося ознайомленню студентів із традиціями різних етнічних груп України, що сприяло формуванню їхніх уявлення про культурну стилістику хореографічного мистецтва залежно від того чи того регіону. Безсумнівно, важливим було формування знань щодо композиційної побудови уроку народно-сценічного танцю та методики викладання вправ на основі хореографічної лексики різних регіонів України.

У процесі дослідження різноманіття світових культур майбутні вчителі хореографії вивчали творчі концепції та мистецькі твори різних жанрів. Важливим етапом стало виокремлення та розуміння респондентами синтезуючої сутності мистецтва. З цієї позиції ми намагалися формувати в студентів мистецьке світобачення та індивідуальну емоційно-ціннісну картину світу, усвідомлення умовно-сміслової співвіднесеності між позами, жестами, ракурсами та сприйняттям глядача.

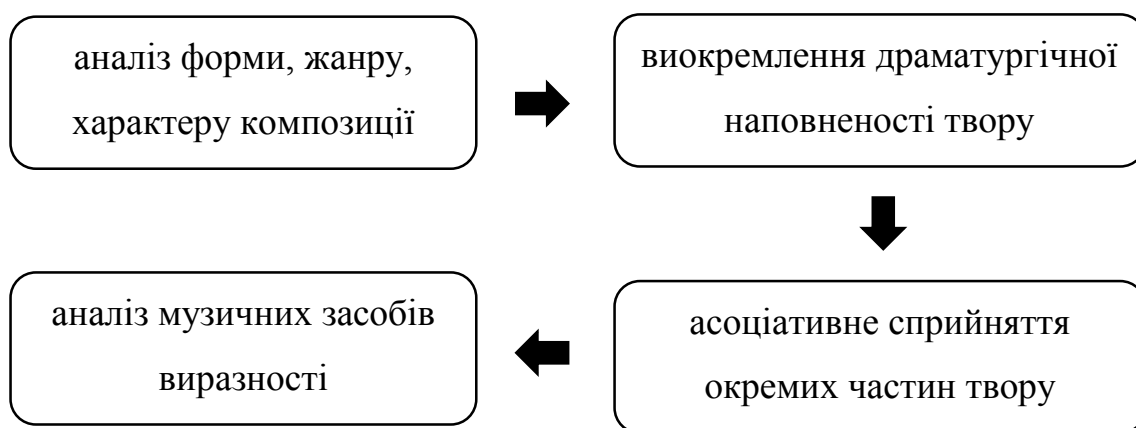
Для усвідомлення синтезу музичного та хореографічного мистецтв респондентам пропонувалися завдання з добору музики відповідно до творчого задуму хореографа. Майбутні вчителі створювали основу танцювального образу, а в поєднанні з драматургічною наповненістю визначався напрям добору музичного матеріалу.

Зазначимо, що цей процес мав свої особливості, оскільки підбір музичного матеріалу має складний діалектичний характер, передбачаючи канони тотожності і протилежності. Ми намагалися сконцентрувати увагу майбутніх учителів хореографії саме на сенсуалізмі людського сприйняття, що слугувало фундаментом для побудови хореографічного тексту. За допомогою поєднання стилістики музики, тематики, основного задуму композитора, таких музичних засобів виразності, як темп, ритм, розмір, лад, синкопованість майбутні вчителі хореографії розкривали можливості поєднання виражальних сторін – візуальної та слухової. Очевидно, що за такого підходу ми намагалися підвищити здатність студентів до створення образної виразності хореографічного твору.

Процес практичної роботи передбачав розв’язання таких завдань:

1. Прослуховування та аналіз обраного музичного твору за схемою (рис 3.2.)
2. Перегляд уже створеного хореографічного твору на цю музику та аналіз його композиційного плану.
3. Прослуховування музичних творів за вибором респондентів, їх аналіз та створення власного композиційного плану.

Рисунок 3.2.



Відповідно до інтеграції хореографічного та театрального мистецтв, проведення аудиторних занять спрямовувалося на те, щоб надати дослідникам можливість використання таких форм навчання, як: інтегровані лекції, семінари та лабораторні заняття. Майбутні вчителі хореографії взяли участь у міжпредметних дискусіях, що відтворювали реальні професійні ситуації. Тематика дискусій передбачала:

- використання інтегративної сутності мистецтв у процесі композиційної побудови уроку народно-сценічного танцю в сучасній школі;
- спрямованість роботи вчителя хореографії на розкриття школярами художнього образу в процесі виконання композиційних номерів та етюдів;
- актуальність використання хореографічних поз залежно від вікових особливостей учнів.

На **практико-узагальнювальному етапі**, який охоплював навчання на IV курсі, особлива увага була зосереджена на спрямованості сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності. Змістовий аспект цієї педагогічної умови передбачав визначення вимог до планування змісту професійних дисциплін та способу організації освітнього процесу з метою формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Така специфіка роботи зосредила увагу викладачів на формуванні індивідуальних та колективних виконавських умінь майбутніх учителів хореографії, майстерності розкриття хореографічних образів, розвитку здатності до створення хореографічних композицій. Саме тому необхідною умовою стало зосередження уваги респондентів на розвитку операційно-діяльнісного критерію.

Спрямованість сценічно-виконавської діяльності майбутніх учителів хореографії актуалізувала їхню інтерпретаційну активність, сприяла

подальшому формуванню виконавських умінь, поглибленню набутих фахових знань, підвищенню академізму виконавської майстерності, розвитку пізнавального інтересу до хореографічного мистецтва. А це зі свого боку, визначило спрямованість художньо-творчої діяльності, оскільки майбутні вчителі хореографії повинні не тільки вміти якісно інтерпретувати хореографічний задум, а й бути спроможними його реалізувати.

Упродовж дослідно-експериментальної роботи майбутні вчителі продовжували збагачувати та вдосконалювати моторно-рухові навички, хореографічно-лексичний обсяг знань із дисциплін класичного, народно-сценічного, українського народного, сучасного та бального танців. Зауважимо, що умовою накопичення відповідних танцювальних знань став принцип системності й послідовності викладу матеріалу. Дослідники дотримувалися концепції поступового ускладнення рухів та комбінацій, вивчення нових хореографічних елементів за допомогою вже сформованих умінь, розширення хореографічної лексики відповідно до індивідуальних особливостей виконавців.

Суттєвим стало те, що в процесі вивчення курсів «Теорія та методика класичного танцю», «Теорія та методика українського народного танцю», «Теорія та методика народно-сценічного танцю», «Теорія та методика сучасного бального танцю» ми зосередили увагу на розвитку моторно-рухових навичок виконання хореографічних елементів та формуванні таких хореографічних здібностей, як постановка тулуба, рук, ніг та голови, виворотність суглобів паху та стопи, еластичність м'язів опорно-рухового апарату, координація рухів, висота стрибка.

Слід відразу визнати, що результатами вивчення курсу «Теорія та методика класичного танцю» стали вироблення в майбутніх учителів хореографії відповідних моторно-рухових навичок, оволодіння принципами побудови уроку класичного танцю, структурними знаннями з

побудови екзерсису біля опори та на середині залу танцю, вироблення умінь використовувати теорію на практиці, виконувати технічно-складні елементи танцю, вправи біля опори та на середині залу, хореографічні етюди та композиції різних балетних вистав.

Зауважимо, що в процесі дослідно-експериментальної роботи ми акцентували увагу на виконанні хореографічної лексики майбутніми вчителями хореографії. Так, під час лабораторних занять важливим було впровадження методу емоційної драматургії. Ми не тільки пояснювали хореографічний матеріал, а й чітко визначали, над якими виконавськими вміннями потрібно працювати майбутнім учителям хореографії, які навички той чи той студент має сформувати. Усе це спрямовувалося на формування оновленого змісту образності виконавської діяльності для стимулювання творчого розвитку студентів, їх мистецького світобачення та емоційного чуття.

Досить важливим напрямом сценічно-виконавської діяльності стало опанування респондентами методикою викладання віртуозних рухів. Майбутні вчителі хореографії оволоділи навичками складних технічних елементів народного, класичного та сучасного танців у сольному, дуетному та масовому виконаннях. Достатньо гнучким був етап пояснення техніки виконання чоловічих стрибкових елементів жіночій частині хореографічного колективу, а варіацій жіночих обертів – чоловічій. Для розв'язання цієї проблеми ми використовували метод наглядного прикладу в поєднанні з поясненням роботи опорно-рухового апарату людини на кожному етапі виконання елементу. Очевидно, що такі елементи не будуть виконуватися цільовою групою виконавців бездоганно, однак кожен із них матиме чітке уявлення про можливість їх використання в процесі творчої інтерпретації хореографічної композиції.

Визначення спрямованості художньо-творчої діяльності здійснювалось під час поглибленого вивчення тем «Балетмейстер і сфера

його творчої діяльності», «Малюнок танцю – складник композиції танцю», «Хореографічний текст – складник композиції танцю», «Основні закони драматургії та їх застосування в хореографії». Запропоновані теми розкривали основні закони художньо-творчої діяльності та стимулювали майбутніх учителів до самостійної інтерпретаційної діяльності.

Респонденти використовували завдання із складання лібрето хореографічної композиції, визначення жанрової стилістики композиції, розробки її драматургії та хореографічної лексики. Ми приділяли значну увагу принципу відповідності музичного супроводу хореографічному тексту, що сприяло розвитку показників творчого потенціалу та оволодіння методами самостійної інтерпретаційної діяльності респондентів.

Зазначимо, що метод моделювання фрагментів уроку Т. Благової значно підвищив ефективність процесу формування операційно-діяльнісного критерію. Так, респондентам пропонувалося створити фрагменти уроків із народно-сценічного, українського народного, класичного, сучасного та бального танців для певних вікових груп школярів. Також ми акцентували увагу на драматургічній наповненості уроку танцю в процесі створення хореографічних етюдів.

Такий напрям художньо-творчої діяльності, як комбінування та варіювання хореографічних рухів залежно від жанрової стилістики та музичного супроводу, визначав структурні особливості побудови хореографічних рухів, доводив можливість створення хореографічних рухів від простих до складних, динамічність хореографічної лексики, взаємозв'язок між рухами в комбінаціях, коли наступний рух є логічним продовженням попереднього.

Зазначимо, що процес такого спрямування художньо-творчої діяльності, як розробка теоретичної моделі танцю, передбачав поетапну побудову хореографічної композиції відповідно до розподілу її на основні складники. Отже, ми намагалися виокремити саме складання

композиційного плану хореографічного номеру як основи побудови його теоретичної моделі. За словами А. Кривохижі «під терміном «композиція» розуміється «формотворча структура танцю, побудова всіх його частин, таких як драматургія, малюнок танцю, музичний супровід, хореографічна лексика, рухи, жести, пози, міміка» [14, с. 25].

Зазначимо, що така спрямованість художньо-творчої діяльності здебільшого охоплювала курси «Підготовка концертних номерів» та «Мистецтво балетмейстера». Майбутнім вчителям хореографії пропонувалися такі завдання, як: інтерпретація хореографічних комбінацій, етюдів, частин уроку; підбір хореографічної лексики відповідно до музичного супроводу, стилістики та тематики. До того ж, вони створювали хореографічну імпровізацію під музичний супровід; поєднували схожі за стилістикою хореографічні елементи в комбінації. Основним у цьому виді роботи став процес розподілу творчого задуму на компоненти, аналіз його складників, створення гармонійної теоретичної моделі танцю, де кожний компонент логічно пов'язаний із наступним і відбиває єдину концепцію автора.

Для нашого дослідження важливим компонентом підготовки майбутніх учителів хореографії та визначенням спрямованості їхньої художньо-творчої діяльності була педагогічна практика. Вона стала завершальним компонентом здобуття респондентами кваліфікаційного рівня, формування професійних умінь та навичок, оволодіння методично-практичною частиною процесу підготовки фахівців до формування інтерпретаційної компетентності. Педагогічна практика проводилася на базі закладів середньої освіти під керівництвом викладачів університету та вчителів бази практик на основі «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженим наказом МОН України № 93 від 8.04.1993 р.

Закономірно, що під час педагогічної практики й проведення

дослідно-експериментального дослідження ми організували роботу з класом та дитячими хореографічними колективами так, щоб майбутні вчителі хореографії могли закріпити навички інтерпретаційної компетентності, які вони набули, навчаючись у закладі вищої освіти, актуалізувати їхню мотиваційну сферу, потребу до самовдосконалення та творчого розвитку в процесі роботи з учнями; залучити майбутніх хореографів до сценічно-виконавської діяльності, де вони могли б удосконалювати творчі та інтелектуально-художні здібності, актуалізувати навички інтерпретації хореографічних композицій.

Умотивовано, що педагогічна практика була визначальним компонентом перевірки набутих творчо-інтерпретативних знань, умінь і навичок. Водночас, зосереджуючи увагу на формуванні інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії, ми дійшли висновку, що проходження практики сприяло: актуалізації та практичному впровадженню теоретичних і методичних знань із хореографічно-педагогічної підготовки; ознайомленню студентів з особливостями роботи з хореографічними колективами та методиками фахівців-хореографів баз практик; усвідомленню студентами вимог до сучасного вчителя-хореографа та значущості інтерпретаційної компетентності в сценічно-виконавських проєктах; удосконаленню навичок самостійного проведення занять із дитячими хореографічними колективами через творчо-інтерпретативну діяльність. Зазначені характеристики досягалися в процесі підготовки та проведення уроків із сучасного, народного, класичного та бального танців, під час постановки власних хореографічних етюдів та номерів.

