

- природний, логічно обґрунтований добір благозвучних гармоній;
- виразність, “наочність” метроритмічних формул;
- жанрова відповідність музики й рухів;
- єдиний незмінний у межах комбінації темп;
- динамічне співвідношення рухів і музики.

Таким чином, технологія оптимізації процесу концертмейстерської підготовки повинна базуватися на глибоких теоретичних знаннях, що припускає:

- знання традиційних форм і методів музично-ритмічного навчання дітей;
- знання закономірностей побудови занять, структури уроку, обов’язкових імпровізаційних моментів;
- знання хореографічної термінології (зокрема, французькою мовою);
- знання принципів взаємодії музики й рухів (вплив будови мелодії на пластику, динаміки на амплітуду руху, темпу на частоту рухів тощо);
- знання принципів пластичних асоціацій на елементи музичної мови [3];
- знання специфічних особливостей добору музичного оформлення рухів.

Шляхи збагачення змісту концертмейстерської підготовки через засвоєння специфіки ритмо-пластичного акомпанементу мають базуватися на наступних принципах:

- орієнтація на творчу активність студентів, активізація потреби у когнітивній діяльності;
- “контекстність навчання”, тобто узгодженість змісту навчального матеріалу з вимогами школи;
- інтеграція наукових положень курсів “Основи педагогічної майстерності” та “Концертмейстерський клас і ансамбль”, міжпредметні зв’язки із циклом професійно-орієнтованих дисциплін; концентризм навчального матеріалу із застосуванням операційно-технічних методів виконавської майстерності.

Отже, проблема спроможності вчителя музики використовувати у шкільній практиці методи музично-ритмічного навчання і виховання може бути вирішена завдяки збагаченню змісту його концертмейстерської підготовки під час навчання, що зумовлює співпрацю студента з хореографом або хореографічно-танцювальним колективом. Це сприятиме підвищенню його концертмейстерської компетентності і надасть можливість застосувати свої знання та уміння у хореографічній галузі.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. “Мистецтво”. Програма для учнів молодших класів // К.: Початкова школа, № 8. – 2001.
2. Ладыгин Л.А. Теоретические основы исполнительской практики концертмейстера балета. – М., 1990. – 19 с.
3. Михайлов Е.Н. Формирование адекватного отражения музыки в движениях как условие муз. развития младших подростков: Автор. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 23 с.
4. Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи... творческое музицирование, импровизация и законы бытия. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
5. Ярмолович Л.И. Элементы классического танца. – Л. – М.: Музгиз, 1952. – 138 с.

**УДК 378. 147: 82 И**

**Барабанова Г.В.**

### ***ДО ПИТАННЯ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ МОДЕЛІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ***

*У статті розглянуто особливості когнітивно-комунікативного підходу до формування читацької компетенції студентів технічних вузів у процесі змістової обробки та інтерпретації аутентичного професійно-орієнтованого тексту.*

*Particular features of cognitive and communicative approach in formation of the Technical Universities students' reading experience in the process of the sense work and interpretation of the original professional oriented texts are observed in the article.*

Метою цієї статті є розглянути когнітивно-комунікативну модель інтерпретації автентичного професійно-орієнтованого тексту з позицій сучасних вимог до умінь професійно-орієнтованого читання (ПОЧ) в умовах технічного ВНЗ.

Типова Програма навчання англійської мови для професійного навчання “English for Specific Purposes” [1], вимагає від випускника технічного ВНЗ володіння англійською мовою для бакалавра – на рівні B2 “independent user” (“незалежний користувач”) і для магістра – на рівні C1 “proficient user” (“зрілий користувач”). В основу Програми покладена аспектно-інтеграційна модель навчання іноземної мови, методологічним принципом якої є принцип взаємозв'язаного навчання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (МД). Проте якими методиками досягається такий високий рівень володіння мовою у всіх чотирьох видах МД, окрім вказівки на значно збільшений об'єм навчального часу (600–800 годин за весь період перебування студента в технічному ВНЗ) Програма не повідомляє.

Тим часом, досягнення рівня B2 в читацькій компетенції припускає формування у студента технічного ВНЗ не менше десяти умінь в ПОЧ: від уміння розуміти автентичні тексти за фахом до уміння читати з різною швидкістю залежно від цілей читання, зокрема уміння дати критичну оцінку прочитаного.

