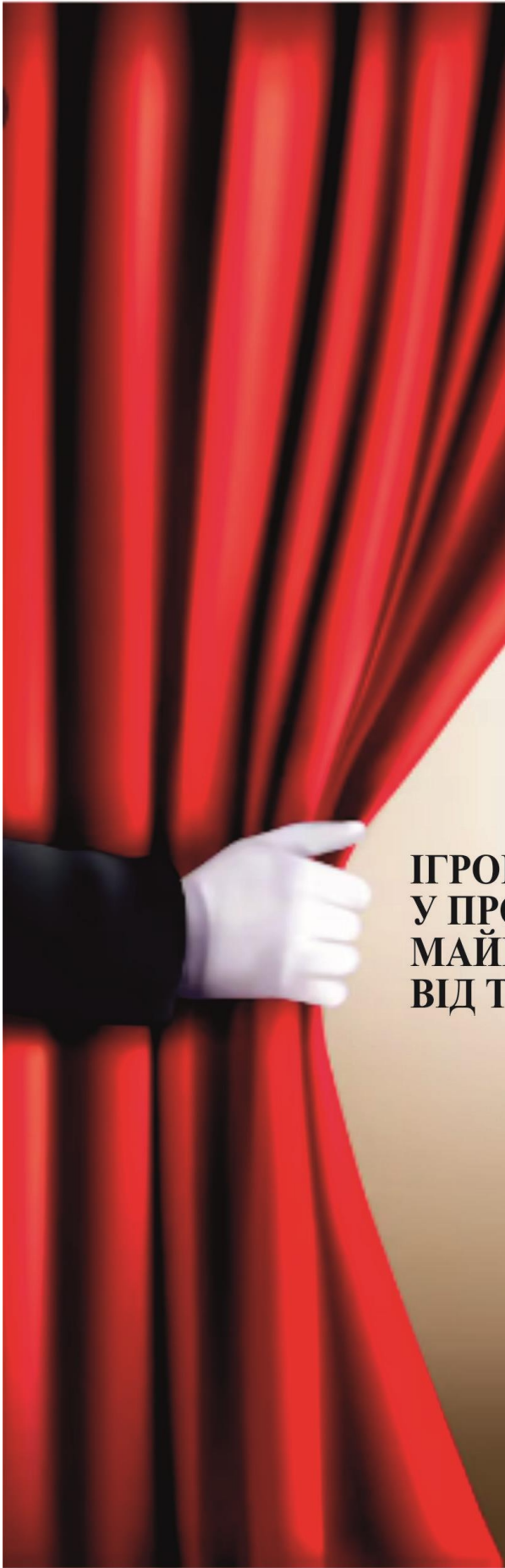


A hand in a black sleeve is pulling a vibrant red curtain to the left, revealing a light beige background. The curtain has deep vertical folds and a glossy texture. The hand is white with a black cuff.

Г. В. ЛОКАРЄВА
О. В. КРИВОШЕСЬВА

**ІГРОВИЙ ТРЕНІНГ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНЬОГО АКТОРА:
ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ**

Монографія

Запоріжжя
2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Г. В. ЛОКАРЄВА
О. В. КРИВОШЕЄВА

**ІГРОВИЙ ТРЕНІНГ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНЬОГО АКТОРА: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ**

Монографія

Запоріжжя
2025

УДК 378.093.5:792.071.2.028]:37.091.33-027.22
Л 73

Рецензенти:

професор КНУТКиТ ім. І.Карпенка-Карого, доктор, філософії, член–кореспондент
Національної академії мистецтв, України народний артист України
Захаревич М. В.,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри культурології
Херсонського державного університету, заслужений працівник культури України
Лимаренко Л. І.,

Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
акторської майстерності ЗНУ, заслужена артистка України
Стадніченко Н. В.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Запорізького національного університету
(протокол № 11 від 27.05.2025 р.)*

Локареєва Г. В., Кривошеєва О. В.

Л 73 Ігровий тренінг у професійній підготовці майбутнього актора: від
теорії до практики : монографія / за наук.ред. Г. В. Локаревої. Запорізький
національний університет, 2025. 284 с.

ISBN 978-966-599-622-4

У монографії висвітлено теоретико-методологічні засади застосування ігрового тренінгу у фаховій підготовці майбутніх акторів; розкрито сутність гри як культурного та педагогічного феномена, визначено її потенціал у формуванні акторської майстерності; проаналізовано генезу акторського тренінгу в європейському контексті, а також методичну спадщину провідних режисерів та театральних діячів; досліджено зміст освітньо-професійних програм зі спеціальності 026 «Сценічне мистецтво» у закладах вищої освіти України; окреслено місце і функції тренінгу в системі професійної підготовки акторів; визначено структуру готовності майбутніх акторів до професійної діяльності; представлено організаційно-педагогічні умови ефективної професійної підготовки майбутніх акторів.

Видання розраховано на науковців, викладачів сценічного мистецтва, педагогів театральних ЗВО, здобувачів вищої освіти мистецьких і педагогічних спеціальностей.

УДК 378.093.5:792.071.2.028]:37.091.33-027.22

ISBN 978-966-599-622-4

© Локареєва Г. В., Кривошеєва О. В., 2025

ЗМІСТ

ABSTRACT	5
ПЕРЕДМОВА	9
РОЗДІЛ 1. ІГРОВИЙ ТРЕНІНГ ЯК ДОМІНАНТА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА	13
1.1. Гра як педагогічний феномен культури в контексті ігрового тренінгу: сутність, характеристики й наукові підходи	13
1.2. Європейський контекст становлення акторського тренінгу: витоки й класичні контури професійної підготовки майбутнього актора.....	29
Висновки до розділу 1	46
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО ТРЕНІНГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА	48
2.1. Ігровий тренінг у системі професійної підготовки майбутнього актора: освітньо-професійні програми, сучасна практика	48
2.2. Готовність майбутнього актора до професійної діяльності	62
Висновки до розділу 2	77
РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ІГРОВОГО ТРЕНІНГУ В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ.....	79
3.1. Формування акторського інтелекту як визначальної професійної характеристики майбутнього актора	79

3.2. Створення ігрового стану в процесі формування й розвитку акторської майстерності майбутнього фахівця	95
3.3. Впровадження алгоритму застосування ігрового тренінгу в професійну підготовку майбутнього актора	110
Висновки до розділу 3	156
 РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО ТРЕНІНГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА	
4.1. Архітектоніка педагогічного експерименту: етапи, зміст, констатуючий зріз.....	159
4.2. Інкorporація організаційно-педагогічних умов використання ігрового тренінгу в освітній процес вишу	173
4.3. Ефективність використання ігрового тренінгу в професійній підготовці майбутнього актора: результативний аспект експериментальної роботи	185
4.4 Теоретичне обґрунтування перспективи наукового дослідження акторської уваги та застосування ігрового тренінгу у її формуванні	199
Висновки до розділу 4	215
ПІСЛЯМОВА.....	218
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	223
ДОДАТКИ.....	240

ABSTRACT

The monograph proposes a solution to the current scientific and pedagogical problem related to the preparation of future actors for professional activity. The study focuses on exploring the theoretical principles of using game training in the professional training of future specialists, specifically: the game as a pedagogical phenomenon of culture in the context of game training (essence, characteristics, and scientific approaches); the European context of actor training development (origins and classical outlines of professional preparation for future actors); game training in the system of professional training for future actors. Educational and professional programs of the specialty 026 «Performing Arts» at the bachelor's level in Ukrainian higher education institutions and modern acting practice have been analyzed.

The study of the phenomenon of play is represented in two scientific positions. The first involves the analysis and development of fundamental theoretical principles of play as a primary human activity; the second involves the investigation of play in the context of specific fields of knowledge (philosophy, pedagogy, psychology). It has been clarified that play is closely related to aesthetics, which manifests itself in forms, means, and directly in the process of its unfolding, largely shaping in the individual an aesthetic attitude towards the surrounding reality and aesthetic personal qualities.

The actor's training, which is a key component of practical preparation in shaping the mastery of the future actor, has been examined. The genesis of actor training – its origins, formation, and evolution in the European context – has been thoroughly researched. An analysis of the history of actor training has allowed for the determination of its place and significance in actor professional preparation, as well as the identification of the direction of training exercises towards the development of actor psychophysics. The philosophy of Les Kurbas' theater, which was based on the most advanced scientific ideas of that time, as well as the philosophical and aesthetic views of renowned directors (E. Grotowski, E. Barba, A. Artaud, B. Brecht, P. Brook), has been considered.

It has been elucidated that today, for an acting pedagogue, it is critically important to understand the methodology of conducting actor training, to determine the sequence of using didactic methods, techniques, and exercises that will contribute to the development of a comprehensive and integral psychophysical apparatus of the future actor.

The monograph examines the educational and professional programs for the training of first-level bachelor's degree students in the specialty 026 «Performing Arts» at four higher education institutions in Ukraine. It clarifies the general and professional competencies that need to be developed in future actors during their professional training; the modern requirements placed on students considering the specifics of the acting profession; and the role of training as a form of education in educational and professional programs. The analysis of educational and professional programs in the monograph underscores the necessity of including actor training in the mandatory components of educational programs, which ensures the development of communicative skills. Through training, there is an understanding of profound feelings, learning of verbal and non-verbal communication, and the development of emotional intelligence. The practice of implementing training in the preparation of future actors by both foreign and domestic instructors is investigated, illustrating the diversity and multifaceted nature of the experience in using game exercises.

The work provides an overview of publications by renowned foreign actor-educators (C. Barker, A. Boal, K. Johnston, B. Merlin, V. Spolin), allowing for the structuring of their experience, which demonstrated the essential features of play in actor training. Practices of implementing training in the professional preparation of future actors in Ukrainian educational institutions are presented, aimed at shaping and developing professional competencies, knowledge, skills, and abilities necessary for creative professional activities in the field of performing arts (V. Sagan, V. Sementsov, N. Stadnichenko, V. Khimyak). The essence of play activity as a pedagogical phenomenon and its role in shaping the professional readiness of future actors are analytically assessed, and the significance of play-based teaching methods in contemporary educational practices is determined.

Based on the conducted component-structural analysis of the readiness of future actors for professional activity, its components were identified: motivational, cognitive, activity-playful, and personal-professional. The developed diagnostic apparatus for assessing the effectiveness of the formation of each component is presented and justified in the work, including criteria (motivational-value, cognitive-thesaurus, professional-playful, introspective), corresponding indicators, and levels (reproductive, productive, and creative).

Based on a comprehensive analysis of the historical development of the acting profession, evaluation of the activities of prominent theater masters, and the characteristics of the contemporary actor training process, organizational and pedagogical conditions ensuring its effectiveness have been identified. The theoretical basis of these conditions consists of three theatrical phenomena: «acting intelligence», «playful state of the actor», and «game-based actor training». The monograph defines the essence of these concepts, reflecting the content of each condition: the formation of acting intelligence as a defining professional characteristic of the future actor, creating a playful state during the formation and development of the actor's mastery, and implementing an algorithm for the application of play-based training in the professional preparation of future actors.

Acting intelligence (ActI) is a complex of intellectual and creative abilities that enable actors to comprehend and deeply understand their own physical, emotional, existential, social, interpersonal, spiritual, intuitive, visual-spatial, and cognitive processes. Acting Intelligence facilitates actors in their creative professional activities, allowing them to achieve a high level of acting mastery and effectively convey artistic-aesthetic information in performances, authentically embodying the character's artistic image.

The playful state of the actor is defined as a psychological state of the individual characterized by a specific professional-psychological readiness to assume a role or enact a particular situation, distinct from their ordinary life state. This state occurs in imagined, imaginary, or improvised situations, where the actor is fully aware and reproduces the artistic image of the character.

The game-based actor training is considered as an active pedagogical technology (method, tool) for refining the actor's psychophysical apparatus (instrument), characterized by improvisational activity aimed at developing

direct «childlike perception», creative intuition, freedom, and spontaneity of reactions. It involves the mastery of the ability to simultaneously engage in two types of behavior: practical (real) and conditional (imaginary), within the framework of strictly defined rules set by the teacher (director).

An experimental verification of the effectiveness of organizational and pedagogical conditions and the readiness formation of future actors for professional activity was conducted in four stages: organizational-preparatory, exploratory-descriptive, formative, and control-summarizing. The implementation of organizational and pedagogical conditions into the educational process followed a developed algorithm, allowing for a purposeful step-by-step development of the identified structural components of future actors' readiness for professional activity. Diagnostic snapshots were taken at three stages: descriptive, interim, and control. The results demonstrated a positive dynamic, as evidenced by the average scores of the components of future actors' readiness for professional activity (I – 64.5; II – 73.2; III – 82.6), indicating the effectiveness of the identified organizational and pedagogical conditions.

The tasks solved, the experimental results obtained in the study demonstrated the validity of the hypothesis and methodology underlying it, confirming the expediency of implementing the identified organizational and pedagogical conditions in the educational process and the formation of the future actor's readiness for professional activity.

The conducted research does not cover all aspects of the problem of using game-based training in the professional training of future actors and the formation of their readiness for professional activity. The following promising research directions have been identified: a structural-contextual analysis of foreign experience in using multiple intelligence and its implementation in the practice of preparing future actors in Ukraine; an in-depth study of the neurobiological approach to the practice of professional training of future actors; development and structuring of a matrix of professional characteristics in the system of game-based training; the development of organizational and pedagogical conditions aimed at preparing acting instructors to foster students' acting intelligence; subsequent scientific analysis of the potential utilization of play as a didactic tool in higher education.

ПЕРЕДМОВА

Вступ України до глобальної світової спільноти й покращення міжнародних зв'язків у різних галузях мистецької діяльності створюють потребу в спеціалістах, які активно сприяють розвитку духовних цінностей, збереженню національних традицій і вирішенню художньо-естетичних та морально-етичних питань. Театральне мистецтво відображує всі ці проблеми, а актор виконує провідну роль у їхній трансляції, адже він як фахівець є носієм культурних цінностей, і доносить до глядача актуальні проблеми життєдіяльності країни. Тому актуалізується проблема якості мистецької професійної підготовки в закладах вищої освіти. Вимоги, які суспільство висуває до актора і його професійної підготовки, відображені в державних нормативних документах, серед яких «Закон України про освіту» [62], «Про вищу освіту» [60] та «Про культуру» [61]. Саме тому вирішення цих завдань потребує вдосконалення змісту фахової підготовки майбутнього актора, створення і втілення в практику роботи вищої школи новітніх підходів до викладання профільюючих дисциплін.

Пошук нових форм і методів навчання забезпечує сучасний процес підготовки майбутнього актора до професійної діяльності. Акторська майстерність формується засобами ігрового тренінгу як навчальної форми. Значна кількість розроблених тренінгових вправ надає викладачам широкі можливості для їхнього використання в навчальному процесі. Проте ключовим аспектом є не вибір конкретних тренінгових вправ, а розробка системної ефективної моделі їхнього застосування, а також визначення організаційно-педагогічних умов професійної підготовки.

Актуальність розв'язання заявленої проблеми зумовлена окресленими питаннями і наявними суперечностями, а саме:

- між сучасними суспільними вимогами до професійної підготовки мистецьких кадрів і недостатньою теоретичною розробленістю, науковим і методичним забезпеченням процесу фахової підготовки майбутніх акторів;

– між класичними сталими підходами до підготовки й виховання майбутнього актора і необхідністю інтеграції новітніх методик у освітній процес, які забезпечують професійну здатність майбутнього актора адаптуватися до швидкозмінних умов сучасного мистецького середовища;

– між високими вимогами до психолого-педагогічної компетентності викладачів як гарантів якісної освіти і недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення професійної підготовки.

Сьогодні в теорії і практиці професійної освіти накопичений достатній досвід, який може стати основою розв’язання проблеми готовності майбутнього актора до професійної діяльності.

Для обґрунтування теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутнього актора вивчено фундаментальні роботи з різних галузей знань, у яких висвітлено теоретичні й практичні питання в контексті цієї проблеми. Вони представлені за такими напрямками:

– загальні основи підготовки майбутнього фахівця в закладах вищої освіти (А. Алексюк [3], І. Зязюн [57], А. Коленко [23], Л. Лимаренко [34], А. Набатов [43], Т. Пахомова [54], С. Сисоєва [70], В. Ягупов [88] та ін.);

– розвиток мистецтва театру і проблеми формування акторської майстерності (А. Арто [90], Е. Барба [93], Б. Брехт [98], П. Брук [99], Є. Гротовський [124], Д. Дідро [17], Лесь Курбас [30] та ін.);

– підготовка майбутнього актора до професійної діяльності (Л. Гринь [13], Г. Локарева [35], О. Сорока [71], Н. Стадніченко [73] та ін.);

– міждисциплінарні дослідження з психології, психотерапії, фізіології, соціології, нейробіології (Р. Баумейстер [96], Д. Гоулман [119], К. Дейл і П. Пейтон [107], Д. Зохар і І. Маршалл [178], Р. Кац, С. Огілві, Д. Шоу і Л. Вудхед [136], П. Саловей і Д. Майєр [164] та ін.);

- сучасні інноваційні підходи до застосування ігрового тренінгу в підготовці актора до професійної діяльності: (К. Баркер [94], А. Боаль [97], К. Джонстон [133], К. Леві [140], В. Сполін [168] та ін.);
- теорії множинного інтелекту (Е. Еріксон [110], Г. Гарднер [115], Ч. Спірмен [167], Р. Стернберг [170], Д. Вейс і Р. Плаут [176] та ін.).

Наукова спільнота активно досліджує численні аспекти освіти, включаючи методи й підходи до навчання, однак питання використання ігрового тренінгу в контексті підготовки майбутніх акторів до професійної діяльності залишається відносно маловивченим.

У монографії відображено дослідження проблеми застосування ігрового тренінгу в професійній підготовці майбутнього актора; розроблено й теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, спрямовані на формування готовності майбутнього актора до професійної діяльності, а саме: формування акторського інтелекту як визначальної професійної характеристики майбутнього актора; створення ігрового стану в процесі формування й розвитку акторської майстерності майбутнього фахівця; впровадження алгоритму застосування ігрового тренінгу в професійну підготовку майбутнього актора; розроблено й охарактеризовано алгоритм застосування ігрового тренінгу в професійній підготовці майбутнього актора; визначено дефініції понять «ігровий акторський тренінг», «акторський інтелект», «ігровий стан актора»; розроблено архітектуру акторського інтелекту.

У цій роботі представлено сутність базових понять дослідження: «гра», «стан», «акторський тренінг», «готовність майбутнього актора», «психофізика», «внутрішній стан», «порожнеча», зміст вправ ігрових тренінгів; тенденції присутності феномена гри в онтологічному описі становлення й розвитку особистості; «Я-концепція актора»; індивідуальність актора в системі художніх образів персонажів. У монографії розроблено, теоретично обґрунтовано наукові підходи до гри як педагогічного феномена культури; представлено європейський контекст становлення акторського тренінгу; визначено

сутність і структуру готовності майбутнього актора до професійної діяльності, яка складається з таких компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового, особистісно-професійного;

Практична значимість одержаних наукових результатів, які представлено у монографії, полягає в оновленні й модернізації практики застосування ігрового тренінгу в освітньому процесі: впровадження в професійну підготовку майбутніх акторів науково-методичних комплексів навчальних дисциплін «Майстерність актора», «Тренінг з майстерності актора» (навчальні програми, кейс презентацій, тексти лекцій, тестові завдання, тематика практичних та індивідуальних завдань, завдання до самостійної роботи); застосування методик формування загальнопрофесійних і специфічно-професійних знань; впровадження курсу лекцій і практикуму з формування акторського інтелекту; застосування алгоритму впровадження ігрового тренінгу в освітній процес; у розробці та практичному застосуванні науково-методичного видання «Діагностика сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності», яке є комплексним ресурсом, що містить компоненти, критерії, показники для діагностики здатностей до професійної діяльності.

Основні положення представлені у монографії можуть бути застосовані в подальших наукових і методичних розробках.

Ключові слова: професійна освіта, заклад вищої освіти, готовність до професійної діяльності, майбутній актор, студенти, ігровий тренінг, інтелект, організаційно-педагогічні умови, комунікативна компетентність, розвиток, нейрофізіологічний процес, мотивація, майстерність актора.

РОЗДІЛ 1.

ІГРОВИЙ ТРЕНІНГ ЯК ДОМІНАНТА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА

1.1. Гра як педагогічний феномен культури в контексті ігрового тренінгу: сутність, характеристики й наукові підходи

Ігри – один із найвагоміших людських винаходів, більшість із них мають багатий виховний потенціал, є квінтесенцією накопиченої тисячоліттями народної мудрості, каналом трансляції духовних цінностей. Невипадково феномен гри впродовж усієї історії розвитку людства привертав до себе увагу видатних мислителів. Гра як соціально-педагогічний феномен розглядалася в контексті різних галузей знань: філософії, педагогіки, психології, соціології тощо.

Дослідження феномена гри репрезентовані у двох наукових позиціях. Перша передбачає аналіз і розробку фундаментальних теоретичних положень гри як основного виду діяльності людина; друга – дослідження гри в контексті певних галузей знань. Перша позиція представлена в працях видатного нідерландського історика й культуролога Йогана Гейзинги в 1938 р. Книга Й. Гейзинги «*Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*» описує гру як вільну і значущу діяльність, що здійснюється для самої себе, відокремлена за простором і часом від потреб практичного життя й обмежена самодостатньою системою правил, що діють абсолютно. Сьогодні цей підхід використовується в теоретичному контексті сучасних досліджень, немає жодної спеціалізованої фахової роботи, яка б не посилялася на його теорію. Дослідження Й. Гейзинги є теоретичним фундаментом вивчення гри [125, с. 37].

У філософську основу дослідження Й. Гейзинги покладено ідею про сутність і значення гри як джерела культури. Учений спробував проаналізувати поняття культури, виходячи з наявності в ній ігрового елемента. На його думку, саме гра, а не праця, була формоутворювальним фактором людської культури [50, с. 49].

Цінність гри (за Й. Гейзингою) полягає в самому процесі її розгортання, в усвідомленні особистістю себе як гравця. Більшість ігор передбачає наявність гравця, який розуміє її цілі, умови й правила. Культурне вивчення гри полягає в ретельному описі досвіду гравців. Усвідомлення ризику передбачає, що гравець не може з упевненістю спрогнозувати результат дії; це значною мірою визначає інтенсивність багатьох ігор, особливо тих, що містять випадковість і конкуренцію. Відчувати такий напружений момент – означає вкладатися в результат, який неможливо передбачити. У багатьох іграх інтенсивність зацікавленості в основному залежить від усвідомлення невизначеності [129, с. 131].

Гра тісно пов'язана з естетикою, що проявляється у формах, засобах і безпосередньо в процесі її розгортання, що здебільшого формує в особистості естетичне ставлення до навколишньої дійсності й естетичні особистісні якості. Функціональне навантаження будь-якої гри дає незрівняний досвід пізнання. Естетика і досвід є важливими складниками цього феномена.

Аналогічні положення є підґрунтям наукових праць зарубіжних учених. Французький соціолог Роже Каюа (1962), який наслідував Й. Гейзингу, наголошував на центральній ролі гри в людській культурі й розширив розуміння ролі гри в суспільстві, підкреслюючи її важливість у формуванні й вираженні культурних звичаїв і структур [159]. Роботи сучасних учених С. Кроуфорда [105], Дж. Гоффмана, Дж. Джонсона [128], Т. Фуллертона, К. Свейна [112], К. Салена й Е. Зіммермана [161] здебільшого продовжують і розширюють ідеї, започатковані Й. Гейзингою, суттєво впливаючи на розуміння значення гри в культурі та суспільстві.

Другий науковий підхід досліджує гру в рамках конкретних соціальних сфер: психологія, педагогіка, антропологія, етнологія, математика, драматургія, акторська майстерність тощо. Так, ігри відігравали ключову роль у важливих народних обрядах, святах, традиціях. Багато авторів (Дж. Фрейзер, Л. Фробеніус, М. Гране) у своїх дослідженнях описували ігри не просто як розваги, але

як інструменти, що відіграли важливу роль у формуванні й підтримці культурних і соціальних норм у рамках вивчення етнології [125, с. 37].

Починаючи з середини двадцятого сторіччя, антропологія звернула свою увагу на соціальні явища, які інтуїтивно сприймалися як співвідносні з грою, зокрема, спорт і ритуал. Ритуал, представлений взаємодією обрядових ігор і фольклористики, є цікавим аспектом вивчення культурних традицій і звичаїв. Обрядові ігри, як от урочистості світських і релігійних свят (обрядові ритуали, землеробські свята, родинні традиції, ініціаційні й патріотичні свята тощо), відображають уявлення та цінності суспільства, а також є важливим складником його культурного розвитку.

Обрядові ігри часто базуються на давніх міфах, легендах і переказах, які передаються з покоління в покоління. Вони можуть мати символічне значення та сприяти збереженню культурної спадщини. Наприклад, обрядові танці, імітуючи рухи рослин або тварин, можуть мати за мету сприяти родючості землі чи привертати дощ, щоб забезпечити багатий урожай. Найдавнішими за походженням є хороводні драматичні ігри, що були колись частиною весняного календарного обряду й до сьогодні подекуди виконуються саме навесні [16, с. 94].

Дослідники вивчають різноманітні вірування й культурну спадщину певних народів, їхні символічні значення, роль у спільноті. Важливим аспектом взаємодії обрядових ігор із фольклористикою є збереження й розуміння цих традицій як частини культурної спадщини.

Слід зауважити, що теоретичні витoki ігрового компонента культури було закладено ще в античній філософії Платона й Аристотеля. У Давній Греції феномен гри проявлявся в різних аспектах життя цієї культури, включаючи її міфологію, яка відігравала важливу роль у формуванні світогляду й ідентичності давньогрецького народу. Грецька міфологія як основний зміст і форма світогляду була складним і багатогранним явищем, що містила не лише релігійні уявлення, але й історичні легенди, казки та літературні твори. Характерною особливістю грецької міфології була її висока художність

і гуманізм, що відображалось в зображенні божественних істот, які населяли природу. У гаях (святих лісах) і в морі греки уявляли дріад, німф, сатирів, наяд і сирен, що свідчило про їхнє живе сприйняття природи та прагнення взаємодіяти з нею. Змістом міфів Давньої Греції були різноманітні аспекти життя й культури народу: боротьба між богами, землеробні міфи про Деметру й Персефону, тотемічні міфи про героїв, таких як Гіацинт, Нарцис, Дафна тощо. Ці міфологічні сюжети відігравали важливу роль у формуванні ідентичності й світогляду давньогрецького народу, виступаючи важливим елементом їхньої культури та сприйняття світу.

Феномен гри виявлявся у різних аспектах культурного життя Давньої Греції. Один із важливих складників цього феномена – Олімпійські ігри, які були релігійною і спортивною подією, відзначалися святковими змаганнями між афінськими державами на честь богів. Ці ігри не лише сприяли спортивній активності, але й об'єднували греків у спільному захопленні, а також підтримували національну ідентичність [53, с. 40-42].

У діалогах Платона, особливо у «Законах», «Софісті» і «Бенкеті», феномен гри представляється через різноманітні контексти. Платон використовує гру для демонстрації певних аспектів: розуму, виховання і сприйняття речей. Діалектика Платона відводить грі особливе місце, в якому об'єднані раціональне й ірраціональне, ідеальне й реальне.

Аристотель у «Політиці» також розглядає гру як соціальний феномен, пов'язаний із вихованням, та виділяє її як окремий вид людської діяльності. Платін розглядає гру як еманацию, породження «Душі» і вважає, що вона співпадає з «Логосом». Феномен гри також досліджувався в працях утопістів, де її відносили до «гри розуму», що сприяє вихованню людських чеснот [59].

Звичайне людське життя й буття ставало надлюдським, космічним, вічним і сприймалося не інакше як гра. І давні, і сучасні філософи підкреслюють у такий спосіб універсальну сутність ігрової діяльності, її багатозначність, проводячи аналогії з Космосом, Всесвітом і навколишньою дійсністю. Природними елементами

предметного поля філософських досліджень є проблеми людської діяльності взагалі та ігрової зокрема. Діяльність у цьому контексті розуміється як духовна дія, що реалізується в інтелектуальному, художньо-творчому акті. Дія в грі набуває основного значення, оскільки важливим є не тільки результат гри, а й сама ігрова діяльність. Людство в процесі творення культури використовувало й використовує гру в найрізноманітніший спосіб.

У контексті даної монографії варто згадати відомого німецького поета, драматурга й філософа епохи Нового часу Фрідріха Шиллера. Його ім'я традиційно пов'язується з розробкою наукової теорії гри в поєднанні з початком розробки теорії мистецтва. Ф. Шиллер розглядає гру як прояв естетичного й духовного життя. Естетика гри сприяє розвитку сприйняття прекрасного та потребує розвинутих естетичних якостей, оскільки прекрасне перебуває між сферами чуттєвого й раціонального. Філософ підкреслює, що вона дозволяє пізнати прекрасне й відокремитися від щоденної рутини, бо здійснюється за бажанням, а не за примусом; відіграє важливу роль у формуванні людини як соціальної високоморальної істоти. Ф. Шиллер вважає, що людина грає тоді, коли є справжньою людиною, і гра є засобом компенсації, який допомагає особистості знайти втрачену цілісність [86, с. 82].

Ми дотримуємося думки, що дослідження феномена гри в педагогічній площині неможливе без детального опрацювання й осмислення її філософських аспектів, а саме: феноменологічних, онтологічних, аксіологічних і гносеологічних.

Загальноприйнятим у філософському контексті вважається розгляд понять «буття гри» й «ігрова діяльність» як синонімів у різноманітних формах і проявах (таблиця 1.1).

Поняття «буття гри» та «ігрова діяльність»

Представники	Рід діяльності автора	Зміст дефініції
Ф. Шеллінг (1775–1854)	німецький філософ, ідеаліст	як способу естетизації і, власне, «олюднення» людини
Й. Гейзинга (1872–1945)	нідерландський історик, теоретик культури	як феномена культури
Л. Вітгенштайн (1889–1951)	австро-англійський філософ, один із засновників аналітичної філософії	як лінгвістичної реальності
Е. Берн (1910–1970)	американський психолог і психіатр	як способу комунікації

Серед філософів ХХ сторіччя, які намагалися дати визначення поняттю гри, був Людвіг Вітгенштайн. Він запропонував концепцію мовних ігор, у яких гра розглядалася як ширший феномен, а не у вузькому його значенні як розважальне явище в рамках практичної діяльності. У своїй роботі «Філософські дослідження» (1953 р.) Л. Вітгенштайн зауважив, що жоден із елементів гри (грайливість, правила, змагання) не може повністю визначити її сутність. Він дійшов висновку, що термін «гра» використовується людьми в описі різноманітних видів практичної діяльності [59].

Варто зупинитися на розумінні змістовного наповнення понять «буття гри» й «ігрова діяльність» Еріком Берном, тому що в контексті ігрового акторського тренінгу використання змісту цих понять є теоретичним підґрунтям, яке забезпечує розвиток важливих елементів психофізики актора, – здатності до взаємодії та комунікації. У своїй книзі «Ігри, у які грають люди» Е. Берн пов’язує внутрішній досвід людей із їхньою міжособистісною поведінкою: психологічною і соціальною. Автор вводить у науковий обіг поняття «погладжування» – визнання, яке одна людина дає іншій, і яке є невід’ємною частиною фізичного та психічного здоров’я [6, с. 4-7]. У акторському тренінгу відбувається достатньо тісний тактильний контакт і взаємодія

між учасниками, тому аналіз ігор Е. Берна дає змогу викладачу краще зрозуміти, що відбувається зі внутрішнім станом студента, його почуттями під час тренінгу, і надати «швидку допомогу», якщо така потрібна. Сьогодні перехід до тактильної взаємодії стає тяжчим і довшим, оскільки кожне наступне покоління студентів все більше часу проводить у віртуальному світі та взаємодії з іншими людьми в режимі «онлайн». У такій ситуації викладачу потрібно більше часу і знань стосовно методів впливу на сучасного студента, щоб налагодити довірчу атмосферу в колективі та прибрати тактильний бар'єр.

Серед поглядів філософів на феномен гри в онтологічному описі становлення й розвитку особистості можна умовно виділити три тенденції, схематично подані на рис.1.1.

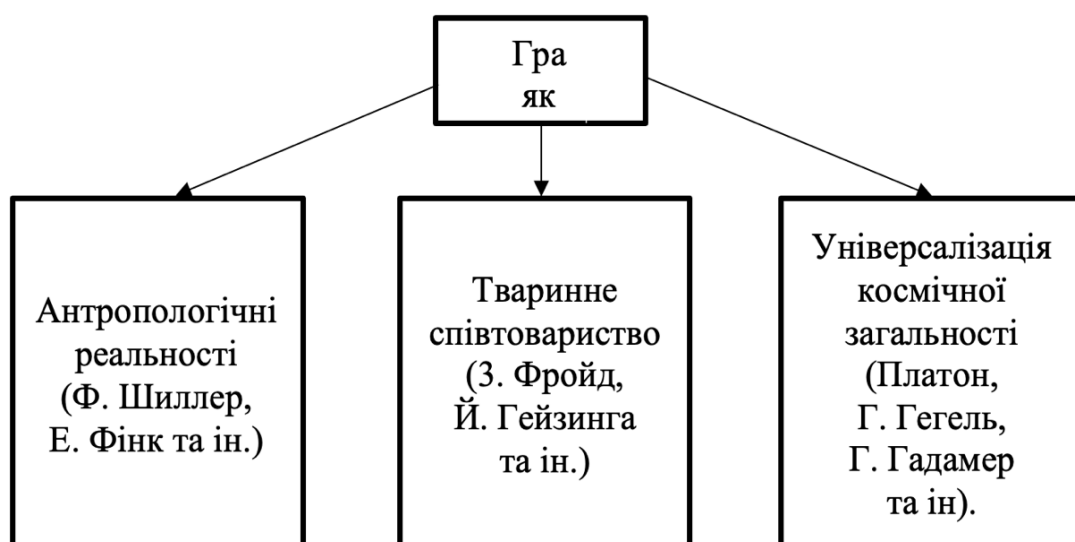


Рис. 1.1. Тенденції присутності феномена гри в онтологічному описі становлення й розвитку особистості

Представлені теоретичні дослідницькі підходи до гри та їхні суперечливо-парадоксальні тлумачення свідчать про те, наскільки широкими є буттєва значущість феномена гри й онтологічний статус самого поняття.

Розглянемо концептуальні ідеї гри у філософії, які є теоретичним підґрунтям до дослідження цього феномена в педагогічній науці в контексті культури розвитку суспільства.

По-перше, методологічні підходи дослідження гри у філософії є базисними підставами для педагогіки в тлумаченні її природи, сутності, соціокультурного, освітнього потенціалу.

По-друге, феноменологічний аспект гри і його детальне опрацювання у філософії є стрижневим в обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов використання гри в акторському тренінгу.

По-третє, вивчення онтологічного статусу гри підводить до взаємозв'язків, взаємозалежностей гри й культури, гри й освіти.

По-четверте, вивчення гносеологічних аспектів гри, констатація її можливостей як засобу пізнання й досягнення людиною світу і самої себе дозволяє конструювати освітній процес сучасної вищої школи зі включенням у нього ігрових технологій, що підвищують результативність і ефективність освіти. А це означає, що вона (гра) наповнюється своєю власною сутністю, «затягує» в себе гравців і тримає їх до останніх миттєвостей її завершення. Тому суб'єктом гри є не гравець, а саме гра, тобто гра як суб'єктна даність специфічного онтофеноменального формату, що уможливорює і збагачення герменевтичного досвіду.

Гра як фундаментальний аспект людської діяльності присутня і в дитинстві, і в дорослому віці. Така її універсальність визначається кількома факторами. По-перше, гра відображає природну потребу людини в експериментуванні, дослідженні та взаємодії з навколишнім світом. У дитинстві це може бути засобом пізнання навколишнього середовища, а в дорослому віці – способом розваги, відпочинку, саморозвитку й навіть видом професійної діяльності (спортивна, акторська, вихователя дошкільного закладу освіти тощо). По-друге, гра відображає соціокультурні аспекти, включаючи традиції, цінності й норми, які впливають на цілі та правила гри, а також на спосіб, у який ми граємо. Наприклад, гра в дитинстві спрямована на навчання соціальним навичкам, тоді як у дорослому житті вона може відображати конкуренцію чи співпрацю. Гра також відображає

емоційні та психологічні аспекти, такі як радість, задоволення, стрес або відпочинок. Взаємодія з ігровими ситуаціями допомагає розвивати креативність, уміння розв'язувати проблеми та спілкуватися з іншими. Таким чином, гра виступає важливим елементом не лише розвитку і розваги, а й соціально-культурної адаптації та самореалізації.

У педагогічній науці представлено узагальнення теорій гри як засобу самовираження, починаючи з останньої третини XIX сторіччя й до сьогодення. Гра стає предметом систематичного наукового вивчення з різних позицій: фізіологічних, біогенетичних, соціальних, біопсихологічних, соціологічних, психотерапевтичних, культурологічних теорій [33]. Нами представлені основні характеристики теорій гри в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Основні характеристики теорій гри та їхні представники

Теорія гри	Базова характеристика	Представники
1	2	3
Фізіологічна	Вищі тварини і людина з огляду на кращу пристосованість до існування мають надлишок енергії, що не витрачається на фізичне існування, тому надлишковий резерв енергії використовують на ігрову взаємодію.	Г. Спенсер, М. Лацарус і ін.
Біогенетична	Гра є атавізмом, у якому проявляється далека історія людства як виду; це рудимент людської діяльності, а дитяча гра є інстинктивною діяльністю, у якій дитина повторює життєву діяльність своїх далеких предків.	Г. Холл, Л. Епплтон та ін.
Соціальна	Гра є приготуванням до життя, це важливий засіб формування і тренування навичок, необхідних для психофізичного й особистісного розвитку, а також подальшої діяльності. Гра як первинна форма залучення людини до соціуму через добровільне підпорядкування загальним правилам або лідеру; виховання почуття відповідальності за себе (свої вчинки) і свою групу, розвиток благородного прагнення показати свої можливості в дії, вчинені заради групи, формування здатності до навчання.	К. Гросс

Продовження таблиці 1.2

1	2	3
Біопсихологічна	Ігрова діяльність розглядається як процес врівноваження організму з середовищем. У поясненні мотивації «ігрової поведінки» особистості представники виходять з принципу внутрішньої константності («постійності») людського організму, який одвічно прагне до стабільності і стійкості. У ситуаціях, коли організм виходить із цього стану балансу, виникає напруга й паралельно з цим формується мотив ігрової діяльності з метою зняття цієї напруги. Відповідно серед найрізноманітніших типів поведінки гра виступає однією з тих, за допомогою якої людський організм досягає необхідної йому рівноваги із зовнішнім світом.	У. Макдауголл, Г. Мерфі і Ф. Бентендейк
Соціологічна	Гра – це особлива діяльність, яка визначається наявними в конкретний момент фізичним станом і соціальними установками людини, відповідним життям групи або груп, членом яких є людина. Серед цих процесів найбільш значущим, на думку представників напряму, є співпраця (як за місцем у грі, так і за впливом на індивідуума). Інтеграція групи супроводжується свідомим і несвідомим засвоєнням групових ідеалів та ідей, завдяки яким індивідууми звикають одне до одного, стають органічною частиною групи й одночасно соціалізуються, оскільки види гри й ідеали пропонуються суспільством. Роль гри полягає в спонуканні до групової єдності й формуванні особистості, корисної для суспільства.	К. Рейнуотер, Д. Рисмен, М. і Е. Неймер

Продовження таблиці 1.2

1	2	3
Психотерапев- тична	Гра, за З. Фрейдом, заміщує техніку вільних асоціацій, що є основою психоаналізу. Основними функціями ігор є зняття заборон і надання ілюзорного задоволення незадоволеним насправді бажанням. Видатний психотерапевт Я. Морено розробив новий метод групової психотерапії – психодраму. Він удосконалив розуміння «малої групи» та її ролі в житті людини, розвинув методи підвищення морального рівня її членів і душевної стійкості особистості. Для Я. Морено дитяча гра виступала засібом терапії та попередження конфліктів, символічного втілення бажань і підготовки психіки та свідомості дитини до майбутніх форм дорослої поведінки.	З. Фрейд, Я. Морено, Г. Леманн
Культурологічна	Гра є важливою складовою життя, що виявляється незалежно від культурного контексту і світогляду. Це явище, яке виникає від внутрішнього прагнення й не потребує зовнішнього тиску, сприяючи водночас етичному та естетичному розвитку. Гра робить життя більш насиченим і приємним, є необхідною для кожної людини незалежно від її віку чи соціального статусу. Вона не лише виконує біологічну функцію для індивідуума, але й має культурний вимір, відображаючи значення та цінність людського існування і встановлюючи духовні й соціальні зв'язки.	І. Гейзінга
Теорії, що синтезували кілька підходів до гри як самовираження	Гра пояснюється як «факт індивідуальних пошуків самовираження». У результаті відходу від біологічного тлумачення дослідниками підкреслюється роль не природних інстинктів, а вироблених у індивіда і закріплених суспільством ігрових звичок і установок, що впливають на вибір виду гри. Сенс гри тепер бачиться в тому, щоб виразити себе в ній, домогтися суспільного схвалення, задоволення від своїх можливостей, позбутися внутрішньої напруги.	Ж. Піаже

Представники соціального підходу, зокрема К. Грос, досліджували значення гри не лише для дітей, але й для дорослих. Цей підхід важливо розглянути детальніше, зосереджуючись на тому, як саме ігровий акторський тренінг спрямований на роботу зі студентами. Представники соціального підходу прагнули відійти від біологічної інтерпретації гри й розкрити її соціальну природу і значення. К. Грос висунув ряд функціональних положень, які мали прогресивний характер і не втратили наукового значення й сьогодні. Він вказував на спрямованість гри на соціальну природу та її значення як для дітей, так і для дорослих. Соціалізація через гру вагома для адаптації майбутніх акторів, оскільки сценічна діяльність передбачає колективну діяльність. Проблема соціалізації особистості – «це процес входження в систему культурних норм поведінки та взаємин між однолітками» [27, с. 53-57]. Основи соціальної компетенції особистості закладаються на ранніх етапах її становлення, що визначає подальший її розвиток і успішну адаптацію в суспільстві.