Отже, формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії було забезпечено цілеспрямованою діяльністю всіх ланок закладів вищої освіти та всіх суб'єктів навчання. Така спрямованість освітнього процесу передбачала: адекватне відбиття проблеми формування

інтерпретаційної компетентності в цілях, змісті, методах, організаційних формах фахової підготовки респондентів; створення комплексу умов, у якому студенти могли б активно взаємодіяти з одногрупниками та викладачами; урахування визначених структурних компонентів інтерпретаційної компетентності та їх поступове формування в процесі фахової підготовки.

3.3. Результати контрольного етапу експерименту з формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії

Визначення результативності комплексу педагогічних умов формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії відбувалося на контрольному етапі експерименту. Мета цього етапу – підбиття підсумків експериментальної роботи за допомогою проведення контрольних заходів та порівняльного аналізу динаміки змін рівня сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки.

Зазначимо, що досягнення мети передбачало розв'язання таких завдань: визначення рівня сформованості критеріїв інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії після впровадження комплексу педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності; статистичний та порівняльний аналізи отриманих результатів контрольних заходів в експериментальній та контрольній групах; узагальнення результатів та підбиття підсумків стосовно ефективності визначених педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Для перевірки ефективності запропонованого комплексу педагогічних умов формування інтерпретаційної компетентності за

визначеними критеріями та показниками проведено порівняльний аналіз результатів діагностико-констатувального та формувального етапу експерименту в експериментальній (91 особа) та контрольній (92 особи) групах. Зокрема, результати сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за мотиваційно-ціннісним критерієм представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Результати сформованості інтерпретаційної компетентності
майбутніх учителів хореографії за мотиваційно-ціннісним критерієм**

Група	Етапи контролю	високий		середній		низький	
		Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
ЕГ	До експер.	11	12	44	48,3	36	39,5
	Після експер.	22	24,2	53	58,2	16	17,6
КГ	До експер.	12	12,9	42	45,1	39	41,9
	Після експер.	13	14,2	44	47,8	35	38

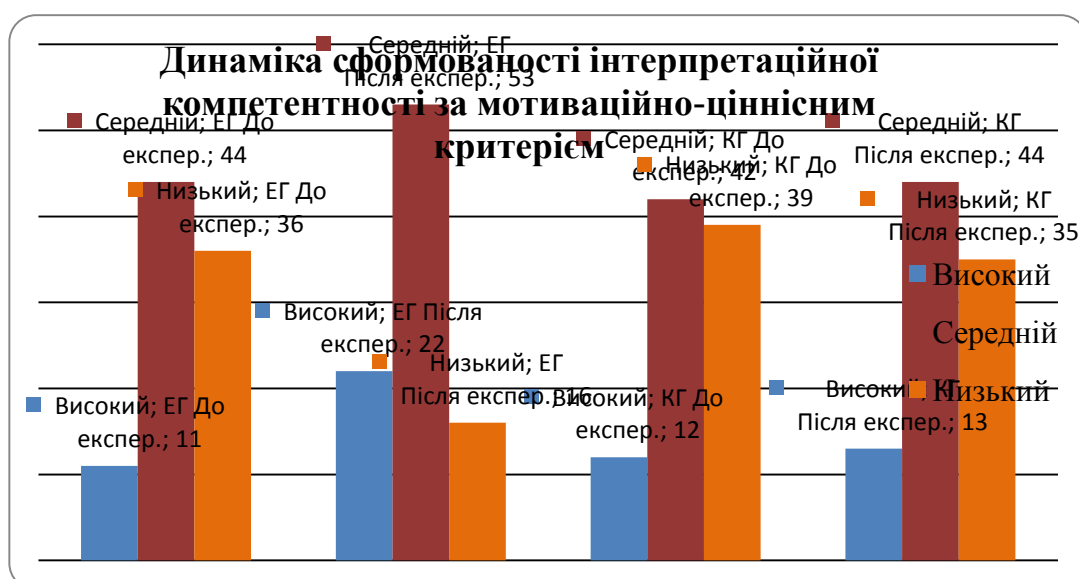
Аналіз даних таблиці 3.6 свідчить про зростання високого рівня сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за мотиваційно-ціннісним критерієм в ЕГ з 12 % на діагностико-констатувальному етапі до 22 % на формувальному. Зазначимо, що внаслідок впровадження педагогічної умови «актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки» підвищилися показники середнього рівня сформованості мотиваційно-ціннісного критерію з 48,3 % до 58,2 %. До того ж, зменшилися показники низького рівня сформованості, що зумовлено загальною динамікою до підвищення мотивації та самостійної інтерпретаційної діяльності. Отже, відсоткова частка майбутніх учителів хореографії з низьким показником зменшилася з 39,5 % до 17,6 %.

Показники контрольної групи зазнали незначних змін, що свідчить про недостатню ефективність формування інтерпретаційної компетентності. Зокрема, абсолютно обґрунтованим є твердження, згідно з яким формування високого рівня мотиваційно-ціннісного критерію лише через покращення якості викладання та засвоєння знань, умінь та навичок із фахових дисциплін є малоефективним.

Порівняльний аналіз статистичних даних контролю сформованості інтерпретаційної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм респондентів дозволив побудувати динаміку його змін в експериментальній та контрольній групах. Результати представлено на рисунку 3.3.

Аналіз динаміки розвитку сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за мотиваційно-ціннісним критерієм у ЕГ засвідчує зростання високого та середнього рівнів сформованості та зменшення низького. Водночас, можна стверджувати про незначні коливання показників рівнів сформованості на діагностико-констатувальному та формувальному етапах експерименту в КГ, що загалом доводить ефективність упровадження педагогічної умови «Актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки».

Рисунок 3.3.



Узагальнені результати сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за когнітивним критерієм на діагностико-констатувальному та формувальному етапі експерименту представлено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

**Результати сформованості інтерпретаційної компетентності
майбутніх учителів хореографії за когнітивним критерієм**

Група	Етапи контролю	високий		середній		низький	
		Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
ЕГ	До експер.	4	4,3	50	54,9	37	40,6
	Після експер.	16	17,6	63	69,2	12	13,2
КГ	До експер.	9	9,7	51	55,4	32	34,7
	Після експер.	11	11,9	52	56,5	29	31,5

У результаті порівняння статистичних даних можна дійти висновку, що в респондентів ЕГ спостерігається значне зростання високого рівня сформованості інтерпретаційної компетентності за когнітивним критерієм з 4,3 % на діагностико-констатувальному етапі до 17,6 % на формувальному. Така зміна зумовлена впровадженням педагогічної умови «Інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності», що передбачала використання інтегративних занять, принципів танцювального симфонізму, специфічного контрапунктичного поєднання звуку та руху, ритму побудови малюнку танцю на фоні декорацій, драматургічності хореографічної дії та інших. Збільшилась кількість майбутніх учителів хореографії з середнім рівнем сформованості інтерпретаційної компетентності за когнітивним критерієм з 54,9 % до

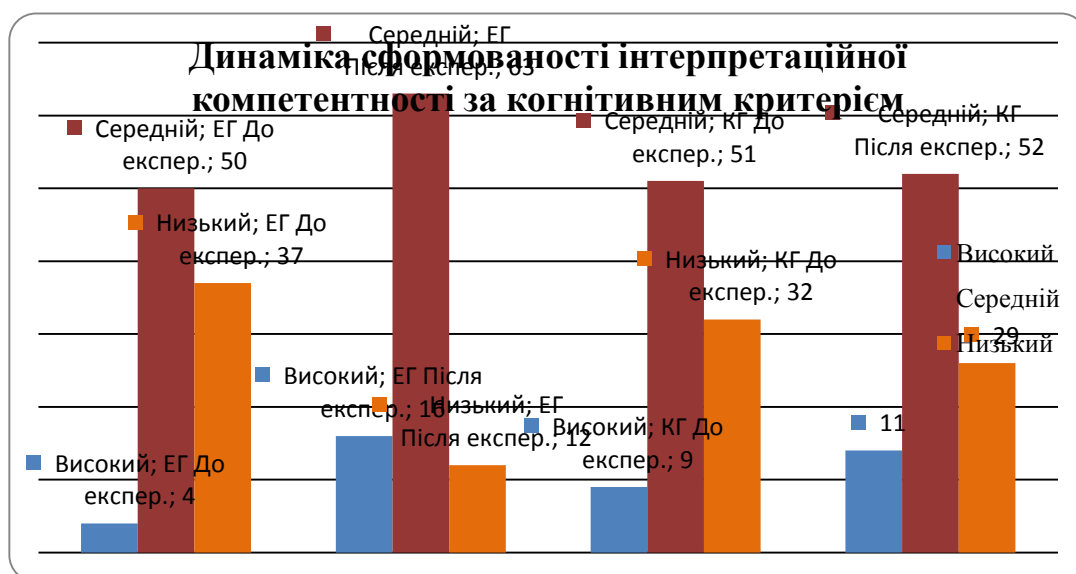
69,2 %, що спричинило зменшення кількості студентів із низьким рівнем сформованості з 40,6 % до 13,2 %.

Тож, цілком закономірно, що показники сформованості високого та середнього рівнів інтерпретаційної компетентності за когнітивним критерієм в КГ зросли з 9,7 % до 11,9 % та з 55,4 % до 56,5 % відповідно, тоді як показники низького рівня зменшилися з 34,7 % до 31,5 %. Дані таких змін зумовлені завершальним етапом фахової підготовки і є абсолютно очікуваними та логічними, оскільки респонденти пройшли повний теоретичний та практичний курс навчання в закладі вищої освіти.

Динаміка змін сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за когнітивним критерієм представлено на рисунку 3.4.

Аналіз динаміки сформованості вможливив висновок про те, що відповідно до завершального етапу фахової підготовки можна спостерігати тенденцію до незначного підвищення високого та середнього рівнів сформованості в респондентів КГ. Передусім визначаємо, що ці показники ЕГ зросли з 4,3 % до 17,6 % – високий рівень сформованості та з 54,9 % до 69,2 % – середній рівень сформованості, що доводить ефективність упровадження педагогічної умови «Інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності в процесі фахової підготовки».

Рисунок 3.4.



Узагальнені результати сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за операційно-діяльнісним критерієм на діагностико-констатувальному та формувальному етапах експерименту представлені у таблиці 3.8.

Аналіз таблиці 3.8 засвідчує, що в респондентів ЕГ значно збільшився високий рівень показника сформованості діяльнісного компонента з 4,3 % до 16,5 %, водночас середній рівень показника зріс з 46,1 % до 60,4 %. Підвищення відповідних рівнів сформованості цього критерію в КГ не було настільки динамічним і зросло з 8,6 % до 12 % для високого рівня і з 46,7 % до 50 % для середнього рівня. Така статистика свідчить про якісну різницю між стандартною системою фахової підготовки майбутніх учителів хореографії та впровадженням запропонованої нами структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

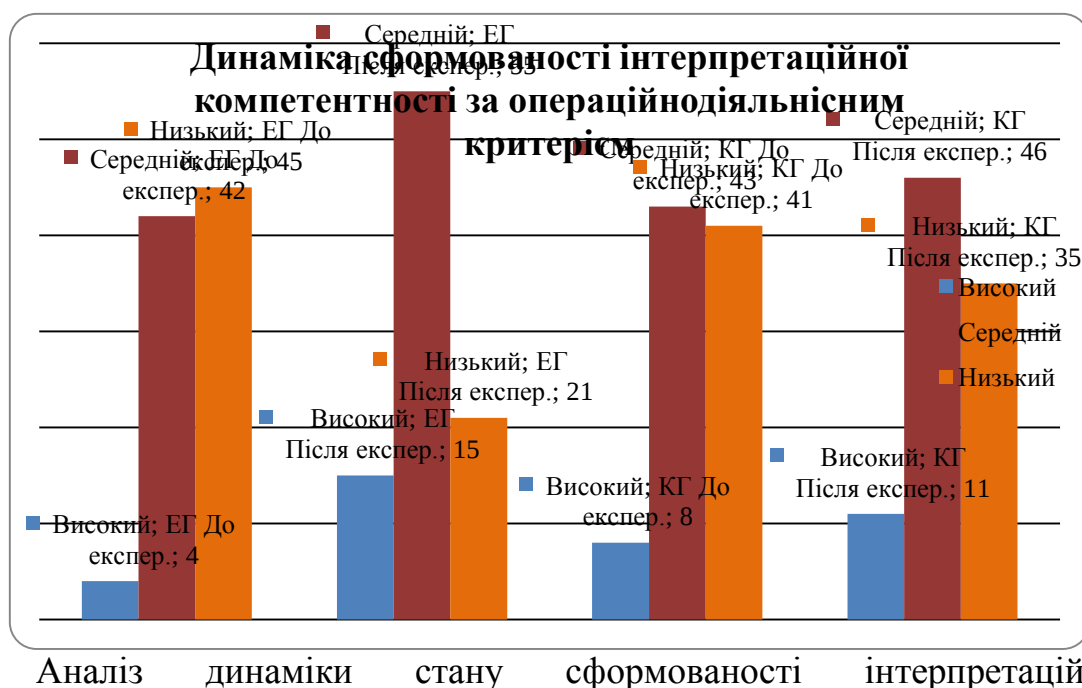
Таблиця 3.8.

Результати сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за когнітивним критерієм

Група Кількість студентів	Етапи контролю	високий		середній		низький	
		Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
ЕГ	До експер.	4	4,3	42	46,1	45	49,4
	Після експер.	15	16,5	55	60,4	21	23,1
КГ	До експер.	8	8,6	43	46,7	41	44,5
	Після експер.	11	12	46	50	35	38

Динаміку сформованості інтерпретаційної компетентності за операційно-діяльнісним критерієм інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії представлено на рисунку 3.5.