Фактично, йдеться про уміння зрілого ПОЧ, цілі якого лежать в інших видах діяльності – практичній, виробничій, науковій. Формування ж такого читання можливе лише в рамках когнітивно-комунікативного підходу [2]. Навіть в навчальних умовах читання студентом тексту для отримання оцінки на аудиторному занятті сильно відрізнятиметься від читання статті для подальшого написання анотації, в першу чергу, різними когнітивними стратегіями обробки читаного для експліцитування різних смислових структур тексту.

Як навчити читача-студента структурувати витягнуту з автентичного професійно-орієнтованого тексту – надзвичайно важливо для навчання, бо інформація може бути засвоєна тільки після структуризації її з урахуванням когнітивної сфери навченого. Саме цим займається викладач на занятті, виходячи з об'єктивних умов (кількість годин, вимоги програми, рівень навченості студентів, мотивація оволодіння ПОЧ, складність навчального матеріалу тощо) і суб'єктивних чинників (знання викладачем предметної компетенції, відображеної в тексті, урахування психології дорослих читачів, власний методичний досвід і ін.).

Усі ситуації читання можна умовно розділити на дві групи: ситуації, коли текст читається для себе, і результат розуміння залишається в надрах свідомості читача, і ситуації, коли читач зобов'язаний передати одержану інформацію іншим в тій або іншій формі, тобто, результат розуміння повинен бути винесений у зовнішній план. Це винесення результатів розуміння в зовнішній план назвемо інтерпретацією читаного. Для чого необхідно виносити результати розуміння в зовнішній план? Завжди для використання зрозумілого в подальшій діяльності читача, нехай це буде навіть навчальна діяльність. Саме ситуації другого типу характерні для навчального ПОЧ.

Якщо в умовах життєвої реальності це експліцитування може набувати найрізноманітніших форм (наприклад, натиснення потрібної кнопки після прочитання інструкції, жест схвалення/незгоди, малюнок тощо), то в навчальних умовах немовного ВНЗ ця інтерпретація виступає, як правило, у вербальній формі, усній або писемній.

Експліцитування зрозумілого, інтерпретація, в навчальних умовах виступає як контроль з боку викладача. Фактично саме інтерпретація зрозумілого оцінюється викладачем. До тих пір, доки розуміння не буде виражено через зовнішню дію студента, немає можливості визначити ні сам факт читання/розуміння, ні ступінь розуміння прочитаного. Інакше, в навчальній аудиторії розуміння прочитаного студентами, так чи

інакше, зв'язується з інтерпретацією. Форм експліцитування тексту, що розуміють, в умовах технічного ВНЗ не так вже мало: відповіді на питання, тестування, переказ, переклад рідною мовою (РМ), складання плану, анутовання, конспект, реферат, складання питань до тексту – ось найтипівіші види навчальної діяльності, які в аудиторії виступають як контроль розуміння.

Види інтерпретації припускають різний ступінь проникнення читача в зміст тексту і різний рівень витягання змісту, а отже, і різну структуру інформації, що витягується.

Ідея рівності розуміння прочитаного – одна з найстаріших і суперечливих в науці як щодо визначення кількості рівнів, так і щодо критеріїв їх виділення (В.О.Артемов, Л.П.Доблаєв, Т.М.Дрідзе, І.О.Зимня, М.І.Жинкін, О.О.Леонтєв і інші). Так, З.І.Кличникова виділяла в текстосприйманні навчального художнього тексту сім рівнів:

- 1) розуміння окремих слів тексту;
- 2) розуміння окремих словосполучень;
- 3) розуміння окремих речень;
- 4) розуміння загального логічного змісту тексту;
- 5) розуміння загального змісту тексту і його деталей;
- 6) розуміння пізнавальної й емоційної інформації, розуміння переносних значень, а також ставлення автора до предмета змісту тексту;
- 7) розуміння всіх трьох планів інформації тексту – логічного, емоційного і вольового [3].

Очевидно, що в умовах шкільної практики інтерпретація кожного з рівнів, що виділяються, доводить сформованість/несформованість умінь і навичок МД читання. Кожен текст повинен доводитися в навчальному читанні до розуміння на вищому рівні, який практично обмежується рівнем розуміння прочитаного самого викладача, який виступає в ролі судді.