Згідно з К. Гросом, гра є первинною формою включення людини до соціуму, проявляючи добровільне підпорядкування загальним правилам чи лідеру, виховуючи почуття відповідальності за свою групу й благородне прагнення показати власні можливості в діях заради групи, а також формуючи здатність до спілкування. К. Грос вважав дитячу гру важливим засобом формування і тренування навичок, необхідних для розвитку й майбутньої діяльності особистості. Він був одним із перших, хто показав соціальну властивість і значення гри як для дітей, так і для дорослих [27, с. 53-57].

Дорослу гру К. Грос розглядав з точки зору функцій, які вона виконувала в культурі [123], а саме:

- 1) функція доповнення буття у фізичній, інтелектуальній та емоційній сферах особистості;
- 2) функція звільнення й здобуття свободи особистістю;
- 3) функція гармонізації світу й людини зі світом.

Існує взаємозв'язок між функціями, виокремленими К. Гросом, і завданнями, які ставляться викладачем у проведенні ігрового акторського тренінгу. Акторський ігровий тренінг є засобом розвитку

психофізичних елементів акторської майстерності, до яких входить робота з фізіологією (тілом) студента і його емоційною сферою, а також можливість учасників тренінгу розкрити й «звільнити» свою природу від затисків для досягнення свободи. Особлива заслуга К. Гроса полягає в тому, що він не обмежувався констатацією специфічного стану й настроїв людей у грі, а шукав науково обґрунтовані підстави для цього. Такими підставами став особливий психологічний стан суб'єкта гри, що забезпечує двоїстість його поведінки (реальна й ігрова поведінка).

Ігрова діяльність дорослих вивчена набагато менше, ніж дитяча гра. Більшість досліджень так чи інакше стосуються періоду дорослості й присвячені вивченню ігрової дозвілєвої діяльності молоді, а також гри в контексті феномена субкультури. При цьому слід розрізняти поняття «ігрова поведінка дітей» та «ігрова діяльність підлітків і молоді», оскільки ігрова діяльність відрізняється віковими особливостями, ступенями усвідомленості, цілеспрямованістю й структурованістю.

У площині філософсько-психологічних досліджень усередині ХХ сторіччя було окреслено онтологічний формат гри як осмисленої діяльності (як сукупності усвідомлених дій, поєднаних мотиваційно), що сутнісно полягає в здатності людини не лише відображати, а й перетворювати дійсність. В освоєнні акторської професії та безпосередньо в акторському (ігровому) тренінгу важливо не просто отримувати задоволення від процесу, а й мати здатність осмислювати свою діяльність, аналізувати, проводити рефлексію заняття самотійно. Тому такий формат гри є близьким до освоєння акторської професії, де гра – це не просто усвідомлена потреба, що відображає дійсність, а педагогічний засіб, який допомагає студенту впливати на світ за допомогою своєї зацікавленості й внутрішньої мотивації [19, с. 5]. Найскладнішим завданням для педагога у вихованні майбутнього актора є створення саме внутрішньої мотивації студента, його бажання постійно самовдосконалюватися й розвиватися. Гра повертає студенту безпосереднє ставлення до життя, яке спонукає людину усвідомлювати й виявляти особистісні інтереси і потреби.

У грі вперше формується здатність до креативного перетворення навколишньої дійсності. В акторській професії – це здатність особистості втілювати образи певних персонажів, із тією лише відмінністю, що гра в акторському тренінгу є засобом, який активізує природу актора, «повертає її до дитинства», викликає необхідне творче самопочуття, із якого слід починати роботу над роллю. У цьому полягає основне значення гри – уявного «відлітання» від реальності й водночас значеннєвого і смислового проникнення в цю локалізовану реальність. Названі особливості гри зумовлюють її імовірний перехід в уявну ситуацію, що практично втілюється за умови, коли студент спроможний подумки, в уяві перетворити дійсне. Виконуючи день у день свої суспільні функції, особистість справляється зі своєю суспільною роллю, покладену на неї логікою життя; ці ролі стають найтіснішим чином взаємопов'язані. У грі саме через низку соціальних ролей, котрі людина виконує в соціумі, формується й розвивається її особистість. Акторський ігровий тренінг як педагогічний засіб виховання майбутнього актора не тільки формує елементи акторської психофізики, а й паралельно виховує його особистісні якості.

Гра розглядається як форма вільного самовиявлення людини, що відображається в показі або репрезентації різноманітних ситуацій, смислів і станів. На думку Н. В. Кудикіної, ігрова діяльність відзначається багатством функцій, серед яких найбільш важливими є такі: формування базових аспектів особистості (самосвідомості, довільної поведінки, ідентифікації статі та ролей, культурної самоідентифікації, творчого сприйняття дійсності, соціальної взаємодії, комунікативних навичок, емпатії тощо); розвиток емоційно-чуттєвої сфери; адаптація; мотивація; розвиток; виховання; навчання; корекція; збереження здоров'я; компенсація тощо [28, с. 9].

Таке визначення багатофункціональності гри відображає її важливе значення і в акторському тренінгу, оскільки гра створює умови для творчого самовираження студентів, допомагаючи їм перетворити буденну реальність на творчу без насильства над власною природою. У проведенні ігрового тренінгу важливо не лише створити зовнішню мотивацію через емоційні переживання, а й чітко

визначити і суворо дотримуватися правил гри. Система правил формує специфічний ігровий простір, що моделює або доповнює реальність. Під час гри з'являються «нові світи», які позбавляють ореолу сакральності наявний стан справ, поєднуючи в собі відтворення актуальних культурних стереотипів із їхнім критичним переосмисленням. Основною цінністю гри є її безпосередній перебіг як напружене суб'єктивне дійство, потік миттєвостей спонтанної екзистенції «тут і зараз».

У психолого-педагогічному дискурсі велику популярність має теорія гри як форми самовираження. Здатність до самовираження дозволяє студентам досягати успішності в акторській професії, де присутні невизначеність, творчість і широка взаємодія з іншими людьми, а також може виникати особисте задоволення чи невдоволення результатами діяльності, переживання успіху або невдачі. Саме акторський ігровий тренінг виступає засобом самовираження й самореалізації через спілкування, самопізнання та дії. Студент, який звертається до самовияву в акторській професії, повинен реалізувати принцип «Пізнай самого себе!», що має важливий зміст. Спочатку людина, яка хоче пізнати себе, має зрозуміти, що це означає, із чим це пов'язано і які наслідки має.

Особлива роль у розвитку теорії гри як форми самовираження належить видатному психологу зі світовим ім'ям Жану Піаже. Він стверджував, що гра є лише однією зі сторін людської діяльності й пов'язана з нею так само, як уява з мисленням. Той факт, що гра є провідною діяльністю дітей, пояснюється ним початковим етапом їхнього психофізичного розвитку. Згідно з думкою Ж. Піаже, гра є формою творчості, але творчості з певною метою. Це свого роду підготовка до можливих форм поведінки на заданому рівні, що не передбачає їхнього негайного практичного використання.

За словами Жана Піаже, гра з'являється в процесі розвитку людини на кожній наступній стадії і ніколи не зникає повністю, триваючи в таких формах [152]:

а) гра-вправа – сприяє формуванню найбільш складних навичок;

б) символічна гра – сприяє розвитку семіотичної функції та процесів заміщення реальності знаками й символами, створюючи основу художньої діяльності;

в) гра з правилами – дозволяє змагатись і співпрацювати.

У кожній із цих категорій ігор інтелект відображає рівень розумового розвитку індивіда.

Педагогічний потенціал гри містить у собі такі можливості:

- соціалізуючі – дозволяють усвідомлювати себе частиною великого соціального організму (суспільства), а також частиною творчого колективу (для майбутніх акторів);

- розвиваючі – активізують і концентрують природні задатки та здібності людини, сприяючи вдосконаленню її інтелекту, волі й емоційної сфери;

- дидактичні – полегшують вхід студента в майбутню професію і розвивають необхідні вміння та навички;

- психотерапевтичні – створюють адаптивні умови для взаємин із людьми й вирішення конфліктів;

- діагностичні – дозволяють відстежити динаміку інтелектуального, моторно-практичного й емоційного розвитку людини;

- можливості у створенні умов для прояву спонтанності, самобутності, неповторності й унікальності особистості.

Отже, аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури доводить, що проблема гри актуальна й привертає увагу представників різних галузей науки. Філософсько-педагогічний аналіз феномена гри переконливо демонструє, що гра є природним елементом людської культури, який творить саму людину. Це відкриття вказує на цінність і ефективність гри як засобу виховання, соціалізації та освоєння смислів і норм культури.

Проте деякі аспекти її сутності та ролі в сучасному суспільстві залишаються поза увагою науковців. У межах нашого дослідження ми ставимо перед собою завдання визначити значення гри в професійному

вихованні майбутніх акторів, зокрема через ігровий тренінг. Подальший науковий аналіз можливостей гри в освітній діяльності вищих навчальних закладів стає важливим напрямом подальших досліджень.

1.2. Європейський контекст становлення акторського тренінгу: витоки й класичні контури професійної підготовки майбутнього актора

Акторський тренінг є ключовим складником практичної підготовки у формуванні майстерності майбутнього актора, що відіграє визначальну роль у його професійному становленні. Детальне дослідження генези акторського тренінгу – його витоків, становлення й еволюції – відкриває перспективи для глибшого розуміння його впливу на розвиток акторських навичок і психофізичних якостей. Аналіз історії акторського тренінгу дозволяє визначити його місце і значення в професійній підготовці актора, а також виявити спрямованість тренінгових вправ на розвиток акторської психофізики.

Особлива увага в дослідженні приділяється європейському досвіду акторського тренінгу, його історичним витокам і траєкторії розвитку з огляду на інтеграцію України до Європейського Союзу та прагнення до взаємодії з міжнародною театральною спільнотою. Вивчення європейського акторського тренінгу вимагає врахування соціальних і географічних контекстів, що формують унікальні підходи до сценічної підготовки і сприяють обміну культурними й освітніми практиками.

Отже, аналіз європейського акторського тренінгу не лише висвітлює його вплив на формування акторської професії, але й підкреслює важливість міжкультурного діалогу та обміну досвідом у сфері театральної освіти.

Історичні корені зародження й становлення тренінгу сягають XVII сторіччя, коли грецький філософ Квінтіліан написав «Дванадцять книг риторики напрямів» для ораторів; його порадами

користувалися також і актори. Уже тоді він пропонував вправи на розвиток таких «елементів» акторської психофізики: уява, дихання, голос, фізичний жест.

У 1727 році в Мюнхені був виданий театральний трактат німецького режисера шкільного театру єзуїтів (батька ордена Ісуса Франциска Ланга) «Міркування про сценічну гру з пояснювальними малюнками і деякими спостереженнями над драматичним мистецтвом». Ф. Ланг узагальнив безліч акторських традицій і вивів «закони руху рук і кистей» та інші обов'язкові на його думку правила зовнішнього вираження кожного конкретного внутрішнього переживання: «При здивуванні слід обидві руки підняти й прикласти трохи до верхньої частини грудей, долонями звернувши до глядача ... При вираженні відрази треба, повернувши обличчя ліворуч, протягнути руки, злегка піднявши їх, у протилежний бік, начебто відштовхуючи ненависний предмет...» [147, с. 24]. Тренінг Ф. Ланга полягає в «старанних заняттях вправами, завдяки чому пальці привчаються шляхом довгих і наполегливих занять добре виконувати свою роль». Необхідно також, щоб кожен актор «зробив спостереження: якою має бути міміка обличчя, щоб відтворити той чи інший душевний стан. І, перш ніж перейти до подання або навчання на сцені, нехай він (актор) сам пристосується до неї». Твір Ф. Ланга – це великий трактат на п'ятдесят сторінок із додатком інструктивних малюнків поз, жестів і міміки. Він був перекладений різними мовами, і протягом ста років актори користувалися ним як найбільш авторитетним довідником [147, с. 24]. Акцент на індивідуальному підході до виховання актора з'явився ще в епоху «Просвітництва», коли в 1749 р. був використаний термін «психологія», введений філософом Девідом Гартлі у його праці «Роздуми про людину, її будову, обов'язок і сподівання» [147, с. 27].

Великим внеском у театральну педагогіку кінця XIX – початку XX сторіччя став фоліант «Міміка. Характер. Жести. Практичний посібник» паризького професора співу й декламації Ф. дель Сарта (1811–1874), виданий у Парижі в 1895 році. Практична частина книги представлена малюнками, гравіруванням на міді різних виразів очей

(презирство, млявість, розумове напруження, байдужість, похмурість, подив) тощо. У книзі зображено основні положення тіла, схрещених рук, зразки пристрасних жестів, гармонійна динаміка рухів тощо. Тренінг Ф. дель Сарта узагальнив багатовікову акторську практику вираження середньоарифметичних «душевних станів» [156, с. 53].

Західний акторський тренінг достатньо «молодий» у порівнянні зі Східними акторськими школами, які мають «вертикальну традицію». Це означає, що навички акторів і репертуар передаються протягом сторіч від одного покоління до іншого, а навчання зосереджено на вивченні фізичних жестів, які кодують відповідні культурні й соціальні символи (японські театри Кабукі, Но) [132]. У Західному навчанні акторів акцент зроблено на індивідуальності учня та її розкритті. Західні традиції не фіксують стереотипи століть, а знаходяться в постійному розвитку й пошуку нових форм вираження душевних переживань через фізику тіла (психофізику). У XVIII сторіччі відбувся значний поштовх у розвитку акторської майстерності, коли актори й викладачі почали приділяти значну увагу техніці, працюючи над кожною реплікою, словом, рухом, паузою та інтонацією. У розвинених державах відкриваються навчальні театральні заклади. Франція стала першою країною, у якій було встановлено формальну акторську програму в 1786 р. після заснування Королівської драматичної школи. У 1884 р. була заснована Американська академія драматичного мистецтва; першою лондонською театальною школою стала Королівська академія драматичного мистецтва (RADA), заснована в 1904 р. Відкриття цих навчальних закладів сприяло розвитку акторської майстерності завдяки впровадженню акторських тренінгів [147, с. 31].

З часом акторський тренінг стає більш інтернаціоналізованим. Одним із прикладів міжнародної співпраці було заснування в 1992 р. міжнародного інституту театру Саратога (SITI) американською режисеркою Енн Богарт (1951) і японським режисером Тадасі Судзукі (1939) [172].

Нами було розглянуто основні роботи митців, які сприяли розвитку акторського тренінгу, починаючи з XIX сторіччя, коли

вийшла друком видатна книга Дені Дідро «Парадокс актора», що суттєво вплинула на акторську майстерність. У своїй роботі Дені Дідро зосередив увагу на тому, що в процесі підготовки до вистави актор може переживати різноманітні емоції, але під час виступу на сцені він має залишатися спокійним і контролювати свої почуття. Ці думки також суттєво вплинули на практику акторського тренінгу, оскільки під час виконання вправ студентам іноді доводиться стикатися з процесами, які не піддаються повному контролю [17, с. 33]. Психофізичний апарат, що є основним інструментом актора (особливо на початковому етапі навчання), має досить нестабільний характер, і актор ще не завжди може ним управляти. Тренінг допомагає акторам краще розуміти власну психофізику, посилює їхню чутливість і реакції. Хоча можна не погодитися з думкою Д. Дідро щодо можливості контролювати все під час виступу на сцені, вважаємо корисним надбанням актора усвідомлення того, що з ним відбувається, і утримання від повної втрати контролю.

У процесі тренінгу студентам важливо усвідомлювати й уміти зосереджуватися на моменті «тут і зараз», щоб аналізувати всі процеси, що відбуваються у власному внутрішньому «інструменті». Це дає акторові змогу стати власним дослідником і краще розуміти свою природу. Такі знання, отримані під час вивчення психофізичних процесів, поступово закладаються у підсвідомість і виявляються у виступі актора в новому світлі. Дені Дідро зазначає, що чим більше актор вдосконалює свою техніку (через акторський тренінг), тим більш природньо й автентично він виступає на сцені [17, с. 85].

Наприкінці ХІХ сторіччя відбувається інтелектуальна революція в Європі та Америці завдяки ідеям і відкриттям Чарльза Дарвіна, Іпполіта Тена, Клода Бернара, Фрідріха Ніцше, які змінили спосіб розуміння життя, суспільства й людини. Потужна хвиля наукових досягнень у різних галузях знань впливала на письменників і театральних діячів, яким потрібно було шукати нові форми втілення своїх задумів. Е. Золя, наприклад, стверджував, що необхідна нова, більш «невимушена» форма як для театру, так і для написання

п'єс [147, с. 46]. Так почалися експерименти з натуралізмом на сцені Німеччини, Франції, Великої Британії.

Символічно, що зародження програми навчання акторській майстерності й тренінгу відбулося в Європі, де навчався й часто перебував відомий український режисер, актор, теоретик театру, драматург, публіцист, перекладач, основоположник національного українського модерного театру ХХ ст. Лесь Курбас (1887–1937) [20]. Основним новаторством Леся Курбаса стало те, що він відкрив артиста нового часу, актора акцентованого впливу й акцентованого вияву. На його думку, найголовніше, що мусить характеризувати сучасний театр, – це нова функція актора: «Перше, що типове для сучасного театру, – це перш за все з'ясування ролі актора саме в сучасному театрі. Тут роль актора надто різко одмінна від його ролі в минулому. Сучасний актор не переживає, а грає» [30, с. 246].

У своїй лексиці, у спілкуванні з артистами Лесь Курбас оперував такими поняттями: мікрокосмос, макрокосмос, космос, всесвіт, сонячна система, згустки енергії, матерія, сила, простір і час, тривання, континуум, механіка, статика, динаміка, кінетична енергія, потенційна енергія, інерція, маса, прискорення, тривимірність, четвертий вимір, релятивізм, причинність, інволюція й еволюція, дедукція й індукція тощо. Додаємо до цього імена науковців, на яких він посиляється – Аристотель, Християн Гюйгенс, Герман Людвіг Фердинанд фон Гельмгольц, Ісаак Ньютон, Герберт Спенсер, Фрідріх Ніцше, Анрі Бергсон, Освальд Шпенглер, Альберт Ейнштейн та інші. На цьому просторі, активно опановуючи найсучасніші гіпотези й відкриття в царині природничих наук, філософії та психології, невтомно працював Лесь Курбас у пошуках нового розуміння феномена театру. Філософія театру українського режисера базувалася на найсучасніших наукових ідеях того часу [31].

Український режисер, педагог і театрознавець М. Верхацький зазначає: «Л. Курбас поставив собі за мету: виховати загін режисерів і акторів по-справжньому освічених, які володіли б своєю професією так, щоб піднести культуру українського театру до рівня передових театрів світу» [9, с. 308].

Система виховання акторів Леся Курбаса складається з цілого ряду законів:

1. закон мотивації: кожен рух актора має свою ціль і завдання для досягнення мети;
2. закони економності: мінімум засобів – максимум вражень;
3. закон сприймання світу: «весь світ – театр...»;
4. закон фіксації: спочатку засвоюються зовнішні дії, які переходять у внутрішню, щоб зафіксувати єдине ціле;
5. закон послідовності діяння: на сцені дія актора чітка й доступна для сприйняття;
6. закон ритмічності: актори мають уміти рухатись, потрапляти в такт;
7. закон контрастів: вистава має вражати.

Ці закони є прямим результатом розвитку й удосконалення відомих на той час традиційних методів виховання актора. Не руйнуючи кращі традиції корифеїв, Лесь Курбас як режисер-реформатор протиставив театрові прямих життєвих відповідностей зовсім іншу систему сценічних умовностей, яку назвав системою образного «перетворення». «Не мистецтво у формах життя, а життя у формах мистецтва – ось що стало основною засадою його театру, театру широких філософських узагальнень, який у самобутньому українському варіанті виразив найважливіші естетичні тенденції й пошуки, властиві європейській театральній культурі XX сторіччя» [7, с. 152]. Відомий режисер шукав для свого театру актора, здатного бути «розумним арлекіном», актора, який умів діяти й думати [31].

Ці ідеї Лесь Курбас декларував у своєму «Театральному листі», який він опублікував у жовтні 1918 р. Ідеал актора – «розумний арлекін» – освічений, здатний до мислення й самопізнання, який завжди прагне проявити свою індивідуальність. А режисер – не диктатор, а приятель, помічник у пошуку. Описуючи роботу Леся Курбаса з акторами, О. Клековкін зазначає: «Прагнучи виховати нового актора, Лесь Курбас виходив із таких міркувань: актор – це людина: 1) що має здатність до тривання в наміченому уявою ритмі; 2) уміння винаходити і демонструвати в матеріалі – в людині (в собі

самому) та в іншому матеріалі театру – символи для передачі зображуваної реальності» [20]. Робота, спрямована на виховання нового актора, починалася в Леся Курбаса з акторського тренінгу – із практичних «завдань на спостережливість, увагу, уяву» [8].

Актори Леся Курбаса володіють акробатикою, танцями, пантомімою, співають, вивчають медицину, біологію, психологію. Режисер вважав, що тіло актора – найбагатший і водночас досі найменш задіяний матеріал. За методикою видатного режисера, розповідати має не актор, а його тіло. Він виявляє інтерес до зв'язків між тілом і розумом людини. Театр майбутнього, на думку Леся Курбаса, – це музичний у своїй основі театр. Елементи ритму, мелодії, темпу, лейтмотиву, звукових ефектів мають допомагати глядачам сприймати акторську гру. Такі вправи суттєво сприяли вихованню нового типу виконавця: «Лесь Курбас від самого початку своєї педагогічної діяльності намагався виховати лицедія, який був би здатним «тривати в наміченому ритмі і плані» [11, с. 312].

Лесь Курбас визначив новий тип інтелектуального, надвиразного, розкутого, психологічно гнучкого актора, здатного впоратися із завданнями мистецтва авангарду. Активний творець спектаклю, «розумний арлекін», перетворюючись на сцені, ставав головним носієм інтелектуального начала, на противагу емоційності сценічного середовища. Форми сучасного театру, такі як нова драма, вербатім, нерідко поєднують в одній особі автора й виконавця, яким є актор-інтелектуал, чий спосіб сценічного існування був передбачений Лесем Курбасом. Перед глядачем «розумний арлекін» ХХІ сторіччя постає дослідником, який пропонує осмислити проблеми, обрані театром для суспільної актуалізації. Окрім творчих завдань театральний діяч покладав на «розумного арлекіна» також позахудожнє, соціально-громадське: бути активним творцем суспільного середовища, каталізатором соціальних процесів.

Становлення акторського тренінгу в Європі залежало від філософських і естетичних поглядів відомих режисерів (Є. Гротовський, Е. Барба, А. Арто, Б. Брехт, П. Брук), які запропонували власний режисерський погляд на концепцію театру й «систему виховання»

актора. Тому варто розглянути ставлення представлених режисерів до техніки актора з точки зору запропонованої ними естетики театру, історичних подій і течій у мистецтві ХХ сторіччя.

Перший етап творчості Єжи Гротовського відомий під назвою «бідний театр». До цього періоду (з 1959 по 1962 рр. і 1966 р.) належать його публікації акторських вправ, які були результатом дослідження природи актора, спрямованого на свідоме вивільнення можливості творити, що сягає корінням особистих асоціацій і уяви [124]. Описані вправи здаються, на перший погляд, виключно фізичними: біг, стрибки, перекиди, стійки на голові. Однак у тексті неодноразово підкреслюється, що основна мета цих вправ – досягнення актором своїх можливостей.

Театральна концепція «бідного театру», запропонована Єжи Гротовським, полягає в радикальній відмові від зайвих декорацій, реквізиту й інших елементів сценічного оформлення із акцентом на акторській майстерності й фізичному висловленні як основних засобах виразності в театрі. Є. Гротовський стверджував, що істинне мистецтво театру проявляється в прямому та глибокому контакті між актором і глядачем, який передусім має бути створений через безпосереднє спілкування та емоційний обмін актора [124, с. 41].

Аналіз концепції Є. Гротовського містить розгляд його інноваційних методів акторської підготовки й репетиційного процесу. Увага сфокусована на психофізичних вправах, спрямованих на розвиток внутрішнього світу актора, його здатності до емоційної чесності й фізичного самовираження. Ці вправи мали сформувати актора, здатного до «*via negativa*» – методу елімінації того, що перешкоджає творчим процесам [124, с. 134]. Вправи техніки «*via negativa*», створеної Є. Гротовським, цілеспрямовано виявляли й елімінували фізичні й ментальні перешкоди акторів, сформовані в них стереотипи й підштовхували до індивідуального творчого шляху, не даючи конкретних указівок щодо їхнього виконання. Опанувавши певні вправи, актори мали відмовитись від них, щоб уникнути рутини й спрямуватись на особисте вдосконалення замість виконання стандартизованого набору технік [83].

Польській театральний педагог особливо підкреслював роль тіла актора як первинного інструменту сценічного вираження, у результаті чого «бідний театр» часто сприймається як протилежність масового, сильно комерціалізованого театального мистецтва. Шляхом відкидання зовнішньої розкоші й сценічного перебільшення «бідний театр» наближається до інтимності, закладеної в самій природі театру як мистецтва, що зародилося з простих і первісних форм людського взаємодії [175].

Є. Гротовський був скептично налаштований щодо можливості створення уніфікованої системи акторської підготовки, вважаючи, що немає універсальних формул або однозначних шляхів до мистецтва, тому для нього термін «метод» мав специфічне значення. Незважаючи на його обережне ставлення до концепції методології підготовки актора, дослідники продовжують аналізувати підхід видатного режисера до акторської майстерності як системи, що дає акторам змогу вдосконалювати свої навички, засновані на власному багатому уявленні й особистих асоціаціях. Є. Гротовський вилучив із акторського тренінгу всі вправи, які були лише відповіддю на запитання: «Як це можна зробити?». На його думку, вправи мусять стати домінантою в розробці індивідуальних форм навчання. Актор має виявити перешкоди, які заважають йому у виконанні творчого завдання, а вправи стають засобом подолання цих особистих перешкод. Актор більше не задається запитанням: «Як я можу це зробити?». Навпаки, він має знати, чого не можна робити, що йому заважає. Шляхом індивідуальної адаптації вправ необхідно знайти рішення для усунення цих перешкод, які різняться для кожного окремого актора [124, с. 133].

Наступний етап творчості Єжи Гротовського (1970-1978 рр.) прийнято називати «паратеатр». У 1981 році після введення в Польщі воєнного стану Є. Гротовський залишає батьківщину й переїжджає до США, а потім до Італії. У цей час він відмовляється від постановки вистав і спрямовує свою діяльність на дослідження можливостей актора, фізичних і психічних меж людини в галузі сценічної творчості.

Період паратеатру у творчості Є. Гротовського характеризується глибоким зануренням у акторську практику й розширенням сфери театральних досліджень за межі традиційного сценічного простору. Відмовившись від створення класичних вистав, Є. Гротовський зосередився на експлорації потенціалу актора як індивідуума, здатного переживати й передавати глибокий духовний досвід.

В основу паратеатральної діяльності лягла концепція не лише фізичного, але й «ментального» тренінгу. Цей тренінг звертався до внутрішніх ресурсів актора, культивував у нього вміння бути чутливим і реагувати не стільки на зовнішні подразники, скільки на власні внутрішні імпульси й емоції. У період паратеатру акторський тренінг стає радше розвитком особистості актора, ніж набором технік гри.

Із розвитком і диференціацією методів тренінгу, акторська практика постає не просто як мистецтво, а як засіб пізнання й трансформації себе. Тренування, що ґрунтувалися на фізичних і духовних вправах, дозволяли акторам досягати станів глибокої особистісної і творчої свободи, «звільняючись» від стереотипів поведінки й реагування. Такий підхід вимагав від акторів безпосередності й автентичності у висловленні своїх емоцій і взаємодії з публікою та іншими акторами [106].

Еуженіо Барба (1936) – один із найвідоміших режисерів експериментального театру, практик і теоретик, засновник і керівник альтернативного «Театру Одіна» (1964) й «Міжнародної школи театральної антропології» (1979), автор понад двадцяти книг із театального мистецтва. Театр Е. Барби спирається на традиції європейської пантоміми, китайської опери, індійського народного театру, театального мистецтва Балі, Яви, Корси.

Театральна школа Е. Барби займається вивченням основ акторської техніки на її первісному, за визначенням режисера, преекспресивному рівні, коли актор готується до сцени, а значить до іншого, відмінного від повсякденного рівня існування, і перетворює своє емпіричне тіло на «тіло живе», що діє в просторі художньої форми й зберігає живу органіку в її рамках. Центральним поняттям

у антропології Е. Барби є «преекспресивність» – динамічний стан актора, готового до творчості. Це поняття пов'язане зі способом формування сценічного існування актора. Розроблений ним тренінг, який базувався на школі Є. Гротовського (учителя Е. Барби), стає основою для створення преекспресивності. Режисер працює з фізичною і ментальною енергією актора, допомагає йому знайти способи управління нею. Антропологія ISTA (інтернаціональна школа театральної антропології) вивчає «біологічний» рівень театру, на якому ґрунтуються різні акторські школи. Сценічне існування в порівнянні з повсякденною поведінкою людини характеризується великою витратою енергії, її максимальним використанням. Завдання актора – оволодіти цією енергією, уміти моделювати її в присутності глядача [44, с. 47].

Тренінг Е. Барби – це тотальна мобілізація тіла й свідомості актора. В акробатичних, гімнастичних і балетних вправах, мімах, хатха-йозі бере участь усе тіло актора, яке мусить «уміти думати». Актори «Театру Одіна» в тренінгу тримають зв'язок між думкою й рухом. Особливу увагу Е. Барба приділяв фізичному інтелекту актора, його сценічній свідомості.

Тренінги, які є суттю його театральної педагогіки, спрямовані не тільки на розвиток акторських і фізичних здібностей, але насамперед на «перехід до парадоксального способу мислення». Головне в них – розкріпачення свідомості, подолання особистісного рівня. Критерієм такого переходу є, за Е. Барбою, «дистанціювання від свого повсякденного способу дії і перехід в область сценічної екстра-повсякденної дії» [93, с. 35].

«Динамічна форма тренінгів, – пише Е. Барба, – складається з безперервної серії етапів» Режисер відроджує артодіанське поняття «ієрогліф»: «Тренінг – це ієрогліф, що складається з мазків і, як і всі ієрогліфи, він завжди реалізується в певній послідовності. Кожен мазок може варіюватися по товщині, яскравості і силі натиску» [93, с. 54].

Дроблення дії на етапи дозволяє розширити або очистити конкретні властивості повсякденної дії. Вибудовуються елементи базового драматичного мистецтва, які перетворюють повсякденний

образ на екстраповсякденний. «Тренінг навчає нас того, як повторювати. Тривале повторення передбачає виявлення й мотивування нових деталей, нових відправних точок у рамках загальної структури» [93, с. 90]. Отже, самотійність мови є першоосновою на рівні елементарних людських дій.

Яскравим представником французького театру є письменник, драматург, актор, реформатор театру Антонен Арто (1896-1948). В основі його акторської системи лежить концепція почуттєвого атлетизму, який базується на диханні й опорних точках. На сцені актор повинен втілити ідею жорстокості до самого себе, що дозволить йому створити особливу реальність дії. Головна роль у театрі А. Арто відводиться жестикуляції та міміці. Актори, імпровізуючи, шукають абсолютно нову «фізичну мову» [90].

А. Арто вважав, що тіло актора є первинним інструментом, і підкреслював важливість фізичного руху й жесту у своїх виставах. Він приділяв особливу увагу використанню масок, які, на його думку, допомагають акторам досягти більшої експресії та фізичної виразності, виходячи за рамки звичайної акторської гри. А. Арто також відкидав традиційну лінійну структуру театру, віддаючи перевагу фрагментованим, нелінійним розповідям. Він вважав, що мова недостатня для вираження справжньої природи людського досвіду, часто відмовлявся від традиційного діалогу на користь більш абстрактного, фізичного підходу до оповіді [91].

Французький театральний діяч не ставив завдання створення нової театральної системи. Він бачив необхідність у перетворенні людини, подоланні випадкових соціальних обмежень і виході на рівень іншого спілкування – загальнолюдського, архетипного, надреального. Театр став просто інструментом для досягнення цієї мети.

У парадигмі театру, яку пропонує А. Арто, концепція створення образу перевертається, відкидаючи традиційне зображення в акторській грі. Він пропонує радикальне усунення будь-якої форми гри, що імітує реальність, або використовує символічні образи, які відтворюють повсякденне життя. Режисер стверджує, що театральність є вродженою властивістю людини, проявляючись

навіть у найприватніших моментах повсякденного існування. Театр для нього – це не сцена для репрезентації індивідуального, а радше місце для прояву колективного несвідомого, архетипічних образів, які виражаються через комплексний симбіоз слова, руху і звуку.

У цьому контексті вистава перетворюється на ієрогліфічний текст, де кожен елемент – ніби символ, що вимагає інтерпретації. Глядач читає цей архетипічний код, розшифровуючи глибокий зміст, який лежить за фізичною формою вистави. Такий підхід зміщує акцент із акторського тренінгу, спрямованого на вдосконалення імітаційних здібностей, на розвиток здатності актора діяти як провідника глибших, колективних значень, що резонують із універсальними аспектами людського досвіду [91].

Театральна система А. Арто не містить детально викладеного набору вправ, що існують у інших методиках акторського тренінгу. Його філософія театру «жорстокості» визначається не стільки через структуровану систему тренувань, скільки через свої концептуальні принципи й естетичні ідеї. Естетика А. Арто, яка поєднує в собі яскраву теорію з неоднозначністю в її втіленні, вимагає від актора інтенсивного самовиховання й особистісного пошуку.

Вона базується на теоретичних працях і листах автора, а також на розробках його послідовників. Відсутність уніфікованої методики, яка б детально керувала акторами через процес навчання, підкреслює необхідність бути інноваційними й самостійними в розвитку власного театального мовлення і виконавських технік.

Таким чином, театр А. Арто відкриває простір для творчої інтерпретації його філософії, залишаючи за акторами свободу вибору методів і технік виконання, які вони вважають найбільш ефективними для втілення архетипічних образів і передачі потужних емоційних вражень глядачам. Це створює умови для постійного дослідження й відкриття у сфері акторської майстерності.

Театральна спадщина Бертольда Брехта є непересічним явищем у світі мистецтва XX сторіччя. Його творча інноваційність полягає не лише у створенні нової форми театру, але й у внесенні змін до змісту, характеру й потужності впливу на аудиторію. Б. Брехт розрізняв

два типи театру: драматичний (за концепцією Арістотеля) та епічний, описуючи своє власне драматургічне творіння як «неаристотелівський» або «епічний». Центральним принципом епічного театру Б. Брехта стала ідея відчуження, що досягалося через систему акторської майстерності, сценографію й музичний супровід [44, с. 44-45].

Естетика театру Б. Брехта полягає в його унікальній здатності змінювати світ, і саме в цьому суть її революційності. Згідно з поглядами режисера, театральне мистецтво – це справжня творчість, що перевищує просту репрезентацію реальності. Він вбачав справжню талановитість у вмінні акторів «переіснувати» в ролі, де «природна поведінка в наданих умовах» виявлялася абсолютно недостатньою.

У процесі розвитку своєї естетики Б. Брехт використовував традиції, забуті в театрі початку ХХ сторіччя, інтегруючи ліричні відступи, властиві поемам. Режисер наголошував на необхідності мистецтва перевтілення, але вважав це лише початковим кроком для актора. За його переконанням, проявлення себе на сцені не лише в художньому, але й у громадському і творчому плані є набагато важливішим. «Гра перевтілення повинна поєднувати демонстрацію художніх якостей (декламації, пластики, співу), які захоплюють своєю неповторністю, з особистісною громадянською позицією актора, його людським кредо» [99, с. 156].

Бертольд Брехт використовував акторський тренінг для реалізації своєї естетики епічного театру. У його постановках для акторів було важливо відтворювати персонажів із сильним акцентом на внутрішній психології та поглядах. Естетика епічного театру вимагала від акторів завжди залишатися усвідомленими й контролювати свої емоційні реакції навіть під час виконання складних ролей. Такий підхід до акторської гри сприяв створенню більш виразної та характерної інтерпретації персонажів, що співвідноситься з концепцією епічного театру.

Пітер Брук, видатний англійський режисер, посідає одне з чільних місць у глобальному театральному просторі. Він є автором таких вагомих праць, як «Блукаюча точка» («The Shifting Point»), «Порожній простір» («The Empty Space»), «Думки про акторське

мистецтво і театр» («There Are No Secrets: Thoughts on Acting and Theatre»). У них він глибоко розмірковує щодо сутності й принципів театрального мистецтва, невпинно прагнучи до створення «живого театру». У своїй книзі спогадів «Нитки часу» («Threads of Time»), опублікованій у 1998 році, П. Брук детально описує свій багаторічний досвід і еволюцію власних театральних концепцій [44, с. 48-49].

У творчому доробку режисера відчувається особлива увага до майстерності актора, що виступає фундаментом для створення динамічного театру. Вивчаючи досвід таких новаторських театральних педагогів, як Єжи Гротовський і Бертольд Брехт, режисер підкреслює значення акторської експресії, що реалізується через тілесність, рух і психологічну глибину; необхідність для актора бути не лише фізично виразним, а й глибоко осмисленим, інтелектуально розвиненим фахівцем, здатним відображати складнощі сучасності на сцені.

Таким чином, підхід П. Брука до акторської майстерності інтегрує внутрішню психологічну роботу з зовнішнім фізичним втіленням, формуючи багатогранний образ актора, здатного відтворювати комплексні людські емоції і досвід. Режисер стимулює акторів до безперервного самовдосконалення й самоаналізу, вважаючи ці процеси вирішальними для розвитку глибокої експресивності й значущості театрального мистецтва.

Якщо Б. Брехт зосереджується на соціально-критичному вимірі театру й ролі актора як засобу донесення ідей до глядача, то П. Брук підкреслює універсальність театального простору та розкриває його вплив на виконавчу майстерність актора.

У своїй фундаментальній праці «Порожній простір» автор класифікує театральний простір за кількома концептуальними категоріями: «Мертвий», «Грубий», «Простий» і «Священний». П. Брук підкреслює ідею, що для створення театальної події достатньо присутності людини, яка рухається простором і привертає увагу глядача. Важливість акторського тренінгу в цьому контексті полягає в умінні актора ефективно використовувати ці простори. Отже, акторський тренінг має бути цілісним, розвиваючи здатність перебувати «тут і тепер» і щиро реагувати в будь-якому з цих

просторів. Актор повинен уміти маневрувати в запропонованих автором середовищах, а саме: бути «Мертвим» там, де рутина і брак інновацій призводять до безжиттєвої вистави; чи «Священним», де театр перетворюється на трансцендентний досвід. Це вимагає ретельного фізичного й психологічного тренінгу, що дозволяє актору повноцінно залучатися до простору й аудиторії, занурюватись у колективне несвідоме, перетворюючи театральний досвід на щось, що виходить за рамки буденного [99, с. 64].

Підхід П. Брука до тренінгу акторів не обмежується лише відточенням майстерності виступу, а й спонукає до розвитку гострої усвідомленості простору й моменту, викликаючи почуття святенності театрального дійства.

Автор використовував акторський тренінг як важливий інструмент для формування й розвитку акторського мистецтва, звертаючи увагу на внутрішню психологію персонажів і їхні мімічно-рухові можливості; висуваючи до акторів завдання розкрити якнайбільш повно й виразно емоційний та інтелектуальний потенціал ролі. Такий підхід визначав специфіку акторського тренінгу саме на театральній сцені П. Брука [100].