Рисунок 3.5



компетентності майбутніх учителів хореографії за операційно-діяльнісним критерієм вможливорює висновок, згідно з яким підвищення показників високого рівня в ЕГ складає 12,2 % порівнянно з 3,4 % у КГ, а середнього – 14,3 % в ЕГ порівнянно з 3,3 % у КГ. Варто звернути увагу на зменшення

низького рівня сформованості цього показника в ЕГ на 26,3 % та тільки на 6,5 % у КГ.

Узагальнені результати сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за творчо-імпровізаційним критерієм на діагностико-констатувальному та формувальному етапах експерименту представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Результати сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за творчо-імпровізаційним критерієм

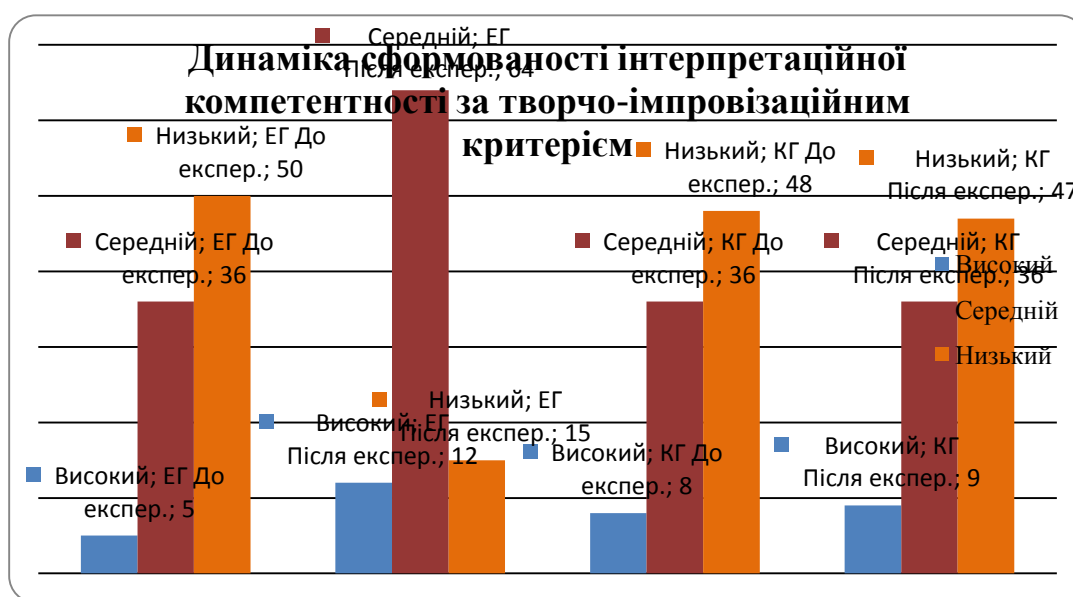
Група Кількість студентів	Етапи контролю	високий		середній		низький	
		Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
ЕГ	До експер.	5	5,4	36	39,5	50	54,9
	Після експер.	12	13,2	64	70,3	15	16,5
КГ	До експер.	8	8,6	36	39,1	48	52,1
	Після експер.	9	9,8	36	39,1	47	51,1

Аналіз результатів таблиці 3.9 свідчить про значне зростання високого рівня сформованості інтерпретаційної компетентності за творчо-імпровізаційним критерієм у студентів ЕГ з 5,4 % до 13,2 % та середнього рівня з 39,5 % до 70,3 %. Така статистика зумовлена впровадженням педагогічної умови «Спрямованість сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії». Визначальним стало впровадження інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання, творчих підходів до розв'язання проблемних завдань, демократичного стилю викладання курсів профільних предметів, застосування методів

модельовання фрагментів хореографічних занять та мікрОВикладання Т. Благової. З огляду на це значно зменшився відсоток низького рівня сформованості інтерпретаційної компетентності в ЕГ.

Динаміку сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за творчо-імпрОВізаційним критерієм представлено на рисунку 3.6.

Рисунок 3.6.



Аналіз динаміки змін сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за творчо-імпрОВізаційним критерієм засвідчує підвищення в студентів ЕГ показників високого рівня на 7,8 % порівняно з 1,2 % у студентів КГ, а показники середнього рівня на 30,8 % порівнянно з сталою динамікою КГ.

Для визначення показника загального рівня сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії ми знайшли середнє арифметичне між критеріями для кожного з рівнів сформованості зазначеного феномену. Результати представлено у таблиці 3.10.

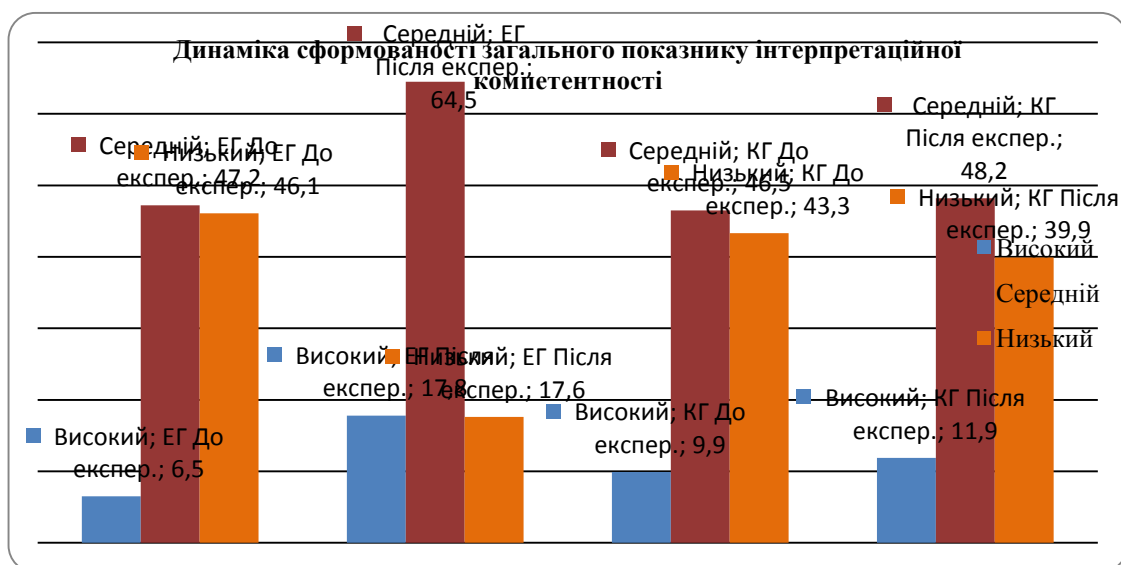
Таблиця 3.10.

Група Кількість студентів	Етапи контролю	Результати сформованості загального показника інтерпретаційної компетентності		
		високий	середній	низький
ЕГ	До експер.	6,5 %	47,2 %	46,1 %
	Після експер.	17,8 %	64,5 %	17,6 %
КГ	До експер.	9,9 %	46,5 %	43,3 %
	Після експер.	11,9 %	48,2 %	39,9 %

Динаміку змін сформованості загального показника інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії представлено на рисунку 3.7.

На підставі аналізу динаміки змін показника загального рівня сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії зазначимо, що більш якісні та ґрунтовні зміни відбулися саме в експериментальній групі. Водночас динаміку контрольної групи можна схарактеризувати як відносно сталу, таку що зазнала незначних змін. Відсотковий показник високого рівня сформованості загального показника зазначеного феномену збільшився з 6,5 % до 17,8 % у ЕГ та з 9,9 % до 11,9 % у КГ. Показники середнього рівня – з 47,2 % до 64,5 % у ЕГ та з 46,5 % до 48,2 % у КГ.

Рисунок 3.7.



З огляду на сказане та зважаючи на недостатню розробленість проблеми формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки, зауважимо, що експериментальне дослідження з перевірки результативності структурно-функціональної моделі та визначених педагогічних умов формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії підтвердило достовірність висунутої гіпотези.

Висновки до третього розділу

З огляду на аналіз наукової літератури та проведення дослідно-експериментального дослідження на базі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Криворізького державного педагогічного університету розроблено змістовий аспект та етапи здійснення дослідно-експериментального дослідження з формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. Основними аспектами проведеного дослідження є:

На підставі дослідження рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії на констатувальному етапі експерименту визначено, що формування інтерпретаційної компетентності студентів відбувається стихійно, оскільки є потреба в створенні необхідних педагогічних умов, які б забезпечували ефективність формування зазначеної компетентності; виявлено низький рівень мотивації респондентів, відсутність вміння до самостійної інтерпретаційної діяльності, про що засвідчує кількісний та якісний аналіз отриманих даних.

Сформовано експериментальну та контрольну групи респондентів. Для забезпечення результативності навчального процесу, зорієнтованого на цілеспрямоване формування інтерпретаційної компетентності в студентів ЕГ, розроблено методику формування інтерпретаційної компетентності під час вивчення фахових дисциплін, особливість якої полягає у використанні інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання, інтегративних занять і впровадження різних форм сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності.

Сформульовано мету, завдання та принципи формувального етапу експерименту та зроблено припущення, що під час реалізації педагогічних умов та методики формування інтерпретаційної компетентності в процесі фахової підготовки відбудуться якісні позитивні зміни в рівнях сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

На контрольному етапі експерименту доведено, що реалізація запропонованих педагогічних умов та методики формування інтерпретаційної компетентності позитивно вплинули на мотивацію респондентів, активізували їхні професійні знання, уміння та навички, творчий потенціал, сприяли усвідомленню готовності до самостійної інтерпретаційної діяльності.

Підсумкова діагностика динаміки сформованості інтерпретаційної компетентності в респондентів експериментальної групи засвідчила статистично значущі зміни порівняно з результатами студентів контрольної групи, що уможливило виконання другої частини третього та четвертого завдань нашого дисертаційного дослідження, а саме, експериментальну перевірку структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки; експериментальну перевірку педагогічних умов формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії під час фахової підготовки.

Результати дослідження, представлені в третьому розділі, опубліковано в працях автора [31].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Бикова О. Потенціал хореографічного мистецтва у формуванні індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів хореографії засобами позааудиторної виховної роботи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2018. Вип. 59. С. 181–188.
2. Бикова О. Педагогічні умови розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки. *Молодь і ринок*. 2016. № 8 (139). С. 146–150.
3. Благова Т. О. Пріоритети професійно-практичної підготовки хореографа в умовах закладів вищої освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: науковий журнал*. Суми : ФОП Цьома С.П., 2018. Вип. 1 (11). С. 3–10.
4. Благова Т. О. Формування концептів професії балетмейстера у контексті розвитку української хореографічної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. пр. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтава. : нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2018. Вип. 17. С. 140–151.
5. Благова Т. О. Формування професійних компетентностей балетмейстера-педагога у структурі вищої хореографічної освіти: теоретичний аспект. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. Вип. 3 (94). С. 21–26. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/27600/1/6.pdf> (дата звернення: 20.07.2020).
6. Голдрич О. С. Хореографія: посібник з основ хореографічного мистецтва та композиції танцю. Львів : Край, 2003. 160 с.
7. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

8. Добролюбова Н. Професійна підготовка майбутніх педагогівхореографів. Молодий вчений. 2018. № 7 (59). С. 67–70.
9. Забрєдовський С. Г. Сучасні аспекти хореографічної діяльності: методичні рекомендації для студентів хореографічних спеціалізацій та керівників хореографічних колективів. Київ : ДАКККиМ, 2008. 39 с.
10. Зірка В. В., Бикова В. О. Тренінг як засіб формування конкурентоздатності майбутнього фахівця. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія : «Педагогіка і психологія». 2015. № 2. С. 284–289.
11. Зозуля К. В. Основні дидактичні принципи навчання хореографії дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62, Т. 1. С. 16–20.
12. Кірсанов В. В. Танець як засіб рекреації. *Вісник КНУКиМ*. «Мистецтвознавство». 2002. № 5. С. 45–56.
13. Колногузенко Б. М. Методика роботи з хореографічним колективом. Київ : Харків, ХДАК, 2005. Ч.1. С. 74–76.
14. Кривохижа А. М. Гармонія танцю: навч.-метод. посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 90 с.
15. Куценко С. В. Педагогічна майстерність майбутніх учителів хореографії як гарант ефективності формування творчого потенціалу. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2015. Вип. 1-2. С. 113–121.
16. Легка С. А. Традиції народної культури в українській хореографії. *Питання культурології*. Київ : КНУКиМ. 2001. Вип. 17. С. 28–37.
17. Локарева Г. В. Театральна педагогіка в професійній підготовці: педагогічна дія, драматизація, педагогічна майстерність. *Вісник*

- Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* 2014. № 2. С. 231–239.
18. Матейтко К. І. Український народний одяг. Київ: Наука, 1977. 223 с.
 19. Павлюк Т. С. Закономірності та механізми еволюції бального танцю як одного з видів хореографії. *Вісник ХДАДМ.* 2008. № 12. С. 99–109
 20. Пилипенко А. І. Конкретизація педагогічних принципів у фаховій підготовці майбутніх учителів хореографії. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання.* 2013. Вип. 1 (1). С. 63–73.
 21. Реброва О. Поліхудожнє середовище як ситуативно створена педагогічна умова фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки.* 2015. Вип. 135. С. 19–23.
 22. Розвиток художньо-естетичного світогляду майбутніх вчителів хореографії на основі інтегративного підходу: колективна монографія / за заг. ред. О. В. Мартиненко. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. 256 с.
 23. Савчин Л. Хореографічне мистецтво в культурно-освітньому просторі України. *Вісник Львівського університету. Серія мист-во.* 2014. Вип. 14. С. 296–303.
 24. Саєнко Т. Навчання майбутніх учителів хореографії створенню сценічних костюмів за мотивами народного вбрання. *Молодь і ринок.* 2010. № 11 (70). С. 88–92.
 25. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. СПб. : Речь, 2010. 350 с.
 26. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
 27. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М. : ТЦ Сфера, 2004. 448 с.