Проте читання автентичного професійно-орієнтованого тексту має ряд своїх особливостей, пов'язаних як з прагматичністю цілей ПОЧ (наприклад, навчальна мета – здача “тисяч” і навчальна задача “make up a plan of this text” вимагатиме від студента і різного рівня розуміння прочитаного і вельми відмінної читацької стратегії), так і розуміння типів інформації, що знаходяться в професійно-орієнтованих текстах і які актуалізуються у певний шар читацької предметної компетенції.

З'ясувалося також, що не завжди проникнення в глибину прочитаного залежить від рівня мовної компетенції читача. Для студентів, майбутніх яких пов'язане з наукоємними спеціальностями, з читанням наукових матеріалів, що є абсолютно новими за змістом, когнітивна сторона прочитаного виявляється нерідко важливіше мовної. Очевидно, що викладачу, який навчає ПОЧ, не доводиться сподіватися ні на фабульність, цікавість автентичного професійно-орієнтованого тексту, ні на оригінальні методичні прийоми, бо часто викладач-філолог і сам(а) не в змозі розібратися зі складним змістом прочитаного, і аналіз професійно-орієнтованих текстів, як правило, зводиться до найпоширенішого в аудиторних умовах виду інтерпретації прочитаного – перекладу тексту зі словником. Фактично, вищий рівень розуміння професійно-орієнтованого тексту обмежуватиметься рівнем розуміння проблеми, викладеної в тексті, самим автором, і можливо, не завжди досяжної в навчальній аудиторії.

Саме цими чинниками визначається інтерес до когнітивно-комунікативного підходу у методистів, які працюють з такими непростими в інтелектуальному відношенні текстами. Когнітивно-комунікативний підхід ми визначаємо як формування читацької компетенції дорослих у процесі когнітивної діяльності за змістовою обробкою й інтерпретацією автентичного професійно-орієнтованого тексту з метою подальшого використання вибраної інформації в практичній діяльності. У зрілому іншомовному читанні, що об'єднує **рівень розуміння прочитаного, інтерпретацію зрозумілого і прагматичну мету читання**, причому мета читання є провідним чинником, когнітивно-комунікативна модель знаходить

своє якнайповніше втілення. Центральним поняттям цього напрямку є поняття когніції – структурної одиниці сприйняття, переробки і репрезентації знань.

Когнітивна лінгвістика досить успішно використовує арсенал переробки мовної інформації для побудови моделей, зокрема, лінгвістичного фрейма, який визначається як неусвідомлене опорне утворення, що є результатом багаторазових узагальнень у процесі різноманітної діяльності, у тому числі й мовної [4].

Теорії і положення когнітивістики носять міждисциплінарний характер і володіють великою пояснювальною силою як у структуризації знань у свідомості, що сприймається, так і процесу цієї структуризації в теорії фреймів, схем, скриптів, сценаріїв, матриць, і навіть у дрібніших поняттях мікрорівнів.

У методиці навчання читання Енн Джонс виділила п'ять ключових понять, що характеризують когнітивний підхід в цілому: схеми, інтерактивність, смислова обробка тексту, набір читацьких стратегій, метакогнітивна усвідомленість [6].

**Схеми** відносяться до знань, що вже є у читача, минулого досвіду перед зустріччю з текстом і яким читач користується для смислової обробки прочитаного. Концептуальна схема, що зберігається в мовній свідомості і пам'яті читача, миттєво актуалізується залежно від ситуації читання. За своєю природою ці структури не лінгвістичні, а когнітивні, які спираються на знакові можливості мови, що вивчається.

**Інтерактивність** полягає в діалозі між автором і читачем. Цей діалог, у свою чергу, полягає у встановленні спільності словника і концептуальних схем автора і читача.

**Обробка тексту** є когнітивною діяльністю читача, спрямована на знаходження тем і підтем, основних ідей, інформації, плану й інших смислових утворень різного рівня в спільній роботі студентів над текстом. Елементи ментальної репрезентації безпосередньо відображають реальну суть в світі. Система денотатів (“денотат, предмет позначається словом”, за Ю.С.Степановим), що формує предметну компетенцію читача, має референцію до об'єктів дійсності. По суті, ця когнітивна діяльність володіє великим навчальним потенціалом щодо розширення предметної і лінгвістичної компетенцій читача (“Читання – ось краще навчання”).

**Стратегії і метакогнітивна усвідомленість** полягають в усвідомленні індивідуальної стратегії з обробки прочитаного для досягнення мети. Саме через особисту мотивацію і встановлення значень в процесі обробки прочитаного студенти усвідомлено опановують мову. У широкому значенні під стратегією розуміється якась загальна інструкція для кожної конкретної ситуації й інтерпретації.