Особливістю підходу П. Брука є розгляд актора як «мислячої людини свого часу», що вразливо реагує та по-новому сприймає оточуючий світ. Він поєднував академічні підходи Європейських театральних шкіл із унікальними концепціями створення художнього образу персонажа, прагнучи виховувати в них справжню мистецьку виразність і оригінальність відображення творчої енергії та психологічного вдосконалення в кожній ролі.

Досліджуючи еволюцію європейського акторського тренінгу з огляду на «системи», методики й техніки відомих театральних реформаторів XIX-XX століть, можна простежити розвиток техніки майстерності й визначити специфічні вимоги театральних реформаторів до професійної готовності актора.

Перед сучасними педагогами постає багато питань щодо ефективного використання акторських тренінгів. Виникають думки про необхідність розвитку цілісності психофізики актора та її окремих

елементів. Відомі театральні діячі висловлювали думку, що розчленування творчого процесу на певні «елементи» і тренування цих «елементів» окремо із наступним їх поєднанням у єдине, якісно вдосконалене ціле не приносить користі для акторської майстерності. Переконавання про дуалізм зовнішньої фізичної природи і внутрішнього духовного процесу поступилося новій ідеї про їхню нерозривну єдність.

Такий підхід передбачає необхідність об'єднання «зовнішніх» і «внутрішніх» елементів сценічного самопочуття в єдине «загальне сценічне самопочуття». Наприклад, розслаблення м'язів стосується зони фізичних дій (зовнішньої техніки), однак без розслаблення не може відбуватися адекватна робота психіки (внутрішньої техніки). Увага як психічний процес реалізується через фізичні органи чуття.

У процесі аналізу вправ акторського тренінгу й методик викладання відомих режисерів постає питання пріоритетності між пластичною виразністю актора та його внутрішніми якостями; які «елементи» потрібно розвивати в першу чергу для створення адекватного творчого стану на сцені. Виявлено, що в розглянутих підходах до застосування ігрових тренінгів у підготовці актора «елементи» психотехніки мають освоюватися послідовно, від простих до складних дій. Акторські тренінгові вправи базуються на ефективних принципах і впливають на психофізичний стан актора комплексно. Проте існує складність у визначенні того, які саме дії варто вважати елементарними й розглядати їх як першочергові. Це підкреслює необхідність для педагогів акторської майстерності глибоко розуміти й інтегрувати різноманітні підходи та методики в контексті їхньої власної педагогічної практики, враховуючи специфічні потреби й цілі кожного студента, а також загальні тенденції та вимоги сучасного театального мистецтва.

Виникає чітке розуміння того, що акторський тренінг має погодити творчий апарат студента з вимогами творчого процесу. Тренінг удосконалює пластичність нервової системи й допомагає відшліфувати, зробити гнучким і яскравим психофізичний інструмент

актора, розкрити всі його природні можливості й піддати їх планомірній обробці, розширити коефіцієнт корисних дій.

Отже, праці досліджуваних діячів театрального мистецтва ще не стали предметом систематичного вивчення. Для обґрунтування значення тренінгу бракує дослідження цього феномена з філософської, психологічної, фізіологічної та нейробіологічної точок зору. У сучасному контексті кожен педагог має унікальну можливість створення власного акторського тренінгу, виходячи з відомих теоретичних праць і використовуючи досвід видатних театральних майстрів. Це створює умови для експериментування й інновацій у сфері акторської підготовки, але також підкреслює необхідність більш глибокого, науково обґрунтованого підходу до вивчення акторського мистецтва.

Висновки до розділу 1

Проаналізувавши педагогічний феномен гри з орієнтацією на європейський досвід, враховуючи досягнення філософів, педагогів і психологів, які вивчали цей аспект, нами було сформовано теоретичну базу для глибшого розуміння сутності гри як виду діяльності та її потенціалу для використання як інноваційного підходу в підготовці майбутнього актора.

Важливість вивчення гри як універсального інструменту, що існує з найдавніших часів, може стати ключовим чинником для розкриття творчого потенціалу та формування професійних навичок і вмінь актора. Проведений аналіз ролі гри в культурному контексті показав її безумовну причетність до ритуалів, обрядових практик і народного фольклору. Особливої уваги заслуговує те, що, попри активне дослідження дитячої гри, діяльність дорослих у цьому форматі лишається недостатньо вивченою, що створює простір для подальших наукових розвідок у сфері акторської педагогіки.

Гра виявляє значний педагогічний потенціал, що виявляється в різних аспектах: сприяє соціалізації, вирішенню дидактичних завдань, розвитку самосвідомості, формуванню навичок рефлексії,

стимулюванню самовираження та розкриттю індивідуального потенціалу особистості. У навчальному процесі підготовки актора гра стає не просто засобом освоєння професійних технік, а способом пізнання себе через дію, взаємодію і перетворення, активуючи як раціональні, так і інтуїтивні механізми мислення.

Аналіз наукової й педагогічної літератури свідчить, що феномен гри привертає увагу представників різних галузей — від культурології до нейропсихології. Проте окремі аспекти її сутності та ролі у формуванні суб'єктної позиції актора в умовах сучасного освітнього простору залишаються малодослідженими. Особливої актуальності набуває осмислення гри як методу, що поєднує тілесне, емоційне, когнітивне та соціальне в єдине інтегративне поле навчального досвіду.

Філософсько-педагогічний аналіз переконливо підтверджує: гра – не лише природний і вкорінений у культурі механізм передачі знань і норм, але й глибоко трансформаційний процес, у якому студент розкривається як суб'єкт дії, мислення й емоційного переживання. Такий підхід надає грі статусу ключового освітнього інструменту, що має бути інтегрований у систему професійної підготовки майбутнього актора. У цьому контексті гра розглядається не як розважальна або допоміжна діяльність, а як повноцінний педагогічний засіб формування рефлексивного, адаптивного й творчого фахівця театру.

РОЗДІЛ 2.

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО ТРЕНІНГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА

2.1. Ігровий тренінг у системі професійної підготовки майбутнього актора: освітньо-професійні програми, сучасна практика

Виходячи з дослідження специфіки ігрового тренінгу та характеру вправ, які використовують викладачі сьогодення, нами запропонована дефініція ігрового акторського тренінгу.

Ігровий акторський тренінг розглянуто як активну педагогічну технологію (метод, засіб) удосконалення акторського психофізичного апарату (інструменту), яка має імпровізаційний характер діяльності, спрямований на розвиток безпосереднього «дитячого сприйняття», творчої інтуїції, свободи й мимовільності реакцій, що передбачає володіння вмінням одночасного включення у два типи поведінки: практичну (реальну) і умовну (уявну), яка відбувається в рамках жорстко заданих педагогом (режисером) правил.

У контексті сучасних наукових досягнень акторський тренінг переосмислюється з акцентом на психофізіологічний аспект виконавської майстерності, відкриваючи нові можливості для педагогів у формуванні навчальних програм, які максимально розвиватимуть природу і якість студентів та підготують їх до професійної діяльності. Сьогодні для педагога з акторської майстерності критично важливим є усвідомлення методології формування акторського тренінгу, визначення послідовності використання дидактичних методів, прийомів і вправ, що сприятиме розвитку комплексного й цілісного психофізичного апарату майбутнього актора. Важливо розуміти, які конкретні завдання має вирішувати кожен окремий тренінг у контексті головної мети

підготовки майбутнього актора, відображеної в освітньо-професійних програмах закладів вищої освіти України.

Для вирішення окреслених завдань нами було розглянуто освітні-професійні програми підготовки здобувачів вищої освіти першого рівня бакалавра за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» вищих навчальних закладів України: Запорізький національний університет (ЗНУ), Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського (ХНУМ ім. І. П. Котляревського), Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого (КНУТКІТ ім. І. К. Карпенка-Карого) та Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка (ТНПУ ім. В. Гнатюка). Метою аналізу змісту й спрямованості освітніх програм цих ЗВО було визначення того, які саме загальні й фахові компетентності має отримати майбутній актор у процесі професійної підготовки; які сучасні вимоги висувуються до студента з урахування специфіки акторської професії; яке місце посідає тренінг як форма навчання в освітньо-професійних програмах представлених вишів.

Зробивши порівняльний аналіз освітньо-професійних програм вказаних закладів вищої освіти, ми з'ясували, що їхня мета відповідає стандарту вищої освіти України 026 «Сценічне мистецтво» [76] у ОПП КНУТКІТ ім. І. К. Карпенка-Карого та ХНУМ ім. І. П. Котляревського мають на меті надання знань і вмінь у галузі сценічного мистецтва й розвиток здобутих студентами компетентностей у сфері акторської майстерності та практичної роботи в драматичному й кіномистецтві [46, 48]; у ТНПУ ім. В. Гнатюка важливою є підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі культури й мистецтва, що володіють знаннями з історії мистецтв, теорії та практики акторського мистецтва, здатних втілювати оригінальні художні сценічні образи й режисерські сценічні завдання [47]; у ЗНУ метою є підготовка кваліфікованих і конкурентоздатних фахівців в галузі сценічного мистецтва (театральне мистецтво) в умовах підвищення ролі інноваційного складника освітньої діяльності вишу й інтеграції

до європейського і світового освітнього простору із залученням студентів до участі у творчих міжнародних проєктах [49].

Нами був проведений кількісний і якісний аналіз інтегральної, загальних і спеціальних компетентностей, представлених у кожній освітньо-професійній програмі, який проілюстровано в таблицях 2.1 та А.1 додатку А.

Таблиця 2.1.

Порівняльна таблиця кількостей компетентностей ОПП

№	ЗВО	Кількість компетентностей		
		Інтегральна	Загальні	Спеціальні
1	ЗНУ	1	15	15
2	ХНУМ ім. І. П. Котляревського	1	12	22
3	КНУТКІТ ім. І. К. Карпенка-Карого	1	8	17
4	ТНПУ ім. В. Гнатюка	1	8	18

Інтегральна компетентність (ІК) має ідентичний зміст у всіх ОПП і спрямована на формування здатності «розв'язувати складні спеціалізовані задачі у сфері сценічного мистецтва із застосуванням теорії та методів мистецтвознавства, театральної педагогіки, психології творчості й культурології» [46, 47, 48, 49].

Загальні компетентності (ЗК) представлені за стандартами в усіх програмах, а саме: здатність реалізувати свої права й обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного, демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини й громадянина в Україні; здатність зберігати і примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної галузі, її місця в загальній системі знань про природу й суспільство, а також у розвитку суспільства, техніки й технологій; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватися іноземною мовою; здатність використовувати інформаційні й комунікаційні технології;

здатність працювати в команді; цінування й повага різноманітності та мультикультурності [46, 47, 48, 49].

Водночас у ОПП таких навчальних закладів, як ЗНУ і ХНУМ ім. І. П. Котляревського показник загальних компетентностей значно більший. Кількісне і змістовне наповнення загальних компетентностей у ХНУМ ім. І. П. Котляревського розширене в такий спосіб: здатність бути критичним і самокритичним; здатність мотивувати людей і рухатися до спільної мети [48]. Сучасне театральне мистецтво зі значним різноманіттям видів театральних напрямів вимагає в майбутнього актора здатності до володіння критичним мисленням і вміння бути самокритичним, адекватно оцінювати свої здібності. Перехід до контрактної форми існування театру поряд із репертуарним театром потребує від здобувача освіти володіння здатністю адаптуватися в новій ситуації, вміти мотивувати людей, висувати й вирішувати проблеми, рухаючись до спільної мети.

У ОПП ЗНУ є такі загальні компетентності, які відрізняються від переліку в інших обраних нами ЗВО, а саме: уміння застосовувати засоби й методи розвитку творчого мислення, уяви, фантазії, інтуїції, пам'яті, емпатії в професійній діяльності; аналізувати результати творчої діяльності з позиції психофізіологічних особливостей особистості. Уміння через мистецтво бачити навколишнє очами іншого (автора, героя), розширити своє особисте бачення дійсності, співвіднести власне сприйняття зі сприйняттям іншої людини, пізнати її внутрішній, суб'єктивний світ, використовувати апарат мистецтва в професійній діяльності [49].

Особливо цікавою ЗК, на наш погляд, у ОПП ЗНУ є вміння диференціювати прекрасне (потворне), піднесене (низинне) як у творах мистецтва, так і в навколишній дійсності [49]. Естетичне виховання й розвиток смаку не тільки в мистецькій сфері, але й у буденному житті загалом є важливим для формування естетичної оцінки в майбутніх фахівців. Вони користуватимуться цим умінням як на сцені, так і в житті: це та компетентність, що формує вміння бачити прекрасне в буденних речах, фокусуватися та створювати навколо себе атмосферу творчості і краси.

Показник кількості спеціальних компетентностей у КНУТКІТ ім. І. К. Карпенка-Карого та ТНПУ ім. В. Гнатюка перевищує загальні компетентності, представлені в стандарті вищої освіти України (рівень бакалавра). Нами було зроблено вибірку кількісних показників і якісного змістовного навантаження спеціальних компетентностей з ОПП усіх ЗВО, результати якої представлені в таблиці Б.1 додатку Б.

Спеціальні компетентності є ключовими навичками і знаннями, які актор повинен мати для професійної діяльності. Розглянемо й охарактеризуємо змістове навантаження та значущість спеціальних компетентностей через призму реалізації їх у професійній діяльності майбутнього актора.

Одна з найважливіших спеціальних компетентностей в акторській майстерності – це здатність до емоційного й фізичного перетворення. Актор мусить уміти відчувати, розуміти й транслювати різні емоції та стани свого персонажа. Він має бути здатний глибоко співчувати, відчувати радість, гнів, сум і ряд інших емоцій, а потім уміти втілювати їх у своєму виступі. Ця компетентність представлена в кожній ОПП.

Уміння використовувати власний голос і мовлення (правильно вимовляти слова, контролювати інтонацію і ритм), щоб ефективно комунікувати з глядачами, є визначальною компетентністю, яку формує така важлива освітня компонента, як сценічна мова. Актор повинен мати контроль над своїм голосом, розуміти його можливості й використовувати його для передачі різних характерів і настроїв. Цікавим, на наш погляд, є включення до спеціальних компетентностей ОПП ХНУМ ім. Котляревського «уміння вести бесіду-діалог за фахом іноземними мовами; перекладати фахові тексти зі словником», що є важливим складником професійної компетентності майбутнього актора [48]. Володіння іноземними мовами відкриває нові горизонти для актора: участь у міжнародних проєктах, співпраця з іноземними режисерами; можливість виконувати ролі в міжнародних постановках, фільмах і серіалах. Він може ефективно втілювати образи персонажів із різних культур

і національностей, що розширює його акторський діапазон і дає змогу використовувати свою творчість у різноманітних контекстах.

Важливою спеціальною компетентністю є також фізична майстерність. Актор повинен мати контроль над своїм тілом, уміти рухатися гнучко, координувати свої дії з діями інших акторів на сцені. Він має вміти використовувати своє тіло як засіб виразності, передавати різні жести, пози й рухи, які допомагають створити автентичний образ персонажа.

ОПП запропонованих ЗВО містять таку спеціальну компетентність, як уміння критично мислити, аналізувати; володіти культурою мислення, здатністю до узагальнення, аналізу й синтезу в професійній діяльності, спрямованою на розвиток внутрішньої техніки, умінь і навичок, пов'язаних зі втіленням образу на сцені. Це ті вимоги, які у свій час висував видатний педагог, актор і режисер Лесь Курбас у філософському підході до життя та творчості, вираженому в символі «розумного арлекіна».

Актор має глибоко розуміти інтерпретації персонажів, уміти поєднувати комедію і трагедію, іронію і серйозність, а також мати розумову гнучкість і високий рівень розумового інтелекту для того, щоб уміти оцінювати досягнення художньої культури в історичному контексті, здійснювати аргументований критичний аналіз творів сценічного мистецтва; уміти орієнтуватися в напрямках і концепціях сучасного художнього життя, у розвитку сценічного мистецтва, осмислювати тенденції сучасних культурно-мистецьких процесів; уміти здійснювати спілкування в діалоговому режимі з широкою професійною і науковою спільнотою та громадськістю щодо питань сценічного мистецтва [48]. А також мати високий рівень емоційного інтелекту, щоб уміти адекватно сприймати критику і знаходити відповідні шляхи реагування на неї, критично оцінювати власну діяльність і її результати [46, с. 48].

Під час аналізу складу спеціальних компетентностей ООП ЗНУ нашу увагу привернула така компетентність, як «уміння грати на фортепіано або іншому музичному інструменті». Це вміння розширює здатність майбутнього актора до виразності й варіативності,

дозволяє використовувати музичні елементи у своїх виступах і створювати багат шарові образи. Особливо сьогодні, коли сучасний театр є синкретичним, і кожен вид мистецтва (танець, музика, візуальне мистецтво, поезія) посилює характерність, емоційність сценічного образу [49].

Специфічні спеціальні компетентності представлені в ОПП ХНУМ ім. І. П. Котляревського, а саме: готовність викладати дисципліни, пов'язані з майстерністю актора в загальноосвітніх школах, організаціях професійної освіти й додаткової освіти дітей [48]. У КНУТКІТ ім. І. К. Карпенка-Карого такими специфічними спеціальними компетентностями, що розширюють професійні можливості майбутнього актора, є здатність викладати дисципліни, пов'язані з майстерністю актора, з історією і теорією художньої культури й театру та інших професійних і практичних дисциплін для фахівців і нефахівців сценічного мистецтва [46]. Це ще раз підкреслює необхідність володіння майбутнім актором широким діапазоном умінь і навичок, щоб мати відповідні сформовані компетентності.

Ми виявили, що тренінг із акторської майстерності є освітнім компонентом тільки в ОПП таких закладів, як КНУТКІТ ім. І. К. Карпенка-Карого та ТНПУ ім. В. Гнатюка. У ХНУМ ім. І. П. Котляревського цей компонент представлений у переліку вибіркового дисциплін, а в ЗНУ він відсутній. Аналіз навчальних програм «Акторська майстерність» і «Сценічна мова» виявив, що тренінг проводиться в рамках відповідних дисциплін.

На нашу думку, включення тренінгу з акторської майстерності до обов'язкових компонентів освітніх програм має кілька важливих причин, а саме: розвиток комунікативних навичок, оскільки тренінг із акторської майстерності вимагає розуміння глибинних почуттів; вивчення вербальної та невербальної комунікації; розвиток емоційного інтелекту. Це дає акторам змогу ефективно спілкуватися з різними аудиторіями і впливати на них. Тренінг акторської майстерності є важливим складником професійної підготовки студентів, що сприяє розвитку їхнього творчого мислення

й формуванню професійних навичок і якостей. Під час тренінгу студенти вчаться досліджувати інтерпретації ролі, створювати нові ідеї та виражати їх через рух, голос і емоції. Це розвиває креативність, уяву й інноваційне мислення.

Ми вважаємо, що включення тренінгу акторської майстерності до освітніх програм сприяє розвитку комплексу важливих навичок і якостей, корисних як для самого актора, так і для розвитку особистості в цілому. Тренінг відіграє важливу роль у формуванні акторської психофізики і сприяє професійному розвитку студентів у сфері театрального мистецтва.

Проаналізовані нами освітні програми з акторської майстерності в Україні втілюють надзвичайно багатогранний світ творчості й самовираження. Вони створюють можливість для талановитих і амбітних людей розкрити свій потенціал, засвоїти навички акторського мистецтва й зрости як висококваліфіковані професіонали.

Вивчення питання практики застосування тренінгу в підготовці майбутнього актора як зарубіжними, так і вітчизняними викладачами є визначальним для створення організаційно-педагогічних умов формування готовності здобувача освіти до професійної діяльності.

Зарубіжна практика використання тренінгу в підготовці актора є різноманітною і багатофункціональною. Важливим для нашого дослідження було вивчення досвіду використання тренінгів, у яких основна увага акцентується саме на грі. Тому представимо анонс публікацій відомих зарубіжних акторів-викладачів, діяльність яких демонструє сутнісні особливості гри в акторському тренінгу.

Сучасна практика ігрового тренінгу отримала важливий імпульс завдяки досвіду зарубіжних авторів. Один із яскравих представників цього напрямку – американський актор і викладач Кевін Леві, автор книги «275 Acting Games: Connected». У своїй роботі він пропонує цілий комплекс вправ, кожна з яких спрямована на тренування конкретного елемента акторської психотехніки [140].

Також варто відзначити професора акторської майстерності з Каліфорнійського університету Беллу Мерлін – авторку роботи «Акторська майстерність: теорія і практика». Вона пропонує

розвивати уяву та акторську майстерність за допомогою різноманітних ігор і вправ з імпровізації, спрямованих на розкриття творчого потенціалу, розширення діапазону виразності психофізичного «інструменту» актора та на здатність відтворювати емоційний стан персонажа [147].

Гра невід’ємно пов’язана з використанням вправ на імпровізацію, тому що допомагає розвинути спонтанність, свободу, відчувати зв’язок між тілом і розумом, словом і уявою – постійним станом внутрішньої імпровізації [147, с. 39]. Між імпровізацією та грою існує прямий зв’язок, що виявляється в тотожних уміннях і навичках, які вдосконалюють вправи на імпровізацію. Можна сказати, що цей феномен не може бути не ігровим, оскільки в ньому закладена гра як природна властивість. Проявлений у імпровізації ігровий початок пояснює популярність використання вправ на розвиток цієї професійної характеристики в підготовці майбутнього актора такими педагогами: Віола Сполін [168], Клайв Баркер [94], Кейт Джонстоун [133], Аугусто Боал [97].

На думку професорки акторської майстерності Каліфорнійського університету, актриси й викладачки Белли Мерлін, у витоків театральних ігор як методу акторського тренінгу стояла Віола Сполін. Ще будучи студенткою Північно-Західного університету США, досліджуючи ігри, народний танок і усну творчість, вона усвідомила важливість театральних ігор і почала працювати над власною книгою [147, с. 75]. Англійський письменник, сценарист і режисер Клайв Баркер створив вправи-ігри, які допомагають звільнити природну емоційну енергію та зробити рухи розкутими. За допомогою ігор-імпровізацій у навчанні педагога, драматурга й режисера Кейта Джонстоуна акцент був зроблений на формуванні вміння діяти на сцені. Режисер перформансів із Бразилії, номінант на Нобелівську премію 2008 року Аугусто Боал активно використовував ігри в акторському навчанні, бо саме гра вчить діяти спонтанно, щоб дії стали «живою» відповіддю на розумові процеси; розвиває такі навички, як взаємодія в трупі, комунікація, упевненість, фізичний контакт.

Нижче представлена таблиця, що демонструє і структурує досвід зарубіжних викладачів, які активно використовували ігри в навчанні акторської майстерності в XX-XXI сторіччі (таблиця 2.2).

Досвід цих учених і практиків є корисним, відкриває нові можливості для розвитку акторської майстерності і створення українськими викладачами цікавих методик, що сприятимуть розкриттю творчого потенціалу майбутніх акторів.

Таблиця 2.2.

Використання гри в акторському тренінгу зарубіжними фахівцями у XX-XXI сторіччях

Ім'я	Роки життя	Країна	Книги	Філософія	Елементи ігрової вправи
1	2	3	4	5	6
Віола Сполін	1906–1994	США	«Імпровізація для театру»	Ігри у своїй основі соціальні: група людей погоджується на відповідні правила, а потім (у рамках цих правил) вони вступають у відповідну взаємодію (іноді змагаючись одне з одним).	1) орієнтація на простір; 2) гра всім тілом; 3) розвиток усвідомленості; 4) емоції; 5) характер.
Клайв Баркер	1931–2005	Велико-британія	«Театральні ігри»	Він виявив, що бореться з відповідними аспектами фізичного руху; і якщо хтось звертав увагу на ці проблеми, вони ускладнювалися. Тому він звернувся до театральних ігор як до способу відволіктися від руху.	Дитячі ігри: квач, гра в м'яч, вправи на контакт і довіру тощо.

Продовження таблиці 2.2

1	2	3	4	5	6
Кейт Джонс-тоун	1933–	Велико-британія	«Імпро»	Автор досліджує природу спонтанної творчості через розвиток уяви.	1) статус – досліджувати, як кожен рух змінює простір, який ви займаєте; 2) спонтанність – приймати те, що пропонує вам ваш колега-партнер у імпровізації, не «блокувати» його пропозиції і не зупиняти сцену; 3) наративні навички – вправи на розвиток уяви і розповідь історій; 4) маска і транс – в ігровій формі розвиває концепцію роботи з масками Сент Деві.
Аугусто Боал	1931–2009	Бразилія	«Ігри для акторів і неакторів»	Гра – це «спосіб відкрити очі» на соціальну взаємодію між людьми. Сприймає театр як форму знання та спосіб змінити суспільство. А. Боал створив серію ігор і вправ, спрямованих на те, щоби активізувати почуття людей. Він вважав, що пробуджуючи свої почуття, ми можемо знову пробудити свій зв'язок зі світом і стимулювати здатність трансформувати соціальні ситуації.	1) відчувати те, до чого ми торкаємося; 2) чути те, що ми чуємо; 3) бачити те, на що ми дивимось; 4) пам'ять відчуттів; 5) загострення деяких сенсорних відчуттів.

Продовження таблиці 2.2

1	2	3	4	5	6
Белла Мерлін	1965–	США	Акторська майстерність: теорія і практика	Б. Мерлін підкреслює важливість ігор як засобу розкриття творчого потенціалу актора, підтримки його імпровізаційних здібностей і глибшого розуміння емоційного життя персонажа.	Ігри на розвиток уяви, імпровізаційні вправи на спонтанність, техніки взаємодії і комунікації, емоційні стани, гра без слів.

Для прикладу розглянемо практику використання акторського тренінгу українськими викладачами-дослідниками. Заслужена артистка України, кандидат педагогічних наук Н. В. Стадніченко у своїй дисертаційній роботі «Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього актора до професійного спілкування» представила авторський комплекс інтерактивних психофізичних тренінгів, який складається з п'яти блоків: I блок – «Тренінг формування професійного дихання»; II блок – «Тренінг розвитку сценічної уваги»; III блок – «Тренінг розвитку творчої уяви й фантазії»; IV блок – «Тренінг формування та розвитку почуття сценічної свободи»; V блок – «Комплексний етюдний тренінг». Кожен блок містить декілька кейсів вправ, завданням кожної з яких є формування фахових якостей, що складають показники й компоненти готовності до професійного спілкування. Вправи тренінгу були розроблені з метою послідовного вирішення педагогічних задач різних періодів начального процесу. Автором були також розроблені підготовчі вправи, які налаштовують організм на виконання завдань тренінгу [73, с. 135].

У Київському державному коледжі естрадного й циркового мистецтва відпрацювання навичок акторської майстерності відбувається завдяки тренінгу, який розробив викладач цього вишу – В. В. Семенцов («Психофізичний тренінг акторської майстерності»).

Автор застосовує тренінгові вправи на розвиток навичок робочого самопочуття, сенсорних умінь (творчого зорового та слухових сприйняття), творчих навичок м'язової уваги, творчих навичок фізичного самопочуття, артистичної сміливості й елементів характерності. Педагог вважає, що перше завдання тренінгу полягає в розвитку органів чуттів; друге – в удосконаленні образної пам'яті, засвоєнні механізмів мислення й мовлення; третє – у засвоєнні механізму життєвої дії [69].

Викладач-методист, заслужений працівник культури України В. А. Саган активно впроваджує акторський тренінг у навчальний процес закладів вищої освіти (Луганська державна академія культури і мистецтв (м. Київ), Одеський театральний коледж) і пропонує авторські розробки вправ із акторського тренінгу; модифікацію деяких ігор; методичні рекомендації з організації, структурування теоретичного й практичного матеріалу, зокрема навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів культури і мистецтв «Акторський тренінг – основа розвитку творчої особистості (дидактика і методика)». Переважна більшість вправ тренінгу має ігровий характер, тобто відбувається певна гра за правилами. На його думку, тренінг психотехніки – найважливіший засіб для виховання й розвитку навичок майбутнього актора, а саме: розвитку уваги – шляху до будь-якої творчості, уміння бачити й чути; набуття м'язової свободи – розкнутості, адекватності реакції на об'єкти, що тебе оточують; розвитку почуття правди й віри – виправдання своїх дій, учинків і поведінки; пробудження фантазії та уяви – розвитку здатності до творчого й образного мислення, створення образів; вироблення сценічного спілкування – ставлення до об'єкта, уміння оцінювати те, що відбувається; сприйняття й оцінки фактів; вираження сценічної дії – уміння мислити, діяти, граючи на сцені за законом життя; вироблення навичок сценічної мови з її особливостями – оволодіння багатством словникового запасу, експресивністю, вимовою і наголосом [67].

Впровадження акторського тренінгу в процес професійної підготовки майбутнього актора в Тернопільському національному

педагогічному університеті ім. В. Гнатюка відбувається завдяки професору, режисеру, Народному артисту України В. Хім'яку. У своїй педагогічній діяльності В. Хім'як застосовує цілий ряд вправ: звільнення м'язів від напруги (вправи на підпорядкування м'язів своїй меті, вироблення правильного відчуття м'язів і взаємозв'язку партнерів); розвиток уваги й уяви (вправи на розвиток сценічної уваги в реальній площині, сценічної уяви, уміння концентруватися на трьох колах уваги, багатоплощинної уваги (або роздвоєної уваги), емоційну пам'ять); розвиток акторської пластики (тренування міміки, вправи на дихання); розвиток акторського тіла (вправи на пластику рук, психологічний жест, невербальне спілкування); розвиток дійової поведінки (вправи на координацію рухів, послідовність і безперервність рухів, на безпредметні дії та дії в умовах вимислу). За переконанням В. Хім'яка, «опанування акторської техніки вимагає тривалого тренування. Вона набувається лише систематичними зусиллями і скрупульозністю у виконанні завдань, тому виховання витонченого відчуття правди повинно здійснюватись постійно, починаючи з виконання найпростіших вправ і доведення їх до такого ступеня досконалості, коли природа виконавця сама мимоволі втягується в процес творчості» [84, с. 2].

Отже, проілюстровані практики застосування тренінгу в навчанні майбутнього актора в українських закладах освіти спрямовані на формування й розвиток професійних компетентностей, знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення творчої фахової діяльності у сфері сценічного мистецтва. Аналіз показав, що недостатньо уваги приділяється розвитку акторського інтелекту. Це підкреслює необхідність розробки таких організаційно-педагогічних умов, які б сприяли інтелектуальному (всебічному) зростанню майбутніх акторів.

2.2. Готовність майбутнього актора до професійної діяльності

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в нашій країні, а також інтеграція України в єдиний європейський освітній простір орієнтують на якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх акторів драматичного театру і кіно. Сучасні інноваційні процеси, які відбуваються в Україні як європейській державі, потребують відповідного рівня підготовки майбутніх акторів, до яких висувуються високі вимоги щодо професійних якостей і загальної готовності до ефективного застосування професійних знань, умінь і навичок.

Сьогодення вимагає від сучасного актора володіння широкою палітрою вмінь і навичок. Майбутній актор має бути здатний сприймати й передавати різні емоції, розуміти глибину персонажа і його внутрішній світ; уміти поєднувати комедію з трагедією, іронію з серйозністю, що дозволяє йому створювати неповторні образи на сцені; володіти вмінням використовувати свій голос і мову для ефективного спілкування з глядачами (змінювати тон, інтонацію та ритм, щоби передавати різні настрої і характери); мати фізичну майстерність, використовуючи своє тіло як засіб виразності (уміти керувати власними рухами, жестами й позами, щоби передати настрої та поведінку персонажа); мати фізичну гнучкість і координацію для втілення різноманітних образів на сцені.

Модернізація вищої мистецької освіти пов'язана з перспективними потребами розвитку особистості, суспільства й держави. За таких умов потрібне наукове переосмислення підходів до оцінювання ефективності формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності. Важливим у цьому процесі є застосування освітніх інновацій, активний пошук нових педагогічних підходів у теорії та практиці навчання, орієнтованих на розвиток творчої особистості.

Аналіз освітньо-наукових програм, здійснений у підрозділі 2.1., став підґрунтям для визначення змісту й рівнів готовності майбутнього актора до професії.

Дослідження проблеми готовності фахівця до професійної діяльності є предметом вивчення в багатьох наукових дисциплінах, зокрема в педагогіці, психології, соціології. Для визначення змісту готовності майбутнього актора до професійної діяльності нами були розглянуті наукові дослідження зарубіжних і вітчизняних учених. Серед відомих науковців, які вивчали проблему загального розвитку особистості та її готовності як до життя в цілому, так і до професійного життя зокрема, можна виокремити Е. Еріксона [110], Г. Гарднера [117], А. Маслоу [144].

Американський психолог Ерік Еріксон розробив теорію психосоціального розвитку особистості, що містить вісім етапів, які охоплюють весь життєвий шлях людини від народження до глибокої старості. Розвиток особистості на кожному з етапів характеризується дихотомією ключових новоутворень, а саме: довіра проти недовіри (формування відчуття довіри до світу в результаті консистентного й надійного догляду); автономія проти сорому й сумніву (розвиток відчуття незалежності та самостійності при підтримці батьків); ініціатива проти провини (зростання здатності до самовираження й активності, експериментування з соціальними ролями); працьовитість проти меншовартості (розвиток почуття гордості через досягнення й майстерність, соціальні взаємодії в школі та серед однолітків); ідентичність проти розмитості ролі (формування особистої ідентичності й спрямованості в житті); інтимність проти ізоляції (розвиток близьких, інтимних відносин, спроможність створювати тривалі партнерські взаємини); генеративність проти стагнації (зусилля на користь наступного покоління й розвиток почуття внеску в суспільство); цілісність «Я» проти відчаю (рефлексія про своє життя, прийняття минулого й досягнення почуття задоволеності життям) [110, с. 131].

Кожен етап відзначається особливим психосоціальним кризовим конфліктом, успішне подолання якого веде до розвитку певних якостей особистості. Ці етапи відіграють важливу роль як у формуванні особистості майбутнього актора, так і в розумінні ним природи поведінки, учинків, характеру персонажа й умінні вирішувати

внутрішні конфлікти на кожному етапі, визначеному Е. Еріксоном. Ця теорія психосоціального розвитку є підґрунтям у формуванні готовності здобувача освіти до різних викликів життя, у тому числі й професійних.

Американський психолог Г. Гарднер, розробивши теорію різноманітних видів інтелекту, пропонує новий підхід для визначення готовності до різних видів професійної діяльності. Він розглядав готовність не тільки як здатність особистості виконувати певні завдання, а й як наявність у особистості різних типів інтелекту, які визначають її спроможність до певних видів діяльності [115]. Цей підхід є конструктивним для вирішення завдань нашого дослідження, зокрема для визначення організаційно-педагогічних умов використання гри в акторському тренінгу (підрозділ 2.2).

Американський психолог А. Маслоу розробив теорію ієрархії потреб, яка допомагає зрозуміти мотивацію людини на шляху до самореалізації [144]. У контексті професійної діяльності його теорія є підґрунтям для аналізу мотиваційних аспектів у формуванні акторської майстерності здобувачів освіти. Готовність актора до професійної діяльності містить не тільки володіння необхідними навичками і техніками, а й мотивацію та внутрішню готовність до саморозвитку й самовираження. Визначені науковцем потреби дають нам розуміння формування в майбутнього актора системи мотивації до професійної діяльності, а саме:

1) фізіологічні потреби – на найнижчому рівні актор має відчувати, що його базові фізичні потреби задоволені, щоб мати здатність концентруватися на роботі;

2) потреба в безпеці – актор мусить відчувати стабільність і безпеку у своєму професійному середовищі та впевненість у майбутньому;

3) соціальні потреби – бути корисним для суспільства своєю творчістю й відповідно отримувати соціальне визнання;

4) потреба в самоповазі – прагнення бути задоволеним результатами своєї творчої діяльності, що сприяє зростанню впевненості в собі;

5) потреба в самореалізації – верхівка ієрархії, яка для актора означає досягнення найвищого рівня майстерності; здатність перевтілюватися, створювати значуще мистецтво та, відповідно, отримувати визнання його таланту глядачем.

Кожна з описаних нами теорій була створена незалежно й суттєво впливає на розуміння готовності фахівця до реалізації в професії.

Готовність майбутнього актора до професійної діяльності є результатом його фахової підготовки. Тому особливу увагу ми приділили аналізу дефініцій поняття «готовність актора», представлених у роботах науковців Н. Стадніченко [73], С. Набатова [43] та А. Коленко [23].

У дисертаційній роботі Н. Стадніченко «готовність майбутнього актора до професійного спілкування розглядається як складний системний феномен, який включає в себе мотиваційну, когнітивно-емоційну, творчо-емпатійну, комунікативно-діяльнісну складові» [73, с. 3]. Дослідження довело, що формування цих складників впливає на результативність готовності здобувачів освіти до професійного спілкування.

С. Набатов у своєму дослідженні «Підготовка майбутніх фахівців театрального мистецтва в університетах США» розглядає феномен «професійна підготовка майбутніх фахівців театрального мистецтва» як складний багатофункціональний процес. Цей процес містить теоретичний і методичний компоненти, а також охоплює когнітивний, фізичний, психологічний, методичний, організаційний і практичний аспекти підготовки майбутнього актора. Він надає детальний аналіз складників професійної підготовки майбутніх акторів у сфері театрального мистецтва [43, с. 4].

На думку А. Коленко, актор готовий до виконавської майстерності, коли опанував внутрішню й зовнішню техніки. Поєднання цих компонентів породжує художню інтерпретацію та художнє перевтілення актора в переконливий, сценічно виразний образ. Виконавські інструменти актора драматичного театру й кіно мають мовленнєві, психофізичні, пластично-хореографічні, вокально-

голосові аспекти, що становлять основу для успішної акторської майстерності [23, с. 56].

Готовність актора до професійної діяльності є складним і багатогранним явищем, яке вимагає комплексного підходу до його вивчення й діагностики. Розглянуті дослідження показали, що авторами представлене різне кількісне і якісне наповнення структурними компонентами професійної готовності майбутнього актора. Проаналізувавши структуру та зміст складників цього феномена, ми визначили такі компоненти готовності майбутнього актора до професійної діяльності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-ігровий, особистісно-професійний. Для визначення рівня сформованості представлених компонентів нами було розроблено діагностичний комплекс, що містить критерії, показники й рівні цієї готовності. Проаналізуємо й розглянемо ґрунтовніше сутність кожного компонента, а також відповідний діагностичний апарат.

Мотиваційний компонент. Серед гуманістичних тенденцій розвитку системи театральної освіти сьогодні можна назвати найважливішу – орієнтацію на особистісний розвиток. Фокус уваги театральних педагогів необхідно звернути на характер мотивації здобувача освіти. Потреба в самовираженні та спілкуванні, у реалізації своїх здібностей, у прагненні досягати максимальних результатів у обраній справі, його ставлення до праці мають велике значення для майбутньої творчої реалізації. Згідно з думкою Н. Стадніченко, мотивація посідає вагоме місце в структурі поведінки фахівця і є одним із основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил його діяльності [73, с. 91].

Мотиваційний компонент є *визначальним* у формуванні готовності майбутнього актора до професійної діяльності й характеризується сформованістю позитивного ставлення до акторської професії та прагненням досягти успіху в цій фаховій сфері. Він відображає усвідомлення студентом мотивів, які спонукають його до здобуття знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного виконання акторських завдань.

Для вимірювання мотиваційного компонента готовності нами був визначений відповідний **критерій – мотиваційно-ціннісний**, який містить такі **показники**:

- рівень зацікавленості студента в акторській діяльності;
- потреба студента в поглибленні й удосконаленні професійних знань для подальшого їх використання в практичній акторській роботі;
- сформованість ціннісного ставлення студента до професійної акторської діяльності.

Сучасні вимоги до фахової підготовки підкреслюють важливість умотивованості здобувачів освіти до професійної діяльності, що впливає на внутрішнє задоволення, яке студент отримує не тільки від результату, але й від самого процесу акторської роботи. Особливо це стосується «покоління постміленіалів» (цифрові аборигени), яке відрізняється від попередніх поколінь і має схильність до короткострокових цілей та інтересів. Саме тому формування мотиваційного компонента стає одним із ключових завдань у підготовці майбутнього актора.

Когнітивний компонент готовності майбутнього актора до професійної діяльності є *базовим*, на основі якого формуються вміння й навички акторської майстерності, що забезпечують успішне виконання акторських завдань. Когнітивний компонент містить теоретичне підґрунтя для творчої практичної діяльності в галузі театрального мистецтва, а саме: розуміння основ акторської гри, засобів виразності, принципів роботи на сцені, застосування всіх видів мистецтва в реалізації та втіленні художнього образу тощо. Майбутньому актору важливо мати глибокі знання про історію театру, різні театральні напрями й методи роботи над акторською майстерністю, які забезпечуються такими навчальними освітніми компонентами освітньо-професійних програм навчальних закладів: акторська майстерність, психологія мистецтва, теорія вокального мистецтва, історія театру, історія музики, історія образотворчого мистецтва, історія костюму і побуту тощо.