28. Спінул І. Теоретичні підходи до інтерпретації професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2010. Вип. 101. С. 271–278.
29. Шабаліна О. М. Підготовка хореографічних кадрів у контексті переходу до системи відкритої освіти. Хореографія ХХІ століття: мистецький та освітній потенціал: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 15–16 квітня, 2016 р. К: КНУКіМ, 2016. С. 290–293.
30. Шевченко В. Т. Мистецтво балетмейстера в народно-сценічній хореографії: навч.-метод. посіб. для вищих навчальних закладів культури і мистецтва України. Київ : ДАКККіМ, 2006. 184 с.
31. Tverdokhlib S. S. Formation of interpretation competence of future teachers of choreography. *Paradigm of knowledge. Multidisciplinary Scientific Journal*. Frankfurt : Muscat 2020. No. 1 (45). pp. 75–86.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення та розв'язання завдань формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки, що дозволило обґрунтувати структурно-функціональну модель забезпечення цього процесу, визначити та експериментально перевірити педагогічні умови. Результати наукового пошуку дозволяють дійти таких аргументованих висновків:

1. У процесі аналізу наукових здобутків із проблематики формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки визначено, що значну частину філософських, психолого-педагогічних та мистецьких наукових праць присвячено окремим напрямам і питанням організації цього процесу, а саме: визначенню змісту ключових та фахових компетентностей педагогів; історико-філософському аналізу проблеми парадигми інтерпретації; формуванню професійної компетентності учителів хореографії; проблемі формування балетмейстерських умінь та розвитку творчих здібностей хореографів; становленні професіоналізму фахівця-хореографа засобами класичного танцю; інтерпретації мистецтва танцю в народній творчості.

Проте, не зважаючи на наявність окремих досліджень, присвячених фаховій підготовці вчителів хореографії, очевидно, що недостатньої уваги приділялося питанням формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Аналіз термінологічного апарату дослідження вможливив уточнення сутності ключових понять. Інтерпретаційна компетентність майбутніх учителів хореографії визначається як динамічне явище, інтегрована система знань, умінь та навичок, що сприяють раціональній реалізації

творчих пошуків хореографа в кінцевий продукт мистецтва танцю за допомогою інструментарію балетмейстерських умінь, творчих здібностей, імпровізації, творчого мислення, індивідуального стилю діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до створення художньо переконливої версії хореографічного твору.

Фахову підготовку учителів хореографії розуміємо як високу професійну компетентність, інтелектуальний розвиток, мобільність, активність, спрямованість на розв'язання завдань усебічного гармонійного розвитку особистості засобами хореографічного мистецтва й керівництво різноманітними видами хореографічної діяльності.

2. Виокремлено компоненти, критерії, показники та рівні сформованості інтерпретаційної компетентності мабутніх учителів хорографії.

Враховуючи зміст поняття «інтерпретаційна компетентність майбутніх учителів хореографії», нами виділено чотири компонента: *мотиваційний* компонент заохочує педагога-балетмейстера до творчого пошуку, визначаючи його ціннісну орієнтацію, естетичні вподобання, моральну наповненість; *пізнавальний* компонент пов'язаний із знаннями про сутність, види, функції та характеристики інтерпретаційної діяльності; *креативний* компонент визначається у процесі створення майбутніми учителями хореографічних екзерсисів, етюдів та композицій; *діяльнісний* компонент містить навички та прийоми організації постановочної діяльності, сценічно-виконавські уміння, педагогічну майстерність, уміння роботи з хореографічним колективом.

Кожен з компонентів схарактеризований за допомогою критеріїв та їхніх показників, що відбиваються у рівнях сформованості інтерпретаційної компетентності.

Зокрема, мотиваційно-ціннісний критерій визначає сутність рушійної сили, що надає динамічного імпульсу теоретичному моделюванню структурних та змістових особливостей інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. Його показниками є потреби до інтерпретаційної діяльності, усвідомлення мотивів фахової діяльності, сформованість інтересів до розробки та реалізації творчих ідей.

Сутність когнітивного критерію визначається чіткою сформованістю професійних, методичних та психолого-педагогічних знань, творчого мислення, що на практиці зумовлюють швидке розв'язання проблем та завдань професійної сфери. До показників когнітивного критерію варто віднести когнітивні знання, уміння та навички, психолого-педагогічні знання, уміння та навички, методологічні знання, уміння та навички.

Творчо-імпровізаційний критерій визначається спрямованістю сценічно-виконавської діяльності в усіх її виявах, відзеркалює пізнавальну й творчу активність та рівень її самостійності, відзначається пошуком, утвердженням і реалізацією художньо-естетичних цінностей. Показниками творчо-імпровізаційного критерію вважається творчий потенціал, аналітичне творче мислення, індивідуальний стиль діяльності майбутніх учителів хореографії.

Операційно-діяльнісний критерій передбачає практичну реалізацію хореографічної ідеї та методичні вміння й здатності фахової підготовки. Показниками цього критерію визначено оволодіння методами самостійної інтерпретаційної діяльності, досвід інтерпретаційної діяльності, вироблення хореографічних вмінь та навичок.

На основі визначених критеріїв та показників схарактеризовано рівні сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

3. Розроблено структурно-функціональну модель формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі

фахової підготовки, яка складається з методологічно-цільового, змістово-операційного та діагностично-результативного блоків.

У структурі методологічно-цільового блоку міститься мета, завдання, підходи та принципи дослідження, що визначають методологічну базу концепції. Змістово-операційний блок структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії визначає етапи дослідження, педагогічні умови, зміст, форми, методи та засоби навчання. Діагностично-результативний блок складається з компонентів, критеріїв, показників, рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності, а також з презентації результату формування досліджуваного педагогічного феномену.

Науково обґрунтовано що покращення ефективності процесу формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії забезпечується завдяки впровадженню комплексу таких педагогічних умов: актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки, інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності, спрямованість сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності майбутніх учителів хореографії.

Доведено, що окреслений комплекс визначає пріоритетні напрями формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки: позитивну мотивацію до навчання, упровадження інтерактивних технологій, інноваційних методів навчання, використання принципів історизму, художньої аналогії, художнього переведення, танцювального симфонізму, специфічного контрапунктичного поєднання звуку та рухів, ритму побудови малюнку танцю на фоні декорацій, драматургічності хореографічної дії, розвиток умінь майбутніх учителів компетентно пояснювати хореографічний матеріал учням, розв'язувати педагогічні завдання за допомогою засобів хореографічного мистецтва, навичок педагогічної імпровізації.

4. З метою діагностики рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності проведено діагностико-констатувальний етап експерименту, результати якого показали переважно низький та середній рівені сформованості названого феномену.

Результати кількісних показників діагностико-констатувального та контрольного етапів експерименту із застосуванням методів статистичної обробки даних засвідчили позитивну динаміку в рівнях сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії експериментальної групи. Так, низький рівень сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в експериментальній групі зменшився на 28,5 %, тоді як в контрольній групі – лише на 3,4 %. На середньому рівні кількісний показник в експериментальній групі збільшився на 17,3 %, а в контрольній групі – на 1,7 %. Відсоткові показники високого рівня сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в експериментальній групі покращилися на 11,3 % тоді як у контрольній групі цей показник збільшився лише на 2 %.

Отримані статистичні показники підтвердили ефективність впровадження комплексу педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки. Результати експерименту засвідчують досягнення мети дисертаційного дослідження.

5. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки, а засвідчує потребу її подальшої розробки. Перспективними для таких досліджень є такі напрями, як вивчення та впровадження практики формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії з

урахуванням закордонного досвіду; системна реалізація інтерактивних методів та інноваційних технологій навчання, спрямованих на студентоцентризовану фахову підготовку майбутніх учителів.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ
ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України:

1. Твердохліб С. С. «Інтерпретаційна компетентність» як педагогічна категорія. *Збірник наукових праць. Сер. : Педагогічні науки.* Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. Випуск № 77 (Т. 1). С. 170–174.
2. Твердохліб С. С. Ціннісно-мотиваційний компонент у контексті формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки.* Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Випуск 160. С. 223–237.
3. Твердохліб С. С. Когнітивний компонент у контексті формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки.* Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Випуск 167. С. 216–221.
4. Твердохліб С. С. Розвиток аналітично-творчого мислення й творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії в процесі інтерпретаційної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. № 62 (Т. 1). С. 133–137.
5. Tverdokhlib S. S. Pedagogical conditions for the formation of interpretive competence of future choreography teachers in the process of professional training. *Мистецтво та освіта.* Київ : «Педагогічна думка», 2020. № 4 (98). С. 57–62.

6. Твердохліб С. С. Критерії, показники і рівні сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Випуск 185. С. 215–220.

7. Твердохліб С. С. Інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ВПЦ, Візаві 2020, № 4 (2020). С. 52–60.

Статті в закордонних наукових виданнях:

8. Tverdokhlib S. S. Aktualisierung des professionellen potenzials der choreographischen ausbildung von zukunfftigen choreographielehrern. *Actuelle Fragen der Musik unterziehung: Geschichte, Theorie, Praxis. Germany : AV Akademikerverlag*, 2020. pp 256–273.

9. Tverdokhlib S. S. Formation of interpretation competence of future teachers of choreography. *Paradigm of knowledge. Multidisciplinary Scientific Journal*. Frankfurt : Muscat 2020. No. 1 (45). pp. 75–86.

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

10. Твердохліб С. С. Аналіз феномена «інтерпретаційна компетентність у науковій літературі». *International scientific-practical conference Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation, mechanism (Tbilisi, September 29, 2017)*. Tbilisi: Baltija Publishing, 2017. pp. 95–98.

11. Твердохліб С. С. Сутність та структура поняття «інтерпретаційна компетентність» майбутнього вчителя хореографії. *International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» (Lublin,*

October 20-21, 2017). Lublin: Izdevniecība «Baltija Publishing», 2017. pp. 86–89.

АНКЕТА 1.1.1.**Стан сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії за мотиваційно-ціннісним критерієм
(перший зріз)**

Інструкція: Запропонована анкета містить 9 питань. Прочитайте їх та дайте відповіді на всі питання за допомогою анкети. У відповідності до ґрунтовності та системності відповіді на запитання, кожне твердження оцінюється за трьохбальною шкалою, де «1» – це відсутність відповіді або ж не коректна відповідь на запитання; «2» – це часткова відповідь; «3» – це повноцінна відповідь. Майте на увазі, що питання носять загальний характер і не можуть містити всіх необхідних подробиць. Тому уявіть собі типові ситуації і не задумуйтесь над деталями. Не слід витратити багато часу на роздуми, відповідайте швидко. Можливо, на деякі питання Вам буде важко відповісти. Тоді намагайтесь дати ту відповідь, якій Ви надаєте перевагу. При відповіді на будь-яке з цих питань звертайте увагу на його перші слова та узгоджуйте свої відповіді з ними.

Курс_____ Факультет_____ Група_____

ПІБ_____

1. У чому, на вашу думку, виявляється результат інтерпретаційної діяльності?
2. Яким чином процес кар'єрного зростання залежить від результатів постановчої творчості?
3. У чому полягає потреба професійного зростання, саморозвитку та пізнання нових закономірностей у процесі інтерпретаційної творчості?
4. Перечисліть мотиви фахової діяльності, що спонукають до розвитку інтерпретаційної компетентності.
5. Яким чином процес постановчої творчості впливає на задоволення індивідуальних естетичних, духовних та інтелектуальних потреб?
6. Наскільки ґрунтовним є твердження, що показник успішності хореографічно-педагогічної діяльності прямо пропорційно залежить від якості результатів інтерпретаційної творчості. Відповідь обґрунтуйте.

7. У чому, на вашу думку, виявляється успішність інтерпретаційної діяльності учителів хореографії?
8. Чому ви обрали професію вчителя хореографії?
9. Яке значення в процесі хореографічно-педагогічної діяльності має художня творчість?

АНКЕТА 1.2.1.**Аналіз показника фахових знань когнітивного
критерію майбутніх учителів хореографії (перший зріз)**

1. Як Ви розумієте поняття «інтерпретаційна компетентність»?
2. Розкрийте поняття драматургічної наповненості хореографічного твору.
3. Охарактеризуйте поняття ракурсу у мистецтві хореографії.
4. Визначте основні складники драматургічної наповненості хореографічного твору та наведіть їх приклад у світовій хореографічній мистецькій спадщині.
5. Яким чином малюнок танцю впливає на свідомість глядача? Наведіть приклади.
6. Як співвідноситься хореографічна лексика та поняття «інтерпретаційна компетентність»?