Т. ван Дейк виділяє дві сторони когнітивної обробки тексту – структури представлення знань і способи їх концептуальної організації, причому ці структури є ситуативними моделями, що відображають особисті знання читача, акумулюючи його попередній індивідуальний досвід (“Ми розуміємо текст тільки тоді, коли розуміємо ситуацію, про яку йде мова”) [5].

Завдання методики – навчити стратегічної процедури обробки тексту.

З вищевикладеного можна зробити висновок, що перш ніж контролювати розуміння автентичного професійно орієнтованого тексту навіть в навчальних умовах слід визначитися, яка інформація і для чого потрібна студентам, потім розробити способи збору такої інформації і лише тоді ухвалювати рішення про адекватність інтерпретації. На думку Фреда Джenezі і Джона Апшера будь-який контроль (інтерпретація) повинен відповідати на три питання: навіщо? як? що? [7].

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
2. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно орієнтованого читання в немовному ВНЗ. – К.: ІНКOS, 2005. – 315 с.
3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.

4. Тарасова Е.В., Черноватый Л.И. О понятии лингвистического фрейма // Вісник Харківського університету, № 382: Зб. наук. пр. – ХДУ, 1994. – С. 111–124.
5. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / Сост. В.В. Петрова; Под ред. В.И. Герасимова; Вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
6. Johns, Ann M. Text, Role and Context: Developing Academic Literacies. – NY: Cambridge University Press, 1997. – 171 p.
7. Genesee, Fred, John A Upshur. Classroom – based Evaluation in Second Language Education. – NY: Cambridge University Press, 1996. – 268 p.

**УДК 37.036**

**Бистрицька С.О.**

### ***РОЛЬ АКТОРСЬКОГО АМПЛУА В ТВОРЧОСТІ АРТИСТА БАЛЕТУ***

*У даній статті розкрито значення акторського амплуа, з'ясувано вагомість його впливу на творчість артиста балету, охарактеризовані його типи. Матеріали статті розкривають складові, на основі яких базується творчість балетного виконавця, а також досліджує процес, під час якого відбувається визначення танцівника з певним типом артистичного амплуа.*

*The aim of this article is to expose the value of actor's role, to find out importance of his influence on creation of ballet artist, to characterize his types. Materials of the article expose constituents on which creation of ballet performer is based, and also explores a process during which determination of dancer passes with the certain type of artistic role.*

Питання становлення та розвитку артистів балету як професійно-технічних виконавців, як акторів з посиленням на певний тип сценічного амплуа є актуальним для сучасного етапу мистецької освіти. Вирішення питання переваги на користь одного з типів є важливим у творчому житті кожного танцівника, адже амплуа визначає шлях розвитку неповторної індивідуальності виконавця.

Серед різних професійних якостей, на нашу думку, є ряд найбільш важливих компонентів, на основі яких проходить безпосереднє духовне та фізичне становлення артистів балету. Серед них – акторське амплуа.

Саме тому метою нашої статті стало розкриття значення акторського амплуа для сценічного актора.

Для отримання результатів, нам було необхідно з'ясувати вагомість впливу амплуа на творчість артиста балету, а також дослідити процес, під час якого відбувається його визначення з певним типом артистичного амплуа.

Для реалізації поставленої мети ми, перш за все, здійснили аналіз літературних джерел авторів-попередників минулих часів та сьогодення, таких, як Н.В.Рожественська, Н.Д.Рославлева, Г.Ю.Кремшевська, Д.О.Куликова, О.Р.Левкоєва та інші. Вони займались вивченням проблем, що так чи інакше, пов'язані з нашим проблемним питанням.

Проведена аналітична діяльність визначила напрямок пошуку шляхів розв'язання поставленої проблеми.

Творче формування артистів балету, поєднання професійних якостей, що складається з діалектичного різноманіття, взаємодоповненість цих якостей – запорука ефективності їх виявлення.

Справжня художність виконання класичного танцю полягає в повному злитті техніки з емоційним вираженням образу, у неповторності індивідуального виконавського стилю.

Окрім наявності ідеальних фізіологічних даних, окрім досконалого володіння балетною технікою від балетних артистів вимагається володіння акторським мистецтвом, яке базується на психофізичних якостях танцівника. Володіння сукупністю вищевказаних ознак