Консидеруючи зміст когнітивного компонента в рамках розвитку інтелектуальних здібностей актора з використанням теорії множинних

інтелектів Г. Гарднера, необхідно розглянути цей компонент через призму трьох ключових блоків: філософського, психологічного й педагогічного [145].

Філософський блок передбачає осмислення актором суті мистецтва та його місця в суспільстві. Актор повинен мати ідеологічне бачення своєї професії, розуміти її роль у формуванні культури й сприймати мистецтво як засіб вираження глибоких історичних і культурних процесів. Філософське розуміння мистецтва допомагає акторові втілювати суспільно-естетичні ідеали гуманізму, свободи та створювати більш глибокі й змістовні сценічні образи, а також розвивати свою творчу ідентичність.

Психологічний блок допомагає майбутньому акторові осмислити психологію персонажів і глядачів, розібратися з власною психологічною сутністю й визначенням своєї «Я-концепції». Актор повинен уміти глибоко занурюватись у внутрішній світ персонажів, розуміти їхню мотивацію, емоції та психологічні конфлікти. Знання з психології забезпечують формування вміння впливати на психологічний стан глядачів і навичок саморегуляції в здобувача освіти. Психологічна підготовка допомагає акторові створювати автентичні й переконливі образи.

У межах педагогічного блоку знання дидактики допомагають студенту засвоювати навчальну інформацію кожного освітнього компонента; привласнення інформації дисциплін професійного спрямування розширює тезаурус майбутнього фахівця; знання теорії виховання забезпечують ефективність виховного впливу на глядача під час вистави.

Ці блоки знань сприяють розвитку акторської майстерності й визначають глибину і якість акторської діяльності.

Когнітивний компонент готовності забезпечує рівень акторської майстерності з позицій наявності системи загальнопрофесійних і специфічно-професійних знань.

Сформованість когнітивного компонента вимірюється відповідним **когнітивно-тезаурусним критерієм**, який містить такі **показники**:

- фундаментальні професійні знання;

– спеціалізовані професійні знання.

Фундаментальні професійні знання – це знання з різних галузей науки (філософії, психології, педагогіки, історії українського й зарубіжного театрів, історії української й зарубіжної літератури, теорії майстерності актора тощо), які забезпечують базову теоретичну професійну підготовку та є необхідним підґрунтям для оволодіння акторською професією.

Спеціалізовані професійні знання в контексті акторської майстерності можна визначити як систематизовану навчальну інформацію, що засвоюється майбутніми фахівцями й забезпечує теоретичне підґрунтя для формування ключових практичних навичок. Без відповідних знань, а саме: жанрів театрального мистецтва, історії світового й українського сценічного мистецтва, особливостей організації сценічної справи в межах різних історичних (культурних) епох, принципів і методів роботи різних театральних шкіл; теоретичних основ акторської майстерності й сценічної мови; основ вокального мистецтва, стилістичних особливостей хореографічного мистецтва, лексичної мови класичних і бальних танців; основних законів сценічного руху; фізичних можливостей свого тіла: розуміння й використання власного тіла як інструменту виразності в акторській діяльності тощо, актор як професіонал не реалізується.

Діяльнісно-ігровий компонент готовності майбутнього актора до професійної діяльності є результативним складником цієї готовності й визначає здатність актора перетворювати теоретичне осмислення ідей у сценічну дію. Сутність акторської професії полягає в театральній дії, а її головним носієм є актор, який реалізує задум режисера. Тому діяльнісно-ігровий компонент відображає практичні аспекти професійної підготовки фахівця.

У педагогічній практиці підготовки майбутнього актора можна спостерігати, що навіть дуже розумний і талановитий студент може стикатися з труднощами переходу від концептуальних ідей до їхньої практичної реалізації.

Діяльнісно-ігровий компонент готовності майбутнього актора до професійної діяльності спрямований на формування вмінь і навичок

акторської майстерності, вимірюється **професійно-ігровим критерієм** і містить такі **показники**:

- уміння створювати власний ігровий стан як здатність до налаштування психофізичного апарату на створення відповідного внутрішнього дуального буття; це уможлиблює дію відтворення емоцій і почуттів персонажа;

- здатність до креативності й імпровізації передбачає, що актор має вміти знаходити нові, аутентичні підходи до створення образу персонажа, бути готовим миттєво реагувати на непередбачувані ситуації і залишатися в контексті змісту вистави;

- здатність до інтеракції (впливу і взаємодії) забезпечує вміння актора відчувати своїх партнерів, готовність до вербальної і невербальної комунікації, узгодженої взаємодії з ними; це передбачає спільну роботу з партнерами в площині сценічного простору, створення відповідної атмосфери для глядачів і впливу на аудиторію.

Особистісно-професійний компонент є *реалізуючим* складником готовності майбутнього актора до професії. Для досягнення результативності в будь-якій професійній діяльності фахівець повинен мати певні особистісні характеристики, які забезпечують якість її реалізації. Для акторської діяльності найсуттєвішими, на нашу думку, є такі характеристики: увага, емпатія, рефлексія, саморегуляція. Це ті якості, які уможливлюють особистісно-професійний розвиток майбутнього актора й завдяки яким реалізується формування діяльнісно-ігрового компонента готовності. Особистісний розвиток здобувача освіти відбувається завдяки внутрішній роботі, спрямованій на самоспостереження, самоаналіз, що дозволяє студенту краще зрозуміти себе, власні психологічні стани і відповідно змінювати свої поведінкові реакції та дії. Важливим інструментом цієї внутрішньої роботи є інтроспекція.

Критерієм особистісно-професійного компонента досліджуваної готовності є **інтроспективний**, який вимірюється такими **показниками**:

- здатність до концентрації уваги (показник, який відображає вміння зосереджуватися на виконанні ролі, ігноруючи зовнішні відволікання й емоційні інтерференції);

- здатність до емпатії (характеристика, яка вказує на здатність актора співчувати й відчувати емоції персонажа, що допомагає йому краще відтворювати внутрішній світ ролі);
- здатність до рефлексії (властивість, яка відображає вміння майбутнього актора аналізувати результати своєї акторської діяльності й адекватно оцінювати рівень власної готовності до виконання професійних дій);
- здатність до саморегуляції (показник, який відображає вміння актора керувати своїми емоціями й діями на сцені з метою досягнення бажаного впливу на глядача).

Усі компоненти готовності майбутніх акторів до професійної діяльності (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-ігровий, особистісно-професійний) не є ізольованими, а перебувають у взаємодії, що забезпечує її інтегративний характер. Сформованість кожного компонента визначає загальну готовність здобувача освіти до його професійної діяльності. Здійснене нами обґрунтування вибору компонентів, критеріїв і показників дозволило виділити рівні сформованості готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Термін «рівень» відображає діалектичний характер процесу розвитку певної властивості, її якісну дискретність, структурність готовності та є показником цілісності, системності означеної якості, ступенем її сформованості. Рівневий підхід дає змогу розглядати будь-який процес розвитку особистості як перехід від одного етапу до іншого, більш складного і якісно відмінного. Враховуючи співвідношення і ступінь прояву описаних показників, сформованість готовності майбутнього актора до професійної діяльності визначено за такими рівнями: репродуктивний (початковий), продуктивний (достатній) і креативний (високий), які представляють як вертикальну динаміку сформованості професійних якостей та характеристик, так і горизонтальну, що відображає їхнє поступове професійне зростання.

Зміст представлених рівнів сформульований на основі диференціації якісного навантаження кожного показника відповідного критерію. Розглянемо зміст кожного з цих рівнів.

Репродуктивний рівень сформованості готовності майбутнього актора

Репродуктивний рівень готовності майбутнього актора до професійної діяльності характеризується недостатньою професійною підготовленістю. Важливо відзначити, що це природний, органічний етап, який є базовим для подальшого розвитку акторської майстерності. Цей рівень має такі змістовні характеристики:

- відсутність усвідомлення значення обраної професії, що може призводити до недостатньої віддачі в навчальному процесі;
- слабка мотивація та епізодична зацікавленість у акторській діяльності, що може обмежувати професійний розвиток;
- недостатня участь студента в процесі поглиблення й удосконалення необхідних професійних знань, що є критичним для успішної акторської діяльності;
- обмежена здатність до ефективного застосування здобутих знань і вмінь у реальних умовах професійної діяльності;
- недостатнє володіння як фундаментальними, так і спеціалізовано професійними знаннями, що може бути перешкодою до отримання ролей і вміння їх аналізувати;
- відсутність розвитку вмінь створення власного ігрового стану;
- обмежені можливості для вияву креативності й імпровізаційних навичок;
- незадовільний рівень розвитку комунікативних здібностей, що ускладнює взаємодію в акторському середовищі;
- недостатній розвиток пізнавальних процесів – уваги й концентрації;
- недостатній прояв емпатійності, яка є важливою у встановленні емоційного зв'язку з персонажем ролі та публікою;
- відсутність сформованих навичок самоаналізу й самоорганізації, необхідних для самовдосконалення;
- недостатня здатність до самостійної освітньої діяльності в межах професії.

Сформованість вищезазначених показників у здобувачів освіти на цьому рівні дозволяє вважати їхню готовність базовою, що є відправною точкою для їхнього професійного зростання й розвитку. Майбутній актор може діяти інтуїтивно, не завжди усвідомлено й часто припускатися помилок у роботі над етюдами й завданнями. Цей рівень розвитку майбутнього актора є зрозумілим, оскільки він лише розпочинає своє навчання в закладі вищої освіти. Проблеми виникають лише тоді, коли здобувач освіти не докладає жодних зусиль для покращення власних навичок після завершення першого року навчання й залишається на тому ж рівні професійного розвитку, із яким він був зарахований до вишу. Цей студент неактивний у процесі навчання, у нього не сформувалося ціннісне ставлення до професії, йому складно вмотивувати себе як на акторську діяльність, так і на навчальну.

Слід врахувати, що деякі студенти можуть вирішити припинити освітній процес і змінити сферу діяльності через усвідомлення дисонансу між особистісними перевагами й вимогами обраної професії. Іншим може знадобитися додатковий час для адекватного засвоєння інформації й удосконалення професійних вмінь і навичок. Педагог має виявити такі ситуації і надати студентові підтримку, сприяти розумінню мотиваційних чинників виконавської діяльності та стимулювати активність студента в досягненні цілей.

Отже, репродуктивний рівень – це фундамент, на якому ґрунтується формування складніших і досконаліших професійних навичок, необхідних для переходу на інші вищі рівні.

Продуктивний рівень сформованості готовності майбутнього актора

Продуктивний рівень готовності актора до професійної діяльності є достатнім для виконання певних професійних завдань і забезпечення розвитку акторської майстерності та її подальшого вдосконалення. Цей рівень проявляється в таких характеристиках:

- виражене усвідомлення актором значення й цінності своєї професії, що спонукає його до активного професійного саморозвитку й самовираження;

- зміна векторів зацікавленості в акторській діяльності, що свідчить про пошук власного стилістичного напрямку й індивідуальної майстерності;

- наявність тенденції до поглиблення й удосконалення професійних знань, що дозволяє актору застосовувати теоретичні основи в різноманітних практичних контекстах;

- розвинена здатність володіти фундаментальними та спеціалізовано професійними знаннями, які є основою для створення й репрезентації переконливих сценічних образів;

- сформована здатність до застосування набутих знань і навичок у професійній діяльності як показник компетентності й професійної зрілості актора;

- уміння створювати ігровий стан і підтримувати творчу атмосферу для якісного акторського втілення;

- розвинуті навички креативності й імпровізації, що забезпечують гнучкість і адаптаційну здатність у непередбачуваних сценічних ситуаціях;

- середній рівень комунікативних навичок, які дозволяють актору перебувати в ефективній взаємодії з партнерами по сцені та глядачами;

- середній рівень пізнавальних процесів (увага й концентрація), що є незамінними елементами акторської гри і творчого втілення;

- наявність здатності до співпереживання, необхідної для розуміння й емоційного входження в роль;

- сформована спроможність до рефлексії та саморегуляції, які є важливими у визначенні особистісного зростання й самовідданості;

- достатньо сформована здатність до самоосвіти, що дозволяє акторові неперервно збагачувати професійні знання й навички.

Продуктивний рівень готовності майбутнього актора є позитивним індикатором того, що він докладає зусиль для свого розвитку й рухається в правильному напрямі. Це є допустимим показником для професійної роботи в навчальному театрі,

але недостатнім для перевершеної акторської майстерності та глибокого втілення ролей на сцені в професійному театрі. На цьому рівні зацікавленість на заняттях супроводжується емоційністю й активністю. Студентам достатнього рівня властиве копіювання чужих акторських прийомів і адаптування їх до власної ролі. Вони мають достатній обсяг знань із основ психології пізнавальних процесів і психологічних характеристик особистості, але нерегулярно використовують їх у роботі над роллю. Здобувач освіти з адаптивним рівнем готовності добре виконує завдання керівника курсу (режисера), який намагається пропонувати щось своє, актуальне в контексті конкретної вистави. Нагальні визначені завдання виконуються своєчасно й на достатньому рівні. Довгострокове планування може викликати стурбованість і невпевненість у своїй компетентності, проте майбутній актор уже вміє знаходити самостійні відповіді на нестандартні запитання.

Продуктивний рівень готовності до професійної діяльності є перехідним етапом, на якому майбутній актор набуває не тільки технічних компетентностей, але й розвиває особистісні якості, що визначають його здатність до самореалізації в акторській професії. Розвиток на цьому рівні вимагає балансу між технічним освоєнням ремесла й постійним інтелектуальним осмисленням творчого процесу, запорукою якого є невинне професійне зростання.

Креативний рівень сформованості готовності майбутнього актора

Креативний рівень є індикатором комплексної готовності майбутнього актора до професійної діяльності, а також сформованості його акторської особистості, що полягає у високому ступені інтеграції професійних і особистісних ресурсів. Показниками креативного рівня сформованості готовності актора до професійної діяльності є зокрема такі:

- посилене і свідоме сприйняття соціального статусу професії актора з виразною внутрішньою та зовнішньою мотивацією до мистецької діяльності;

- глибоке розуміння й відданість обраній професії, яке виступає невіддільною частиною особистісного сенсу актора;
- безперервна зацікавленість актора в поглибленні професійних знань і вмінь з метою їхнього застосування в практичній діяльності;
- високий рівень оволодіння як фундаментальними, так і спеціалізованими професійними знаннями й техніками акторської майстерності;
- здатність до ефективного використання набутих знань і вмінь у професійному контексті;
- входження у творчий ігровий стан як спосіб професійного буття;
- високо розвинена здатність до прояву креативності й імпровізації, які є критично важливими для творчості актора;
- високий рівень комунікативних та інтерактивних умінь, необхідних для глибокої взаємодії з іншими учасниками процесу;
- розвинене вміння самостійного набуття знань і їхнього застосування в акторській практиці;
- високий рівень розвитку пізнавальних процесів, що передбачає виняткову увагу й концентрацію;
- сформована професійна установка на емпатію, що дозволяє актору занурюватися в емоційні стани персонажів і встановлювати зв'язок із аудиторією;
- стійке усвідомлення свого місця на професійному шляху, яке включає розуміння власних досягнень і меж, що сприяє адекватній самооцінці й плануванню професійного зростання;
- об'єктивний самоаналіз і адекватна самокритика, які дозволяють актору розвиватися й бути відкритим до нових знань, ідей і міжособистісних взаємодій.

Студент із креативний рівнем готовності до професійної акторської діяльності володіє високою професійною майстерністю й компетентністю як для початківця. Він уміло виконує поставлені завдання, проявляючи творчий підхід і високий рівень акторського інтелекту; може створювати ігровий стан, використовуючи широкий

спектр знань із різних галузей психології та мистецтва. Він володіє навичками глибокого аналізу ролі й імпровізації, що дозволяє йому виразно втілювати образ персонажа. Також студент успішно використовує свої комунікативні здібності для взаємодії з керівником курсу (режисером) та іншими членами творчої команди.

Креативний рівень готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності означає досягнення такого ступеня акторської майстерності, на якому він може повністю проявити себе в мистецтві, а саме: може працювати в професійному театрі й демонструвати глибоке розуміння та інтеграцію всіх аспектів своєї професії.

Отже, готовність майбутніх акторів до професійної діяльності проявляється як фундаментальна первинна умова успішного виконання будь-якого творчого завдання. Формування готовності до діяльності починається з постановки мети на основі визначених потреб і мотивів. Обов'язковим складником готовності є опанування студентами комплексу знань, умінь, навичок і особистісних якостей майбутнього актора, що визначають компонентну структуру готовності (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-ігровий, особистісно-професійний компоненти). Залежно від прояву сукупності визначених критеріїв і показників готовність майбутніх акторів до професійної діяльності відповідає таким рівням: репродуктивний (початковий), продуктивний (достатній), креативний (високий). Визначені компоненти готовності майбутнього актора до професійної діяльності інтегровані між собою внутрішніми зв'язками і є цільовими орієнтирами для добору педагогічних умов формування означеного феномена, що визначено перспективами наших подальших наукових досліджень.

Висновки до розділу 2

У контексті проведеного дослідження було визначено місце ігрового тренінгу в системі фахової підготовки майбутнього актора як одного з ключових інструментів розвитку професійних компетентностей. Детально проаналізовано генезу та етапи

становлення акторського тренінгу в європейській театральній традиції, що дало змогу простежити його еволюцію — від класичних форм до сучасних експериментальних практик. Особливу увагу зосереджено на впливі історичних, естетичних та педагогічних факторів на формування сучасного уявлення про акторський тренінг як про багатоаспектний феномен, що поєднує в собі фізичну, емоційну, когнітивну та ігрову компоненти.

Аналіз творчої спадщини видатних режисерів і теоретиків театру — А. Арто, Б. Брехта, Є. Гротовського, П. Брука, Е. Барби, Д. Дідро та Л. Курбаса — дозволив висвітлити трансформацію акторських методик і розкрити їхнє значення у формуванні сучасного підходу до акторської майстерності. Досвід цих митців продемонстрував, як філософія гри, тілесна свідомість і техніки імпровізації поступово набували педагогічного значення, формуючи нову парадигму навчання актора — як художника, мислителя та дослідника власного внутрішнього і зовнішнього «я».

У межах розділу було також проаналізовано сучасний стан професійної акторської освіти, зокрема через дослідження освітньо-професійних програм за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» в українських закладах вищої освіти. Це дозволило визначити роль тренінгу з майстерності актора як ядра професійної підготовки, де гра використовується не як розважальний інструмент, а як метод формування стійкої уваги, пластичності, емоційної чутливості та сценічної адаптивності.

У цьому розділі також були визначені компоненти готовності майбутнього актора до професійної діяльності, а саме: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-ігровий і особистісно-професійний. Рівень готовності акторської майстерності визначений розробленими критеріями сформованості цих компонентів. Встановлено три рівні сформованості готовності майбутнього актора: репродуктивний (початковий), продуктивний (достатній) і креативний (високий).

РОЗДІЛ 3.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ІГРОВОГО ТРЕНІНГУ В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ

3.1. Формування акторського інтелекту як визначальної професійної характеристики майбутнього актора

Ми живемо в дуже швидкоплинному світі, який безперервно насичується новою інформацією, технологіями, науковими досягненнями, що впливають на всі сфери життя, у тому числі й на театральне мистецтво і професійну підготовку акторів. Відповідно потрібно вміти адаптуватися, реагувати гнучко й реактивно на ці зміни, враховуючи їх у професійній діяльності. Виникнення в освітньому просторі таких феноменів, як «Soft Skills» (м'які навички), «Hard Skills» (жорсткі навички), Life-Work Balance (баланс між життям і роботою), Theory of Multiple Intelligences (теорія множинних інтелектів) тощо, суттєво вплинуло на людей, їхнє ставлення до себе й оточуючих. Цей різноманітний набір нових понять і їхня важливість у сучасному світі вимагають від викладача акторської майстерності не тільки розуміння, але й уміння впроваджувати їх у роботу з майбутніми акторами.

З огляду на теорії поколінь – Baby Boomers (бебі-бумери), Millennials (міленіали), iGeneration (цифрові аборигени) – сьогодні перед викладачем постає завдання переосмислити й відповідно диференціювати дидактичний інструментарій, а саме: навчальні методи, прийоми, засоби й підходи до роботи з майбутніми фахівцями. Цифрове покоління, що народилося після 1996 р., за переконанням ученого зі Стенфорду Роберта Каца, – це перше покоління, у якого з'явилася можливість пізнавати світ через інтернет; воно цінує різноманітність і шукає власну унікальність [135]. З 2017 року Джеймс Кац у рамках тривалого дослідницького проєкту CASBS співпрацював із колегами Сарою Огілві (Оксфордський університет), Джейн Шоу

(Коледж Гарріса Манчестера в Оксфорді) й Ліндою Вудхед (Королівський коледж Лондона) з метою кращого розуміння покоління, народженого з середини 1990-х до 2010 року. Це покоління виросло, оточене цифровими інструментами, які завжди були під рукою [136]. У своїх висновках дослідники базувалися на близько 120-ти інтерв'ю, проведених у трьох коледж-кампусах: Стенфордському університеті, Foothill College (громадський коледж у Лос-Альтос-Хіллс, Каліфорнія) і Ланкастерському університеті (дослідницький університет у Ланкастері, Англія). Також було проведено набір фокус-груп і два опитування в США й Великобританії, у яких взяло участь понад 2000 респондентів віком від 18-ти до 25-ти років [136, с. 119]. Додатково для сприяння розумінню покоління iGeneration був створений «корпус iGen» – цифровий архів із 70-ма мільйонами текстових і усних матеріалів від осіб віком від 16-ти до 25-ти років. Цей «корпус» містить стенограми інтерв'ю дослідників із учасниками фокус-груп, а також відомості з платформ соціальних мереж Twitter, Reddit, Twitch, 4chan і YouTube, на яких робилося опитування. Окрім цього в «корпусі» зберігаються меми й копіпасти з Facebook і Instagram. Спеціалісти, включаючи головного дослідника Сару Огілві й команду асистентів-дослідників студентів Стенфордського університету, використовували алгоритми машинного навчання для аналізу цього об'ємного матеріалу й виявлення різноманітних способів самовираження молоді в сучасному інтернет-просторі [136, с. 121].

Швидкоплинний розвиток сучасного світу і об'ємні трансформації, які він приносить, неодмінно змушують викладачів (представників старших поколінь), які не відносяться до iGeneration і мають інший соціокультурний контекст, адаптуватися до нових умов і усвідомлювати суттєві відмінності в ціннісних орієнтирах, характерні цьому молодому поколінню. Для забезпечення якісної освіти сучасної молоді викладачам необхідно створити такі педагогічні умови, які б відповідали потребам студентів.

Важливість знання цінностей і особливостей молодого покоління є критичною для створення ефективного освітнього процесу.

Така необхідність перегляду підходів до викладання і взаємодії зі студентами приводить нас до розуміння того, що в акторській професії поряд із професійними характеристиками (представленими в ОПП, підрозділ 1.3) актуальним є інтелектуальний розвиток майбутнього актора. Вважаємо, що професіоналізм сучасного фахівця в галузі театрального мистецтва необхідно формувати в контексті теорії множинних інтелектів.

У сучасному театральному контексті використання поняття «інтелект» і теорії про множинні інтелекти дає педагогам змогу навчати майбутніх акторів, використовуючи сучасні наукові концепції і гіпотези, які пояснюють функціонування психофізичних процесів. Нинішній етап життя відзначається третьою науковою революцією, під час якої однією з найважливіших наук є нейробіологія, що може розкрити багато важливих аспектів, а саме: як працює мозок під час виконання акторських вправ, які процеси відбуваються в організмі в цей час.

Таке наукове підґрунтя допомагає студентам зрозуміти важливість виконання різноманітних акторських вправ і стимулює їх до самопізнання й розвитку усвідомленості. З іншого боку, термін «інтелект» наводить нас на думку про українську театральну традицію, зокрема на концепцію «розумного арлекіна» Леся Курбаса. Він акцентує увагу не лише на оволодінні актором уміннями у своєму ремеслі, але й на його всебічному розвитку в усіх сферах життя.

Повернення до основ, зокрема до української театральної спадщини, яку впровадив Лесь Курбас, набуває особливого значення в наш час. Використання сучасних наукових досягнень і концепцій, пов'язаних із «інтелектом», у поєднанні з українською театральною традицією створює можливість об'єднати наше видатне минуле із сучасністю й розглядати майбутнє з оптимізмом.

Розглянемо теорію множинного інтелекту, розроблену Говардом Гарднером, яка є однією з ключових теорій у галузях психології і освіти. Вона була вперше представлена в 1983 році й базується на ідеї, що інтелект не можна виміряти однією загальною оцінкою, оскільки він складається з різних видів інтелектуальних здібностей [145].

Г. Гарднер припустив, що існує вісім інтелектів, і запропонував можливе додавання дев'ятого, відомого як «екзистенційний інтелект». Представимо короткий огляд цих видів інтелекту:

1) лінгвістичний інтелект – здатність використовувати мову, виразно висловлювати думки й розуміти словесні структури;

2) логіко-математичний інтелект – здатність до логічного мислення, розв'язання математичних задач і аналізування причинно-наслідкових зв'язків;

3) просторовий інтелект – здатність сприймати і працювати з просторовою інформацією, створювати ментальні образи й маніпулювати ними;

4) музичний інтелект – здатність до розуміння музики, створення музики й музичного виразу;

5) кінестетичний інтелект – здатність до фізичної координації, рухливості й використання тіла для досягнення цілей;

6) інтерперсональний інтелект – здатність спілкуватись і взаємодіяти з іншими людьми, розуміти їхні емоції та мотивацію;

7) інтраперсональний інтелект – здатність до самоспостереження, рефлексії та розуміння власних почуттів і мотивації;

8) природний інтелект – здатність до розуміння природи, тварин і рослин, а також уміння співіснувати з навколишнім середовищем;

9) екзистенціальний інтелект – здатність заглиблюватися в сутність питань про життя й існування [92].

Ця теорія необхідна для освітнього процесу, оскільки вона підкреслює важливість різноманітності інтелектуальних здібностей учнів і можливість урахування цієї різноманітності при викладанні й учінні, а також наголошує на тому, що кожна людина може мати свої сильні сторони в певних видах інтелекту й покращувати ті його види, що недостатньо розвинуті.

Теорія множинного інтелекту користується значною популярністю серед зарубіжних педагогів. Багато викладачів використовують різні інтелектуальні здібності у своїй філософії викладання і працюють над інтеграцією теорії Г. Гарднера у своє навчання [116].

Отже, у сучасній освітній парадигмі важливо звернути увагу на теорію множинного інтелекту, яка стверджує, що кожна особистість має різні види інтелекту й освоює навички навчання по-різному. Ця теорія допомагає краще розуміти й оцінювати індивідуальні сильні сторони та вподобання в навчанні.

У контексті акторської майстерності кожна особистість може мати свій домінуючий інтелект, який впливає на спосіб навчання й розуміння світу. Деякі студенти можуть проявляти особливу схильність до лінгвістичного інтелекту (здатність до читання й письма), інші мають блискуче розвинений математично-логічний чи тілесно-кінестетичний інтелект (навчання за допомогою рухів і дій). Необхідно зауважити, що кожна особистість володіє всіма видами інтелекту в різних пропорціях із домінуванням одного-двох із них. Підкреслення унікальності й визнання відмінностей у навчальних підходах стає важливим елементом для формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності.

Дослідження Г. Баса і О. Бейхана, виконані в 2010 р., підтверджують ефективність використання теорії множинного інтелекту в навчальному процесі (вивчення англійської мови). Імплементация цієї теорії в освіту показала результативність навчальних досягнень із точки зору підвищення успішності студентів і покращення їхнього ставлення до навчання. Ці дослідження підтверджують важливість застосування підходу, який базується на теорії множинного інтелекту в освітньому процесі, що стає особливо актуальним для сучасних студентів [95].

Окрім теорії Г. Гарднера існують також інші дослідження множинного інтелекту, у яких учені пропонують власні підходи до розуміння різних аспектів людського інтелекту. Зокрема теорія, розвинена Чарльзом Спірменом, що базується на загальному інтелекті, який він називав «g-factor», а також на специфічних факторах інтелекту (числовий, вербальний інтелект тощо) [167].

Теорія інтелекту Р. Стернберга розглядає три основні аспекти: аналітичний інтелект (пов'язаний зі здатністю аналізувати й розв'язувати проблеми), практичний інтелект (здатність вирішувати

реальні завдання) і креативний інтелект (здатність генерувати нові ідеї і розв'язувати завдання в нестандартний спосіб) [170].

Теорія інтелекту Д. Вейса і Р. Плаута досліджує інтелект як інтегровану систему обробки інформації, зосереджуючись на важливості сприйняття, уваги й пам'яті. Вона ставиться до розуміння мозку як до комплексної мережі, що здійснює обробку інформації, відбирає значущі дані через механізми уваги та зберігає оброблену інформацію в пам'яті для подальшого її використання в рішеннях і задачах. Ця модель підкреслює динамічний характер інтелекту, визначений взаємодією між його ключовими компонентами, і вважає його не просто набором незалежних здібностей, а складною системою, здатною до адаптації та навчання [176].

Ми навели лише кілька прикладів теорій інтелекту, кожна з яких має свої переваги й обмеження і може використовуватися для різних цілей, включаючи освіту, дослідження й розвиток особистості. На основі результатів аналізу сутності цих теорій ми обрали найбільш відповідні типи множинного інтелекту, які є актуальними для використання в професійній діяльності актора. Ці обрані типи інтелекту відображені на рисунку 3.1.

Ми пропонуємо введення поняття «акторський інтелект» у професійну підготовку майбутнього актора. Акторський інтелект визначається як комплексний інтелект, що охоплює, взаємодіє та розкривається через існуючі типи інтелекту, зокрема емоційний (EQ – Emotional Quotient), фізичний (PI – Physical Intelligence), екзистенційний (ExQ – Existential Quotient), соціальний (SQ – Social Quotient), міжособистісний (IQ – Interpersonal Quotient), духовний (SQ – Spiritual Quotient), інтуїтивний (IntQ – Intuitive Quotient), візуально-просторовий V-SQ – Visual-Spatial Quotient) і когнітивний інтелекти (CQ – Cognitive Quotient). Слід зазначити, що розділення на окремі інтелектуальні складники є умовним, оскільки ці інтелекти існують у постійній взаємодії та взаємозалежності. Наприклад, володіння й вивчення фізичного інтелекту неможливе без урахування емоційного інтелекту, оскільки актор є дослідником психофізичних

процесів і їхньої взаємодії в системі «тіло і душа». Тому акцент і «фундамент» акторського інтелекту базуються на взаємозв'язку трьох основних інтелектуальних аспектів: фізичного, емоційного й екзистенційного. Ми розглядаємо типи інтелекту як комплекс складників, взаємозалежних одне від одного, а їхній функціонал безпосередньо впливає на якість акторської майстерності здобувача.

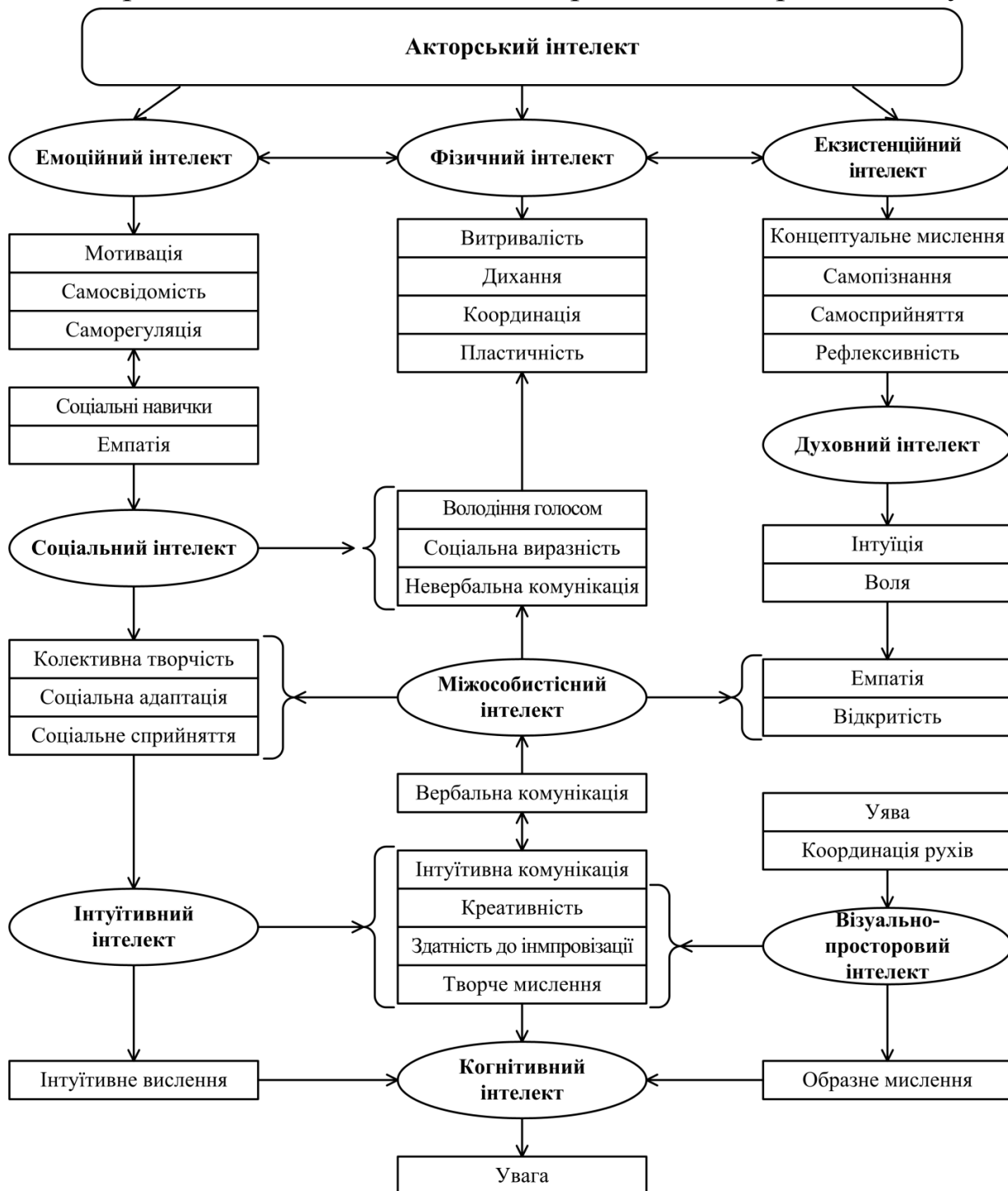


Рис. 3.1. Архітектура акторського інтелекту

Ми пропонуємо введення поняття «акторський інтелект» у професійну підготовку майбутнього актора. Акторський інтелект визначається як комплексний інтелект, що охоплює, взаємодіє та розкривається через існуючі типи інтелекту, зокрема емоційний (EQ – Emotional Quotient), фізичний (PI – Physical Intelligence), екзистенційний (ExQ – Existential Quotient), соціальний (SQ – Social Quotient), міжособистісний (IQ – Interpersonal Quotient), духовний (SQ – Spiritual Quotient), інтуїтивний (IntQ – Intuitive Quotient), візуально-просторовий V-SQ – Visual-Spatial Quotient) і когнітивний інтелекти (CQ – Cognitive Quotient). Слід зазначити, що розділення на окремі інтелектуальні складники є умовним, оскільки ці інтелекти існують у постійній взаємодії та взаємозалежності. Наприклад, володіння й вивчення фізичного інтелекту неможливе без урахування емоційного інтелекту, оскільки актор є дослідником психофізичних процесів і їхньої взаємодії в системі «тіло і душа». Тому акцент і «фундамент» акторського інтелекту базуються на взаємозв'язку трьох основних інтелектуальних аспектів: фізичного, емоційного й екзистенційного. Ми розглядаємо типи інтелекту як комплекс складників, взаємозалежних одне від одного, а їхній функціонал безпосередньо впливає на якість акторської майстерності здобувача.

Розглянемо характеристику кожного компонента архітекτονіки акторського інтелекту.

Емоційний інтелект (EQ). Поняття «емоційний інтелект» ввели у науковий обіг Пітер Саловей і Джон Д. Майєр у 1990 році, описуючи його як «форму соціального інтелекту, яка передбачає здатність стежити за своїми і чужими почуттями та емоціями, розрізняти їх і використовувати цю інформацію, керувати своїми думками та діями» [120, с. 188]. П. Саловей і Д. Д. Майєр також ініціювали дослідну програму, спрямовану на розробку дієвих показників емоційного інтелекту й вивчення його значення. Їхні дослідження зокрема продемонстрували, що люди, які отримали високі показники точно сприймати, розуміти й оцінювати емоції інших, здатні краще адаптуватися до змін у своєму соціальному середовищі та створювати підтримувальні соціальні стосунки.

Дослідження П. Саловея і Д. Д. Майєра спонукали психолога Д. Гоулмана – наукового автора «New York Times», який спеціалізувався на вивченні нейронауки й поведінкової психології, до власного наукового пошуку з цієї проблеми. Його результати дослідження були представлені в книзі «Емоційний інтелект». Він довів, що тести когнітивного інтелекту замало говорять нам про те, що потрібно, щоб досягти успіху в житті [12, с. 15]. Д. Гоулман стверджував, що не когнітивний інтелект гарантує успіх у роботі й житті, а емоційний. Він описав емоційно розумних людей за чотирма характеристиками: добре розуміння власних емоцій (самосвідомість); уміння керувати своїми емоціями (самоконтроль); чуйне ставлення до емоційних спонукань інших людей (соціальна свідомість); уміння справлятися з впливом на себе емоцій інших людей (соціальні навички).

Розвинений емоційний інтелект допомагає актору адекватно сприймати, інтерпретувати й передавати різні емоційні стани персонажів, краще керувати стресом і тривогою, які можуть виникати в ході виступу перед глядачами; розуміти й виражати емоції, що є ключовим аспектом у процесі створення ролі.

Фізичний інтелект (PI). Г. Гарднер у своїй теорії множинних інтелектів описує кінестетичний інтелект, який відображає здатність людини ефективно використовувати своє тіло для вирішення завдань або вираження ідей. Хоча Г. Гарднер не застосовує термін «фізичний інтелект» безпосередньо, його концепція найближча до того, що можна було б розуміти під фізичним інтелектом у широкому розумінні.

Дослідники К. Дейл і П. Пейтон розглядають поняття «фізичний інтелект» як активне управління фізіологією, здатність визначати і систематично регулювати баланс хімічних речовин у тілі й мозку людини, застосовуючи ці вміння на рівні практики – у тренінговій роботі [107]. У своїй книзі «Фізичний інтелект: як почути своє тіло та керувати емоціями» автори аргументують, що усвідомлення власних фізичних процесів і активне керування власної фізіологією є одним із ключових чинників успіху в сучасному світі. Ними

встановлено нерозривний взаємозв'язок між фізичним і емоційним інтелектом, що виявляється особливо важливим для нашого дослідження в контексті вивчення психофізики майбутнього актора. За їхніми міркуваннями, усвідомлення хімічної основи емоцій і оволодіння необхідними техніками дозволить людині стати продуктивнішою в будь-якому виді діяльності [107]. Важливість фізичного інтелекту полягає в тому, що він допомагає акторові бути більш адаптивним, підвищує його фізичну витривалість і стійкість до стресу, оскільки акторська майстерність вимагає фізичної гнучкості, емоційної виразності та здатності реагувати на різні фізичні виклики на сцені. Дослідження фізичного може допомогти розвивати специфічні навички й підвищувати професійну компетентність актора, а також сприяти його фізичному і психологічному добробуту.

Екзистенційний інтелект (ExQ) – це дев'ятий тип інтелекту, запропонований як додаток до оригінальної теорії Г. Гарднера. Він описав екзистенційний інтелект як уміння глибоко аналізувати й розуміти сутність основоположних питань життя і смерті. Люди з таким типом інтелекту обмірковують глобальні філософські проблеми, що може впливати на досягнення вищих цілей. Розвиток екзистенційного інтелекту дає майбутньому актору змогу глибшого проникнення в сутність людського буття й осмислення фундаментальних питань про значення життєдіяльності, автономії і відповідальності. Це формує в студентів здатність самостійно робити вибір і приймати рішення, які відображають їхні власні цінності. Наявність цього виду інтелекту дозволяє здобувачу освіти інтенсивно переосмислювати й інтерпретувати різні життєві ситуації, що, у свою чергу, збагачує створення художніх образів, наділяючи їх внутрішніми конфліктами й пошуками.

Володіння екзистенційним інтелектом розширює горизонти актора, дозволяючи йому краще розуміти різноманітні життєві обставини й долі персонажів. Це сприяє поглибленому аналізу та інтерпретації ролей, допомагаючи фахівцю передати багатогранність і багатоплановість життєвого досвіду свого персонажа. Також екзистенційний інтелект може підсилити акторську емпатію і сприяти

створенню більш глибокого зв'язку з аудиторією. Актор, у якого розвинуте вміння екзистенційного осмислення аспектів людського існування, здатний більше співчувати й відчувати спільність переживань свого персонажа та глядачів.