Критерії і шкала оцінювання контрольної роботи студентів

Кількість балів	Якісна оцінка	Критерії оцінки	Ступінь сформованості фахових знань
18-27	Відмінно	– свідоме формулювання цілі та завдань щодо поставленої проблеми; – достатньо обґрунтований вибір об'єкта та предмета дослідження; – послідовність у розкритті поставлених завдань для вирішення проблеми; – широке використання набутої теоретичної бази в процесі дослідження проблеми; – нормативність мови та наявність незначних стилістичних помилок	високий
9-17	Добре	– обґрунтований вибір об'єкта та предмета дослідження; – наявність уявлень про ціль і завдання, які потрібно виконати; – застосування однобокого підходу до вирішення досліджуваної проблеми;	середній

		– володіння теоретичною базою на достатньому рівні; – володіння технологією дослідження, але при деякій схематичності її використання; – успішне вирішення основних завдань; – незначні відхилення від стилістичних та граматичних норм	
0-8	Незадовільно	– випадковий вибір об'єкта дослідження; – цілі і завдання не відповідають одне одному, що в кінцевому результаті не дає можливості досягти поставлених цілей; – недостатні знання теоретичної бази дослідження; – повна безграмотність роботи	низький

*Анкета 1.2.2.***Аналіз показника психолого-педагогічних знань когнітивного критерію майбутніх учителів хореографії (перший зріз)**

1. Охарактеризуйте основні принципи навчання.
2. Перечисліть зовнішні мотиви навчання.
3. Що таке «дидактика»?
4. Які компоненти навчання виділяють у сучасній педагогіці?
5. Які методи є найбільш доцільними у процесі навчання хореографії?
6. Дайте визначення поняттю «особистість».
7. Дайте визначення поняттю «мислення».
8. Перечисліть основні види відчуттів, дайте характеристику сприйняття.
9. Розкрийте взаємозв'язок та специфіку видів навчання.

Критерії і шкала оцінювання усних відповідей студентів

Кількість балів	Якісна оцінка	Критерії оцінки	Ступінь сформованості психолого-педагогічних знань
18-27	Відмінно	– правильне розуміння теми і предмета питання; – володіння понятійним апаратом на високому рівні; - аналітичний підхід до висвітлення питання; – самостійність суджень і готовність до конструктивного діалогу; – свідоме уявлення про співвідношення теорії і практики	високий
9-17	Добре	– вірне розуміння теми і предмета; - пасивне володіння понятійним апаратом; – цілісність бачення досліджуваної проблеми; – описовий підхід до висвітлення питання; – закритість в діалозі; – утруднення в практичному застосуванні теорії; – незначні відхилення від норм мовлення	середній

0-8	Незадовільно	– недостатнє розуміння теми і предмета питання; – відсутність загального бачення проблеми; – відсутність логічного викладення думок; – істотні прогалини в знанні питання; – відсутність композиції виступу; – відсутність зв'язку між теорією та практикою;	низький
------------	---------------------	---	----------------

Анкета 1.3.1.

Аналіз показника хореографічних вмінь та навичок операційно-діяльнісного критерію майбутніх учителів хореографії (перший зріз)

Курс _____ Факультет _____ Група _____
ПІБ _____

1. Які технології професійної хореографічної освіти доцільно використовувати під час роботи з дітьми дошкільного віку?

2. Визначте доцільні алгоритми постановочної роботи із дитячим хореографічним колективом молодшого шкільного віку.

3. Яким чином дослідницька робота впливає на розвиток інтерпретаційної компетентності?

4. Розкрийте специфіку засобів та методів наукового пошуку у сфері хореографічного мистецтва.
5. Побудуйте модель інтерпретування хореографічного твору.
6. Перечисліть етнографічні та статистичні методи дослідження
7. Охарактеризуйте етапи проведення дослідно-експериментальної роботи.
8. Опишіть методику навчання вправи «demi-plié».
9. Яким чином виконавські вміння впливають на метод наглядного прикладу?
10. Охарактеризуйте алгоритм створення позитивного комунікативного поля у хореографічному колективі..

11. Для досягнення яких цілей навчання необхідно проводити репетиційну роботу з колективом. Відповідь обґрунтуйте.

**Аналіз показника хореографічних вмінь та навичок операційно-діяльнісного критерію майбутніх учителів хореографії
(форма для обчислення набраної суми балів кожним респондентом)**

№ зп	Запитання	бали		
		3	2	1
1	Які технології професійної хореографічної освіти доцільно використовувати при роботі з дітьми дошкільного віку?			
2	Визначте доцільні алгоритми постановочної роботи із дитячим хореографічним колективом молодшого шкільного віку.			
3	Яким чином дослідницька робота впливає на розвиток інтерпретаційної компетентності?			
4	Розкрийте специфіку засобів та методів наукового пошуку у сфері хореографічного мистецтва.			
5	Побудуйте модель інтерпретації хореографічного твору.			
6	Перечисліть етнографічні та статистичні методи дослідження			

7	Охарактеризуйте етапи проведення дослідно-експериментальної роботи.			
8	Опишіть методику навчання вправи «demi-plié».			
9	Яким чином виконавські вміння впливають на метод наглядного прикладу?			
10	Охарактеризуйте алгоритм створення позитивного комунікативного поля у хореографічному колективі.			
11	Для досягнення яких цілей навчання необхідно проводити репетиційну роботу з колективом. Відповідь обґрунтуйте.			

Інструкція: враховується лише відповіді на окремі питання, зокрема повна і розгорнута відповідь на питання 2, 3, 5, 7, 9, 10 оцінюється у 3 бали, достатня – у 2 бали, а не коректа відповідь або ж її відсутність – у 1 бал.

**Інтерактивний тренінг «Формування інтерпретаційної
компетентності майбутніх учителів хореографії. Виклики
сьогодення»**

Тема заняття: формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії

Мета заняття:

- ознайомленні студентів із поняттям інтерпретаційної компетентності;
- висвітленні ролі та функцій постановчої діяльності у освітньому процесі

Методи: мозовий штурм, проблемна ситуація, шкала очікувань, SWOT-аналіз та ін.

Матеріально-технічне забезпечення та дидактичні засоби: ТЗН, опорні плани, презентація, ПК, відеофрвгменти, аркуші паперу А1, А4, зошит.

Основні поняття: художня творчість, урок хореографії, інтерпретаційна компетентність, фахова підготовка.

1. Практичний блок

№	Питання, що розглядаються	Засіб	Метод	Кількість учасників	Тривалість
1	Знайомство. Очікування. Правила роботи		Шкала очікувань	фронтально	3 хв
2	Перегляд відео	ТЗН	ІКТ, створення проблемної ситуації	фронтально	5 хв.

3	Визначення сутності феномену «художня творчість»	Аркуш А4	Мозковий штурм	4 підгрупи	5 хв.
4	Визначення переваг і недоліків уроку хореографії у сучасній школі	ТЗН	ІКТ. Пед. ситуація	фронтально	10 хв
5	Аналіз структурних компонентів уроку хореографії	таблиця	SWOT-аналіз	4 підгрупи	10 хв
6	Визначення основних закономірностей побудови уроку народно-сценічного танцю	Аркуш А1	Мозковий штурм	4 підгрупи	20 хв
7	Аналіз художньо-творчої наповненості уроку народно-сценічного танцю	Зошит	Шкала очікувань	індивідуально	10 хв

2. Теоретичний блок

Інтерпретація є відносно новою понятійною категорією філософії й попри те, що розглядається у незначній кількості наукових праць та досліджень, все ж опосередковано знаходить своє місце в основних філософських течіях, починаючи з античних часів і закінчуючи сучасним етапом розвитку науки.

З філософсько-етимологічної точки зору «інтерпритація» означає пояснення, тлумачення, де *inter* перекладається як «між», а «*pretation*» як: процес, йти попереду. Приставка «*inter*» (між) показує, що є деякий простір між людиною і предметом її зацікавленості. Це простір пустоти, «місце без смислу», сфера поміж предметом і свідомістю людини, котру необхідно

заповнити змістом. У такому контексті інтерпретація виступає як спосіб пізнання і присвоєння людиною оточуючого світу. Друга частина поняття інтерпретації, «pretation» означає «бути першим», припускає, що інтерпритатор виступає в якості першовідкривача, демонструючи таке, що не включено до його внутрішнього духовного світу, в «життєвий світ» культури епохи». Очевидно, що дане трактування інтерпритації визначає її діяльнісний характер, спрямованість на наповнення смыслом оточуючого світу і розглядається як спосіб затвердження людини у бутті.

Значна роль «інтерпретації» відводиться і у сфері мистецтва. Це поняття прийшло на заміну раніше вживаного звичного для наукового знання «аналізу» і набуло в науковій, методологічній літературі та мистецькій педагогіці істотного значення. Процес «аналізу», як методу наукового дослідження, що розчленовує поняття на компоненти, ґрунтується на об'єктивних чинниках, а «інтерпретація» – це суто індивідуальний процес, на основі власного розуміння сприйнятого та усвідомленого.

Термін «інтерпретація» може стосуватися наукових текстів, але в першу чергу використовується відносно літературних творів, хореографічного, музичного та образотворчого мистецтв. І найчастіше вживається всього у двох поняттях: як пояснення та розкриття змісту, об'єктивних характеристик певного явища у теоретичному вигляді; як відтворення уже створеного витвору мистецтва виконавцем. Дуже важливою характеристикою інтерпретації на даному рівні визначення є можливість до розкриття художнього образу, змісту твору, що генеруються ідейно-художньою задумкою та призмою індивідуального світобачення митця.

Зважаючи на те, що у сучасній доктрині теорії і методики хореографічної освіти існують дві фундаментальні протилежні тенденції: з одного боку, дослідники асоціюють танець із свободою виразу людської

думки, польотом творчих морально-етичних переживань, багатогранністю інтерпретації задумів хореографа, з іншого – із канонами хореографічної «школи», стилістикою, жанровими особливостями. Така парадигма виникає на основі зіставлення двох основоположних течій мистецтва танцю: імпровізації та академізму хореографічного мистецтва.

Тож цілком закономірно, що у витоках мистецтва танцю стоїть саме явище імпровізації. Інтерпретуючи процеси навколишнього середовища та імпровізуючи у довільному стилі первісна людина створила перші танці давнини, котрі несли суто ритуальний та синкретичний характер. Головним мотиватором такої імпровізації стає необхідність поклоніння вищим силам природи, певний молитовний поклик до божественних сил довкілля. З плином часу первісна імпровізація еволюціонувала і стала формою вираження радісних почуттів, піднесення душі, експресивною формою передачі емоціонального стану людини.

У момент виникнення драматургії та перших театрів зароджується і хореографія як мистецтво, особливостями якого стають канонізованість та академічність. Еволюційним мотиватором академічного виконання хореографічних здобутків стає почуття прекрасного, задоволення від руху у групі, його єдність. Таким чином, імпровізація це суто індивідуалістична ланка танцювального мистецтва, котра опирається на світобачення, душевні переживання, ритмічність та пластику виконавця, академізм стверджується як явище сформоване на основі еволюції хореографії.

Імпровізація на тему це здебільшого робота балетмейстера над образом та інтерпретацією сюжетної лінії певного хореографічного доробку. Такий вид роботи вважається найбільш об'ємним та значущим, адже у ході створення композиції постановник варіює величезною кількістю можливих сценічних способів втілення власного задуму. Основними вимогами до імпровізації на певну тему являються:

- єдність музичного супроводу та хореографічного тексту;

Додаток 3

Бланк анкети

**Аналіз сформованості інтерпретаційної компетентності
майбутніх учителів хореографії за творчо-імпровізаційним критерієм
(практичне заняття з предмету «Мистецтво балетмейстера»)**

№	П.І.Б. та назва хореографічної композиції	Бали			
		Показник творчого потенціалу	Показник індивідуального стилю діяльності	Показник аналітично- творчого мислення	Показник сформованості творчо-імпровізаційного критерію
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

**Перелік завдань для аналізу показника
оволодіння методами самостійної інтерпретаційної діяльності**

Інструкція: Скласти невеликі танцювальні етюди з використанням технічних рухів на лексичному матеріалі класичної, української народно-сценічної та сучасної хореографії.

1. Жіночий етюд на основі технічних рухів класичного танцю – *grand sissonne renversé en dehors; grand fouetté; sauté en tournant en dedans; pas de bourré en dedans; grand jeté attitude effacé; assemblé soutenu en dehors en tournant* та інші.

2. Чоловічий етюд на основі технічних рухів класичного танцю – *Pas glissade epaulement* з просуванням вперед, назад, в, бік; *Pas assemble* з просуванням *en face* і в позах; *Sissone ouverte pas développés* на 45° у всіх напрямках *en face* і в позах; *Turs en Pairs* та інші.

3. Жіночий етюд на основі технічних рухів українського народносценічного танцю – оберти у повітрі з піджатими ногами, комбіновані голубці в повороті, оберт на п'ятках обох ніг зі скоком, підскок на одній нозі в повороті *tour en dedans*, обертаси зі стрибком та піджатою опорною ногою, оберт на півпавльцях з почерговим виведенням ноги у бік у півприсяді *en dehors et en dedans*, по діагоналі «веретено» та інші.

4. Чоловічий етюд на основі технічних рухів українського народносценічного танцю – млинки, ножиці з тинком у низу, одинарні та подвійні темпові оберти по I прямій позиції ніг, закладка на одну ногу з просуванням уперед та ударом руки по підйому робочої ноги, закладка в оберті почергово на обидві ноги, розніжка, «щупак», «коза», кабріолі та інші.

5. Жіночий етюд в стилі сучасного танцю – body roll, кроки в джаз-манері, рухи у манері чарльстон, shuffle, hop.

6. Чоловічий етюд в стилі сучасного танцю – shuffle, contraction, release, krump, тектоник, «hip-hop».

**Приклад побудови
уроку народно-сценічного танцю**

Структура уроку:

I Уклін.