Соціальний інтелект (SQ), розглянутий Д. Голманом у контексті емоційного й інтуїтивного інтелектів, є здатністю розуміти й осмислювати процеси ефективної взаємодії в соціальному середовищі. Цей інтелект орієнтований більше на загальну здатність взаємодіяти в соціальних ситуаціях і розуміти відношення та взаємодію громадських структур, те, що знаходиться поза театром, але впливає на його функціонування. Також цей інтелект є актуальним у контексті розвитку відповідних навичок майбутнього актора до кооперації у творчих колективах: вміння усвідомлювати соціальний статус, соціальну роль і соціальне положення людини загалом і актора зокрема. Він є важливим аспектом емоційного інтелекту, оскільки передбачає осмислення як власних емоцій, так і емоцій інших [120, с. 322]. Також розвинений соціальний інтелект у інтеграції з інтуїтивним допомагає акторам сприймати невербальні сигнали жестів і міміки партнерів, що є важливими елементами акторської майстерності. Розуміння й інтерпретація цих сигналів дозволяє акторам взаємодіяти на сцені більш глибоко та ефективно.

Міжособистісний інтелект (IQ) є частиною теорії багатьох інтелектів Г. Гарднера і вказує на здатність особистості осмислювати ефективність спілкування і процес взаємодії з іншими на більш особистісному рівні. Це включає здатність розуміти інтенції, мотивації, бажання й потреби інших людей, а також здатність будувати сильні, емпатійні взаємини з іншими. Міжособистісний інтелект відіграє ключову роль в умінні співпрацювати, вести переговори, вирішувати конфлікти й підтримувати глибокі особистісні зв'язки. Розвиток міжособистісного інтелекту важливий для актора, тому що він зумовлює усвідомлення того, як будувати ефективну комунікацію (активне слухання й адекватна перцепція) для створення такої партнерської взаємодії, у якій актор проявляє необхідні вміння, — «бачити і чути» партнера. У ході освітнього процесу особлива увага

приділяється розвитку навичок активного сприйняття, а саме, здатності «чути і бачити» партнера, що становить суттєву частину вправ акторського тренінгу. Ця здатність вважається однією з ключових компетенцій, якою студент має оволодіти в рамках своєї професійної підготовки.

Міжособистісний інтелект впливає на розвиток такої характеристики, як емпатія (інтелектуальний канал емпатії). Розуміння актором особливостей глибинної взаємодії, осмислення того, яку роль нейронна мімікрія та активація дзеркальних нейронів відіграють у здатності людини проявляти емпатію і моделювати емоційні стани інших, сприяють більш фундаментальному усвідомленню того, у який спосіб створювати переконливі художні образи. Необхідно підкреслити, що емпатія трансцендує за межі простого ідентифікування афективних станів інших осіб, включаючи компетенції емпатійного реагування, що охоплюють здатність не лише розуміти, але й відчувати емоції співрозмовника, а також співпереживати їм. Цей аспект має значну релевантність для акторської професії, оскільки він забезпечує засоби для створення таких персонажів, які переходять рамки звичайного емоційного відображення, забезпечує і уможливлює передачу більш глибокої та інтенсивної емоційної палітри. Це відповідно сприяє підвищенню емоційного резонансу між сценічними діями актора та переживаннями глядача, поглиблюючи взаємодію і забезпечуючи більшу іммерсивність театрального досвіду.

Духовний інтелект (SQ) був запропонований наприкінці 1990-х років Деном Зохаром та Іеном Маршаллом, які у своїй роботі «SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence» розглядали його як третій аспект інтелекту на додаток до раціонального (IQ) й емоційного інтелектів (EQ) [178]. Духовний інтелект визначається як здатність людини бути усвідомленою до своїх духовних або вищих цілей, цінностей і принципів, які надають життю глибшого сенсу. Він також підключає спроможність використовувати ці духовні ресурси для вирішення повсякденних проблем і викликів. Духовний інтелект має особливе значення для актора з кількох причин: дозволяє пізнати

соціальну місію професії; глибше розуміти персонажів (духовний інтелект допомагає актору глибше проникнути в мотиви, цілі та внутрішні конфлікти персонажа, які можуть корінитися в духовних або екзистенційних пошуках); викликати емоційний резонанс із аудиторією (здатність актора до самоусвідомлення й відображення глибших духовних емоцій може зміцнити емоційний зв'язок із глядачами, залучаючи їх на більш особистому й духовному рівні); розвинути цілеспрямованість і полегшити особистісний розвиток (духовний інтелект сприяє витривалості й розвитку особистості актора, допомагаючи знаходити внутрішню силу і мотивацію у процесі довготривалого навчання і творчого зростання). Осмислення своєї роботи як частини більшої духовної подорожі може надихати актора.

Необхідно підкреслити, що духовний та екзистенційний інтелекти маніфестують синергію у своєму прагненні до осмислення глибинних життєвих дилем. Так, духовний інтелект акцентує на індивідуальному внутрішньому вдосконаленні й духовній еволюції, а екзистенційний інтелект орієнтований на аналіз універсальних людських квестів і експлорацію значення існування в більш абстрактному вимірі.

Проте аргументація на користь того, що духовний інтелект конститує елемент широкої екзистенційної рефлексії, заснована на спостереженні, що обидва домени сприяють глибшому розумінню й інтерпретації комплексних аспектів людської екзистенції. У такому контексті SQ ідентифікується як специфічна галузь екзистенційного пошуку, спрямована на розвідку духовних вимірів буття.

Інтуїтивний інтелект (IntQ) – це спосіб сприйняття інформації та прийняття рішень на основі невербальних сигналів, емоцій і внутрішніх відчуттів, який відрізняється від логічного або аналітичного мислення. Відомий канадсько-британський журналіст, письменник і публічний діяч Малкольм Гладвелл у своїй роботі «Блискавичний розум: Сила інтуїтивного мислення» (англ. «Blink: The Power of Thinking Without Thinking») досліджує концепцію адаптивного несвідомого, яке дозволяє людям ухвалювати швидкі й часто ефективні рішення на основі обмеженої кількості інформації.

У контексті книги інтуїтивний інтелект – це здатність мозку обробляти інформацію на підсвідомому рівні, що дозволяє людині швидко реагувати на складні ситуації без свідомого аналітичного розгляду. Ця здатність може бути надзвичайно корисною в екстрених ситуаціях, у професіях, де необхідно швидко оцінювати велику кількість інформації, а також у повсякденному житті, де іноді важливо покладатися на «шосте чуття». Автор вводить поняття «тонких зрізів» – миттєвого аналізу обмежених даних, який може допомогти в ухваленні рішень. Він аргументує, що наш мозок здатний швидко аналізувати невелику кількість інформації та робити точні висновки [118].

Інтуїція в акторській професії тісно пов'язана з підсвідомістю, адже саме підсвідомі процеси зберігають глибокі емоційні переживання і неусвідомлені досвіди, які актор може використовувати в процесі втілення образу персонажа. Підсвідомість відіграє роль резервуара інтуїтивних знань і відчуттів, які актор здатен миттєво використати в процесі гри. Уява як здатність створювати ментальні образи, що ситуативно не існують у реальності, взаємопов'язана з підсвідомістю людини: підсвідомість живить уяву глибокими емоційними досвідами й інтуїтивними знаннями, тоді як уява дозволяє цим неусвідомленим елементам набувати форми та структури, необхідної для творчого вираження. Інтуїтивний інтелект є домінантою в імпровізації актора на непередбачувані ситуації, що вимагає швидкого реагування, миттєвої сценічної дії, яка в певних випадках відбувається на рівні інсайту.

Візуально-просторовий інтелект (V-SQ). Г. Гарднер розглядає цей вид інтелекту як такий, що не обмежується лише логічним і мовним спрямуваннями, а має різноманітні форми та прояви. Візуально-просторовий інтелект визнається важливим для сприймання й розуміння візуальної інформації, в оточенні якої знаходиться актор на сцені. розвитку образного мислення, креативності й інших навичок, пов'язаних із візуальним сприйняттям [117, с. 168]. Цей вид інтелекту фасилітує розвиток візуалізаційних здібностей, креативності, імпровізаційних умінь і поєднання творчих та аналітичних способів

мислення. Візуальне уявлення слугує фундаментом для акторської діяльності, де акторам необхідно конструювати живі, переконливі образи персонажів, а візуально-просторова здібність сприяє точному їх відтворенню в ментальному полі й експресивності. Це дає змогу акторам не лише створювати унікальні візуальні концепти, але й емоційно переживати їх. Імпровізаційна здатність дозволяє актору швидко адаптуватись у візуальному оточенні до змін і несподіваних сценічних обставин, забезпечуючи спонтанну та вражаючу реакцію. Візуально-просторовий інтелект є ключем до швидкого відгуку й імплементації імпровізованих дій на сцені та забезпечує професійне спілкування актора в системі «суб'єкт-предмет».

Когнітивний інтелект (CQ) може бути ідентифікований як імперативна основа в структурі загальних інтелектуальних здібностей, оскільки він є підґрунтям для розвитку широкого спектру інших інтелектуальних вимірів. Його фундаментальна значимість проявляється через здатність майбутнього актора осмислювати й обробляти навчальну і професійну інформацію, використовувати пізнавальні процеси (сприйняття, увага, пам'ять, мова) в роботі над роллю й безпосередньому показі вистави. Концентрація і управління увагою, які виступають ключовими детермінантами в акторській майстерності, дають змогу фокусуватися на інтерпретації ролі, взаємодії з іншими персонажами й динаміці сценічних подій (втілення знань про темпоритм), гарантуючи передачу емоційного заряду (знання типів емоцій і почуттів) та інтенцій персонажа до аудиторії. Відсутність високорозвинених когнітивних навичок концентрації уваги може призвести до розриву в комунікації між акторами, негативно впливаючи на загальну ефективність виступу і його сприйняття глядачем. Когнітивний інтелект стає не тільки засадою для особистісного розвитку актора, а й незамінним складником професійних компетентностей у акторській діяльності. Також він є основою для розвитку інших інтелектуальних навичок, необхідних майбутньому фахівцю. Він допомагає в розвитку логічного й аналітичного мислення для розуміння сюжету і персонажів.

Отже, когнітивний інтелект є взаємопов'язувальним елементом архітекτονіки акторського інтелекту, своєрідним підґрунтям, на якому базуються інші види інтелекту, а саме: емоційний, фізичний, екзистенційний, соціальний, міжособистісний, духовний, інтуїтивний, візуально-просторовий. Вказана ієрархічна залежність підкреслює, що адекватне функціонування когнітивного інтелекту є критичним для розвитку й ефективності інших інтелектуальних здібностей.

Розглянутий зміст і сутність різновидів множинних інтелектів дозволив нам визначити зміст дефініції «акторський інтелект».

Акторський інтелект (ActI – Acting Intelligence) – це комплекс інтелектуально-творчих здібностей, завдяки якому відбувається усвідомлення та глибоке осмислення власних фізичних, емоційних, екзистенційних, соціальних, міжособистісних, духовних, інтуїтивних, візуально-просторових і когнітивних процесів, які допомагають актору реалізуватись у творчій професійній діяльності, досягти досконалого рівня акторської майстерності, транслювати художньо-естетичну інформацію вистави й переконливо втілювати автентичність художнього образу персонажа.

В академічному середовищі викладачів зростає значення оволодіння й асиміляції знань, пов'язаних із теорією множинних інтелектів і їхнього застосування в сучасній глобальній практиці, а також усвідомлення потенціалу цих інтелектів у навчальному процесі. У контексті необхідності адаптації до змінних умов сучасної освітньої парадигми важливим для викладача стає не лише володіння актуальною термінологією і знаннями, що трансцендують специфіку акторської майстерності, але й розвиток широкого світогляду та здатності до міждисциплінарного аналізу.

Розвиток акторського інтелекту сприяє формуванню впевненості майбутнього актора через віру в результативність своєї праці. У акторській професії існує вислів: «Для того, щоб глядач повірив актору, актор має повірити в себе (у свого персонажа)», який ілюструє глибокий аспект цієї професії. Педагог виступає в ролі опори, яка надихає і підтримує студентів у формуванні їхнього інтелектуально-

творчого розвитку, допомагає впоратись із зовнішніми викликами й обставинами та вірити в себе і свої можливості.

Отже, теорія акторського інтелекту сприяє більш індивідуалізованому і збалансованому підходу до навчання акторів, допомагаючи їм розвивати різноманітні інтелектуально-творчі здібності й досягати високої професійної якості у своїй галузі. Кожен із різновидів інтелекту спрямований на осмислення певного елемента професійної діяльності. Незважаючи на те, що концепція видів інтелекту оповита суперечками, вважаємо, що вона може бути реалізована в освітньому процесі.

3.2. Створення ігрового стану в процесі формування й розвитку акторської майстерності майбутнього фахівця

Ігровий стан актора – це професійна характеристика його творчої діяльності, що забезпечує спосіб його професійного буття в площині створення художнього образу. Необхідно обґрунтувати теоретичні засади феномена «ігровий стан актора» в акторській діяльності.

Для з'ясування змісту й функціонала «ігрового стану актора» слід більш детально розглянути головний складник цього понятійного конструкта – «стан». Як категорія слово «стан» розглядається на міждисциплінарному науковому рівні: психологія, психофізіологія, нейрофізіологія. Згідно з сучасними психологічними дослідженнями, це поняття визначається як психофізіологічний стан особистості, що містить емоційні, когнітивні й фізичні аспекти, які впливають на сприйняття і взаємодію з оточуючим середовищем [85, с. 502].

При розгляді поняття «стан» важливо відзначити комплексність сприйняття людської особистості через взаємодію внутрішніх (психічних) і зовнішніх (фізичних) аспектів, а також їхній взаємозв'язок і взаємозалежність. Психофізіологія (гр. *psyche* – душа, *physis* – природа і *logos* – слово, вчення) – це міждисциплінарна наука, яка вивчає зв'язок і взаємозалежність психіки та її системних нейрофізіологічних механізмів як єдиний еволюційний і функціональний процес і спрямована на пошук фізіологічних

закономірностей, які визначають психічну діяльність і поведінку людини [79, с. 344].

У сучасному психологічному словнику В. Шагара дефініцію «стан» також розглянуто як взаємозв'язок внутрішнього й зовнішнього: стан, що внутрішньо спостерігається, – це зафіксоване свідомістю в певний момент часу інтегральне відчуття благополуччя (неблагополуччя), комфорту (дискомфорту) в якихось підсистемах організму або всього організму в цілому; стан, що зовнішньо спостерігається, – це ступінь благополуччя (неблагополуччя), комфорту (дискомфорту), обумовлений ознаками, що читаються ззовні [85].

У вивчених і проаналізованих наукових джерелах ми не знайшли чіткої дефініції поняття «ігровий стан». Тому на підставі аналізу концепцій «гри», які розглядаються в підрозділах 1.1 і 1.2, та вивчення сутності поняття «стан» на засадах розглянутих теоретичних положень нами було визначено ***ігровий стан актора** як психічний стан особистості, що характеризується специфічною професійно-психологічною готовністю до прийняття ролі або імітації певної ситуації, відмінної від її звичайного життєвого стану, коли майбутній актор опиняється у вигаданій, уявній або імпровізованій ситуації, усвідомлюючи та відтворюючи певну роль, що може значно відрізнятися від його реальної поведінки.* Ігровий стан активізує творчий потенціал особистості, сприяє розвитку фантазії, емоційному різноманіттю і здатності до відтворення різних сценаріїв.

Створення ігрового стану можливе тільки тоді, коли в майбутнього актора є розуміння свого внутрішнього «Я». Ми пропонуємо звернутися до поняття «Я-концепції» – системи уявлень про себе, що містить фізичні, інтелектуальні, природні властивості, самооцінку, сприйняття власної особистості по відношенню до зовнішніх факторів та розглядає цілісне людське «Я» в контексті його самовизначення [51]. Ця концепція може бути реальною (хто я є зараз), ідеальною (яким я мав би бути), динамічною (яким я хочу стати) або фантастичною (яким я б хотів бути, якщо б це було можливим). Вона містить когнітивний,

емоційно-ціннісний і поведінковий аспекти [77, с. 10-14]. Найважливішою функцією «Я-концепції» є забезпечення внутрішньої узгодженості особистості та стійкості в її поведінці. Вона формується під впливом життєвого досвіду і взаємодії з навколишнім середовищем, впливаючи на інтерпретацію цілі, досвіду, очікування й самооцінки. Поняття «Я-концепція» і самоусвідомлення часто використовуються як синоніми, хоча вони можуть розглядатися як результат і як процес самоусвідомлення.

Сучасні психологічні теорії розвитку «Я-концепції», зокрема концепція «Постмодерністського 'Я'», виникли в контексті наукової дискусії, проведеної психологами, соціологами й філософами, які зосереджувались на вивченні явищ постмодернізму. Один із важливих внесків у розвиток цієї концепції належить французькому філософу Жану-Франсуа Ліотарду (Jean-François Lyotard). У своїй роботі «Постмодерність для дітей» (*La condition postmoderne: rapport sur le savoir*) він висловив ідею про розпад традиційних, єдиних метанаративів і загальних історій, які регулюються суспільством [143]. Ж.-Ф. Ліотард підкреслив, що в постмодерному світі вже неможливо створити одну загальну історію чи ідентичність, яка б підходила для всіх. Він вважав, що ідентичність стає фрагментарною і розпадається на множину різних «мікроідентичностей» або «мультиплікаційних ідентичностей». Це означає, що людина може мати різні «обличчя», ролі й ідентичності в різних соціальних, культурних і контекстуальних ситуаціях. Постмодерністська концепція «Я» стала важливим складником у розумінні ідентичності в сучасному світі, де культурне розмаїття, глобалізація й індивідуалізм сприяють розвитку різних шарів і аспектів самоідентичності.

З психотерапевтичної точки зору, коли клієнт має субособистості й не усвідомлює цього, завдання терапевта полягає в тому, щоб допомогти гармонізувати цей стан [32, с. 141-144]. У сфері акторської майстерності ситуація виглядає інакше. Майбутній актор свідомо працює над створенням субособистості, яка називається «персонажем». Цей процес відбувається усвідомлено, з метою реалізації певних акторських завдань. Однак важливо відрізнити

цей підхід від ситуації клієнта в психотерапії, де субособистості виникають з неусвідомленого травматичного досвіду і «внутрішнього» конфлікту. У професійній підготовці майбутнього актора надзвичайно важливо контролювати процес поєднання особистості студента зі субособистістю персонажа, «захищати» його психіку від емоційного перенавантаження і зберігати його психічний баланс у процесі роботи над роллю.

Також майбутньому актору необхідно розуміти процес дисоціації від власної особистості з метою створення «не Я» (субособистість персонажа). У психології дисоціація визначається як процес, у ході якого людина відчуває роз'єднаність між своїми думками, пам'яттю, почуттями, діями або власною ідентичністю. Зазвичай цей термін використовується для опису захисної реакції на травму або стрес, коли особа в той чи інший спосіб «відключається» від реальності. У контексті акторської гри використання терміна «дисоціація» є правильним, якщо ми говоримо про процес відділення особистості актора від персонажа з метою кращого втілення ролі. Саме вміння входити в ігровий стан сприяє безпечній дисоціації актора в процесі створення образу персонажа. Це не передбачає, що актор мусить завжди перебувати в позитивному настрої; це означає, що він настільки розуміє свої внутрішні процеси, що може перетворити будь-який власний стан (у рамках прийнятої норми) на ігрову дію. Ігровий стан передбачає певну енергетику та її зміни і потребує не довгого налаштування, а здатності до миттєвого переключення, схожого на створення власного безпечного виміру, у який актор може зануритися з будь-якого свого особистісного стану. Іншими словами, це перехід з однієї «кімнати» свідомості в іншу.

Звертаючись до наукових нейробіологічних досліджень, можна відзначити, що під час процесу дисоціації активізується права півкуля мозку, відповідальна за креативність і творчість. У випадку відсутності дисоціації ліва півкуля виявляє більшу активність, орієнтовану на логіку й раціональність. У момент дисоціації людина переходить із активної фази в більш спокійний стан, коли

парасимпатична нервова система починає заспокоюватися, і студент може отримувати інформацію зі свого несвідомого [138].

Процес дисоціації та формування «не Я», що передбачає перехід у вигаданий вимір, у якому «проживає персонаж», натуральним чином сприяє виникненню ігрового стану. Ідея існування іншої особистості вже включає безпечне середовище, оскільки це «не Я», що дає майбутньому акторові можливість експериментувати зі своєю професійною ідентичністю, відхиляючись від звичних емоційних реакцій, фізичних проявів і моделей поведінки. Таким чином, процес створення й усвідомлення чогось відмінного від власної особистості актора вже містить у собі й передбачає появу ігрового стану. Вважається, що інший вимір є ігровим за замовчуванням, і в цьому випадку актор не створює ігровий стан, а «входить у нього».

У цьому контексті важливо розглянути можливість для актора навчитися дозволяти собі бути іншим. Значущим є вміння студента перебувати в середовищі одногрупників і викладачів зокрема для того, щоб дозволити собі бути будь-ким, включаючи вразливість і право на помилку. Коли студент дозволяє собі «бавитися» для того, щоб створити «не Я», то закономірним є виникнення ігрового стану. Для викладача ключовою стає здатність створювати безпечні умови в колективі, де здобувачі освіти можуть відчувати свободу виразити себе й бути відкритими.

Сам процес створення «не Я» має значний потенціал для саморефлексії. Парадокс ігрового стану полягає в тому, що навіть коли актор дисоціюється від своєї особистості, він залишається основним інструментом самого себе (залишається зі своєю «Я-концепцією») проте вже в іншому вимірі. Процес роботи над роллю фактично стає власним процесом навчання, що сприяє рефлексії, самосвідомості та внутрішньому розвитку.

Дистанція між «Я» і «не Я» дозволяє акторам поглиблено «проживати» ситуацію в іншій світоглядній системі або в іншому вимірі. Важливим аспектом є те, що між «Я» і «не Я» існує усвідомлена дистанція, яку актор активно створює. Це розмежування, що заповнюється відповідними емоційними станами й настроями актора,

є своєрідною «порожнечою» або «пустотою», простором для вільного творчого вираження актора, що дозволяє актору заглиблюватися в роль, створювати багатогранну й аутентичну інтерпретацію персонажа.

Цікаво розглянути внутрішній стан «порожнечі» в контексті філософських систем і поглядів на природу людського буття, наприклад у буддизмі, де поняття «порожнечі» або «шуньята» (санскр. शून्यता) відображає ідею, що всі феномени й реальність у цілому позбавлені постійності й незмінності [52, с. 173-175]. Це означає, що ніщо не існує саме по собі, але набуває значення через відносини й контекст. Викладач, працюючи з майбутніми акторами і оперуючи такими філософськими термінами, як «внутрішній простір» або «порожнеча» (створення дистанції) надає студенту розуміння того, хто він є, і доповнює зміст його власної «Я-концепції». Такий когнітивний підхід сприяє розвитку екзистенційного й духовного інтелектів, що відповідно формує високоінтелектуального актора.

Концепція ігрового стану, у якому існують «Я» і «не Я», створює умови для того, щоб розглянути справжню сутність власної ідентичності. У філософії феноменології І. Канта описане поняття «порожнечі» або «ніщо» як важливого аспекту людського буття. Ця ідея вказує на необхідність порожності й невизначеності в сприйнятті світу і рефлексії [52, с. 173-175]. Із філософської точки зору внутрішній стан «порожнечі» може бути розглянутий як сприйняття відсутності постійності, стійкості й визначеності у світі й людському бутті. У ігровому стані можна використовувати саме «порожнечу» як невизначеність. Розуміння майбутнім актором існування «порожнечі» дає йому змогу взяти відповідальність за цей простір і наповнити його відповідним ігровим буттям для того, щоб максимально наблизити до себе «не Я». Коли студент дисоціюється, то відчуває себе більш вільним у проявах, оскільки йому здається, що він ніби бере відповідні якості для створення образу персонажа не з себе. «Порожнеча» між «Я» і «не Я» і є тим безпечним простором

вільного «прояву» студента, де майбутній актор може зробити безліч спроб для того, щоб наблизити персонажа до себе.

Ф. Ніцше у своїх філософських роздумах стосовно ідентифікації актора з персонажем підкреслює, що актор відчуває насолоду як від привласнення «я» (персонажа) собі, так і від відсторонення від нього, заперечення. Ідентифікація з персонажем за Ф. Ніцше є фундаментальним драматичним явищем: «...бачити самого себе метаморфозованим і діяти, немов увійшовши в інше тіло, в інший характер» [52, с. 101].

На нашу думку, не актор наближається до персонажа, а персонаж наближається до актора, який ніби «притягує» до себе образ персонажа з «уявного світу» в матеріальний через поступовий репетиційний процес роботи над роллю. Саме такий шлях «притягування образу персонажа» сприяє тому, що особистість майбутнього актора не розчиняється в ролі й розуміє, що вступає в ігровий процес, у якому, наприклад, дії Гамлета (на сцені) не призводять до реального вбивства Офелії. Студент має усвідомлено тримати дисоціацію між собою і персонажем, із кожною репетицією наближаючи його до себе. Відчуття цього процесу та вміння спостерігати й відстежувати його динаміку відбувається через знання і володіння акторською технікою. Особистість актора є ключовим елементом, надзвичайно реальним і міцним, оскільки він проживає своє існування у фізичному просторі, на відміну від персонажа, який є уявним образом на сторінках літературного твору. Актор володіє реальністю свого буття. Утім прагнення актора розчинитись у вигаданому образі може призвести до втрати власної акторської (професійної) ідентичності, оскільки його особистісні риси й життєва біографія залишаються незмінними. Це може стати джерелом психологічних конфліктів через конфронтацію між реальністю виконавця й уявною роллю. Актор існує у двох просторах (реальному й уявному), де вигаданий образ намагається вплести себе в складну «Я-концепцію» актора. Ця взаємодія між актором і роллю, між його «Я» та «не Я» сприяє інтеграції персонажа в складову «Я-концепції» майбутнього актора. Це сприяє розширенню й розкриттю різноманітних аспектів

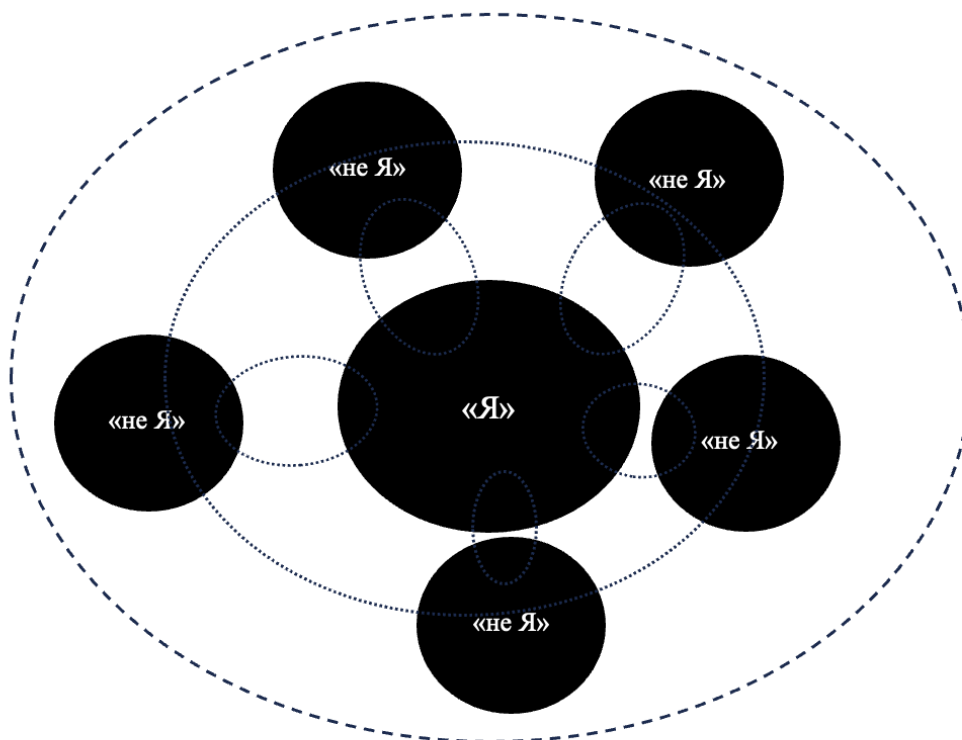
особистості актора, що допомагає йому зрозуміти своє «Я». Кожна нова акторська роль розвиває усвідомлення студентом власної особистості й наближає до глибинного розуміння себе.

У акторській галузі існує поняття «перевтілення», коли актор уміє «перетворитися» на іншого персонажа, увійти в його образ і з'єднатися з ним. Але цей психологічно вимогливий процес може викликати питання щодо «втрати» власної особистості актором у процесі роботи над роллю. Ми вважаємо, що варто говорити саме про «притягування» персонажа до себе, а не про «перевтілення», – це зберігає психологічну стійкість і гармонію власної особистості актора, що водночас уможлиблює створення безлічі образів персонажів, при цьому не втрачаючи власного «Я». Такий підхід, на нашу думку, вимагає постійного самовдосконалення і формує в студента професійне ставлення до себе як до «інструменту», що потребує постійного усвідомлення власних процесів.

У рамках метафори, що порівнює ролі актора з космічною системою, можна спостерігати його професійну ідентичність як сталу величину, подібно Сонцю як центральному елементу. Ролі – планети космічної системи, що обертаються навколо цієї постійності. Процес масштабування особистості через прийняття різних ролей може бути безмежним подібно до нескінченності Всесвіту. Саме ідентичність актора як центрального елемента приваблює і утримує ролі на відповідній дистанції, подібно до Сонця, що тримає планети в системі орбітальної конфігурації, «притягуючи» їх до себе. Акторські ролі, схожі на планети, завжди перебувають у русі, щоб доповнювати й обертатися навколо центральної постійності.

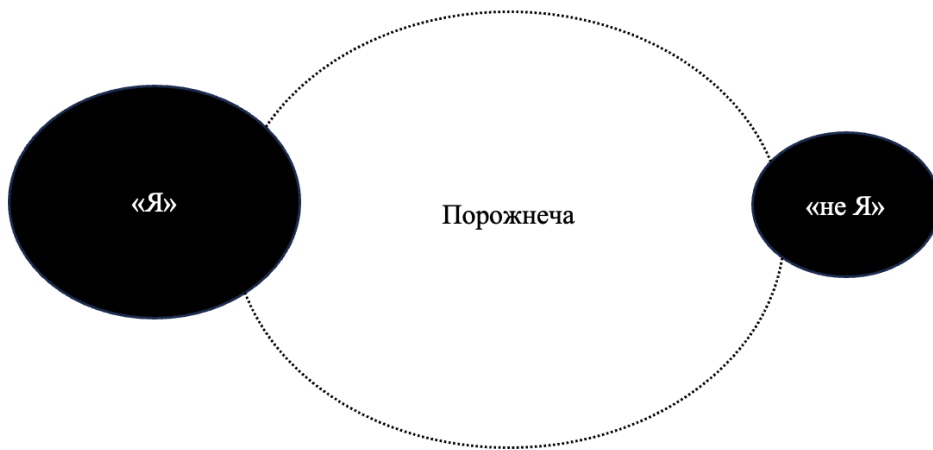
Деякі ролі вважаються актором успішними, тоді як інші не вдаються. Ця відмінність спричинена не лише характером кожної окремої ролі, але й умовами, у яких проходить репетиційний процес для кожної вистави, а також особистими обставинами, що впливають на життя актора протягом певного часу. Тож відстань між кожною новою роллю і особистістю актора постійно змінюється залежно від контексту роботи над кожною конкретною виставою та індивідуальних життєвих умов, які він переживає в певних життєвих

ситуаціях. Завдяки різноманітності ролей актори не тільки зберігають власну індивідуальність і психічну стабільність, але й розширюють свої горизонти, зміцнюючи особистісні якості. Візуальне відображення цього процесу графічно представлено на рисунку 3.2.



**Рис. 3.2. Індивідуальність актора
в системі художніх образів персонажів**

«Проміжок» між «Я» і «не Я» у сфері акторської творчості є психологічним простором (рис. 3.3), у якому внутрішні процеси усвідомлення ролі відбуваються паралельно з фізичними експериментами актора. Майбутній актор здійснює внутрішні відкриття, що негайно перевіряються через учинки (репетиційний процес), тоді як у процесі виконання фізичних етюдів відбуваються важливі внутрішні усвідомлення.



**Рис 3.3. Психологічний простір взаємодії «Я» і «Не-Я»
в акторській свідомості**

Необхідно підтримувати постійний баланс між цими процесами, оскільки саме лише усвідомлення без практичної роботи над роллю уповільнює процес наближення персонажа до «Я». Ретельний аналіз і внутрішня робота над образом мають супроводжуватись активними фізичними експериментами й самотійними репетиціями. Занадто інтенсивні експерименти без аналізу також можуть уповільнити вдосконалення образу, адже потрібно зберігати раціональну рівновагу між творчими діями і внутрішнім осмисленням ролі.

У цьому «проміжку» «не Я» в процесі роботи актора над роллю поступово притягується до «Я» актора. Це нелінійний процес, тут не існує причинно-наслідкового зв'язку, у якому простежується залежність: кожна репетиція наближає «не Я» до «Я», проте актор самотужки не може наблизити «не Я» до «Я», тому важливою умовою є наявність «спостерігача-комунікатора» – режисера. У навчальному процесі «спостерігачами» виступають викладачі з акторської майстерності, які мають створити для майбутнього актора простір безпеки й довіри, де можливий будь-який творчий прояв. Створення такої свободи вираження допоможе педагогу знайти актуальні для конкретного студента дидактичні методи і прийоми, акторські техніки

та вправи, які майбутній актор зможе вибирати й використовувати для наближення «не Я» до «Я» у кожній відповідній ролі.

Робота викладача з акторської майстерності вимагає вміння створювати захищену і сприятливу атмосферу для розвитку студентів. Майбутні актори регулярно стикаються з необхідністю виступати перед публікою, що особливо актуально для перших років студентського життя в закладах вищої освіти. Страх виходу на сцену може ускладнювати прояв креативності, імпровізації (за необхідності), акторську взаємодію навіть у випадках високої обдарованості. Виступ перед аудиторією – це неординарна ситуація, що може викликати хвилювання або тривогу, яка є природною і логічною з еволюційної точки зору. У мозку людини існує частина, відома як «рептильний мозок», відповідальна за інстинкт самозбереження. Соціальна й фізіологічна природа людей диктує бажання бути прийнятими у спільноті. Страх виступу на сцені пов'язаний зі страхом відчуження, який може переважати навіть над страхом смерті. У минулому це означало загрозу для життя від хижаків, небезпечних умов чи нестачі ресурсів, ризик бути неприйнятим або вигнаним із племені. Враховуючи ці аспекти, викладач акторської майстерності має важливе завдання – створювати ігрове середовище, у якому студенти могли б не лише подолати цей страх, але й перетворити його на стимул для вираження власних ідей і вмінь на сцені.

Цікавими з цієї точки зору є дослідження поведінкового психолога Р. Баумейстера, одного з перших науковців, який виявив «ефект негативу» – універсальну тенденцію людей реагувати швидше й інтенсивніше на погані новини, ніж на позитивні. Тому створення безпечного простору для майбутніх акторів є одним із найважливіших завдань для педагога. Це особливо стосується надання студентам коментарів і оціночних суджень щодо їхніх виступів у присутності інших студентів. Р. Баумейстер підкреслює, що розум має сильну тенденцію переважно реагувати на негативні речі, що є еволюційно обумовленим явищем: наші предки, які усвідомлювали негативні аспекти свого середовища, мали кращі шанси вижити. Реакція на потенційні загрози, «боротьба чи втеча», є складовою лімбічної

системи нашого мозку, що дозволяє організму швидко реагувати на потенційні небезпеки [96].

Усвідомлюючи ці еволюційно обумовлені реакції мозку, педагогу важливо розуміти, що страх перед виступом є природним проявом: мозок реагує на публічні виступи як на потенційну загрозу. Страх публічного виступу – це нормальна реакція, що відображає природні механізми функціонування мозку. Зважаючи на вказані аспекти, важливо, щоб викладач окрім розуміння фізіологічного аспекту страху перед виступом враховував і психолого-соціальний контекст. Середовище, яке оточує студента, відіграє значну роль у формуванні колективного психологічного підґрунтя. При гострих суспільних стресах, наприклад, у воєнний час в Україні, педагогу мусить враховувати соціальні події і вплив стрес-факторів збройних конфліктів на психічне й фізичне здоров'я студентів. Така ситуація часто призводить до депресивних настроїв, комунікативної нестабільності й конфліктів у студентському колективі, що впливає на психічний стан особистості й загальний рівень її фізичного здоров'я. Це може призвести до психосоматичних захворювань і загострення психічних проблем. Враховуючи ці аспекти, студенти, які перебувають у ситуації стресу, можуть реагувати індивідуально, проявляючи підвищену тривожність, схильність до самозвинувачень і пошуку винних. Їхні емоційні реакції можуть бути виражені у формі підвищеної реактивності і спрямовані на самозахист. У таких умовах важливо розвивати в студентів адаптивні стратегії для зниження рівня стресу й підтримки психічного здоров'я, що є важливим фактором для їхнього загального самопочуття та успішності [42]. У професійній підготовці майбутнього актора допустимою природною реакцією на виступ є хвилювання, а не страх як вітальний стимул безпеки, що блокує психофізичні можливості студента досягти ігрового стану.

Для створення ігрового стану студентів викладачу потрібно реалізувати тріаду таких педагогічних завдань: створення безпечного навчального простору; формування в здобувачів освіти почуття довіри через створення партнерських відносин; встановлення правил комунікативної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Виконання першого завдання конкретизується змістом другого й третього, які існують у взаємозалежності й узгодженості. Розглянемо сутність і особливості кожного з них.

1. Створення безпечного навчального простору. Безпечний навчальний простір – організоване творче середовище, де студент внутрішньо відчуває прийняття іншими суб'єктами освітнього процесу його дій, що уможливорює вільне вираження креативності без очікування осуду. У цьому безпечному середовищі майбутній актор відчуває, що його невдачі й помилки не сприймаються як прояв неспроможності чи професійної некомпетентності, а навпаки, розглядаються як можливість для особистого росту й удосконалення акторської майстерності. Це особливо важливо, оскільки акторська професія ґрунтується на практичних навичках, які неможливо засвоїти виключно теоретично.

Сама сутність акторської майстерності полягає в тому, щоби персонаж (актор) на сцені міг діяти, розв'язувати конфлікти, досягати своїх цілей і долати перешкоди, зумовлені сюжетною лінією відповідної п'єси. Під час репетиційного процесу студент має вчитися діяти й розвивати свої акторські навички через постійну практику та виконання етюдів і проб. Без такого практичного навчання в безпечному середовищі, студент не може навіть зрозуміти й відчути сутність ігрового стану.

Організація безпечного навчального простору ґрунтується на принципі безумовного позитивного сприйняття (Карла Роджерса). Цей принцип вказує на важливість створення атмосфери, де особа відчуває безумовну прийнятність і підтримку, незалежно від її дій і рішень. Це стимулює особистісний ріст і сприяє вираженню індивідуальності, результатом чого стає створення ігрового стану.

2. Формування в здобувачів освіти почуття довіри через створення партнерських відносин. Педагогу важливо проявляти повагу до унікальності студента, його талантів та ідей, активно підтримувати й виявляти зацікавленість у його академічній роботі. Забезпечення підтримки, прояв співчуття й уваги до потреб студента, відкритість і прозорість у комунікації встановлюють довірливі

відносини, які є необхідними для навчання та розвитку особистості майбутнього актора.

Встановлення тісних партнерських відносин між викладачем і студентом неможливе без використання індивідуального підходу. Зазвичай у рамках групових занять, які складають більшу частину навчального процесу, викладачі не завжди можуть виділити достатньо часу для індивідуального супроводу студентів. Проте важливо не знехтувати цією проблемою, а замість цього активно працювати над встановленням надійного й ефективного комунікативного процесу. У закладах вищої освіти України, де відбувається фахова підготовка майбутніх акторів, групи часто нараховують від 20-ти до 30-ти студентів, що становить для викладачів значній виклик. У таких умовах важливо розробляти і впроваджувати інструменти для покращення як індивідуальної, так і групової взаємодії зі студентами. Натомість європейські театральні й кіноуніверситети, наприклад, Академія драматичного мистецтва імені Ернста Буша (Берлін) та Університет кіно Бабельсберг (Берлін), акцентують увагу на індивідуальному підході до навчання, роблячи групи меншими, зазвичай не більше 15-ти студентів (аналогічний досвід ЗНУ). У Академії драматичного мистецтва імені Ернста Буша (Берлін) студенти, приміром, можуть працювати в групах всього з трьох осіб над окремим етюдом протягом одного кварталу навчання (один квартал триває 2,5 місяці). При цьому навіть у великих групах застосовуються форми роботи засновані на індивідуальній взаємодії, яка забезпечує глибше розуміння й розвиток кожного студента. Саме завдяки цій індивідуальній партнерській взаємодії між викладачем і студентом зароджується відчуття довіри, бо студент відчуває, що його індивідуальність визнається і враховується, його думка й почуття мають вагу. Ці партнерські стосунки стають каталізатором акторського становлення студента, сприяючи розвитку більш глибокої і довірливої комунікації і, як результат, формуванню вміння швидко створювати ігровий стан.

3. Встановлення правил комунікативної взаємодії між учасниками освітнього процесу. У сучасній акторській освіті особлива важливість надається встановленню ефективних домовленостей (правил) між учасниками навчального процесу. Без них створення ігрового стану стає практично неможливим. Це відповідає реалізації актуальним в Україні принципам демократизму й студентоцентризму у вищій школі. Однією з ключових «угод», яку варто укласти, є підтримання акторської етики, яка передбачає здатність надавати об'єктивну критику після виступу студента.

Існує практика, коли відсутні такі «угоди», і кожен учасник освітнього процесу висловлює свої думки й оцінки, керуючись власним розумінням етичних норм, рівнем вихованості й досвідом. Зарубіжна практика підтверджує важливість створення «угод» між студентами й викладачами щодо надання зворотного зв'язку. Такий європейський підхід передбачає, що після перегляду етюдів або вистави студентам пропонується утримуватися від вираження суб'єктивних оцінок на кшталт «це було добре чи погано», «мені це сподобалося, а це не дуже», «у тебе не вийшло або вийшло». Замість цього студенти висловлюють свої спостереження та власні емоції, використовуючи такі фрази: «Я помітив, що ти...», «Я відчув, як...», «Я побачив, що...». Цей підхід сприяє розвитку об'єктивного сприйняття й формування акторського інтелекту студентів. Він дозволяє зрозуміти, наскільки успішно вони передали свою ідею на сцені, і як це сприйняли глядачі. Завдяки цьому навіть якщо студент не досяг бажаного результату в реалізації своєї ідеї на сцені, він розглядає це як можливість для вдосконалення власних навичок і покращення свого акторського вміння. З психологічно-педагогічної точки зору, домовленості про об'єктивний зворотний зв'язок впливають на психічний комфорт студента, допомагаючи йому створювати ігровий стан.

Отже, розглянуті теоретичні положення психології, філософії, нейробіології дають підстави констатувати, що ігровий стан є професійною характеристикою актора й важливим аспектом його фахової підготовки. Формування ігрового стану в студентів

визначається їхньою свідомістю і здатністю до рефлексії. Для реалізації цієї умови в навчальному процесі викладач має вирішувати такі завдання: створення безпечного навчального простору; формування в здобувачів освіти почуття довіри через створення партнерських відносин; встановлення правил комунікативної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

3.3. Впровадження алгоритму застосування ігрового тренінгу в професійну підготовку майбутнього актора

Ефективність формування готовності майбутнього актора до професійної діяльності забезпечується домінуючою умовою – упровадженням алгоритму ігрового тренінгу в освітній процес. Цей алгоритм забезпечує послідовність дій, спрямованих на формування компонентів готовності актора (мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового й особистісно-професійного) до професійної діяльності. Алгоритм застосування ігрового тренінгу ми розглядаємо в трьох проєкціях: як активну педагогічну технологію (цілісне, системне утворення, що містить чітку етапність, послідовність навчальних дій, комплекс дидактичних форм і методів), як метод (використовується у формуванні певних професійних характеристик), як засіб (у формуванні конкретного професійного вміння або навички). На рис. 3.4 представлений алгоритм застосування ігрового тренінгу як педагогічної технології в професійній підготовці майбутнього актора.

ТЕОРІЯ	АКТОРСЬКИЙ ІНТЕЛЕКТ	ПРАКТИКА
Внутрішня опора в контексті акторської саморегуляції		Самотренінг
Створення персонажу: методи та техніки в акторській майстерності Акторський інтелект: теоретичні основи та практичне застосування		Індивідуальний тренінг: спеціалізована підготовка на основі конкретних потреб студента Створення сценічного характеру
Груповий коучинг як інструмент взаємодії в акторському колективі «Я-концепція» як фактор самоідентифікації актора Екзистенційний інтелект в акторській майстерності Критичне мислення в професійній діяльності актора		Формування навичок сценічної імпровізації Інтеграція емоційного, фізичного та екзистенційного інтелектів у творчому процесі Розвиток екзистенційного (духовного) інтелекту в акторській роботі Пробудження чутливості та сприйняття для глибшого вживання в роль
Групова рефлексія як засіб розвитку акторських навичок Уява та робота з підсвідомим через метафори в акторському мистецтві Практика активного слухання в акторській інтеракції Креативність як професійна характеристика майстерності актора Емоційний інтелект у контексті акторської взаємодії Розвиток фізичного інтелекту в акторській практиці Теоретичні засади множинного інтелекту Концентрація уваги як ключовий аспект акторської техніки Саморефлексія як інструмент осмислення «внутрішнього життя» актора Етичні принципи як регулятор міжособистісної взаємодії у творчому колективі		Створення довіри через контактну імпровізацію Використання уяви: від свідомого до підсвідомого в акторській творчості Розвиток навичок активного слухання в акторській інтеракції Вправи на розвиток комунікативних навичок та кооперативної взаємодії в акторській діяльності Техніки рефлексії та самоаналізу в акторській практиці Партнерство та імпровізація: методики ефективної взаємодії Майстерність роботи з предметами і простором на сцені Тренування органів чуття для підвищення акторського сприйняття Розвиток усвідомленої присутності на сцені Практика елементів акторської психофізики через ігровий тренінг

Рис. 3.4. Алгоритм застосування ігрового тренінгу у формуванні готовності студентів до професійної діяльності

Обрана спіральна модель алгоритму проведення акторського тренінгу вибрана для того, щоб наголосити на важливості активного впровадження тренінгу в систему навчання.

Результат готовності майбутнього актора до професійної діяльності – це сформований акторський інтелект (див. підрозділ 2.1). Поступовість впровадження алгоритму передбачає застосування акторського тренінгу в чотири етапи (з першого по четвертий курс), що відповідає чотирьом сходам. Ця технологія базується на двох аспектах (теоретичному і практичному), які формують акторський інтелект. Такий комплексний підхід сприяє формуванню в студентів розуміння важливості їхньої активної участі у власному професійному зростанні і сприяє розвитку їхньої мотивації та ціннісного ставлення до обраної професії (мотиваційний компонент). Теоретичний блок гармонійно доповнює практичний та існує в цілісній взаємодії з ним. Він забезпечує формування когнітивного компонента (отримання

і засвоєння нових знань) і особистісно-професійного компонента (концентрація уваги, емпатія, рефлексія і саморегуляція). Такий баланс між теорією і практикою сприяє формуванню всіх компонентів готовності майбутнього актора до професійної діяльності. Навчальні матеріали надаються здобувачам освіти у формі презентації, що є прикладом використання сучасних методів інформаційної технології для ефективної передачі знань і стимулювання активної участі студентів у пізнавальній діяльності й розвитку критичного мислення (додаток Б). Представимо тематику теоретичного блоку.

I етап: етичні принципи як регулятор міжособистісної взаємодії у творчому колективі; саморефлексія як інструмент осмислення «внутрішнього життя» актора; концентрація уваги як ключовий аспект акторської техніки; теоретичні засади множинного інтелекту; розвиток фізичного інтелекту в акторській практиці; емоційний інтелект у контексті акторської взаємодії; креативність як професійна характеристика майстерності актора; практика активного слухання в акторській інтеракції; взаємозв'язок мислення та уяви в роботі з підсвідомістю; групова рефлексія як засіб розвитку акторських навичок.

II етап: критичне мислення в професійній діяльності актора; екзистенційний інтелект у акторській майстерності; «Я-концепція» як фактор самоідентифікації актора; груповий коучинг як інструмент взаємодії в акторському колективі.

III етап: акторський інтелект: теоретичні основи й практичне застосування; створення персонажа: методи й техніки в акторській майстерності.

IV етап: внутрішня опора в контексті акторської саморегуляції.

Кожен наступний етап процесу формування акторського інтелекту доповнюється новою навчальною інформацією.

Представимо практичні засади реалізації цього алгоритму:

I етап: практика елементів акторської психофізики через ігровий тренінг; розвиток усвідомленої присутності на сцені; тренування органів чуття для підвищення акторського сприйняття; майстерність роботи з предметами і простором на сцені; партнерство й імпровізація:

методики ефективної взаємодії; техніки рефлексії та самоаналізу в акторській практиці; вправи на розвиток комунікативних навичок і кооперативної взаємодії в акторській діяльності; розвиток навичок активного слухання в акторській інтеракції; використання уяви: від свідомого до підсвідомого в акторській творчості; створення партнерської довіри через контактну імпровізацію.

II етап: пробудження чутливості та сприйняття для глибшого вживання в роль; розвиток екзистенційного (духовного) інтелекту в акторській роботі; інтеграція емоційного, фізичного й екзистенційного інтелектів у творчому процесі; формування навичок сценічної імпровізації.

III етап: розвиток партнерської взаємодії в контексті конкретної вистави; створення сценічного характеру; індивідуальний тренінг: спеціалізована підготовка на основі конкретного запиту студента.

IV етап: самотренінг.

На кожному етапі застосовується різноманіття дидактичних форм, методів і засобів (проблемні лекції, міні-лекції, фахові семінари з практикуючими спеціалістами, дискусії, бесіди, обговорення вистав, груповий та індивідуальний коучинг, круглі столи, брейнштормінг, дискусії за правилами, метод показу, метод демонстрації, репродуктивний метод, вправи, творчий щоденник, сценічний етюд). У формуванні акторського інтелекту як визначальної професійної характеристики ігровий тренінг є основною дидактичною формою всіх етапів професійної підготовки. Провідними формами роботи на чотирьох етапах є проведення діагностики й застосування творчого щоденника.

Початкова, проміжна й підсумкова діагностики сформованості рівнів професійних знань, умінь і навичок студентів відбувається на кожному етапі й демонструє динаміку їхнього розвитку. Паралельно відбувається моніторинг психологічного самопочуття студентів і стану сформованості компонентів готовності до професійної діяльності. Ці завдання педагог вирішує завдяки таким методам, як педагогічне спостереження, аналіз, педагогічна корекція, а також із використанням пакету діагностик, розроблених автором [37].

Такий підхід дозволяє викладачу відстежувати зміни, які відбуваються зі студентами, і коригувати можливі проблеми, що виникають. Аналіз отриманих результатів діагностики дає педагогу змогу зрозуміти потреби й індивідуальні особливості розвитку професійних здібностей кожного студента, а також визначити оптимальні шляхи навчання та розвитку для майбутнього актора, що сприяє прогресу досягнення творчих результатів у процесі професійної підготовки.

Творчий щоденник відіграє ключову роль у формуванні рефлексії та розумінні внутрішніх процесів студента. Писання від руки є не лише методом реєстрації думок і вражень, але й ефективним засобом стимулювання когнітивних процесів і активізації мозкової діяльності, що підсилює кінестетичний канал сприйняття навчальної інформації. Дослідження показують, що писання від руки активує різні частини мозку, зокрема ті, що відповідають за формування думок, емоційне сприйняття та збереження інформації. Цей процес також сприяє підвищенню концентрації уваги, покращує пам'ять і розвиває креативність. Писання від руки дозволяє створювати більш глибокий зв'язок між інформацією та її засвоєнням, оскільки вимагає більшої уваги й участі з боку мозку, порівняно зі звичайним набором тексту на комп'ютері [174].

Зміст творчого щоденника передбачає систематичне фіксування спостережень студента за внутрішнім і зовнішнім середовищем. Цей щоденник може бути розбитий на відповідні рубрики, що відображатимуть різні аспекти студентського досвіду й професійного розвитку, а саме: фіксація спостережень за навколишнім світом; моніторинг внутрішнього стану; аналіз динаміки розвитку власних професійних якостей; «дуальне сприйняття себе».

Одна з основних рубрик щоденника – це фіксація спостережень студента за навколишнім світом. Студент реєструє цікаві характери, ситуації та події, які можуть мати важливе значення в подальшій акторській практиці. Це допомагає збагатити професійний набір вражень і відобразити різноманітні аспекти людського життя, які можуть стати джерелом натхнення та ідей для ролей.

Також у щоденнику студент відстежує свій внутрішній світ і фіксує етапи власного професійного розвитку. Це передбачає рефлексію після тренувальних вправ, записи про власні досягнення й почуття. Ведення щоденника дозволяє студентові аналізувати свої думки, емоції і досвід, що сприяє розвитку самоспостереження й саморегуляції.

Однією з форм ведення щоденника є «дуальне сприйняття себе», коли студент описує власні дії і думки від третьої особи. Цей підхід має психологічні й когнітивні переваги, оскільки дозволяє студенту сприймати себе як об'єкт спостереження, що сприяє глибокому усвідомленню власного внутрішнього життя і створенню ігрового стану. Описуючи себе в третій особі, студент дистанціюється від своєї ідентичності, що дозволяє йому розглядати власні дії та думки з більшою об'єктивністю. Наприклад, «вона сиділа на лавці, дивилася на пожовкле листя, що опадало з дерев, і відчула меланхолійне наближення осені». Такі записи стимулюють глибше саморозуміння й розвиток інтроспективних навичок, які сприяють розвитку здатності до створення ментальних образів і філософського сприйняття буття.

Творчий щоденник є ефективним інструментом для поглиблення саморефлексії, аналізу й самопізнання, засобом формування емоційного та екзистенційного інтелектів.

I та II етапи процесу формування акторського інтелекту передбачають проведення фахових семінарів із практикуючими спеціалістами. Можливість залучення експертів із різних галузей знань (психологів, акторів, режисерів, драматургів, художників тощо) до проведення тренінгу забезпечує новизну сприйняття інформації та впливає на мотивацію студентів. Наукові дослідження підтверджують, що новизна є важливим стимулом для мозку й допомагає кращому засвоєнню інформації. Наприклад, зустрічі з різними фахівцями можуть сприяти розширенню світогляду та збагаченню знань студентів.

На III і IV етапах відбувається індивідуальна робота, під час якої педагог поєднує наставництво з елементами коучингу, використовуючи цей інструмент для розвитку усвідомленості

студента й підтримки його в здійсненні професійних цілей. Це сприяє формуванню внутрішньої мотивації та ціннісного ставлення до професійної діяльності. Такий підхід допомагає студентам активно розвиватися, навчатися діяти самостійно й здійснювати успішну кар'єру в майбутньому.

Використання коучингу як інструменту сприяє розвитку самоусвідомлення, оскільки в цьому підході близько 80% часу відведено для власного висловлення студента. Педагог при цьому не виступає в ролі консультанта або наставника, не надає конкретних порад чи рішень, а стимулює розвиток студента через постановку відкритих запитань. Шляхом відповіді на ці запитання студент розширює горизонти уявлення про себе та вчиться брати відповідальність за власне професійне життя, знаходячи розв'язання своїх проблем. Коучинговий підхід сприяє формуванню в студента навичок переходу від ідеї до реалізації, досягненню професійних цілей, сприяє формуванню мотиваційного, діяльнісно-ігрового й особистісно-професійного компонентів.

Розглянемо детальне практичне впровадження алгоритму застосування ігрового тренінгу на всіх етапах.

I етап (перший рік навчання).

Перший курс є періодом закладання фундаменту, із яким викладачі працюватимуть далі. Це можна порівняти з вихованням дитини, у якому гра відіграє ключову роль. Перший етап навчання має велике значення, оскільки студенти починають встановлювати нові стосунки з собою та зі своїм освітнім оточенням, перебудовуючи власну психофізіологію через практику. На цьому етапі акторській тренінг набуває фундаментальної значущості у формуванні готовності до професійної діяльності. Майбутні актори починають усвідомлювати, що їхнє тіло – це «інструмент», і для досягнення високої майстерності необхідно його правильно налаштувати. Від якості його підготовки залежить успішність створення образів і психологічний добробут актора. «Переналаштування» студента відбувається через гру. Майбутній актор починає все з початку, а гра допомагає йому в цьому процесі, не травмуючи психіку,

а тренуючи елементи техніки, ніби несвідомо бавлячись, але поступово поглиблюючи власні навички й ускладнюючи завдання.

Важливо підкреслити, що викладач має на лише навчити студента створювати переконливі образи, а й допомогти йому зберегти психологічний баланс, розуміючи особливості його психофізіології і сприяючи саморегуляції. Вважаємо, що необхідно виділяти щоденно не менше двох годин на акторський тренінг. Це можна реалізувати в рамках окремого обов'язкового освітнього компонента (акторський тренінг) або в межах занять із акторської майстерності.

Першим кроком у роботі є реалізація етичних принципів як регулятора міжособистісної взаємодії у творчому колективі. Концепція безпечного простору й конструктивна критика відіграють суттєву роль у сприйнятті студентами власного освітнього оточення.

Взаємодія у форматі «суб'єкт-суб'єкт» відображає міжособистісні зв'язки між учасниками навчального процесу як рівноправними партнерами.

Перший «ритуал» входження в тренінг (розташування по колу перед початком заняття) має велике значення, оскільки створює «закритий простір», який сприяє зоровому контакту між учасниками й налаштуванню на спільну роботу. Коло як символ уособлює концепцію рівності та спільності (відсутності міжособистісних ієрархій у взаємодії), що відображається в просторі, де кожен учасник має рівні права, можливості та голос у вирішенні питань, свободу прийняття рішень. Така форма проведення тренінгу створює сприятливі умови для вільного обміну ідеями, взаєморозуміння та співпраці, що забезпечує толерантність, взаємоповагу й підтримку в групових процесах. Створення ритуалу входження в тренінг є важливим аспектом формування групової динаміки і психологічного комфорту. Через домовленості студенти встановлюють етичні норми і правила взаємодії, що сприяє їхній усвідомленості й розвитку відповідальності за результати навчання та власні дії.

Протягом першого року навчання, особливо першого семестру, бажано виділяти один день на індивідуальну роботу з кожним студентом. Це можуть бути короткі 30-хвилинні зустрічі для

встановлення міцних партнерських відносин у системі «суб'єкт-суб'єкт» і підбиття підсумків певного навчального етапу.

Спільний перегляд і обговорення вистав є важливим дидактичним методом у розвитку акторського інтелекту майбутніх акторів, а також у формуванні їхнього естетичного смаку і здатності аналізувати й формулювати власну думку щодо побаченого (особистісно-професійний компонент). Цей процес допомагає розширенню розуміння різноманітних аспектів театрального мистецтва, усвідомленню специфіки технік і методів акторської майстерності, а також сприяє вдосконаленню вміння аналізувати й інтерпретувати художні вираження на сцені. Така робота допомагає студентам розвивати критичне мислення, вчитися визначати й оцінювати якісні та неконструктивні аспекти вистави.

Розглянемо покрокову реалізацію алгоритму ігрового тренінгу в навчальному процесі, враховуючи його хронологію.

I етап (перший рік навчання).

1-й крок (перший місяць навчання I етапу) «Практика елементів акторської психофізики через ігровий тренінг». У перший місяць навчання студенти занурюються в ігрові процеси, де вони можуть відчувати себе вільними, невимушеними та експериментувати зі своїми можливостями. Гра допомагає студентам сприймати навколишній світ через призму творчості й фантазії, розкриває їхню внутрішню сутність і допомагає зрозуміти себе та інших. Цей період присвячений вивченню власних можливостей, розвитку спонтанності й експресивності, а також формуванню командного духу та спільної творчої атмосфери. Гра як вид діяльності є ефективним методом, який дає студентам змогу вирішувати творчі завдання, спілкуватись і взаємодіяти, а також розкривати свої таланти і здібності.

Гра допомагає пробудити й відпрацювати всі елементи акторської психофізики, розвиваючи увагу, уяву, взаємодію та інші аспекти, необхідні для акторської майстерності. Під час гри студенти активно використовують свої психологічні й фізичні ресурси, щоби втілити різноманітні ролі й усвідомити феномен психофізики. Вони

навчаються керувати власним тілом, голосом, емоціями та уявою, щоб передати задумані образи й відчуття. Гра сприяє розвитку творчості, гнучкості мислення та здатності швидко адаптуватися до нових обставин. Загалом вона є ефективним засобом для формування акторських навичок і розвитку внутрішнього світу майбутніх акторів.

2-й крок (другий місяць навчання I етапу) «Розвиток усвідомленої присутності на сцені». У межах академічного підходу до акторської підготовки впровадження тренінгів, спрямованих на розвиток усвідомленості, є визначальним аспектом, який охоплює як теоретичні, так і практичні компоненти. Теоретична складова цих тренінгів відіграє критичну роль, надаючи студентам глибоке розуміння необхідності бути усвідомленими і здатними до саморефлексії. Основна мета полягає в тому, щоб забезпечити студентам інструментарій для розуміння власних внутрішніх процесів, емоцій і думок. Доцільність постійного акцентування викладачем на важливості «присутності в моменті» не може бути недооцінена, оскільки це формує основу для глибшого самопізнання й ефективної акторської взаємодії. У сучасному академічному дискурсі спостерігається зростання проблеми здатності студента підтримувати тривалу концентрацію на конкретному завданні. Це явище, характеризоване скороченням часу уважної сфокусованості й тенденцією до розсіювання уваги, призводить до зниження глибини виконання навчальних вправ, а також обмежує занурення студентів у навчальний процес. Професор Р. Баумейстер із Квінслендського університету (Австралія), який вивчає силу волі й самодисципліну понад 30 років, підкреслює активну тенденцію послаблення концентрації уваги та «перестрибування» з однієї думки на іншу [11, с. 15]. Так, американськими науковцями було експериментально перевірено, як часто студенти розпорошують увагу. На їхні комп'ютери встановили програму, що відстежувала діяльність користувача за день. З'ясувалося, що студент у середньому перемикає увагу з одного виду діяльності на інший кожні 65 секунд і зосереджується на одному – лише 19 секунд [11, с. 16].

Д. Гоулман у своєму фундаментальному дослідженні про емоційний інтелект підкреслює взаємозв'язок між здатністю концентрувати увагу й виникненням стану натхнення. Він аргументує, що неможливість підтримувати фокус уваги та постійні відволікання перешкоджають досягненню стану «потoku», необхідного для створення унікальних і автентичних художніх образів. Це підкреслює значущість тренування усвідомленості та присутності «тут і зараз» через вправи на концентрацію уваги [13, с. 335].

Отже, на наш погляд, тренінг на усвідомленість має стати одним із основоположних елементів і проходити червоною лінією крізь весь процес навчання студентів, сприяючи глибшому залученню в навчальний процес і розвитку комплексних навичок, необхідних для ефективної акторської діяльності.

3-й крок (третій місяць навчання I етапу) «Тренування органів чуття для підвищення акторського сприйняття». Розвиток естетичного сприйняття світу й себе неможливий без постійної підтримки здатності чуттєво сприймати світ. Основні відомі на сьогодні відчуття, через які приймається інформація із зовнішнього світу, – це зір, нюх, слух, смак і дотик (відчуття, якими користується актор у професійній діяльності). У процесі тренування всіх видів відчуттів необхідно також враховувати вібрації (відчуття вібрацій тіла або предметів); температуру (сприйняття холоду й тепла); баланс (здатність розуміти положення тіла в просторі); кінестетику (відчуття руху й положення рухливих частин тіла).

Тренінг на баланс і вміння центруватися є важливою складовою цього етапу навчання. Саме знаходження фізичної рівноваги впливає на встановлення емоційної гармонії. Це приклад розвитку акторського інтелекту через поєднання теорії і практики. Спочатку викладач теоретично готує студента до тренінгу, розповідаючи про різні типи інтелектів, їхнє значення й останні наукові відкриття щодо них, а пізніше проводить практичний тренінг із їхнього розвитку. Після цього відбувається обговорення з групою та подальшою індивідуальною рефлексією (творчий щоденник). Іншими словами, це так звана трьохетапність роботи, де перший етап – це підготовка

студента до практики, налаштування його на важливість відпрацювання актуальної теми (викладач наче розминає студента, збуджує його мотивацію і жагу до знань); другий етап – власне практика (ігровий тренінг); третій – закріплення навичок рефлексії. Саме за такою схемою і формується акторський інтелект на окремому тренінговому занятті.

Окрім тренування розвитку різних видів відчуттів повторюються ігрові вправи та завдання, із якими виникали складнощі на попередніх етапах, а також відпрацьовуються нові або ускладнені версії вже проведених занять.

Наприкінці кожного триместру необхідно проводити рефлексію, проговорюючи зі студентами можливі запитання чи проблеми, знаходити спільні рішення, корегувати й будувати стратегію спільної роботи. Для стимулювання активної участі студентів у рефлексії використовуються такі методи й прийоми: груповий коучинг, круглі столи, брейнштормінг, дискусії за правилами.

4-й крок (четвертий місяць навчання I етапу) «Майстерність роботи з предметами і простором на сцені». Четвертий крок у процесі формування акторського інтелекту спрямований на розвиток майстерності в роботі з предметами та простором на сцені. Майбутній актор має навчитися «оживляти» предмети, тобто змінити до них ставлення як до живої істоти, бачити, який сенс може той чи інший реквізит додати в етюд, і навчитися працювати з ним.

Використання вправ для створення історії предмета і його презентації реалізується через різні форми виразності (тілесну, вербальну, музичну, поетичну тощо). Студенти також знайомляться з поняттям ікебани та її філософією, які активно використовував режисер і педагог Л. Садовський. Це дозволяє по-новому розглядати розташування предметів у просторі й розвивати естетичне сприйняття об'єктів як активних учасників творчого процесу. Однією з вправ є створення студентами ікебани з предметів та її художня презентація перед колективом, що сприяє розвитку не лише образного мислення і відчуття композиції, але й глибокому усвідомленню студентом власної особистості, того, що є актуальним для нього.

Робота з предметами передбачає відпрацювання етюдів, під час виконання яких студент взаємодіє з реквізитом, виконуючи фізичні дії без використання слів, що вдосконалює тілесну виразність у взаємодії з об'єктами й передає через матеріальний простір основний задум етюда.

5-й крок (п'ятий місяць навчання I етапу) «Партнерство й імпровізація: методики ефективної взаємодії». Вправи на розвиток партнерської імпровізації спрямовані на формування навичок ухвалення миттєвих рішень у етюдах або сценічних діях, які здійснюються без попередньої підготовки й усвідомлення. В імпровізаційних вправах актори можуть експериментувати з різними сценаріями, розкривати свою унікальність і гнучкість акторського мислення. Робота з партнером допомагає акторам розвинути навички спілкування, слухання та взаємодії на сцені, що є важливим для успішної акторської гри.

На цьому етапі доцільно використовувати метод С. Майснера, який дозволяє акторам розвинути свою спонтанність, творчість і вміння ефективно взаємодіяти з партнером на сцені. Він ґрунтується на емоційній підготовці, повторенні й імпровізації. Акторам рекомендується входити в сцени «емоційно живими», використовуючи особистий досвід або уявлені обставини. Вправи з «повторення» допомагають розвивати спостережливість та інстинкти, а імпровізація сприяє динамічному і взаємопов'язаному виконанню. Найважливішою складовою методу С. Майснера є вправа «повторення», відома також як «гра повторення слова». У цій вправі актори сидять одне навпроти одного і роблять спостереження про свого партнера. Сценічний партнер повторює це спостереження. Мета цієї вправи полягає в тому, щоб створити зв'язок між акторами, забезпечивши активне сприйняття одне одного. С. Майснер описував це як пінг-понг, який стає фундаментом для емоційного спілкування. Спочатку актори повторюють однакову фразу, наприклад, «Ти дивишся на мене». Потім вони повторюють спостереження зі своєї точки зору: на фразу «Ти дивишся на мене» другий актор відповідає «Я дивлюся на тебе» або, якщо актор не дивиться на свого партнера, –

«Я не дивлюся на тебе». Поступово ці повторення перетворюються на цілу сцену натурального імпровізованого діалога [146].

Тренування за методом С. Майснера відкриває нові можливості для вираження емоцій, партнерства й імпровізації.

6-й крок (шостий місяць навчання I етапу) «Техніки рефлексії та самоаналізу в акторській практиці». Особиста рефлексія професійного становлення студента відіграє важливу роль у його розвитку як актора. На цьому етапі доцільно використовувати такі техніки рефлексії: інтроспекція (занурення й самоспостереження за власними внутрішніми особистісними подіями, думками й емоційним станом, які пережив або переживає студент із метою їхнього осмислення), аналіз (самоаналіз на рівні узагальнення, висновків і перспектив), моніторинг (процес постійного відстеження й оцінки власних дій, реакцій і взаємодій із метою самопізнання й самовдосконалення) і медитація як підготовча техніка до попередніх (входження в стан свідомої бездумності й «стан свідка», що допомагає відсторонитися від ментальних процесів із метою їхнього переусвідомлення; основна ідея цієї техніки полягає в тому, щоби стати свідомим спостерігачем своїх внутрішніх процесів, не піддаватися їм і не втягуватися в них).

Формування акторського інтелекту забезпечується неперервністю, тому робота над розвитком особистісно-професійного компонента особливо важлива під час канікул. У цей період необхідним є надання педагогом установки на продовження тренування психофізичного апарату й розвитку усвідомленості шляхом особистої рефлексії, відстеження своїх емоцій і їхньої фіксації у творчому щоденнику.

Особиста рефлексія дозволяє студентам здійснити глибокий аналіз власного шляху, визначити досягнуті успіхи й виявити області для подальшого зростання. Використання особистої рефлексії під час канікул стає ефективним інструментом для підтримки акторів у їхньому професійному зростанні й досягненні високих результатів у майбутньому.

7-й крок (сьомий місяць навчання I етапу) «Вправи на розвиток комунікативних навичок і кооперативної взаємодії в акторській практиці». Активне впровадження вправ на комунікацію і кооперацію важливе саме на цьому етапі навчання, оскільки театр є колективним видом діяльності, що вимагає взаємодії та взаєморозуміння між усіма учасниками. У цьому контексті відбувається формування соціального інтелекту, де студент сприймає себе як частину структури, а свої дії розглядає як вплив на весь колектив. Вправи на цьому етапі спрямовані на вирішення тактичних завдань, де кожна дія учасника тренінгу рівноцінно впливає на кінцевий результат. Розвиток відчуття індивідуальності студента в контексті специфіки професії поєднується з усвідомленням його взаємозв'язку з колективом. Актор не може досягти успіху на самоті, оскільки хороша гра на сцені вимагає співпраці з партнерами. У цьому контексті використовуються вправи на створення атмосфери, колективні імпровізації.

8-й крок (восьмий місяць навчання I етапу) «Розвиток навичок активного слухання в акторській інтеракції». Для акторської майстерності важливим є розвиток навичок активного слухання, які відіграють фундаментальну роль у формуванні ефективної взаємодії на сцені. Активне слухання – це вміння «слухати і чути». Відомо, що активне слухання трансцендує просте сприйняття словесного повідомлення, занурюючи актора в глибину емоційних нюансів, інтенцій і підтекстів, що лежать за словами партнера. Це відповідно забезпечує створення більш глибокого емоційного зв'язку й переконливості взаємодії на сцені. Актор, здатний до активного слухання, відрізняється здатністю реагувати на непередбачувані моменти в інтонації, емоціях чи поведінці партнера, що робить його гру аутентичною і змістовною. Така адаптивність є незамінною для актора, оскільки театральне мистецтво вимагає не лише точного відтворення заздалегідь напрацьованого матеріалу, а й здатності живо реагувати на динаміку сценічного моменту.

Активне слухання сприяє глибшому розумінню актором мотивацій персонажа, його взаємодій із іншими партнерами.

Таке розуміння є важливим для створення переконливого образу і його емоційного відтворення на сцені.

Це також має велике значення поза сценою, оскільки поліпшує комунікацію і співпрацю між акторами, режисерами й іншими членами театральної трупи.

9-й крок (дев'ятий місяць навчання I етапу) «Використання уяви: від свідомого до підсвідомого в акторській творчості». Робота з уявою дозволяє студенту наблизитися до підсвідомих процесів через свідоме тренування. Під час цього етапу навчання актори вивчають різні техніки використання уяви для створення відчуття реальності на сцені.

Свідома уява використовується акторами для створення конкретних образів, ситуацій та емоцій, які вони хочуть передати на сцені. Це може включати розуміння й відображення внутрішніх станів персонажа, його мотивацій і цілей.

Вправи на розвиток усвідомленої уяви є ефективним інструментом для стимулювання дивергентного способу мислення. Дивергентне мислення – це процес або метод, за допомогою якого генеруються творчі ідеї шляхом дослідження розмаїття можливих рішень. Воно передбачає нелінійне мислення для знаходження кількох рішень для заданої проблеми або запитання. Цей тип мислення є ключовим для творчості й інновацій, оскільки воно сприяє дослідженню численних можливостей, а не концентрується на одному рішенні.

Уява і її розвиток мають глибокий зв'язок із процесом мислення. Якість мислення відповідно залежить від глибини усвідомленості. Чим більше студент осмислює свої внутрішні процеси, тим краще розвинута його підсвідома уява, що відкриває акторам можливість використання неочікуваних ідей і образів, які виникають з глибини їхнього підсвідомого розуміння. Це дозволяє створювати більш нюансованих і складних персонажів, які привертають увагу глядача своєю автентичністю і глибиною.

Студенти відпрацьовують вправи на почуття ритму з метою свідомого формування неперервного потоку мислення,

використовуючи уявні образи. Вони також вивчають навички озвучення цього потоку мислення, працюючи з передачею уявних образів і метафор через словесну дію.

Робота з уявою допомагає акторам розкрити власний творчий потенціал і збагатити свої виступи. Цей процес вимагає від акторів відкритості до нових ідей і постійного вдосконалення своєї техніки для досягнення максимального ефекту на сцені.

10-й крок (десятий місяць навчання I етапу) «Створення довіри через контактну імпрровізацію». Контактна імпрровізація є каталізатором у процесі створення довіри між суб'єктами творчого процесу. Тактильність як здатність відчувати дотики в акторській майстерності забезпечує сприйняття партнера і створює більш глибокий емоційний контакт. Контактна імпрровізація дозволяє не тільки сформувати довіру між партнерами, але демонструвати беззахисність у своєму фізичному прояві.

Під час цього етапу навчання актори активно вивчають різні техніки виразного руху і взаємодії з партнером на сцені. Контактна імпрровізація дає акторам змогу ефективно спілкуватися й реагувати на дії своїх партнерів без попереднього планування, що сприяє створенню більш природних і автентичних сцен.

Підготовчим етапом до контактної імпрровізації є виконання вправ із аутентичного прояву стихій (води, повітря, вогню й землі). Вправи на використання енергії кожної стихії є важливим джерелом натхнення, вони сприяють вивільненню фізичного напруження.

Тренінги на природі надають акторам змогу поглибити зв'язок із навколишнім середовищем і розвинути відчуття присутності та взаємодії з елементами стихій. Такий тренінг містить різні вправи на підсвідоме тілесне вираження внутрішніх процесів, що поєднує процес дихання з інтуїтивними рухами (формування фізичного, емоційного, міжособистісного, інтуїтивного інтелектив).

Останній місяць першого навчального року є тим періодом, який вимагає від студентів глибокої рефлексії щодо їхніх академічних досягнень. Цей час стає вирішальним для оцінювання здобутих знань, навичок і розуміння власного професійного зростання. Важливість

цієї рефлексії полягає в усвідомленні власних успіхів і викликів, із якими студент зіткнувся протягом навчального року. Визначення стратегій для подолання можливих перешкод у майбутньому фіксується у творчому щоденнику, зміст якого аналізується керівниками на індивідуальних зустрічах. Під час таких зустрічей можна вирішити будь-які питання та проблеми, які виникли під час навчання, а також отримати індивідуальні поради й рекомендації.

II етап (другий рік навчання).

Другий курс акторської освіти розгортається в рамках спіральної структури навчального процесу (рис. 2.4), що передбачає не просто повторення, а систематичне поглиблення й розширення ключових аспектів акторської майстерності, здобутих студентами протягом першого курсу. Цей концентрично-поступовий підхід до професійної підготовки актора дозволяє досягти більшої глибини розуміння й удосконалення навичок, необхідних для акторської діяльності. Незважаючи на збереження загальної структури алгоритму, на другому етапі відбувається цілеспрямоване зниження кількості проведення тренінгів. Це рішення виправдане потребою врахування індивідуального прогресу та специфічних потреб студентів, що дозволяє здійснювати гнучке коригування навчання. Вправи, засвоєні на першому етапі, повторюються з новим рівнем глибини, що сприяє не лише закріпленню, а й розширенню фахових акторських компетентностей, забезпечуючи студентам міцну основу для подальшого професійного розвитку.

У процесі формування акторського інтелекту ігровий тренінг проводиться двічі на тиждень (3-4 години), що дозволяє студентам зосередитися на певних аспектах акторської техніки й забезпечити збереження та поглиблення їхнього прогресу в цьому напрямі. Такий підхід забезпечує баланс між теоретичною освітою і практичним виконанням, що є важливим для досягнення вагомих результатів у професійній діяльності.

11-й крок (перший місяць навчання II етапу) «Пробудження чутливості та сприйняття для глибшого вживання в роль». Перший місяць II етапу спрямований на актуалізацію навичок і вмінь,

набутих на попередньому році навчання. Він має важливе значення як для відновлення й активізації акторських навичок, так і для формування творчої атмосфери в групі. Заняття спрямовані на розвиток глибокої емоційної і фізичної чутливості, що є важливим для здатності актора повноцінно вживатися в роль і створювати переконливі образи на сцені. Окрім технічного вдосконалення цей тренінг сприяє згуртованості студентів, підкреслюючи важливість командної роботи і взаємодопомоги в театральному мистецтві. Цілеспрямований підхід до навчання в перший місяць є фундаментом для подальшого розвитку навичок і згуртованості колективу протягом навчального року. Під час тренінгу відбувається обговорення й рефлексія того, що відбувалося за період канікул, а також виявлення змін і досягнень, які сталися в кожного учасника. Це дозволяє майбутньому акторові відчувати підтримку й позитивне ставлення колективу.

Під час проведення групового й індивідуального коучингу встановлюються індивідуальні цілі для кожного студента й загальні цілі колективу, спрямовані на спільний розвиток і досягнення успіху.

Важливо відзначити, що план проведення тренінгу на другому році навчання суттєво залежить від результатів і досягнень першого року. Складність, інтенсивність і тематика завдань можуть бути відкориговані й адаптовані відповідно до індивідуального розвитку групи та потреб кожного учасника.

Цей крок передбачає більш гнучкий і адаптивний підхід, залишаючи викладачу простір для власної «педагогічної імпровізації». Зміст тренінгу базується на актуалізації навчальних і творчих здобутків майбутніх акторів. Відповідно до результатів моніторингу, проведеного на попередньому етапі, педагог формує комплекс вправ і завдань на повторення з подальшим їхнім ускладненням, пристосовуючи їх до конкретних потреб і можливостей здобувачів освіти. Такий підхід сприяє ефективнішому навчанню й розвитку кожного студента, враховуючи їхні індивідуальні особливості й потенціал.

12-13-й кроки (другий і третій місяці навчання II етапу).

Розвиток елементів акторської психофізики виходить за межі освітнього процесу та є невід'ємною складовою професійного життя актора протягом всієї його кар'єри, починаючи з навчального періоду й завершуючи професійною діяльністю. Тому концентровано-поступовий підхід у підготовці майбутніх акторів забезпечує роботу на всіх етапах. Вправи, спрямовані на розвиток техніки актора (елементи психофізики), поступово ускладнюються відповідно до творчих завдань конкретного колективу й потребують високого професіоналізму з боку педагога. Особлива увага приділяється ускладненню вправ на розвиток чутливості, сприйняття, присутності в моменті «тут і зараз», усвідомленості, концентрації уваги, уяви і взаємодії з партнером.

Протягом цих етапів студенти активно займаються повторенням і відпрацюванням вивчених вправ із подальшим їх ускладненням і поглибленням за допомогою набутого під час першого курсу навчання досвіду. На 12-му й 13-му кроках II етапу доречним є запрошення експертів-фахівців для розширення професійного тезауруса майбутніх акторів і знайомства з новими творчими досягненнями видатних фахівців театральної галузі. Розвиток мотивації і зацікавленості студентів у такий спосіб сприяє створенню стимулювального навчального середовища, у якому студенти постійно вдосконалюють свої навички й розширюють знання.

14-й крок (четвертий місяць навчання II етапу) «Розвиток екзистенційного (духовного) інтелекту в акторській роботі». У цьому періоді відбувається формування екзистенційного й духовного інтелектів, а саме зміцнення особистості майбутнього актора через роздуми над глибинними питаннями сенсу життя, призначення, особистої ідентичності в професійному вимірі та розвитку вміння усвідомлювати свій енергетичний потенціал.