II. Розминка по колу:

- ходьба простим кроком із витягнутим носком;
- ходьба на високих півпальцях;
- ходьба на п'яточках;
- біг із піднятими вперед колінами;
- біг із витягнутими вперед ногами;
- біг із витягнутими назад ногами;
- боковий крок з підбивкою опорної ноги (правим та лівим боком);
- ходьба простим кроком до опори.

III. Вправи біля опори:

- нахиляння та перегинання корпусу (клас. port de bras);
- позиції ніг, вправи для розвитку рухливості стопи (клас. releve);
- позиції рук;
- напівприсідання та глибокі присідання за I прямою, II, V відкритими позиціями;
- вправи для розвитку рухливості стопи:
 - а) каблучна вправа № 1 (з виведенням стопи на носок) (клас. battement tendu);
 - б) каблучна вправа № 2 (з переведенням стопи з носка на каблук);
- коло ногою по підлозі. (клас. rond de jambe par terre);
- повороти ступні («змійка»)(клас. pas tortille);
- «віршовочка» (в характері російського народного танцю);

- різке відкривання ноги – маленькі кидки з акцентом «від себе» та «до себе» і внапівприсіданні (клас. battement frappe);
- м'які розвороти ноги (клас. battement fondu);
- «хусточка» (в характері російського народного танцю);
- великі кидкові рухи;
- каблучні вправи: 1, 2, 3.

IV. Вправи на середині зали:

- чоловіча танцювальна комбінація;
- жіноча танцювальна комбінація;
- танцювальні комбінації з дрібушками по колу.

Хід уроку:

I. Уклін

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: вільна позиція ніг, руки опущені. Перші виконують дівчата:

1-й такт: крок уперед із правої ноги на витягнуту стопу, одночасно піднімається права рука в III позицію, голова повернута вбік піднятої руки.

2-й такт: крок лівою ногою, стопа натягнута, ліва рука піднімається в III позицію, голова – убік лівої руки.

3-4 такти: крок уперед із правої ноги, одночасно приставляючи ліву ногу у V позицію ніг, руки схрещуються на грудях.

5-6 такти: п'ятки злегка відриваються від підлоги, виконується невеличкий уклін.

7-8 такти: п'ятки опускаються на підлогу, корпус прямий.

9-й такт: крок лівою ногою назад, стопа витягнута, голова прямо.

10-й такт: крок правою ногою назад.

11-й такт: крок лівою ногою назад.

12-й такт: уклін уперед, руки опущені, голова прямо.

Виконують хлопці:

1-й такт: крок правою ногою вбік, права рука через I позицію відкривається в II.

2-й такт: ноги в II позиції, права рука закривається на груди.

3-4 такти: уклін, рука опускається вниз.

5-8 такти: повтор 1-4 тактів ліворуч.

II. Розминка по колу

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: I пряма позиція ніг, руки в IV позиції.

1-2 такти: крок правою ногою, корпус повертається вбік руху, ліва нога

приставляється, руки в 4-й позиції.

3-8 такти: простий хід із витягнутою стопою по колу, із правої ноги.

9-16 такти: ходьба по колу на каблучках, з правої ноги, руки в 6 позиції.

17-24 такти: біг по колу з «захлестуванням» гомілки, стопи витягнуті.

25-32 такти: біг із високим підніманням колін уперед.

33-40 такти: біг із витягнутими ногами вперед, стопи натягнуті.

41-48 такти: біг із витягнутими ногами назад, стопи натягнуті.

49-64 такти: «галоп» із підбивкою опорної ноги правим боком та лівим боком, руки в IV позиції.

65-72 такти: біг по колу з «захлестуванням» гомілки, стопи витягнуті.

73-80 такти: проста ходьба з витягнутою стопою на місця.

III. Вправи біля опори:

1. Розминка корпусу: Нахилання та перегинання корпусу (клас. port de bras)

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: І пряма позиція ніг, руки в IV позиції.

1-й такт: крок лівою ногою назад, стопи натягнуті, голова вперед, права нога приставляється.

2-й такт: руки опускають на опору.

3-4 такти: нахил корпусу вперед, голова прямо, ноги в І прямій позиції.

5-6 такти: корпус піднімається у вихідне положення, голова прямо.

7-10 такти: повтор 3-6 тактів.

11-18 такти: повтор 3-10 тактів на півпальцях.

19-22 такти: поуститися на всю стопу, руки у вихідне положення.

2. Вправи для розвитку рухливості стопи (клас. releve)

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: І пряма позиція ніг, руки в IV позиції.

1-й такт: руки кладуться на опору.

2-й такт: крок убік, поворот обличчям до опори, руки на опору, ноги в І прямій позиції.

3-й такт: піднятися на півпальці.

4-й такт: опуститися на всю стопу.

5-11 такти: повторюються 3-4 такти.

12-й такт: піднятися на півпальці.

13-й такт: опустити ліву ногу на всю стопу, одночасно права нога згинається в коліні, стопа на півпальцях.

14-й такт: піднятися на півпальці, обидві ноги випрямляються.

15-й такт: опустити праву ногу на всю стопу, одночасно ліва нога згинається в коліні, стопа на півпальцях.

16-24 такти: повторити 12-15 тактів.

3. Позиції рук.

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: І пряма позиція ніг, руки в IV позиції.

1-2 такти: крок правою ногою вбік, ліва приставляється,

3-4 такти: ліва рука кладеться на опору, права відкривається через І позицію в II й закривається в IV позицію, голова вбік;

5-й такт: права рука відкривається в І позицію, голова на руку;

6-й такт: права рука переводиться в II позицію, голова за рукою;

7-й такт: права рука переводиться в І позицію, голова за рукою;

8-й такт: права рука закривається в IV позицію, голова в зал;

9-12 такти: повторюються 5-8 такти;

13-й такт: права рука рухається в І позицію;

14-й такт: права рука закривається в IV позицію;

15-й такт: права рука рухається через І позицію в II позицію;

16-й такт: права рука закривається в IV позицію через І позицію;

17-й такт: крок уперед правою ногою, одночасно права рука відкривається в III позицію, голова прямо, погляд на руку, вага тіла переноситься на праву ногу;

18-19 такти: поворот через опору, одночасно праву руку покласти на опору, ліву руку закрити в IV позицію;

20-й такт: ліва нога приставляється в І пряму позицію, голова в зал;

21-35 такт: повтор 5-20 тактів лівою рукою та ногою;

36-й такт: стоїмо у вихідному положенні.

4. Напівприсідання та глибокі присідання:

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: І пряма позиція ніг, руки в IV позиції.

1-й такт: на «раз-і» напівприсідання на обидві ноги, права рука виводиться в I позицію, голова на руку;

на «два-і» піднімаємось і випрямляємо ноги, рука – в II позицію;

2-й такт: на «раз-і» напівприсідання на обидві ноги, права рука відкривається в I позицію, голова на руку;

на «два-і» піднімаємось і випрямляємо ноги, руку закриваємо в IV позицію;

3-4 такти: глибоке присідання на обидві ноги, рука в IV позиції, корпус прямий, голова в зал;

5-6 такти: піднімаємось й випрямляємо ноги;

7-й такт: рука відкривається через I позицію в II позицію, голова за рукою;

8-й такт: нахиляємось вперед донизу й опускаємо одночасно руку;

9-й такт: піднімаємось у вихідне положення, руку закриваємо в IV позицію;

10-й такт: на «раз-і» відхиляємось назад через лопатки, рука в IV позиції, голова в зал на правому плечі;

на «два-і» випрямляємо корпус;

11-й такт: на «раз» напівприсідання на обидві ноги;

на «і» ліва стопа розвертається в I позицію;

на «два» права стопа розвертається в I позицію;

на «і» піднімаємось, ноги випрямляються;

12-17 такти: повтор 1-6 тактів по I виворотній позиції; на «і» останнього такту піднімаємось на півпальці, руки в IV позиції;

18-й такт: «припадання» на праву ногу від станка убік, одночасно руки через I позицію розкриваються в II позицію, голова на праву руку;

19-й такт: «припадання» на ліву ногу до опори, руки закриваються в IV позицію, голова на ліву руку;

20-й такт: «припадання» на праву ногу вперед, руки розкривається через I позицію в II позицію;

21-й такт: «припадання» обличчям до зали, руки в II позиції;

22-й такт: «припадання», повернувшись лівим боком до опори, руки закриваються в IV позиції;

23-й такт: на «раз-і» продовжуємо «припадання»;

на «два» праву ногу ставимо в II виворітну позицію;

на «і» ліву ногу ставимо в II виворітну позицію;

24-29 такти: повтор 1-6 тактів по II виворітній позиції; на останній такт: на «раз» робоча нога закривається в V позицію;

30-й такт: на «раз» виконання «за хльостів» назад, поворот корпуса до опори;

на «і» робоча нога ставиться на носок позаду «колупалочка»;

на «два» робоча нога піднімається «утюжком» на 30°, одночасно корпус повертається до опори;

на «і» робоча нога ставиться на каблучок, рука відкривається в II позицію;

31-й такт: робоча нога підноситься до опорної ноги попереду біля кістки (клас. *cou de-pied*) і ставиться в V позицію;

32-37 такти: повтор 1-8 тактів по V виворітній позиції;

38-й такт: крок лівою ногою вперед, рука виноситься в III позицію, голова за рукою;

39-й такт: поворот через опору, рука закривається в IV позицію, права нога приставляється в V позицію попереду, голова в зал.

40-й такт: стаємо у вихідне положення.

5. Вправи для розвитку рухливості стопи:

Каблучна вправа №1.

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: V позиція ніг, руки в IV позиції

1-й такт: на «раз» права нога виноситься вперед на носок;

на «і» ставиться на каблук;

на «два» знову ставиться на носок;

на «і» закривається в V позицію;

2-й такт: повторюється 1-й такт з винесенням ноги вбік;

3-й такт: повторюється 1-й такт з винесенням ноги назад;

4-й такт: повторюється 2-й такт;

5-й такт: на «раз» робоча нога виноситься на носок уперед;

на «і» напівприсідання на опорній нозі, робоча нога ставиться на каблук;

на «два» знову ставиться на носок, опорна нога випрямляється;

на «і» закривається в V позицію;

6-й такт: повтор 5-го такту з винесенням робочої ноги вбік;

7-й такт: повтор 5-го такту з винесенням ноги назад;

8-й такт: повтор 6-го такту;

9-й такт: на «раз» робоча нога виноситься вперед у повітря на 30° носком;

на «і» опускається на каблук;

на «два» робоча нога з фляком притискається до опорної ноги біля кістки (клас. *соч de-pied*) попереду, опорна нога робить напівприсідання;

на «і» робоча нога робить притуп всією ступнею в V позиції, опорна нога випрямляється;

10-й такт: повтор 9-го такту з винесенням ноги вбік;

11-й такт: повтор 9-го такту з винесенням ноги назад;

12-й такт: повтор 10-го такту;

13-й такт: на «раз» робоча нога виноситься вперед у повітря на 30° носком;

на «і» опускається на каблук;

на «два» робоча нога з фляком притискається до опорної ноги біля кістки (клас. *cou de-pied*) попереду, опорна нога робить напівприсідання;

на «і» робоча нога робить подвійний притуп всією ступнею в V позиції, опорна нога випрямляється;

14-й такт: повтор 13-го такту з винесенням ноги вбік;

15-й такт: повтор 13-го такту з винесенням ноги назад;

16-й такт: повтор 14-го такту; на останній затакт робочою ногою робимо поворот на півпальцях через опору у V позицію, ліва нога попереду;

17-32 такти: повтор 1-16 тактів із лівої ноги.

Каблучна вправа № 2.

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: опорна нога на півпальцях позаду робочої ноги.

1-й такт: на «раз» опорна нога ставиться на всю стопу, робить напівприсідання, робоча нога притискається «утюжком» до опорної ноги біля кістки (клас. *cou de-pied*) попереду;

на «і» стопа опорної ноги піднімається на півпальці, робоча нога виноситься «утюжком» уперед на каблук;

на «два» опорна нога ставиться на всю стопу, залишаючися в напівприсіданні, робоча нога притискається «утюжком» до опорної ноги біля кістки (клас. *cou de pied*) попереду;

на «і» стопа опорної ноги піднімається на півпальці, робоча нога виноситься «утюжком» убік на каблук;

2-й такт: на «раз» опорна нога ставиться на всю стопу, робить напівприсідання, робоча нога притискається «утюжком» до опорної ноги біля кістки (клас. *cou de-pied*) попереду;

на «і» стопа опорної ноги піднімається на півпальці, робоча нога виноситься «утюжком» назад на каблук;

на «два» опорна нога ставиться на всю стопу, залишаючись в напівприсіданні, робоча нога притискається «утюжком» до опорної ноги біля кістки (клас. *cou de-pied*) попереду;

на «і» стопа опорної ноги піднімається на півпальці, робоча нога виноситься «утюжком» убік на каблук;

3-4 такти: повтор 1-2 тактів;

5-й такт: на «раз» опорна нога ставиться на всю стопу, робить напівприсідання, робоча нога *cou de-pied* попереду;

на «і» стопа опорної ноги піднімається на півпальці, робоча нога виноситься високим «утюжком» уперед на каблук через *pas* по опорній нозі;

на «два» опорна нога ставиться на всю стопу, залишаючись в напівприсіданні, робоча нога повертається високим «утюжком» до опорної ноги через *pas* біля кістки (клас. *cou de-pied*) попереду;

на «і» стопа опорної ноги піднімається на півпальці, робоча нога виноситься високим «утюжком» убік на каблук через *pas* по опорній нозі;

6-й такт: на «раз» опорна нога ставиться на всю стопу, залишаючись в напівприсіданні, робоча нога повертається високим «утюжком» до опорної ноги через *pas* біля кістки (клас. *cou de-pied*) попереду;