Екзистенційний і духовний інтелекти відіграють важливу роль у формуванні харизми й енергетики актора. Поглиблене вивчення цих тем допомагає майбутнім акторам розкрити свій внутрішній потенціал і стати більш виразними, автентичними на сцені, дає змогу

відчути і зрозуміти, у який спосіб спрямовувати свою енергію на партнерів, глядачів.

Це досить важливі проблеми (формування екзистенційного й духовного інтелектів), які служать поштовхом до значних внутрішніх трансформацій. Коли в студента відбуваються зміни на рівні «Хто», він починає ефективно змінювати рівень «Що». Іншими словами, розуміє хто він, від чого виникає чітке уявлення, куди йому рухатись і які перспективи обирати. Актор може отримати будь-яку роль – від праведника до вбивці. Саме розвиток екзистенційного інтелекту дозволяє через глибоке розуміння себе на рівні буття залишатися не актором однієї ролі (одного типажу), а розвинути глибоке розуміння іншої людини. Екзистенційний і духовний інтелекти формуються завдяки виконанню вправ з управління психологічною енергією і розвитку харизми.

Унаслідок цього актори можуть втілювати різноманітні ролі й типажі не лише зовнішньо, але й внутрішньо, наближаючи свої інтерпретації до істинного ядра персонажа та власної «Я-концепції».

15-й крок (п'ятий місяць навчання II етапу) – особиста рефлексія та узагальнення результатів роботи майбутнього актора над формуванням компонентів готовності.

16-17-й кроки (шостий і сьомий місяці навчання II етапу) «Інтеграція емоційного, фізичного й екзистенційного інтелектів у творчий процес» передбачає роботу над вправами, у яких відпрацьовуються внутрішні взаємозв'язки між фізичним, емоційним і екзистенційним інтелектами, базовими для формування акторського інтелекту.

Педагог поглиблює знання студентів із виконання різних вправ, ускладнюючи їх і надаючи студентам більше самостійних завдань із поступовим послабленням контролю. Він поєднує вправи в одну цілісну систему, яка допомагає здобувачам освіти зрозуміти, що чіткий розподіл акторського інтелекту на певні різновиди відбувається суто на теоретичному рівні. На практиці ж існує тісна взаємодія між різними типами інтелекту. Тому, працюючи над формуванням, наприклад, фізичного інтелекту, можна одночасно розвивати інтелект

емоційний і навпаки. У процесі формування «Я-концепції» в студентів змінюються негативні переконання через розуміння себе і свого психофізичного апарату, що допомагає їм досягати впевненості й гармонії внутрішніх процесів.

Майбутні актори виконують вправи на втілення характерів різних людей (взятих зі спостережень), оповідань, поезії, картин з метою створення психофізичної партитури ролі окремого етюду. Створення партитури передбачає глибинний аналіз характеру, де кожен рух має сенс, транслює відповідний зміст (емоційне наповнення) і відповідає єдиному задуму. Викладач пропонує певні вправи на кожен складову партитури ролі. Особливість цих вправ полягає в тому, що студент виступає і як режисер, і як драматург. Він створює етюди, спираючись на свій рівень сформованості акторського інтелекту, що дає викладачу чітке розуміння перспектив його розвитку. Потім ці вправи ускладнюються тим, що представлене студентами різноманіття характерів починає взаємодіяти, створюючи непередбачувані діалоги й ситуації. Викладач спрямовує цю взаємодію, пропонуючи студентам завдання і описуючи запропоновані обставини.

18-й крок (восьмий місяць навчання II етапу) «Застосування імпровізації як засобу акторського дослідження». Актор постійно знаходиться в пошуку, його креативність забезпечується ретельним дослідженням усіх видів діяльності й розвитком власного психофізичного апарату. Одним із цілого ряду засобів такого дослідження є імпровізація. На цьому етапі відбувається розвиток умінь імпровізації як зовнішньої (індивідуальної, парної та групової) так і внутрішньої (гра з ментальними образами). Особливо важливо розвивати це вміння, оскільки навичка імпрорізувати потребує сформованості всіх видів акторського інтелекту. При текстовій імпрорізації студентам буває важко формулювати навіть примітивні речення, а тим більше імпрорізувати з партнером на вербальному рівні. Оволодіння цією навичкою є найвищим ступенем розвитку акторської майстерності, коли актор у непередбачуваних ситуаціях може створити вдалий імпрорізований виступ в межах запропонованих обставин.

Використання вправ на імпровізацію сучасних зарубіжних викладачів ХХ-ХХІ століть, анонсовані в підрозділі 1.3, всебічно розвивають і поглиблюють імпровізаційні навички студентів. Доречно застосовувати цю практику на II етапі.

Важливо також підкреслити, що подібно до практик першого курсу, на другому етапі проводиться групова й індивідуальна рефлексія, спрямована на оцінку здобутків другого року навчання. Цей процес рефлексії є ключовим у формуванні мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового й особистісно-професійного компонентів, оскільки він дозволяє студентам не тільки осмислити свій прогрес і досягнення, але й визначити потенційні сфери для подальшого розвитку й удосконалення.

III етап (третій рік навчання).

Третій рік акторської освіти характеризується інтенсивною роботою над створенням сценічного характеру, посиленням відпрацюванням умінь і навичок акторської майстерності в малих групах (дуетні, тріо тощо) відповідно до потреб конкретної вистави, де основна увага приділяється формуванню діяльнісно-ігрового та особистісно-професійного компоненту готовності майбутнього актора до професійної діяльності.

«Створення сценічного характеру». На цьому етапі навчального процесу увага акцентується на методах роботи над роллю, детальним вивченням і втіленням художнього образу персонажів, а також на відпрацюванні окремих сцен у малих групах. Це дозволяє студентам не лише краще зрозуміти внутрішній світ своїх персонажів, але й удосконалити навички партнерської взаємодії, що є ключовим для втілення гармонійного й переконливого образу персонажа театральної вистави.

Значну роль на цьому етапі відіграє додавання до тренінгу в малих групах ігрового ситуативного тренінгу всього творчого колективу. Спрямування групових тренінгів залежить від актуального процесу роботи над виставою, що адаптує навчальний процес до вирішення конкретних театральних завдань.

Ключовим моментом роботи на третьому курсі є також проведення індивідуального тренінгу, який передбачає персональну підготовку, засновану на відпрацюванні конкретних умінь і навичок, якими студент володіє недостатньо. (**«Індивідуальний тренінг: спеціалізована підготовка на основі конкретних потреб студента»**). Цей аспект навчання дає змогу здійснити персоналізований підхід до розвитку акторських навичок майбутніх фахівців, забезпечуючи можливість глибшого осмислення та вдосконалення конкретних технік акторської майстерності, необхідних для втілення художнього образу персонажа.

Ефективним інструментом індивідуальної роботи є коучинг. У рамках третього етапу навчання кожному студенту пропонується укласти «контракт» із викладачем, у якому визначається професійний запит студента на третій навчальний рік. Умови «контракту» передбачають проведення коуч-сесій один раз на два тижні. Вони можуть відбуватися як у онлайн, так і в офлайн форматі, і тривають від 30-ти до 45-ти хвилин кожна. Під час цих зустрічей студент вирішує свої професійні проблеми й розробляє тактику дій, що допомагає йому підготуватися до самостійної професійної діяльності.

Отже, третій навчальний рік у акторській освіті є періодом, що поєднує роботу в малих групах, ігровий ситуативний тренінг творчого колективу та індивідуальний коучинг, спрямований на реалізацію конкретних нагальних навчальних завдань. Усі ці елементи разом формують міцну основу для подальшого розвитку акторського інтелекту.

IV етап (четвертий рік навчання).

Цей етап є платформою для виходу майбутнього фахівця в площину самостійної професійної діяльності. Студент досягає більш високого рівня автономії і готовності стикатися з викликами професійного життя в театрі. Цей період передбачає, що майбутній актор уже сформував власні стратегії самонавчання й саморозвитку, засновані на глибокому осмисленні власної «Я-концепції», внутрішніх ресурсів і певного рівня сформованості акторського інтелекту. Студент оволодів не тільки технічними аспектами акторської

майстерності, але й набув психологічної стійкості, необхідної для збереження емоційної рівноваги в складних ситуаціях і під час виконання творчих завдань.

На цьому етапі зберігається можливість індивідуального коучингу за запитом студента як засобу підтримки його успішного переходу з академічного середовища в реальний професійний контекст. Індивідуальний коучинг дозволяє зосередитись на унікальних потребах кожного студента, сприяючи досягненню професійних і творчих амбіцій. Така індивідуалізована підтримка важлива для подальшого розвитку акторського інтелекту й адаптації майбутнього актора до динамічних умов сучасного театрального мистецтва.

Самотренінг на цьому етапі набуває особливої ваги, оскільки студенти активізують самостійну роботу над удосконаленням акторської майстерності. Це включає і практичні вправи, і теоретичне осмислення методів акторської гри, що сприяє комплексному підвищенню рівня професіоналізму.

У рамках сучасного наукового дискурсу акцентується увага на значенні методологічного підходу до структурування навчального процесу, зокрема в контексті професійної освіти акторів. Значна кількість доступних акторських ігор і вправ надає викладачам широкі можливості для адаптації та інтеграції їх у навчальний процес. Проте ключовим аспектом є не вибір конкретних ігор, а розробка ефективної моделі (у нашому дослідженні – алгоритму застосування ігрового тренінгу) їхнього впровадження, яка б враховувала специфіку навчання акторській майстерності.

Представимо приклад розробленого нами алгоритму проведення заняття ігрового тренінгу (І етап 1 крок) та його секвенцію.

В основу кожного заняття ігрового тренінгу покладено принцип алгоритмічного структурування. Значна увага приділяється логіці побудови ігрового заняття, вибору вправ і їхній послідовності. Це дозволяє не тільки оптимізувати навчальний процес, але й забезпечити досягнення конкретних навчальних цілей. Структура проведення заняття-тренінгу містить мету, опис вправ-ігор і їхню змістовну спрямованість.

Секвенція заняття ігрового тренінгу розкриває структурність і послідовність дидактичних дій. Вона містить 5 блоків: 1-й (Check-in) і 5-й (Check-out) – константні модулі; 2-й, 3-й і 4-й – варіативні, які відповідають тематиці кожного заняття тренінгу. Важливість розуміння цінності й практичної значущості змісту кожного модуля визначає, над якими вміннями та навичками потрібно працювати.

Авторами представлене заняття ігрового тренінгу для знайомства учасників у рамках акторської підготовки.

Мета тренінгу – перевірка емоційного стану групи і настрою на тренінг.

Модуль 1. «Check-in».

Вправа 1. «Перевірка».

Мета вправи – налаштування сприйняття майбутніх акторів на роботу в тренінгу. Вправа «Перевірка» спрямована на створення спільного початку для тренінгу, а також на виявлення настрою учасників.

Тривалість: 15-20 хв.

Опис

Усі учасники тренінгу розташовуються в колі. Педагог курсу перед початком заняття або разом із групою визначають тему для «визначення настрою» групи. Це може бути найбільш несподіване запитання на кшталт «Яким фруктом я є сьогодні?», «Якою країною я є сьогодні?», «Яким я є кольором, картинкою, машиною, погодою, напоєм, кухонним приладом, іграшкою, планетою, книгою, рослиною тощо я є сьогодні?» Важливо, щоб учасники не лише оголосили, «хто вони сьогодні», але й пояснили, чому вони так вважають. Педагог допомагає кожному студенту відкритися й висловити свої думки вголос, ставлячи додаткові запитання: «Чому ти обрав цю машину, рослину, книгу...?», «Якого вона кольору, як пахне, який рік тощо».

Ця вправа допомагає викладачу зрозуміти настрій кожного учасника групи і сформулювати уявлення про загальний настрій курсу, що дозволяє врахувати це при подальших вправах і допомогти тим студентам, які почуваються погано (або мали важкий день, були розгублені тощо).

Змістовне навантаження вправи:

1. Створення спільного старту: учасники обмінюються інформацією про свій настрій, що допомагає побудувати спільну основу для роботи на тренінгу. Це допомагає розслабитись і почати заняття більш відкрито спільними зусиллями.

2. Розвиток креативності: учасники вимушені думати творчо й надавати своїм відповідям унікального характеру. У цьому процесі вони розкривають свою креативність і уяву.

3. Розвиток уяви і образного мислення: перевтілюючи себе на різні об'єкти реальності, учасники «переносяться» в «інший світ» – простір тренінгу.

4. Виявлення і вираження власного настрою: учасники навчаються образно виражати свої емоції та почуття. Це сприяє відкритому спілкуванню і підвищує рівень емоційної інтелігентності.

Модуль 2. Налаштування.

Вправа 2. «1-8 тряска кінцівок».

Мета вправи – зняти м'язову напругу в тілі.

Вправа сприяє розвитку свідомості, контролю рухів, зосередженості й посиленню фізичного усвідомлення учасників.

Тривалість: 3 хвилини.

Опис

Учасники розташовані в просторі так, щоб забезпечити комфортне положення кожного. Студенти розпочинають вправу, перевіряючи розташування своєї правої кінцівки, піднімаючи її вгору і відчуючи її стан. Потім вони повторюють цей процес з іншою кінцівкою. Далі вони приступають до вправи, під час якої кожна кінцівка по черзі трясеться від 1-го до 8-ми рахунків. Спочатку правою рукою, потім лівою рукою, правою ногою і лівою ногою. Після цього вони повторюють цей процес, зменшуючи лічильник на одиницю кожного разу, починаючи з 1-го до 7-ми, потім із 1-го до 6-ти і так далі, доки не дійдуть до одиниці. Наприкінці вправи учасникам рекомендується стряхнути все своє тіло.

Змістовне навантаження вправи:

1. Усвідомлення тіла: учасники починають вправу, перевіряючи своє фізичне розташування й усвідомлюючи свої кінцівки. Це допомагає їм зосередитися на своєму тілі і фізичних відчуттях.

2. Контроль рухів: учасники виконують послідовні рухи, піднімаючи і трясучи кожною кінцівкою. Це сприяє контролю рухів і координації.

3. Зосередженість: вправа вимагає від учасників концентрації на своїх рухах і відчуттях. Це сприяє покращенню уваги й усвідомленню в моменті.

Вправа 3. «Біг по колу 1-2-3».

Мета вправи – налаштування психофізичного апарату учасників до виконання творчих завдань, спрямованих на розвиток співпраці, координації і концентрації.

Тривалість: 7-10 хвилин.

Опис

Учасники формують коло та розпочинають біг. Педагог також може приєднатися до вправи й виконувати завдання. Коли педагог оголошує число «1», усі учасники групи стрибають вгору. Важливо підібрати комфортний темп для всіх і враховувати, щоб студенти виконували стрибок разом, «як один організм». Після цього, коли педагог оголошує число «2», всі учасники опускаються в присіданні (педагог може зупинити біг і продемонструвати, як це краще робити). «3» – учасники повертаються в інший бік кола (поворот на 180 градусів), «4» – вони називають будь-яке слово з чотирьох букв, а «5» – роблять повний оберт навколо себе (360 градусів обертання). Після цього педагог може називати числа від 1-го до 5-ти, збільшуючи темп, а також може плутати учасників, оголошуючи одну дію і виконуючи іншу, або оголошуючи число, якого немає у вправі.

Змістовне навантаження вправи:

1. Координація: учасники повинні виконувати різні фізичні дії (стрибки, присідання, повороти й оберти), відповідаючи на вказівки педагога та реагуючи на числа. Це сприяє розвитку загальної фізичної координації.

2. Реакція і увага: учасники мають бути уважними до вказівок педагога й реагувати на них негайно. Це розвиває їхню реакційну швидкість і концентрацію.

3. Співпраця й комунікація: вправа вимагає взаємодії між учасниками, особливо коли вони мають виконувати дії «як один організм». Це сприяє розвитку навичок співпраці і комунікації в групі.

4. Гнучкість і адаптація: педагог може плутати учасників, що вимагає від них швидко змінювати дії відповідно до нових інструкцій. Це розвиває гнучкість і здатність адаптуватися до змінних умов.

Модуль 3. Основна частина – «Знайомство».

Вправа 4. «Сніжний ком».

Мета вправи – розвиток навичок взаємодії, комунікації і концентрації уваги учасників.

Тривалість: 7-10 хвилин.

Опис

Учасники формують коло. Педагог розпочинає гру, назвавши своє ім'я і представивши іграшкову тваринку, наприклад: «Цю чарівну маленьку мишку звать Чарлі». Потім він передає мишку своєму сусідові ліворуч. Педагог продовжує гру, показуючи на вас і говорячи, наприклад: «Це Назар. Це Чарлі, а мене звать... {вставте своє ім'я}»). Іграшка передається за годинниковою стрілкою, і кожний, до кого вона потрапляє, перед тим як представити себе, повторює всі виголошені імена. (Студенти часто забувають представити «іграшку Чарлі». Педагогам важливо слідкувати за тим, щоб студенти намагалися точно повторити імена так, як їх назвали інші студенти).

Змістовне навантаження вправи:

1. Знайомство і сприяння соціальній взаємодії: учасники мають можливість познайомитися одне з одним, навчитись і запам'ятати імена інших учасників. Це сприяє створенню сприятливої атмосфери в групі та підвищує рівень комунікації між студентами.

2. Концентрація уваги: учасники повинні уважно слухати імена, які називають їхні однокурсники, і запам'ятовувати їх для подальшого повторення. Це розвиває їхні навички уваги та концентрації.

3. Взаємодія і взаєморозуміння: учасники вправи мають змогу взаємодіяти між собою і дізнатися більше про інших учасників, їхні уподобання й вибори, що сприяє підвищенню рівня взаєморозуміння в групі.

У цій вправі не лише відбувається знайомство між учасниками, вона також сприяє створенню особливого контексту, у якому учасники можуть виявити свою комунікативну культуру, самовиразність і вміння спілкуватися в групі. Вона також дає змогу виявити психологічні аспекти учасників і їхню взаємодію в груповому середовищі.

Вправа 5. «Імена+Клапси (хлопки) в колі».

Мета вправи – покращення комунікації між учасниками, розвиток спільної координації та збільшення емоційної взаємодії через спільне виконання завдань, що вимагають фізичної активності й використання мови тіла.

Тривалість: 10-15 хвилин.

Опис

Учасники тренінгу формують коло.

Завдання 1.

Ведучий починає передавати по колу хлопки. Перевіряє, чи всі зрозуміли принцип, важливо, щоб учасники встигли зустрітися поглядом з партнером. Також важливо, щоб група змогла встановити спільний темп і утримати його. Далі ми додаємо до клапсу (хлопка) своє ім'я і також передаємо його по колу (можна запускати хлопок-«імпульс» в різні напрямки). Потім передаємо клапс (хлопок) по колу, але тепер називаємо ім'я партнера, якому передаємо «імпульс».

Завдання 2.

Спробуємо тепер запустити «імпульс» + ім'я партнера, з яким ви зустрілися поглядами, через коло. У цьому випадку сила імпульсу буде збільшуватися, оскільки партнери стоятимуть не поруч з обох боків, а на більшій відстані, тому важливо звернути увагу на те, як учасники використовують можливості свого тіла. Підказуйте їм, як залучити всі тілесні ресурси (схилити коліна, відвести корпус трохи вперед, зустрітися поглядами тощо).

Завдання 3.

Залишаємо всі перераховані вище завдання і звертаємо увагу на те, щоб учасники передавали клапс + ім'я + емоцію партнера. Важливо підтримувати настрій, емоційне послання партнера і передавати його далі. Якщо ви відчуваєте, що група легко справляється із завданнями, ви можете попросити підтримувати єдиний темп і ритм вправи.

Змістовне навантаження вправи:

1. Уміння встановлювати контакт із іншими: під час передачі клапсу й імені партнера через коло, учасники взаємодіють одне з одним, звертають погляди й емоції на свого партнера. Це сприяє розвитку навичок встановлення контакту і спілкування в груповому середовищі.

2. Координація і співпраця: учасники мають синхронізувати свої рухи і дії, щоб успішно передавати клапс та ім'я партнера. Це розвиває навички координації і співпраці в групі.

3. Концентрація уваги: учасники мають бути уважними і сконцентованими, щоб не пропустити момент передачі клапсу й імені партнера. Це розвиває їхню увагу та концентраційні здібності.

4. Емпатія і співпереживання: у завданні третього рівня учасники передають емоцію партнера разом із клапсом та іменем. Це сприяє розвитку емпатії і співпереживання, оскільки вони намагаються відтворити й передати настрій партнера.

5. Запам'ятовування імен: учасники мають запам'ятати імена інших учасників тренінгу для успішної передачі імені партнера. Це сприяє розвитку навичок запам'ятовування і взаєморозпізнавання.

6. Ритм і темп: практика встановлення ритму й темпу гри є важливою частиною цієї вправи. Студенти навчаються тримати однаковий ритм і темп, що сприяє спільному виконанню завдання.

Вправа 6. «ХР – хаотичний рух».

Мета вправи – розвиток співпраці і взаємодії між учасниками, поліпшення комунікації та усвідомлення простору, а також збагачення емоційної взаємодії через спільне виконання завдань, які вимагають фізичної активності й підвищеної уваги до деталей.

Тривалість: 20-25 хвилин.

Опис

Завдання 1.

Студенти починають рухатися в просторі. Важливо звернути увагу на те, щоб учасники заповнювали весь простір і періодично перетинали його в центрі (проходили через центр), щоб уникнути руху по колу. Можна використовувати образ «плавучого плоту»: якщо більша частина групи займає лише одну або кілька частин «плота», то всі впадуть в воду. Зробіть декілька зупинок, щоб перевірити, наскільки зосереджена група, і якість виконання вправи. Якщо група розподілилася нерівномірно, попросіть учасників змінити своє положення так, щоб весь простір був заповнений. Продовжуйте ХР. Тепер попросіть учасників відчувати і знайти загальну єдину швидкість групи.

Завдання 2.

Зберігаючи всі перераховані вище завдання, попросіть учасників тренінгу звертати увагу не лише на простір, але й на людей, які йдуть поруч: встигти зустрітися поглядом, побачити настрій кожного, помітити, якого кольору очі в партнера. Можна ускладнити завдання і попросити підрахувати, скільки в групі людей із темними / світлими очима. Потім ви можете запропонувати озвучити результати в групі.

Завдання 3.

Ведучий додає нове завдання: нехай ті учасники, які зустрічаються в ХР, потиснуть одне одному руку. Зверніть увагу, щоб студенти не поспішали і не «кидали» партнера під час рукостискання. Рукостискання – це передусім обмін енергією.

Завдання 4.

Педагог пропонує студентам при зустрічі одне з одним торкатися плечима (лівим або правим), дію цю варто розглядати як характерний обряд привітання у вигаданому світі, де такий жест є нормою і звичним способом вираження привітання. Після цього обряду «привітання плечима» можна перейти до «привітання ліктями», зберігаючи всі вищезазначені завдання.

Завдання 5.

Продовжуючи хаотичне переміщення в просторі, педагог пропонує студентам в уявленні знайти свого партнера і «зберігати його у своїй свідомості», не називаючи його і не вказуючи на нього. Студентам пропонується рухатися в просторі так, щоб бути якнайдалі від свого обраного партнера. Важливо, щоб учасники не зупинялися, а намагалися знайти різні допустимі способи переміщення, враховуючи вказані завдання. Партнер не має розпізнати, хто обрав його. Після цього першого вибору студентам доручається уявно знайти іншого партнера, продовжуючи рухатися в просторі, і намагатися бути якнайближче до нього. Важливим є здатність утримувати увагою двох осіб: одну – якнайдалі від себе, іншу – якнайближче.

Змістовне навантаження вправи:

1. Сприйняття простору: допомагає студентам розуміти й відчувати простір навколо себе і ефективно розподіляти своє місце в ньому відносно інших учасників тренінгу. Це сприяє розвитку просторової свідомості й допомагає студентам легше орієнтуватись у фізичному середовищі.

2. Емпатія: учасники навчаються бути уважними до інших членів групи, зустрічаючи їх поглядами і спостерігаючи за їхнім настроєм і фізичними характеристиками, такими як колір очей. Це сприяє розвитку навичок співпереживання і сприйняття інших.

3. Енергетичний обмін: у завданні з рукостисканням учасники навчаються передавати енергію одне одному через фізичний контакт. Це сприяє розвитку навичок співпраці й обміну позитивною енергією в групі.

4. Запам'ятовування імен: учасники мають запам'ятовувати імена одне одного, що допомагає покращити їхню здатність до запам'ятовування й розпізнавання.

5. Соціальна взаємодія: формування навичок невербального спілкування, зокрема здатність бачити і розпізнавати своїх партнерів без словесного спілкування. Зоровий контакт, особливо у вигляді зустрічі поглядів, визначається як важливий елемент взаємодії між особами.

6. Концентрація уваги: учасники вправи мають бути уважними і сконцентрованими, щоб успішно виконувати завдання і взаємодіяти з іншими учасниками.

Вправа 7. «Застольна бесіда».

Мета вправи – розвиток комунікативних навичок і виявлення спільних інтересів через уявне відвідування ресторану й обговорення різноманітних тем.

Тривалість: 7-10 хвилин.

Опис

Учасники рухаються хаотично (ХР), а викладач створює уявні обставини, у яких всі будуть знайомитись і встановлювати контакти у вигаданому ресторані. Педагог пропонує студентам уявити приємну атмосферу ресторану з вишуканою кухнею. Потім викладач «перетворюється на старшого кельнера» і закликає: «Стіл на двох!». Це означає, що кожен учасник має знайти собі партнера і відрекомендуватися одне одному. Дайте їм кілька хвилин для обговорення теми «Яку їжу я найбільше люблю?». «Стіл на чотирьох!» - партнери об'єднуються в групи по четверо. Вони називають свої імена і обговорюють наступну тему: «Чим я зазвичай займаюсь

у вільний час?». «Стіл із восьми учасників». Тема розмови – «Місце, яке я обов'язково хотів би відвідати».

Дайте групі можливість зібратися разом для короткого обміну враженнями: «Що я дізнався про інших учасників групи? Що було особливо цікавим або несподіваним?»

Інші цікаві теми для розмови:

«Мета, яку ми разом сподіваємось досягти».

«Чи є у нас спільна мета? Яка вона?»

«Що я б найбільше хотів робити в цій групі?»

«Про що я найбільше хочу дізнатися тут?»

Змістовне навантаження вправи:

1. Розвиток навичок міжособистісного спілкування: учасники навчаються встановлювати контакт і спілкуватися з іншими в невимушеному оточенні. Вони мають змогу обговорювати різні теми й ділитися своїми думками та інтересами.

2. Підтримка комунікації в групі: вправа дозволяє групам об'єднатися й обговорити спільні теми. Після завершення завдання обмін враженнями допомагає підтримати комунікацію і розуміння між учасниками.

3. Виявлення спільних цілей та інтересів: під час обговорення тем «Цілі групи» або «Чим хочемо займатися в цій групі?» учасники визначають спільні цілі й інтереси, що може сприяти подальшій сумісній роботі.

Вправа 8. Завдання «ХІ-ХА-ХО».

Мета вправи – розвиток співпраці і взаємодії між учасниками, навичок слухання й реагування на сигнали партнерів, підвищення рівня концентрації уваги.

Тривалість: 10-15 хвилин.

Опис

Усі учасники формують коло. Викладач запрошує всіх «переміститися в Японію» і уявити себе самураями. Потім він пояснює правила гри, спрямованої на «передачу імпульсу» по колу. Перший рух – партнер піднімає руки вгору, складає долоні і виконує енергійний рух в напрямку до того партнера, якому він хоче передати «імпульс»,

вимовляючи буквосполучення «ХІ». Той, кому було адресовано послання, піднімає зібрані разом долоні над головою і говорить «ХА». Партнери ліворуч і праворуч від того, хто говорить «ХА», мають зробити той же рух, але спрямований у район живота (не торкаючись), говорячи «ХО». Потім той, кому передали імпульс, із положенням рук над головою продовжує гру й відправляє комусь рух зі звуком «ХІ». Так продовжується доти, доки викладач не зупинить гру або не запропонує нові правила.

Після того, як всі учасники зрозуміють правила гри і зможуть легко передавати і приймати імпульс, попросіть групу підтримувати єдиний темп вправи. Спробуйте зіграти на вибування, тобто учасник, який помиляється, сідає в центр кола і спостерігає за тими, хто залишився в грі.

Змістове навантаження вправи:

1. Комунікація і слухання: учасники мають чітко спілкуватися між собою, передаючи імпульс і відповідаючи на нього. Це вимагає уваги до деталей і вміння слухати й реагувати на інших.

2. Концентрація уваги: для успішної передачі імпульсу учасники мають бути дуже уважними і сконцентрованими на дії своїх партнерів і на реакціях.

3. Координація рухів: гра сприяє розвитку координації між рухами рук і голосовими командами.

4. Робота в групі: гра вимагає взаємодії всіх учасників для досягнення спільної мети. Вона сприяє розвитку навичок співпраці й командної роботи.

5. Уява і втілення ролі: вправа створює можливість для учасників уявити себе самураями і втілити цю роль, що розвиває творчу уяву і внутрішнє емоційне включення.

6. Уміння працювати реактивно: гра може стати викликом для учасників, оскільки вимагає швидкого й точного реагування на імпульси. Це розвиває навичку швидко реагувати і вирішувати завдання в обмеженому часі.

Модуль 4. «Фінальні вправи».**Вправа 9. «Числа від 1 до 5».**

Мета вправи – формування вміння одночасно спільно вирішувати завдання й зосереджуватися на власних внутрішніх відчуттях під час взаємодії з групою.

Тривалість: 5-7 хвилин.

Опис

Всі учасники стоять у колі. Педагог пропонує всім пригадати числа від «1-го до 5-ти». Педагог починає вправу, називаючи будь-яке число від «1-го до 5-ти», наприклад «3». Потім інший учасник, який стоїть поруч ліворуч або праворуч, також називає будь-яке число від «1-го до 5-ти», наприклад «5». Усі учасники групи подумки знаходять суму виголошених двох чисел, наприклад, « $3 + 5 = 8$ » і тримають це число у своїй свідомості. Потім рухаємося за такою ж схемою: наступний партнер говорить число «2», це означає, що тепер у всіх у розумі вже є « $8 + 2 = 10$ », і так далі, доки всі не назвуть своє число. Після того, як всі виголосили свої числа, і естафета знову перейшла до педагога, учасники вголос називають отримане число, яке є сумою всіх названих чисел. Вправа вважається успішною, коли у всіх вийшло одне число.

Зазначимо, що часто учасники сприймають цю вправу як перевірку своїх математичних здібностей, однак важливо пояснити, що головна мета полягає в почутті спільного ритму вимови чисел і розвитку уваги до внутрішніх процесів. Для досягнення успіху в цій вправі можливо потрібно буде повторити її від 3-ох до 5-ти разів. Педагог також має слідкувати за тілесними реакціями учасників під час вправи і сприяти їхній свідомості щодо внутрішніх відчуттів і реакцій у момент виголошення чисел.

Змістовне навантаження вправи:

1. Концентрація уваги: учасники мають залишатися уважними й зосередженими на вправі, щоби слухати числа, які називають інші учасники, та обчислювати суму. Це сприяє розвитку уважності й концентрації учасників.

2. Реактивність і швидкість реакцій: учасники мають реагувати швидко на числа, названі іншими, і обчислювати суму в момент, коли вони говорять своє число. Це поліпшує їхню реактивність і швидкість реакцій.

3. Співпраця й комунікація: учасники вправи взаємодіють між собою, спільно обчислюючи суму чисел. Це сприяє розвитку навичок співпраці й комунікації в групі.

4. Розумовий розвиток: учасники мають обчислювати суми чисел, що сприяє розвитку їхніх розумових здібностей і математичних навичок.

5. Самоспостереження: під час вправи учасники можуть стати більш свідомими щодо власних внутрішніх станів, таких як ступінь концентрації, емоційний стан і реакція тіла на стресові ситуації.

Вправа 10. «Розрахуватися до...».

Мета вправи – розвиток усвідомленості перебування в моменті «тут і зараз».

Тривалість: 5-7 хвилин.

Опис

Учасники стоять в колі. Перед початком вправи педагог просить всіх розрахуватися, щоб з'ясувати, скільки людей у групі. Наприклад, у групі 22 особи. Кожен учасник групи називає одне число, йдучи за порядком від 1-го до 22-х. Наприклад, педагог називає число «1», потім будь-яка інша особа (не обов'язково за порядком) називає число «2», наступна особа називає число «3» і так далі, доки всі не назвуть числа. Складність полягає в тому, щоб учасники «відчули свій момент». Можливо, двоє учасників одночасно назвуть одне число, тоді вправу слід почати спочатку.

У цій вправі важливо налаштувати групу: переконатися, що кожен учасник перебуває у відкритому стані, присутній «тут і зараз», не закриває очі. Успіх вправи залежить від якості перебування в моменті кожного учасника.

Змістовне навантаження вправи:

1. Розвиток почуття партнера: учасники мають уважно стежити за тим, хто говорить числа перед ними й після них. Це сприяє розвитку здатності сприймати інших і створює відчуття спільності в групі.

2. Згуртування колективу: вправа вимагає співпраці всіх учасників для досягнення спільної мети – назвати всі числа від 1-го до N без повторень. Це сприяє створенню позитивної атмосфери і згуртованості в групі.

3. Розвиток концентрації уваги: учасники мають бути уважними й зосередженими на процесі, щоб уникнути повторень чисел.

Модуль 5. «Check-out».

Вправа 11. «Завершення».

Мета вправи – формування здатності до рефлексії і самооцінки власних досягнень.

Тривалість: 10-15 хвилин.

Опис

Усі учасники сідають у коло. По черзі або в хаотичному порядку (за розсудом педагога) кожен із учасників тренінгу ділиться враженнями, думками, намагається проаналізувати те, що відбувалося з ним під час тренінгу. Після завершення тренінгу важливо оцінити його ефективність. Це означає, що потрібно зрозуміти, чи досягнуті встановлені цілі, контролювати якість проведення тренінгу. Результати самооцінки учасників тренінгу важливі для вдосконалення його програми, а також для подальшого планування й коригування методики в цілому. Ключове запитання: чи досягнуті навчальні цілі з точки учасників тренінгу? Під час групового обговорення тренер зазвичай вказує схему/структуру відгуку, те, на які аспекти слід звернути увагу при оцінці. Наприклад: яке найяскравіше враження від тренінгу залишилося у мене; яку корисну інформацію я отримав для себе; які рекомендації я можу надати собі і групі; основний висновок, який я зробив протягом цих днів, і так далі. Потім учасники виражають свою думку по черзі.

Змістовне навантаження вправи

1. Комунікація: учасники навчаються висловлювати свої думки і враження в публічному форматі. Це розвиває їхню навичку говорити перед аудиторією і виражати свої думки зрозуміло.

2. Самооцінка: учасники повинні оцінити власні враження від тренінгу й визначити, як вони відчували себе під час нього. Ця навичка самооцінки корисна для подальшого особистого розвитку.

3. Групова співпраця: під час вправи учасники слухають інших учасників і спільно розмірковують про враження від тренінгу. Це сприяє покращенню групової динаміки і взаєморозуміння між учасниками.

4. Аналіз і рефлексія: вправа допомагає учасникам аналізувати свій досвід і визначати, як вони можуть удосконалити свої навички й підходи. Це сприяє осмисленню й засвоєнню навчальних матеріалів.

5. Формування спільної думки: після того, як кожен учасник поділився своїми враженнями, група може прийти до спільних висновків і визначити, які аспекти тренінгу були найбільш корисними або цікавими для всіх.

Секвенція заняття з ігрового тренінгу містить 5 модулів, які відображають хронологічний розвиток ігрових вправ. Кожен блок має свою важливу роль у структурі тренінгового заняття.

Модуль 1. «Check-in» – перевірка емоційного стану групи й настрою на тренінг.

Модуль 2. «Налаштування» – підготовка (входження) у тренінг.

Модуль 3. «Розвиток елементів акторської психофізики» – основна частина.

Модуль 4. «Фінальні вправи (ігри)» – вправи (ігри), які завершують тренінг.

Модуль 5. «Check-out» – рефлексія і аналіз тренінгу.

Ці модулі і їхня послідовність відіграють важливу роль у структурі тренінгового заняття, сприяючи досягненню поставлених цілей і розвитку учасників. Розглянемо більш детально кожний модуль.

Модуль 1. «Check-in» (перекладено з англійської як «перевірка») є важливою складовою тренінгового заняття.

Мета першого блоку «Check-in» полягає в перевірці емоційного стану учасників, створенні психологічної готовності до тренінгу і сприянні усвідомленню й формуванню готовності до виразу емоцій. Перевірка настрою учасників є точкою відліку, що визначає емоційний стан групи перед тренінгом і впливає на подальшу його організацію. Цей аспект є важливим з педагогічної і психологічної точок зору, оскільки він дозволяє педагогу адаптувати програму й аналізувати вплив емоційного стану на процес навчання і результати учасників.

Здійснюючи перевірку настрою, педагог визначає тему для обговорення, яка може бути несподіваною і вимагати креативного мислення від учасників. Це можуть бути найбільш несподівані запитання: «Яким фруктом я є сьогодні?», «Якою країною я є сьогодні?», «Яким я можу бути кольором, картинкою, машиною, погодою, напоєм, кухонним приладом, іграшкою, планетою, книгою, рослиною...». Запитання, що ставляться під час цієї вправи, сприяють вираженню особистих думок і переживань кожного учасника. Це сприяє їхньому відкриттю і стимулює розвиток емоційного й соціального інтелекту.

Важливим елементом модулю «Check-in» є ритуальна форма, яку представляє кругове розміщення учасників, що дозволяє візуально об'єднати групу і сприяє взаємній видимості, яка сприяє створенню відчуття єдності та спільної участі учасників у тренінговому процесі.

Модуль «Check-in» також спрямований на розвиток асоціативного мислення, уяви, вивчення і усвідомлення емоційних процесів, що є важливими компонентами акторської майстерності.

Одним із розповсюджених досліджень у галузі психології і нейробіології, яке підтверджує важливість свідомого відчуття і назви емоцій, є дослідження Гриффіна Дж. і Хайдт К. (2004) на тему «Свідоме відчуття емоцій та емоційне регулювання». У цьому дослідженні автори досліджували, як свідоме розуміння й назва емоцій можуть впливати на емоційний стан і психологічне благополуччя особи. Автори вказують на те, що, згідно з результатами їхнього

дослідження, особи, які мають розвинуті навички відчувати і називати (визначати) свої емоції, мають більшу здатність регулювати свій емоційний стан. Вони можуть більш точно і ефективно висловлювати свої почуття та емоції, що сприяє підвищенню рівня психологічного добробуту. Учасники дослідження, які вчилися розрізняти і називати свої емоції, виявили більшу рівновагу і зниження рівня стресу [3, с. 171].

Деякі люди можуть виявляти складнощі в точному визначенні своїх емоцій, що може бути пов'язано з браком емоційного інтелекту або відсутністю звички рефлексувати щодо своїх почуттів [1]. Впровадження практики «Check-in» допомагає виробленню цих навичок і може сприяти підвищенню емоційного інтелекту.

Додатково цей модуль сприяє розвитку креативного й нестандартного мислення в майбутніх акторів. Відображення емоцій через асоціації з різними об'єктами, рослинами чи тваринами заохочує студентів виходити за межі звичайних шаблонів і шукати оригінальні способи виразу своїх почуттів і емоцій.

Також практика «Check-in» використовується для оцінки рівня розвитку когнітивного і емоційного інтелекту учасників тренінгу.

Модуль 2 «Налаштування» спрямований на підготовку студентів до основної частини тренінгу – «Розвитку елементів акторської психофізики» (Модуль 3).

Мета цього блоку полягає у створенні фізичної і емоційної готовності групи до активної роботи.

Модуль 2 містить два кейси вправ. Перший кейс складають «спокійні» вправи, спрямовані на розслаблення й релаксацію учасників. Другий кейс, навпаки, містить «активні вправи», спрямовані на активізацію психофізики актора й підвищення реактивності.

Залежно від того, якою буде основна частина, викладач визначає характер вправ модуля 2. Автор пропонує використовувати вправи на дихання й релаксацію (із використанням уявних образів). Актори часто стикаються зі стресом і тривожністю, пов'язаними з вимогами професії і виступами на сцені. Важливим аспектом підготовки акторів

є здатність керувати своїми емоціями і зберігати фізичну та психологічну готовність.

Дихання є ключовим фактором у регуляції емоцій і фізіологічних процесів у майбутніх акторів і може впливати на активність автономної нервової системи й рівень стресу [5, с. 183]. Дослідження показали, що вправи на дихання можуть змінювати функціональну активність нервової системи, знижуючи активність симпатичної частини і збільшуючи активність парасимпатичної частини [6, 58]. Цей баланс внутрішнього середовища організму сприяє зниженню рівня тривожності й загальному розслабленню. Враховуючи те, що стрес може бути однією з основних причин тривожності, ефективність вправ на дихання в зменшенні цих негативних станів є очевидною. Регулярна практика вправ на дихання може покращити психологічний стан і загальний стан здоров'я [4, с. 91-93].