на «і» стопа опорної ноги піднімається на півпальці, робоча нога виноситься високим «утюжком» назад на каблук через *pas* по опорній нозі;

на «два» опорна нога ставиться на всю стопу, залишаючись в напівприсіданні, робоча нога повертається високим «утюжком» до опорної ноги через *pas* біля кістки (клас. *cou de-pied*) попереду;

на «і» стопа опорної ноги піднімається на півпальці, робоча нога виноситься високим «утюжком» убік на каблук через *pas* по опорній нозі;

7-й такт: на «раз» опорна нога ставиться на всю стопу, робить напівприсідання, робоча нога *cou-de-pied* попереду;

на «і» стопа опорної ноги піднімається на півпальці, робоча нога виноситься високим «утюжком» уперед на каблук через *pas* по опорній нозі;

на «два» опорна нога ставиться на всю стопу, залишаючися в напівприсіданні, робоча нога повертається високим «утюжком» до опорної ноги через *pas* біля кістки (клас. *cou de-pied*) і робить подвійний притуп попереду;

на «і» стопа опорної ноги піднімається на півпальці, робоча нога виноситься високим «утюжком» убік на каблук через *pas* по опорній нозі;

8-й такт: на «раз» опорна нога ставиться на всю стопу, залишаючися в напівприсіданні, робоча нога повертається високим «утюжком» до опорної ноги через *pas* біля кістки (клас. *cou de-pied*) і робить подвійний притуп попереду;

на «і» стопа опорної ноги піднімається на півпальці, робоча нога виноситься високим «утюжком» назад на каблук через *pas* по опорній нозі;

на «два» опорна нога ставиться на всю стопу, залишаючися в напівприсіданні, робоча нога повертається високим «утюжком» до опорної ноги через *pas* біля кістки (клас. *cou de-pied*) і робить подвійний притуп попереду;

на «і» стопа опорної ноги піднімається на півпальці, робоча нога виноситься високим «утюжком» убік на каблук через *pas* по опорній нозі;

9-й такт: підйом на високі півпальці по V позиції, поворот через станок лівим боком до станка;

10-18 такти: повтор 1-9 тактів із лівої ноги.

6. Коло ногою по підлозі:

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: V позиція ніг, руки в IV позиції.

1-й такт: ліва нога напівприсідає, права виноситься витягнутим носком вперед, рука виноситься в I позицію;

2-й такт: ліва нога випрямляється, права переводиться півколом по підлозі вбік, рука виводиться в II позицію;

3-й такт: робочою ногою по підлозі описуємо півколо назад, проводячи через I позицію вперед на носок (клас. *passe par terre*);

4-6 такти: повтор 3-го такту;

7-такт: права нога через I виворотну позицію виноситься назад на носок;

8-й такт: права нога через I виворотну позицію виноситься вперед на носок;

9-й такт: права нога через I виворотну позицію виноситься назад на носок;

10-й такт: на «раз-і» права нога заводиться в I виворотну позицію;

на «два» права нога виводиться на носок в II позицію;

на «і» корпус повертається до опори, права нога позаду на носку;

11-й такт: права нога по I прямій позиції в напівприсіданні на обох ногах виводиться вперед до опори на каблук;

12-й такт: робоча нога описує півколо по підлозі каблуком, пересувається вбік з одночасним поверненням корпусу і випрямленням опорної ноги;

13-й такт: робоча нога, згинаючися в коліні, заводиться каблуком позаду опорної ноги, опорна нога в напівприсіданні;

14-й такт: робоча нога виводиться носком по півколу назад, корпус знову розвертається до опори;

15-18 такти: повтор 11-14 тактів, на останній затакт робоча нога виноситься в повітря на 30° убік, корпус повертається лівим боком до опори;

19-20 такти: ноги в V позицію на півпальці, поворот через опору на ліву ногу;

21-24 такти: напівприсідання по V позиції, ліва нога виноситься вбік на 30° ;

25-48 такти: повтор вправи на ліву ногу.

7. Повороти ступні («змійка»):

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: V позиція ніг, руки в IV позиції. На затакт робоча права нога виноситься вбік на 30° , носок витягнутий.

1-й такт: на «раз» робоча нога ставиться на півпальці попереду робочої ноги, коліно розвернуте вбік;

на «і» робоча нога разом з опорною ногою через півпальці опускаються в I пряму позицію, корпус повернутий до станка;

на «два» робоча нога розвертається в I виворітну позицію, одночасно обидві ноги в напівприсіданні;

на «і» робоча нога виноситься вбік на 30° , носок витягнутий, опорна нога випрямляється.

2-й такт: повтор 1-го такту;

3-й такт: на «раз» робоча нога ставиться на півпальці попереду робочої ноги, коліно розвернуте вбік;

на «і» робоча нога разом з опорною ногою через півпальці опускаються в I пряму позицію, корпус повернутий до опори;

на «два» робоча нога розвертається в I виворітну позицію та в I завернуту позицію й знову в I виворітну (подвійна "змійка"), одночасно обидві ноги в напівприсіданні;

на «і» робоча нога виноситься вбік на 30°, носок витягнутий, опорна нога випрямляється.

4-й такт: повтор 3-го такту.

5-й такт: ноги збираються в V позицію, підйом на півпальці;

6-й такт: поворот через опору правим боком до опори;

7-10 такти: повтор 1-4 тактів на ліву ногу;

11-12 такти: повтор 5-6 тактів.

8. «Віршовочка» (виконується в характері російського народного танцю):

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: V позиція ніг, руки в IV позиції. На затакт: опускаємося в напівприсідання.

1-й такт: на «раз» права нога піднімається в *cou-de-pied* попереду і переноситься через *passe* назад, ліва нога з підскоком зміщується вперед;

на «і» зіскок на обидві ноги на півпальці в напівприсіданні;

на «два» ліва нога піднімається в *cou-de-pied* і переноситься через *passe* назад, права нога з підскоком зміщується вперед;

на «і» зіскок на обидві ноги на півпальці в напівприсіданні;

2-3 такти: повтор 1-го такту;

4-й такт: поворот через опору правим боком до опори;

5-8 такти: повтор 1-4 тактів із лівої ноги;

9-й такт: на «раз» права нога піднімається в *cou-de-pied* попереду й пересувається через *passe* назад, ліва нога з підскоком зміщується вперед;

на «і» подвійний удар правою ногою позаду в напівприсіданні;

на «два» ліва нога піднімається в *cou-de-pied* і переноситься через *passe* назад, права нога з підскоком зміщується вперед;

на «і» подвійний удар правою ногою позаду в напівприсіданні;

10-11 такти: повтор 9-го такту;

12 такт: поворот через опору на ліву ногу при виконанні 1-го такту на останні «два-і»;

13-16 такти: повтор 9-12 тактів із лівої ноги;

17-й такт: повтор 9-го такту;

18-й такт: на «раз» підскок на опорній нозі, робоча нога відкривається вбік на 30° в повітря;

на «і»: робоча нога підноситься до опорної на *sou-de-pied*;

на «два-і» зіскок на обидві ноги на півпальці в напівприсіданні;

19-24 такти: повтор 17-18 тактів, на останні «два-і» поворот через опору на ліву ногу;

25-32 такти: повтор 17-24 тактів із лівої ноги.

9. Різке відкривання ноги (клас. battement frappe):

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: І пряма позиція ніг, руки в IV позиції.

1-й такт: на «раз» робоча нога з ударом на *sou-de-pied* «утюжком» притискається до опорної ноги в напівприсіданні;

на «і» робоча нога викидається «утюжком» уперед, опорна нога робить невеличкий підскок;

на «два» робоча нога з ударом на *sou-de-pied* «утюжком» притискається до опорної ноги в напівприсіданні;

на «і» робоча нога викидається «утюжком» вбік, опорна нога робить невеличкий підскок;

2-й такт: на «раз» робоча нога з ударом на *sou-de-pied* «утюжком» притискається до опорної ноги позаду в напівприсіданні;

на «і» робоча нога викидається «утюжком» назад, опорна нога робить невеличкий підскок;

на «два» робоча нога з ударом на *sou-de-pied* «утюжком» притискається до опорної ноги назад в напівприсіданні;

на «і» робоча нога викидається «утюжком» вбік, опорна нога робить невеличкий підскок;

3-4 такти: повтор 1-2 тактів;

5-8 такти: стрибки зі зміною ніг з високим підніманням колін в повороті через зал;

9-16 такти: повтор 1-8 тактів із лівої ноги.

10. М'які розвороти ноги (клас. Battement fondu):

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: V позиція ніг, на затакт робоча нога виноситься на 30° вбік:

1-й такт: на «раз» робоча нога заноситься на cou-de-pied позаду, опорна нога в напівприсіданні (вправа «свердло»);

на «і» робоча нога переноситься на cou-de-pied вперед, однак коліна обох ніг зіставляються разом у напівприсіданні;

на «два» робоча нога розвертається на cou-de-pied попереду, коліно розвернуте вбік;

на «раз-і» робоча нога опускається на каблук убік, опорна нога в напівприсіданні;

на «два-і» робоча нога піднімається на 30° у повітря вбік, носок витягується, опорна нога випрямляється;

3-8 такти: повтор 1-2 тактів, на останні «два-і» робоча нога переноситься в V позицію, поворот на високих півпальцях через опору правим боком;

9-16 такти: повтор вправи лівою ногою.

11. «Хусточка» (комбінація виконується в характері російського народного танцю):

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: I пряма позиція ніг, руки в IV позиції. Виконують дівчата.

1-й такт: 2 кроки вперед на півпальцях, права рука піднімається вгору вперед з хустинкою;

2-й такт: 2 кроки назад на півпальцях, права рука опускається вгору вперед з хустинкою;

3-4 такти: «припадання» правою ногою попереду навколо себе, права рука притиснута до грудей, ліва вбік;

5-8 такти: повтор 1-4 тактів з лівої ноги й поворотом ліворуч.

Хлопці виконують вправу так само, однак без дій з хустинкою, при цьому руки в II позиції.

12. Великі кидкові рухи:

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: V позиція ніг, руки в IV позиції.

1-й такт: на «раз» крок лівою ногою на півпальці позаду з ударом, великий кидок правою ногою вперед, рука відкривається в II позицію;

на «і» права нога опускається, подвійний удар опорної ноги;

на «два» крок лівою ногою на півпальці позаду з ударом, великий кидок правою ногою вбік, рука закривається в IV позицію;

на «і» права нога опускається назад, подвійний удар опорної ноги;

2-й такт: на «раз» крок лівою ногою на півпальці попереду з ударом, великий кидок правою ногою назад, рука відкривається в II позицію;

на «і» права нога опускається, подвійний удар опорної ноги;

на «два» крок лівою ногою на півпальці попереду з ударом, великий кидок правою ногою вбік, рука закривається в IV позицію;

на «і» права нога опускається, подвійний удар опорної ноги;

3-4 такти: повтор 1-2 тактів;

5-й такт: на «раз» крок лівою ногою з подвійним ударом, права виконує великий кидок, описуючи коло в повітрі, корпус повертається через зал;

на «і» права нога опускається, подвійний удар опорної ноги;

на «два» крок лівою ногою з подвійним ударом, права виконує великий кидок, описуючи коло в повітрі, корпус повертається через зал;

на «і» права нога опускається в II позицію, корпус повернутий до зали, права рука, описуючи коло в повітрі, опускається на опору;

6-й такт: на «раз» ліва нога, описуючи коло в повітрі, опускається попереду в V позицію, рука в II позиції;

на «і» удар правою ногою позаду, ліва виконує великий кидок уперед;

на «два-і» крок лівою ногою на півпальці попереду, великий кидок лівою ногою вперед, рука відкривається в II позицію; права нога виконує подвійний удар;

7-12 такти: повтор 1-6 тактів із лівої ноги.

13. Каблучна вправа № 1:

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: руки в IV позиції, ноги в I прямій позиції, на затакт напівприсідання.

1-й такт: на «раз-і» удар правою ногою, на лівій підстрибнути;

на «два» перестрибнути на праву ногу, ліву зігнуту в коліні підняти;

на «і» удар лівою ногою;

2-й такт: на «раз» стрибок на правій нозі;

на «і» перестрибнути на ліву ногу, праву, зігнуту в коліні, підняти;

на «два» удар правою ногою;

на «і» стрибок на лівій нозі.

Вправа аналогічно повторюється з лівої ноги.

14. Каблучна вправа № 2:

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: руки в IV позиції, ноги в I прямій позиції, на затакт напівприсідання.

1-й такт: на «раз-і» удар правою ногою, на лівій підстрибнути;
на «два» подвійний удар правою ногою й перескок на неї, ліву зігнуту в коліні підняти;

на «і» удар лівою ногою;

2-й такт: на «раз» стрибок на правій нозі;
на «і» подвійний удар лівою ногою з перескоком на неї, праву, зігнуту в коліні, підняти;

на «два» удар правою ногою;

на «і» стрибок на лівій нозі.

Вправа аналогічно повторюється з лівої ноги.

15. Каблучна вправа № 3:

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: руки в IV позиції, ноги в I прямій позиції.

1-й такт: на «раз» зіскок на ліву ногу, права зігнута в коліні й припіднята;

на «і» удар правою ногою, каблуком;

на «два» зіскок на праву ногу;

на «і» удар лівою ногою, каблуком;

2-й такт: перестрибування з лівої ноги на праву з одночасним вистукуванням подушечками ніг;

3-7 такти: повтор 1-2 тактів;

8 такт: на «раз»: крок лівою ногою назад;

на «і» права нога виноситься вперед на каблук;

на «два-і» зіскок на обидві ноги з каблука на всю стопу.

Аналогічно вправа виконується з лівої ноги.

IV. Вправи на середині зали:

1. Чоловіча танцювальна комбінація (виконується в характері танцю моряків):

Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: І пряма позиція ніг, руки в IV позиції.

1-й такт: крокування з правої ноги з *cou-de-pied* убік, руки відкриваються через II в III позицію з хлопком;

2-й такт: на «раз» крок лівою ногою вбік;

на «і» удар правою рукою по гомілці правої ноги ззаду;

на «два» крок із поворотом на праву ногу;

на «і» удар лівою рукою по гомілці лівої ноги ззаду;

3-й такт: на «раз» присідаємо на ліве коліно, корпус повернений праворуч, руки в IV позиції;

на «і» поворот з одночасною зміною коліна;

на «два» зіскок з вистрибом на ліву ногу;

на «і» великий кидок правою ногою з опусканням на каблук;

4-й такт: на «раз-і» перемінний крок з правої ноги;

на «два» зіскок на обидві ноги;

на «і» «кільце» правою ногою в повітрі ззаду в стрибку на ліву ногу;

5-й такт: на «раз-і» перемінний крок з правої ноги по колу;

на «два-і» приставити ліву ногу з ударом на подушечку;

6-й такт: повтор 5-го такту з лівої ноги;

7-й такт: на «раз» зіскок на ліву ногу;

на «і» великий кидковий рух правою ногою з опусканням на каблук;

на «два-і» винесення правої ноги по колу по підлозі вбік;

8-й такт: на «раз-і» опуститися на ліве коліно, права рука в VI позиції, ліва – в IV позиції;

на «два-і» підстрибнути, збираючи й випрямляючи ноги, руки в IV позиції;

9-й такт: на «раз» зіскок на обидві ноги по II позиції, з одночасним хлопком руками; на «і» зіскок на праву ногу в повороті, руки в II позиції;

на «два-і» перекидний рух;

10-й такт: на «раз-і» ліва нога попереду, зіскок на каблук, права рука в VI позиції, ліва рука – в IV позиції, корпус – до ноги;

на «два» почергові удари по стегнах з одночасним підстрибуванням, зупинитися на правій нозі;

11-й такт: на «раз» крок назад лівою ногою;

на «і» удар правою ногою по гомілці ззаду;

на «два» крок на праву ногу;

на «і» крок на ліву ногу;

12-й такт: на «раз» удари обома руками по гомілці правої ноги спереду;

на «і» хлопок руками з одночасним перенесенням лівої ноги вбік на каблук;

на «два-і» зіскок на ліву ногу, права нога виноситься вбік на каблук;

13-й такт: на «раз-і» поворот в *soutenu*, руки в IV позиції;

на «два-і» опуститися на ліве коліно, руки в IV позиції;

14-й такт: на «раз-і» удар по гомілці правою ногою правою рукою ззаду;

на «два-і»: удар по стегну лівої ноги лівою рукою;

15-й такт: на «раз-і» винести праву ногу на 90° уперед, руки в IV позиції;

на «два-і» права нога з ударом опускається на подушечку, одночасно піднімається голова, руки в IV позиції.

16-й такт: зберігається положення.

2. Жіноча комбінація (виконується в характері російського танцю):

Вступ: 4 такти. Музичний розмір: 2/4. Вихідне положення: І пряма позиція ніг.

1-2 такти: проста ходьба з правої ноги, стопа витягнута, руки опущені, голова прямо;

3-й такт: на «раз-і» зіскок на праву ногу з одночасним подвійним ударом ззаду лівою ногою; на «два-і» крок правою ногою вбік, ліва піднімається на *passee*;

4-й такт: на «раз-і» крок правою ногою вбік;

на «два-і» ліва нога підтягується до правої ноги;

5-8 такти: повтор 1-4 з лівої ноги;

9-й такти: дрібна доріжка вбік з правої ноги, руки розкриваються в 2 позицію;

11-й такт: колупалочка з поворотом, з лівої та правої ноги;

12-й такт: «припадання» на праву ногу з виносом її вбік і з виносом лівої ноги з перескоком на праву ногу;

13-16 такти: повтор 9-12 тактів;

17-й такт: на «раз» подвійний удар ззаду лівою ногою, права на *cou-de-pied* ;

на «і» права нога з *cou-de-pied* виноситься каблучком уперед, підскок на лівій нозі;

на «два» рух правою ногою в повітрі по колу каблучком вбік, підскок на лівій нозі;

на «і» права нога переноситься назад на *cou-de-pied* каблучком;

18-й такт: на «раз» удар правою ногою ззаду;

на «і» рух правої ноги назад з ударом;

на «два» рух лівої ноги з ударом назад;

на «і» удар правою ногою спереду;

19-24 такти: повтор 17-18 тактів із лівої ноги;

25-й такт: на «раз» подвійний удар лівою ногою ззаду, корпус прямо;

на «і» зіскок на праву ногу;

на «два» рух лівої ноги на каблук убік, руки розкриваються у II позицію, корпус з наклоном до ноги;

на «і» підскок на правій нозі, ліва нога на *passee* по I прямій позиції, руки закриваються в IV позицію;

26-й такт: на «раз-і» підскок на правій нозі, удар лівою ногою;

на «два-і» підскок на лівій нозі, удар правою ногою;

27-28 такти: повтор 25-26 тактів на праву ногу;

29-32 такти: повтор 17-18 та 25-26 тактів;

33-й такт: на «раз» подвійний удар правою ногою, ліва нога напівзігнута позаду, руки розкриваються в II позицію;

на «і» зіскок на ліву ногу;

на «два» подвійний удар правою ногою;

на «і» зіскок на ліву ногу;

34-36 такти: повтор 33-го такту;

37-40 такти: повтор 33 такту на ліву ногу;

41-й такт: на «раз» удар правою ногою, руки в IV позиції;

на «і» ліва нога позаду ударом на *cou-de-pied*, переступання з лівої ноги на праву;

на «два» удар лівою ногою;

на «і» права нога позаду ударом на *cou-de-pied*, переступання з правої ноги на ліву;

42-й такт: повтор 41-го такту;

43-й такт: на «раз» зіскок на праву ногу, корпус – до ноги;

на «і» подвійний удар лівою ногою, права нога піднімається;

на «два-і» повтор «раз-і»;

44-46 такти: повтор 41-43 тактів на ліву ногу.

3. Танцювальні комбінації з дрібушками по колу:

1-4 такти: простий крок по колу, руки опущені, голова у напрямку руху, корпус повернутий в коло;

5-8 такти: простий крок, руки опущені, голова у напрямку руху, корпус повернутий в зал;

9-12 такти: простий крок по колу, руки в II позиції, голова в напрямку руху, корпус повернутий у коло;

13-16 такти: простий крок по колу, руки в II позиції, голова в напрямку руху, корпус повернутий у зал;

17-20 такти: простий крок до центру кола, руки опускаються;

21-22 такти: прості кроки з правої ноги назад з одночасним підніманням рук у II позицію, голова на праву руку;

23-24 такти: прості кроки навколо себе, права рука в I позиції, ліва рука – у II позиції;

25-32 такти: повтор 1-8 тактів;

1-8 такти: крокування з каблука правої ноги, дрібушка-упадання з каблука на носок;

9-16 такти: повтор 1-8 тактів із лівої ноги;

17-18 такти: бічна дрібушка на праву ногу із акцентом правого плеча;

19-20 такти: повтор 17-18 тактів на ліву ногу;

21-24 такти: прості кроки з ударом на каблук із правої, потім із лівої ноги.



**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 32-08-89
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

26 червня 2020 № 275-н
На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Твердохліба Сергія Сергійовича
на тему «Формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів
хореографії в процесі фахової підготовки», представленого на здобуття наукового
ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки**

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Твердохліба Сергія Сергійовича на тему «Формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки» здійснювалося в Центральнотукаїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка на кафедрі музичного мистецтва і хореографії.

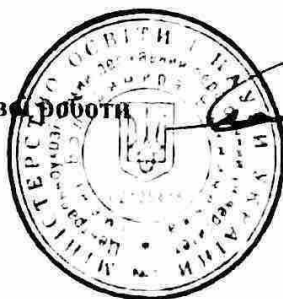
Авторська модель формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки; науково-методологічні підходи; реалізація організаційно-педагогічних умов та удосконалення дидактичного забезпечення підготовки майбутніх учителів шляхом запровадження сучасних форм, методів, засобів, технологій; наступність підготовки майбутніх учителів хореографії до інтерпретаційної діяльності, яка передбачає теоретико-практичний та рефлексивно-закріплювальний етапи отримали схвальні відгуки викладачів та студентів хореографічного відділення мистецького факультету.

Проведення педагогічного експерименту підтверджують вірогідність висновків, доцільність та перспективність використання запропонованого підходу до формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки. Для забезпечення впровадження запропонованої моделі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії Твердохлібом С. С. розроблено та використано комплекс навчально-методичного супроводу.

Апробація результатів дисертаційного дослідження Твердохліба С. С. свідчить про його високий теоретико-методологічний рівень та доцільність подальшого впровадження у теорію і практику формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії Центральнотукаїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 11 від 25 червня 2020 року).

Проректор з наукових робіт



Сергій МИХИДА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32 м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125094

16.09.2020 № 06/49

на № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Твердохліба Сергія Сергійовича
 з теми «Формування інтерпретаційної компетентності майбутніх
 учителів хореографії в процесі фахової підготовки», представленого на
 здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 – освітні,
 педагогічні науки**

Основні положення дисертаційного дослідження Твердохліба С. С. на тему «Формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки» було апробовано на факультеті дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Результати теоретичного аналізу та практичних досліджень використовувалися при розробці навчально-методичного забезпечення таких курсів, як «Теорія та методика історико-побутового танцю», «Теорія та методика класичного танцю», «Теорія та методика народно-сценічного танцю», «Теорія та методика українського народного танцю», «Мистецтво балетмейстера», «Методика викладання віртуозних рухів» та при написанні студентами курсових і магістерських робіт. Використаний матеріал сприяв удосконаленню і розширенню наукових уявлень про формування інтерпретаційної компетентності у студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів освіти.

Результати дисертаційного дослідження отримали високу оцінку викладачів і студентів і в подальшому будуть використовуватися майбутніми вчителями хореографії в роботі з дитячими хореографічними колективами.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 1 від 27 серпня 2020 року).

Проректор з наукової роботи
 професор



Коломієць А. М.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

пр. Тарарина, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34, факс (056) 470-13-68
 E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua, Код СДРНОУ 40787802

15 ВЕР 2020

№ 09/1-374/3

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача
 Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира
 Винниченка

Твердохліба Сергія Сергійовича

з теми: **«Формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів
 хореографії в процесі фахової підготовки»**, представленого на здобуття наукового ступеня
 доктора філософії зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки

Упродовж 2018–2020 років у Криворізькому державному педагогічному університеті проводилася експериментальна апробація результатів дисертаційного дослідження Твердохліба С. С.

Сергій Сергійович визначив, теоретично обґрунтував та експериментально перевіряв мету, завдання, підходи, принципи, етапи, зміст, методи, засоби, форми інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії, керівників хореографічних колективів. Відповідно до запропонованої моделі визначив організаційно-педагогічні умови, що сприяють формуванню інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії та керівників хореографічних колективів у процесі професійної підготовки, а саме: актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки; інтеграція різних видів мистецтв у процесі формування інтерпретаційної компетентності; спрямованість сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх хореографів.

Апробація розроблених Твердохліб С. С. положень засвідчила високий рівень їх наукового обґрунтування, практичну значущість та з успіхом реалізувалася у навчальному процесі Криворізького державного педагогічного університету.

Результати впровадження матеріалів дисертаційної роботи Твердохліба Сергія Сергійовича були обговорені на засіданні кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки (протокол № 2 від 20 вересня 2020 року) Криворізького державного педагогічного університету.



РЕКТОР

Я. В. ШРАМКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г.КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
телефон 56-23-13 факс 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua
код ЗКППО 31035253

14.09.2020 № 2276/01-60/10

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації
Твердохліба Сергія Сергійовича
за темою: «Формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів
хореографії в процесі фахової підготовки» на здобуття наукового ступеня доктора
філософії
зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки

Упродовж 2018–2020 р. р. здійснювалося впровадження в освітній процес кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка результатів дисертаційного дослідження С. С. Твердохліба з проблеми формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки.

Спираючись на обґрунтовані методологічні засади та наукові підходи, автором було розроблено та запроваджено модель формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки, визначено три цільових блоки, а саме: методологічно-цільовий, змістово-операційний та діагностично-результативний. Для діагностики рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності визначено відповідні критерії: мотиваційно-ціннісний, творчо-імпровізаційний, когнітивний та операційно-діяльнісний.

Викладачами кафедри хореографії під час проведення лекційних і практичних занять з дисциплін «Мистецтво балетмейстера», «Композиція і постановка танцю», а також у процесі організації самостійної роботи зі студентами використовувалися запропоновані С. С. Твердохлібом напрацювання з формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії, а саме: актуалізація фахового потенціалу хореографічної підготовки студентів, інтеграція різних видів мистецтв у процесі хореографічної діяльності, спрямованість сценічно-виконавської та художньо-творчої діяльності на формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Результати дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 15 від 15 вересня 2020 року).

Проректор з наукової роботи

Благовіс Т.О.
(050)1477230

С. ШЕВЧУК