Дослідження, проведені авторами Thayer J. та Sternberg E. у 2009 році в статті «Neural concomitants of immunity – Focus on the vagus nerve» (Образи співпраці імунітету – фокус на ваговому нервовому вузлі), вказують на зв'язок між активністю вагового нервового вузла і функціями імунної системи. Згідно з цими дослідженнями, вправи на дихання можуть сприяти стимуляції активності вагового нервового вузла. Це відповідно призводить до релаксації і покращення психофізіологічного стану [8, с. 908-910].

Вправи на релаксацію з використанням уявних образів сприяють позбавленню перенапруження в м'язах, покращенню усвідомлення фізичного стану і встановленню гармонії між тілом і розумом.

Сучасна молодь, активно використовуючи віртуальний світ і, перебуваючи в соціальних мережах, може мати складнощі у фокусуванні на самому собі та швидкому «входженні» в тренінг. Тому налаштування стає важливим підготовчим етапом, який допомагає студентам «з'єднатися» з собою і групою, підготуватися до активної участі в тренінгових вправах (іграх).

Наукові дослідження підтверджують, що активні фізичні вправи можуть позитивно впливати на емоційний стан і загальний психологічний стан людини. Одне із досліджень, яке підтверджує

цей ефект, проводилося Фредеріком И. Канем та іншими дослідниками, що відображено в статті «Effects of Physical Exercise on Anxiety, Depression, and Sensitivity to Stress: A Unifying Theory» (2016) [7]. У цьому дослідженні було виявлено, що регулярна фізична активність сприяє зниженню рівня тривожності і депресії, а також підвищує стійкість до стресу. Фізичні вправи активізують фізіологічні процеси – виділення ендорфінів, які відомі як «гормони щастя» і допомагають покращити настрій і загальний емоційний стан.

Більше того, коли «активні» вправи виконуються в колективі, вони сприяють створенню ігрового самопочуття і творчої атмосфери довіри та підтримки. Учасники готові до взаємодії з іншими, що сприяє покращенню комунікаційних навичок і зміцненню соціальних зв'язків у групі.

Модуль 3. «Розвиток елементів акторської психофізики» – основний блок.

Мета модуля 3 полягає в тренуванні основних акторських навичок і психофізичних умінь.

Ця частина тренінгу містить вправи та ігри, спрямовані на досягнення поставлених цілей і завдань. При великому обсязі часу, який відводиться цій частині тренінгу, важливо приділити увагу логіці структури вправ, спрямованій на підтримку динаміки тренінгу і формування групової динаміки.

Модуль 3 також містить ігри і вправи, спрямовані на тренування основних аспектів акторської психофізики, включає вправи та ігри, які сприяють знайомству, формуванню групи, зняттю тактильних бар'єрів, розвитку уваги та уяви, присвячені регуляції психічного й емоційного стану, підвищенню довіри між учасниками тренінгу.

У рамках цього блоку учасники тренінгу навчаються розвивати емоційну виразність, контролювати тілесні реакції і виражати різні емоційні стани. Це допомагає їм стати більш виразними і ефективними у виконанні акторських завдань. Він створює основу для подальших акторських досягнень і сприяє розкриттю потенціалу кожного учасника тренінгу. Отже, модуль 3 є важливою ланкою в системі

тренінгів для майбутніх акторів і сприяє їхньому професійному розвитку.

Модуль 4. «Фінальні вправи (ігри)» – вправи (ігри), які завершують тренінг.

Мета модуля 4 «Фінальні вправи (ігри)» в тренінгу полягає в тому, щоб закріпити отримані знання й навички, використовуючи інтегруючі вправи та ігри. Також цей модуль допомагає створити «емоційну точку» в тренінгу, яка дозволяє учасникам закінчити навчання на позитивній і насиченій емоціями ноті.

Наукові дослідження показують, що емоційний стан у момент закінчення навчання може впливати на засвоєння і збереження отриманої інформації [3]. Тож завершальні вправи й ігри створюють «емоційну точку», яка допомагає закріпити навчальний матеріал і переконатися в його реальному застосуванні.

Фінальні вправи створюють позитивні емоції і враження, які сприяють психологічному благополуччю й мотивації учасників для подальшого розвитку й використання набутих навичок. Такий підхід підтримується результатами досліджень у сфері психології емоцій і навчання.

Модуль 5. «Check-out» – рефлексія і аналіз тренінгу – є важливим завершальним етапом тренінгу. Після завершення тренінгу важливо провести оцінку його ефективності й досягнення поставлених цілей. Ця оцінка не тільки допомагає визначити результати тренінгу, але й надає важливі відомості для подальшого вдосконалення програми навчання й коригування методики в цілому.

Ключовим питанням на цьому етапі є таке: чи були досягнуті цілі навчання з точки зору учасників тренінгу. Для полегшення процесу рефлексії можна використовувати правило «3-х пальців», де учасники відповідають на запитання: «Що мені сподобалося?», «На що я звернув увагу?», «Що я візьму з собою?». Цей підхід допомагає структурувати обговорення і зробити його більш продуктивним для всіх учасників.

Отже, алгоритм застосування ігрового тренінгу в контексті професійної підготовки майбутнього актора орієнтований на формування акторського інтелекту і розвиток ключових для

театральної діяльності навичок. Описаний алгоритм пропонується як гнучкий інструмент, що уможливорює модифікацію практичної складової відповідно до рівня креативності викладача та може бути адаптований ним до специфіки кожного акторського курсу в закладах вищої освіти. Спиральна модель змістовного навантаження ігрового тренінгу передбачає послідовне зменшення кількості ігрових тренінгів від першого до четвертого курсу й забезпечує плавний перехід від інтенсивного психофізичного налаштування до самостійного тренування, сприяючи формуванню стійкої творчої самовизначеності студента.

Залучення індивідуального підходу, що стимулює розвиток партнерських відносин між педагогом і студентом, сприяє створенню безпечного освітнього середовища, де кожен студент має можливість для самовираження й розкриття власного творчого потенціалу. Вибір ігрових вправ, який залишається на розсуд викладача, базується на комплексному аналізі освітніх програм і конкретних вимог акторського курсу.

Своєю гнучкістю й адаптивністю алгоритм відповідає сучасним викликам, вимагаючи від педагогів здатності до творчого переосмислення й інноваційного підходу. Актуалізація як теоретичного, так і практичного компонентів алгоритму з огляду на останні наукові розробки в психологічній, педагогічній, культурологічній галузях є невід'ємною умовою для забезпечення відповідності освітнього процесу потребам сучасності.

У цьому контексті педагогам пропонується використати свої аналітичні навички та професійний досвід для інтеграції запропонованого алгоритму в навчальний процес, враховуючи індивідуальні особливості й потреби студентів, з метою максимально сприяти їхньому професійному зростанню та підготовці до майбутньої професійної кар'єри в театрі.

Автори вважають за доцільне представити в цьому підрозділі інформаційний кейс, використаний у процесі розробки алгоритму проведення заняття ігрового тренінгу, а також відповідну секвенцію

заняття, яка ілюструє структурованість і послідовність дидактичних дій:

1. Goleman D. Emotional Intelligence : Why It Can Matter More Than IQ. (дивись використані джерела) Griffin D., Heidt K. Conscious Experience of Emotions and Emotional Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*

2. Immordino-Yang M. H., Damasio A. We feel, therefore we learn : The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*. 2007. № 1 (1). P. 3-10.

3. Kiecolt-Glaser J., McGuire L., Robles T., Glaser R. Emotions, morbidity, and mortality : New perspectives from psychoneuroimmunology. *Annual Review of Psychology*. 2002. № 53. P. 83-107.

4. Lehrer P., Vaschillo E., Vaschillo B. Resonant frequency biofeedback training to increase cardiac variability : Rationale and manual for training. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*. 2000. № 25. P. 177-191.

5. Nasal Respiration Entrain Human Limbic Oscillations and Modulates Cognitive Function / C. Zelano et al. *Journal of Neuroscience*. 2016. № 36(49). P. 48-67.

6. Salmon P. Effects of Physical Exercise on Anxiety, Depression, and Sensitivity to Stress: A Unifying Theory. *Clinical Psychology Review*. 2016. № 21 (1). P. 33-61.

7. Thayer J., Sternberg E. Neural concomitants of immunity – Focus on the vagus nerve. *Neuroimage*. 2009. № 47 (3). P. 908-910.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі монографії представлено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, необхідні для ефективного впровадження ігрового тренінгу в процес професійної підготовки майбутнього актора: формування акторського інтелекту як визначальної професійної характеристики майбутнього актора;

створення ігрового стану в процесі формування й розвитку акторської майстерності майбутнього фахівця; впровадження алгоритму застосування ігрового тренінгу в професійну підготовку майбутнього актора.

У цьому контексті розкрито важливість розвитку акторського інтелекту як визначальної умови професійної діяльності актора.

Представлено сучасні теорії множинного інтелекту в працях зарубіжних дослідників Д. Вейса, Г. Гарднера, Д. Гоффмана, Р. Плаута, Ч. Спірмена, Д. Чатвіка, які зробили вагомий внесок у розуміння цього феномена. У контексті професійної підготовки акторів визначена важливість формування різних типів інтелектів, які сприяють розвитку більш глибокого розуміння та втілення художнього образу персонажа.

У структуру акторського інтелекту увійшли такі його різновиди: емоційний, фізичний, екзистенційний, соціальний, міжособистісний, духовний, інтуїтивний, візуально-просторовий і когнітивний. Акторський інтелект забезпечує ефективність професійної діяльності, що вимагає від актора не тільки технічної вправності, а й емоційної глибини виразності.

Створення ігрового стану є базовою умовою формування готовності до професійної діяльності. Він є ключовим для акторської роботи, оскільки трансцендує (виходить за межі можливого досвіду або розуміння) звичайне самопочуття і є тривалим і стабільним у часі, що суттєво для глибокого занурення в акторську роль.

Ігровий стан як результат тривалої роботи над перебудовою та інтеграцією елементів емоційного інтелекту в рамках загальної психофізичної структури актора формує нову перспективу для актора – новий спосіб творчої взаємодії.

Ігровий стан є відображенням кумулятивного ефекту розширеного акторського інтелекту, а його розвиток вимагає спрямованості емоційних реакцій на стимули, типові для професійної діяльності актора. Його пристосування до різних сценічних завдань і ситуацій потребує постійної практики й розвитку.

Запропоновано впровадження алгоритму застосування ігрового тренінгу в професійну підготовку майбутнього актора, що спрямовано на розвиток акторського інтелекту й формування професійних навичок для роботи в театрі. Представлений алгоритм є гнучким інструментом, який уможлиблює модифікацію його практичної складової відповідно до рівня креативності викладача й може бути адаптований ним залежно від специфіки кожного акторського курсу в закладах вищої освіти. Спіральна модель змістовного навантаження ігрового тренінгу передбачає послідовне зменшення їхньої кількості від першого до четвертого курсу й забезпечує плавний перехід від інтенсивного психофізичного налаштування до самостійного тренування, сприяючи формуванню стійкої творчої самовизначеності студента.

Визначені організаційно-педагогічні умови використання ігрового тренінгу в професійній підготовці забезпечують ефективність формування готовності актора до професійної діяльності.

РОЗДІЛ 4.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО ТРЕНІНГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА

4.1. Архітектоніка педагогічного експерименту: етапи, зміст, констатуючий зріз

Ефективність інтеграції в освітній процес закладів вищої освіти організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх акторів до професійної діяльності вимагає емпіричного підтвердження. Для перевірки гіпотези дослідження був проведений педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи).

Експериментальне дослідження проводилося в період із 2019 по 2023 рік. Учасниками експерименту на різних його етапах стали студенти спеціальності 026 «Сценічне мистецтво», рівень бакалавра чотирьох закладів вищої освіти України: Запорізький національний університет, Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Львівський національний університет імені Івана Франка.

У ході планування й реалізації експериментальних заходів були застосовані методологічні принципи, визначені в працях С. Сисоевої [90], Н. Тверезовської [80] та інших учених, які забезпечили теоретичне й методологічне підґрунтя для проведення педагогічного експерименту. За цією методологією була спроектована структура експериментального дослідження, що складалася з чотирьох основних етапів.

1. Організаційно-підготовчий етап (2019-2020 рр.) – визначено теоретичне підґрунтя експериментального дослідження і здійснено аналітичний огляд проблеми готовності майбутнього актора до професійної діяльності; визначено зміст і структуру готовності майбутніх акторів до професійної діяльності та педагогічні умови цього процесу.

2. Пошуково-констатувальний етап (2020-2021 рр.) – розроблено діагностичний комплекс для визначення рівня сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності; проведено пілотний зріз; структуровано та сформовано експериментальні й контрольні групи, у яких було здійснено констатувальний зріз дослідження.

3. Формувальний етап (2021-2023 рр.) – впроваджено й реалізовано організаційно-педагогічні умови, спрямовані на забезпечення підготовки майбутнього актора до професійної діяльності; здійснене проміжне діагностування студентів для моніторингу динаміки сформованості визначених компонентів їхньої готовності до професійної діяльності.

4. Контрольно-узагальнювальний етап (2023 р.) – здійснено оцінювання ефективності впровадження організаційно-педагогічних умов на основі отриманих діагностичних даних; проведено аналіз динаміки сформованості компонентів готовності майбутнього актора до професійної діяльності до і після формувального етапу експерименту; проведено математично-статистичну обробку отриманих результатів із метою їхньої подальшої інтерпретації.

Розглянемо докладніше зміст роботи на кожному етапі експериментального дослідження.

Організаційно-підготовчий етап.

Організаційно-підготовчий етап передбачав реалізацію таких завдань: вивчити теоретичні засади феномена ігровий тренінг (розглянути історичні корені, сутність, основи й наукові підходи та педагогічний контекст); проаналізувати практику застосування ігрового тренінгу в сучасному освітньому процесі в європейському контексті; проаналізувати освітньо-професійні програми підготовки майбутнього актора в закладах вищої освіти України; визначити зміст і структуру готовності майбутніх акторів до професійної діяльності; визначити організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього актора до професійної діяльності.

Пошуково-констатувальний етап.

На основі теоретичних засад дослідження на пошуково-констатувальному етапі було вирішено такі завдання: розроблено діагностичний комплекс (критерії, показники, рівні, методичний інструментарій); проведено пілотний зріз; структуровано і сформовано експериментальні й контрольні групи, у яких було здійснено констатувальний етап дослідження.

Для діагностики готовності майбутнього актора до професійної діяльності відповідно до її компонентів були визначені такі критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-тезаурусний, професійно-ігровий, інтроспективний.

Зміст кожного критерію представлено через визначені показники.

Мотиваційно-ціннісний критерій:

- a) рівень зацікавленості студента в акторській діяльності;
- b) потреба студента в поглибленні й удосконаленні професійних знань для подальшого їх використання в практичній акторській роботі;
- c) сформованість ціннісного ставлення студента до професійної акторської діяльності.

Когнітивно-тезаурусний критерій:

- a) рівень специфічно-професійних знань;
- b) рівень інтелекту.

Професійно-ігровий критерій:

- c) уміння створювати ігрове самопочуття;
- d) здатність до креативності й імпровізації;
- e) здатність до інтеракції (впливу і взаємодії).

Інтроспективний критерій:

- a) здатність до концентрації уваги;
- b) здатність до емпатії;
- c) здатність до рефлексії;
- d) здатність до саморегуляції.

На основі визначених нами критеріїв і показників були розроблені рівні сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності як результату його фахової підготовки (репродуктивний, продуктивний, креативний).

Представлені рівні визначалися методичним інструментарієм, до якого увійшли стандартизовані діагностичні методики: тести, анкети, опитувальники, адаптовані до нашого дослідження, а також авторський тест. Розроблений нами діагностичний комплекс міститься в авторському науковому виданні «Діагностика сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності» [37].

Для визначення рівня зацікавленості студента в акторській діяльності було обрано методику «Мотиви вибору професії» (В. А. Семиченко). Ця діагностика зацікавленості студента в акторській діяльності важлива з психологічної та педагогічної точок зору. Розуміння рівня зацікавленості студента в цій сфері є ключовим для ефективної педагогічної роботи і сприяє досягненню високих результатів у навчанні. Діагностика дозволяє визначити індивідуальні потреби й мотивацію студента, що важливо для налагодження індивідуального підходу до навчання та підтримки його розвитку у сфері акторського мистецтва. Діагностика зацікавленості також має психологічний аспект, оскільки вона може сприяти розкриттю та розвитку потенційних можливостей студентів у сфері акторської діяльності.

Методика складається з 20-ти тверджень, на основі яких визначається розвиненість мотивів за чотирма блоками: внутрішні індивідуально значущі мотиви, внутрішні соціально значущі мотиви, зовнішні позитивні мотиви, зовнішні негативні мотиви. За результатами анкетування обчислюється середній показник за кожною шкалою опитувальника (відповідно до ключа). Максимальна оцінка за кожною шкалою методики може складати 5 балів. Отримані результати анкетування за шкалою навчально-пізнавальних мотивів поділяються на 3 рівні: 1-2,5 – репродуктивний (низький рівень); 2,5-4 – продуктивний (середній рівень); 4-5 – креативний (високий рівень).

Потреба студента в поглибленні та вдосконаленні професійних знань, у подальшому їх використанні в практичній акторській роботі діагностувалася методикою «Рівень сформованості мотивації досягнення успіху». Ця потреба базується на розумінні того,

що акторське мистецтво вимагає постійного розвитку й удосконалення навичок через вивчення нових методів, технік, теорій і практичного досвіду. У процесі акторської підготовки, студенти набувають основні знання та навички, проте їхня потреба в поглибленні полягає в бажанні досліджувати більше аспектів мистецтва, вивчати різні стилі й течії, розвивати індивідуальну акторську майстерність і творчість. Це прагнення до поглиблення знань дозволяє студентам краще розуміти й відчувати свою професійну ідентичність, що важливо для успішної акторської кар'єри. Анкета містить 20 тверджень, на кожне з яких необхідно дати відповідь «так» або «ні». Підрахунок суми набраних балів відбувається відповідно до кожної групи цінностей і визначається в такий спосіб: низький рівень – 1-10 балів; середній – 11-14 балів; високий – 15-20 балів.

Сформованість ціннісного ставлення студента до професійної акторської діяльності вимірювалася методикою «Рівень професійної спрямованості (РПС)» (Т. Дубовицька). Ціннісне ставлення є своєрідним моральним компасом, який визначає, наскільки студент готовий вкладати зусилля й енергію в розвиток своєї акторської майстерності й присвячувати себе мистецтву. Ціннісне ставлення студента до акторської діяльності містить такі аспекти: повага до мистецтва (сформованість ціннісного ставлення передбачає повагу й глибоке розуміння цінності акторського мистецтва як важливого елемента культури та способу самовираження; зацікавленість (велика роль у акторській діяльності відводиться зацікавленості й емоційній прив'язаності до мистецтва); професійна відданість (сформованість ціннісного ставлення також передбачає готовність студента розвивати свої навички та знання у сфері акторської майстерності навіть у важкі часи; творчість та інновації (ціннісне ставлення може сприяти розвитку творчого мислення студента й прагненню до новаторства в акторській діяльності).

Анкета містить 20 тверджень, діагностує рівень професійної спрямованості респондента і ступінь прояву прагнення до оволодіння професією за обраним фахом. Професійна спрямованість (РПС)

визначається відповідно до таких норм: 0-4 бали – низький РПС; 5-13 балів – середній РПС; 14-18 балів – високий РПС.

Обрані методики забезпечують вивчення різних аспектів професійної мотивації, фахової спрямованості студентів і їхнього ціннісного ставлення до обраної професії, що дозволяє визначити рівень сформованості мотиваційного компонента готовності майбутнього актора до професійної діяльності.

З метою діагностики рівня теоретичних знань із профільних навчальних предметів, які є базою для формування професійних умінь і навичок, нами було розроблено авторський тест, який містить п'ять тематичних блоків і складає 50 запитань (по 10 у кожному блоці). Рівень сформованості специфічно-професійних знань встановлюється відповідно до набраних балів, а саме: 0-20 балів – початковий (низький) рівень володіння матеріалом, 20-40 балів – середній рівень, 40-50 балів – високий рівень володіння матеріалом. Запитання кожного блоку діагностують знання з таких дисциплін: сценічна мова, сценічний рух, акторська майстерність, вокал і хореографія (додаток В).

Розуміння, аналіз і орієнтація студента в потоці навчально-професійної інформації відбувається через комплексний набір когнітивних здібностей, які складають інтелект. Для діагностики сформованості інтелекту нами було використано методику «Самооцінка інтелекту» (М. Новікової), яка передбачає заповнення анкети, що складається з двох блоків, кожен із яких містить 10 тверджень. Основна мета цієї методики полягає в з'ясуванні того, як самооцінка впливає на ступінь упевненості студента в собі, на розвиток його когнітивних процесів і активність на заняттях. Отримані результати дозволять докладніше виявити взаємозв'язки між самооцінкою, інтелектом і академічною успішністю студента. Відповідь на твердження блоку I дорівнює значенню R_1 . При обробці відповідей на твердження блоку II нараховується по 1 балу за відповідь «так». Якщо на всі або більше половини наведених тверджень отримана відповідь «ні», – наявний прояв *ефекту Хоторна*. Обчислюється кількість негативних відповідей – R_{II-} . Самооцінка інтелекту обчислюється за формулою:

$$R_i = \begin{cases} R_I, & \text{якщо } R_{II} < 5 \\ R_I - R_{II}, & \text{якщо } R_{II} \geq 5 \end{cases}$$

Самооцінка інтелекту визначається відповідно до таких норм: 1–3 бали – низький рівень самооцінки; 4–7 балів – середній рівень самооцінки; 8–10 балів – високий рівень самооцінки.

Наведені методики (тест і анкета) спрямовані на визначення рівня сформованості когнітивного компонента готовності майбутнього актора до професійної діяльності.

Діагностика рівня сформованості діяльнісно-ігрового компонента готовності майбутнього актора до професійної діяльності проводиться з використанням таких діагностичних методик: методика «Рівня невротизації» (Л. Вассермана), методика «Який ваш креативний потенціал» (І. Бондарчук), методика «Виявлення комунікативних якостей» (Г. Щокін).

Методика «Рівня невротизації» (Л. Вассермана) спрямована на оцінку стану невротизації студентів із метою визначення ступеня їхньої емоційної збудливості й виявлення негативних переживань (тривожність, напруженість тощо). У таких емоційних ситуаціях складно досягти і створити ігровий стан та ефективно здійснювати навчання. Анкета містить судження й ситуації (40 позицій), на які реципієнт повинен відповісти «так» або «ні». Потрібно підрахувати число позитивних відповідей. Чим більшим є отриманий результат, тим вищим є рівень невротизації, який визначається відповідно до таких норм: високий рівень невротизації – від 20-ти балів і вище; середній рівень – від 10-ти до 19-ти; низький рівень – від 1-го до 9-ти. Ігровий стан визначається як психічний стан особистості, що специфічно готує її до прийняття ролі або імітації певної ситуації, відмінної від її звичайного життєвого стану.

Методика «Який ваш креативний потенціал?» (І. Бондарчука) призначена для вимірювання здатності до креативності й імпровізації, що є ключовою для майстерності актора. Вона визначає його здатність творчо підходити до виконання ролей і сцен, які можуть вимагати нестандартних рішень і спонтанних дій. Цей опитувальник дозволяє визначити творчий потенціал і ймовірні чинники, здатні гальмувати

студента на шляху до більшого новаторства. Креативний потенціал досліджується в трьох основних вимірах: А) «Моя особистість»; В) «Мій підхід до розв'язання проблем»; С) «Моє робоче середовище». Кожний вимір представлений 16-ма позиціями, які реципієнт має оцінити за шкалою від 1-го до 5-ти балів. Окрім цього визначається загальний показник креативності. Відповіді на всі непарні запитання (1, 3, 5 тощо) оцінюються так: завжди – 1; часто – 2; іноді – 3; рідко – 4; ніколи – 5. Відповіді на парні запитання оцінюються так: завжди – 5; часто – 4; іноді – 3; рідко – 2; ніколи – 1. Підраховується загальний бал для кожного виміру (А, В і С), а також загальний показник, який є сумою трьох попередніх оцінок.

Методика «Виявлення комунікативних якостей» (Г. Щокіна) призначена для виявлення здатності до інтеракції, зокрема впливу і взаємодії суб'єктів спілкування, а також якостей особистості, які полягають у вмінні чітко та швидко встановлювати ділові й товариські контакти, впливати на людей, у прагненні розширювати контакти, брати участь у колективних заходах, виявляти ініціативу тощо. Методика містить 10 тверджень, на кожне з яких необхідно дати відповідь «так» або «ні»; підрахувати кількість збігів із ключем до анкети; отриману суму розділити на 2.

Ці методики забезпечують вивчення здатності майбутнього актора до професійної дії.

Показники особистісно-професійного компонента готовності майбутнього актора до професійної діяльності вимірюються за допомогою таких методик: здатність до рефлексії – методика «Визначення рівня розвитку індивідуальної рефлексії» (А. Карпов); здатність до саморегуляції – методика «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверькова, Є. Ейдман); здатність до емпатії – методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В. Бойко).

Виявлення рівня індивідуальної рефлексії майбутнього актора є важливим аспектом професійної діяльності, оскільки ця здатність глибоко впливає на якість і розвиток акторської майстерності. Рефлексія – це процес систематичного аналізу й оцінки власних дій, рішень, емоцій і досвіду з метою самовдосконалення та розвитку.

У контексті акторської діяльності ця здатність надає акторові кілька важливих переваг: удосконалення акторської техніки, розвиток емоційної глибини, підвищення професійного рівня та збільшення самосвідомості й автентичності. Здатність до рефлексії допомагає акторові краще розуміти себе і свої можливості, що є важливим елементом успішної акторської кар'єри і сприяє становленню професійного актора. Усі ці сутнісні характеристики рефлексії як професійної якості актора вимірюються за допомогою методики «Визначення рівня розвитку індивідуальної рефлексії» (А. Карпов). Методика складається з 27-ми тверджень, із яких 15 є прямими, інші 12 – зворотні твердження, на основі яких визначається рівень розвитку індивідуальної рефлексії. Отримані результати анкетування за шкалою індивідуальної рефлексії поділяються на 3 рівні: 27-85 балів – репродуктивний рівень; 86-147 балів – продуктивний рівень; 148-189 балів – креативний рівень.

Тест-опитувальник методики «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверькова, Є. Ейдман) призначений для оцінки рівня розвитку вольової саморегуляції. Цей показник відображає вміння актора керувати своїми емоціями на сцені з метою досягнення бажаного враження в глядача, бути здатним контролювати свої емоції так, щоб вони відповідали актуальним діям, які відбуваються на сцені. В опитувальнику представлено 30 тверджень, серед яких 6 замаскованих. Мета обробки результатів – визначення величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали та індексів за субшкалами «наполегливість» і «самовладання». Кожен індекс – це сума балів, отриманих при підрахунку збігу відповідей із ключем загальної шкали чи субшкали. Тому сумарний бал за загальною шкалою має бути в межах 0-24 бали, за субшкалою наполегливості – 0-16 балів і за субшкалою самовладання – 0-13 балів. Рівні вольової саморегуляції визначаються порівнянням із середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять більше половини максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості чи самовладання. Для загальної шкали ця величина становить 12 балів,

для шкали наполегливості – 8 балів, для шкали самовладання – 6 балів. Високий бал за загальною шкалою властивий емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам, яких характеризує спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку.

Тест-опитувальник методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В. Бойко) призначений для оцінки рівня емпатії, яка вважається ключовою якістю для актора й полягає в здатності відчувати емоційний стан інших людей, співпереживати їм і бути їхнім співучасником. Цей аспект може бути розглянутий як афективна форма ідентифікації, де розпізнавання стану іншої людини ґрунтується на емоційному співпереживанні, відчуттях, а не лише на раціональній інтерпретації. Емпатія включає прийняття особистості такою, якою вона є, і може бути названа емоційним резонансом до переживань іншої людини. Важливо відзначити, що емпатія базується на усвідомлених почуттях і емоціях. Тест містить 36 тверджень, оцінювання яких відображає характеристики респондента. Емпатія діагностується за такими шкалами: раціональний канал емпатії; емоційний канал емпатії; інтуїтивний канал емпатії; установки, що сприяють емпатії; проникаюча здатність до емпатії; ідентифікація в емпатії.

Оцінки за кожною шкалою можуть варіюватися від 0 до 6-ти балів і вказувати на значимість кожного параметра в структурі емпатії.

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття й мислення на розуміння сутності іншої людини, її стану, проблем і поведінки. Це спонтанний інтерес до іншого, що відкриває шляхи емоційного й інтуїтивного відображення партнера.

Емоційний канал емпатії фіксує здатність співпереживати, бути співучасником. Емоційна чуйність стає засобом входження в енергетичне поле партнера. Зрозуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку й ефективно впливати на неї можна лише в тому випадку, коли відбулось енергетичне підлаштування до партнера. Співучасть і співпереживання виконують роль сполучної ланки між людьми.

Інтуїтивний канал емпатії дозволяє людині передбачати поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що міститься в підсвідомості.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності.

Ідентифікація – важлива умова емпатії. Це вміння розуміти іншого на основі співпереживання, ставити себе на місце партнера. В основі ідентифікації лежить легкість, рухливість, гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Шкала балів виступає як важливий додатковий елемент у роз'ясненні основного показника – рівня емпатії. На підставі попередніх даних проводиться таке обчислення: 21 бал і вище вказують на високий рівень емпатії, 20-12 балів свідчать про середній рівень, 11-0 балів вказують на низький рівень.

Описаний нами діагностичний комплекс представлений у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

**Діагностичний комплекс сформованості готовності
майбутнього актора**

№	Компоненти	Критерії	Показники	Методики
1	2	3	4	5
1	Мотиваційний	Мотиваційно- ціннісний	Рівень зацікавленості студента в акторській діяльності.	«Мотиви вибору професії» (В. Семиченко).
			Потреба студента в поглибленні та вдосконаленні професійних знань для подальшого їх використання в практичній акторській роботі.	«Рівень сформованості мотивації досягнення успіху».

Продовження таблиці 4.1

1	2	3	4	5
			Сформованість ціннісного ставлення студента до професійної акторської діяльності.	«Рівень професійної спрямованості (РПС)» (Т. Дубовицької) для визначення рівня професійної спрямованості студентів.
2	Когнітивний	Когнітивно-тезаурусний	Сформованість специфічно-професійних знань.	«Сформованість загально-професійних і специфічно-професійних знань» (Г. Локаревої, О. Кривошеєвої).
			Рівень інтелекту.	«Самооцінка інтелекту» (М. Новікової).
3	Діяльнісно-ігровий	Професійно-ігровий	Уміння створювати власний ігровий стан.	Визначення «Рівня невротизації» (Л. Вассермана).
			Здатність до креативності й імпровізації.	«Який Ваш креативний потенціал» (І. Бондарчука).
			Здатність до інтеракції (впливу і взаємодії).	«Виявлення комунікативних якостей» (Г. Щокіна).
4	Особистісно-професійний	Інтроекспериментальний	Здатність до концентрації уваги.	«Визначення рівня сценічної уваги в умовах емоційного стресу» (Г. Мюнстерберга).
			Здатність до емпатії.	«Діагностики рівня емпатійних здібностей» (В. Бойко).

Продовження таблиці 4.1

1	2	3	4	5
			Здатність до рефлексії.	«Визначення рівня розвитку індивідуальної рефлексії» (А. Карпова).
			Здатність до саморегуляції.	«Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверькова, Є. Ейдмана).

Отже, розроблений нами діагностичний комплекс (компоненти, критерії, показники й діагностичні методики) дає змогу визначити рівні сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності.

З метою вивчення реального стану готовності майбутніх акторів до професійної діяльності було використано такі методики: «Тест для визначення внутрішнього творчого середовища (ВТС) особистості» (В. Макарцева) та методика «Визначення рівня емпатії» (В. Бойко).

Зважаючи на те, що відібрані для діагностики методики мають різні інтервали оцінювання, необхідно розробити загальну процедуру переведення балів у однакову для всіх оцінку компонентів. Як цільове максимальне значення обрано значення 100, що отримується за допомогою формул (3.1) – (3.4):

$$O_{\text{мот}} = \frac{A_1 + A_2 + A_3}{43} \cdot 100 \quad (3.1)$$

$$O_{\text{ког}} = \frac{A_4 + A_5}{60} \cdot 100 \quad (3.2)$$

$$O_{\text{діял-ігр}} = \frac{A_6 + A_7 + A_8}{285} \cdot 100 \quad (3.3)$$

$$O_{\text{особ-проф}} = \frac{A_9 + A_{10} + A_{11} + A_{12}}{324} \cdot 100 \quad (3.4)$$

де $A_1, \dots, A_{12}$ – оцінки показників, $O_{\text{мот}}$, $O_{\text{ког}}$, $O_{\text{діял-ігр}}$, $O_{\text{особ-проф}}$ – оцінки компонентів мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового та особистісно-професійного.

Для отримання оцінки готовності майбутніх акторів до професійної діяльності необхідно визначити вагові коефіцієнти кожного компонента. Для визначення вагомості коефіцієнтів групі експертів (13 осіб) було запропоновано оцінити кожен компонент балами від 1-го (не вагомий) до 4-ох (найвагоміший). За попередніми результатами (табл. 4.2.) були обчислені вагові коефіцієнти (V) кожного компонента готовності. Для цього суму балів, отриману за кожним компонентом, було поділено на загальну кількість балів:

$$V_1 = \frac{48}{130} = 0,37; V_2 = \frac{18}{130} = 0,14; V_3 = \frac{42}{130} = 0,32; V_4 = \frac{22}{130} = 0,17$$

Таблиця 4.2.

Результати експертного оцінювання структури готовності

Компонент	Оцінка				Σ	V
	1	2	3	4		
мотиваційний	0	0	4	9	48	0,37
когнітивний	8	5	0	0	18	0,14
діяльнісно-ігровий	0	1	8	4	42	0,32
особистісно-професійний	5	7	1	0	22	0,17

Отже, формула отримання загальної оцінки готовності майбутніх акторів до професійної діяльності виглядає так:

$$O_{\text{гот}} = 0,37 \cdot O_{\text{мот}} + 0,14 \cdot O_{\text{ког}} + 0,32 \cdot O_{\text{діял-ігр}} + 0,17 \cdot O_{\text{особ-проф}} \quad (3.5)$$

Отримані бали перетворюються на рівні за такою схемою:

0-70 балів – репродуктивний рівень

71-85 балів – продуктивний рівень

86-100 балів – креативний рівень

Пілотний зріз було проведено на базі чотирьох закладів вищої освіти: Запорізького національного університету, Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського, Тернопільського національного педагогічного університету імені В.

Гнатюка, Львівського національного університету імені І. Франка (результати пілотного зрізу представлені в підрозділі 3.3).

Для формувального етапу експерименту було обрано дві групи студентів: експериментальна група (ЕГ) на базі Харківського національного університету мистецтв ім. І. П. Котляревського – 23 студенти, контрольна група (КГ) на базі Запорізького національного університету – 16 студентів. Обґрунтуванням кількісного складу цих груп є ліцензійний обсяг, які мають навчальні заклади, а саме: у ХНУМ ім. І. П. Котляревського ліцензійний обсяг – 30 осіб, у ЗНУ ліцензійний обсяг – 16 студентів.

Кількість студентів відповідає методологічним вимогам дослідження, які передбачають статистичну репрезентативність і достатність для проведення валідного порівняльного аналізу. Також враховувалися ресурси університету й доступність студентів для участі в експерименті. Обсяги груп були підібрані таким чином, щоби здійснювати ефективне управління експериментом і забезпечити контроль за його проведенням, а також із урахуванням потенційної здатності студентів до участі в експерименті відповідно до їхнього академічного навантаження.

Отже, організація та проведення педагогічного експерименту передбачали виконання конкретних завдань, визначених у рамках організаційно-підготовчого і пошуково-констатувального етапів, що створило основу для реалізації формувального етапу експерименту, зокрема його впровадження.

4.2. Інкorporація організаційно-педагогічних умов використання ігрового тренінгу в освітній процес вишу

(Формувальний етап)

Виявлений недостатній рівень готовності майбутнього актора до професійної діяльності, який показав пілотний зріз, зумовив розробку організаційно-педагогічних умов, спрямованих на вдосконалення процесу професійної підготовки. Метою формувального етапу дослідження стала перевірка їхньої ефективності. Цей етап було

проведено на базі Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського, кількість студентів у експериментальній групі на спеціальності 026 «Сценічне мистецтво» становила 23 особи.

В основу формувального етапу експерименту було покладено алгоритм застосування ігрового тренінгу у формуванні готовності студентів до професійної діяльності. Він виконує системно-утворювальну функцію, яка синтезує всі умови. Процес імплементації зазначеного алгоритму відбувався перехресним способом, де всі умови (розвиток акторського інтелекту, формування ігрового стану й застосування алгоритму ігрового тренінгу) інтегровані в єдину системну структуру. Важливою особливістю цього підходу є забезпечення взаємозв'язку і взаємодії між усіма умовами, що сприяє комплексному розвитку всіх компонентів готовності майбутнього актора до професійної діяльності.

Під час проведення формувального етапу експерименту було зроблено три діагностичних зрізи: констатувальний, проміжний, контрольний (результати представлені в підрозділі 4.3).

Впровадження ігрового тренінгу в освітній процес показало позитивні результати. Студенти охоче брали участь у тренінгах і рефлексії після них. Перша теоретична лекція I етапу «Етичні принципи як регулятор міжособистісної взаємодії у творчому колективі» показала свою доцільність. Здобувачі освіти виступали активними учасниками в обговоренні, особливо важливим було надання конструктивної критики з боку студентів і утримання від вираження суб'єктивних оцінок на кшталт «це було добре чи погано». Пояснення того, що таке партнерські стосунки між викладачем і студентом, стало каталізатором зближення всіх учасників тренінгу та зниження психологічної напруги в колективі пов'язаної з першим знайомством. Застосування правил комунікативної взаємодії (концепція безпечного простору, конструктивна критика, взаємодія в системі «суб'єкт-суб'єкт») між здобувачами освіти стало важливим налаштуванням на ефективний процес інтеракції та сприяло створенню творчої позитивної атмосфери в колективі. Виникнення певних проявів ігрового стану стало очевидним уже після першого

заняття ігрового тренінгу. Студенти вільно віддавалися грі й виражали свої думки у створеному безпечному просторі.

Секвенція ігрового тренінгу продемонструвала свою ефективність. Студенти з цікавістю реагували на використання «сучасної мови» викладачем, наприклад, вправи з фіксованих модулів 1 та 5 «Check-in» і «Check-out» сприяли продуктивному початку заняття та його завершенню, коли викладач активізує інтерес студента із подальшим налаштуванням на основну частину тренінгового заняття. Така структурна логіка тренінгового заняття виявилася результативною, сприяючи не лише активному залученню учасників, але й успішній реалізації навчальних завдань.

Процес впровадження теоретичних аспектів у практичну частину навчання відіграв важливу роль у підвищенні якості осмислення студентами взаємозалежності між знаннями, уміннями й навичками. Інтеграція актуальних теоретичних тем у практичний ігровий тренінг спричинила позитивний вплив на професійний розвиток студентів і їхнє засвоєння акторських навичок. Цей підхід дозволив здобувачам освіти набути глибшого розуміння теоретичних концепцій і застосовувати ці знання на практиці, що сприяло покращенню їхніх навичок і навчальних досягнень в цьому напрямі. Таке поєднання практичної роботи з теоретичними знаннями стало сприятливим чинником для поглиблення усвідомлення й вирішення акторських викликів у реальному (професійному) світі.

Студенти, розуміючи мету і значення впливу конкретних вправ на психофізику, виявляли високий рівень зацікавленості. Вони розпочали усвідомлювати важливість дослідження власного психофізичного «інструменту», що сприяло розумінню процесу «дистанціювання» від самого себе з метою осмислення й досягнення ігрового стану.

Здобувачами освіти з зацікавленістю сприймалася інформація про наукові відкриття (нейробіології, фізіології, психології, педагогіки тощо), які лягли в основу розуміння процесів, що відбуваються з їхньою психофізикою. Інформація про зв'язок акторської майстерності й цих наук сприймалася ними з подивом. Наприклад,

відкриття (щодо емоційного інтелекту) про те, що виникнення натхнення неможливе без навички концентрації уваги та входження в «потоківий стан», стимулювало в студентів бажання самостійно створювати для себе умови, які б сприяли розвитку концентрації уваги. Усвідомлення студентами важливості присутності в моменті «тут та зараз» призвело до того, що вони почали демонструвати більшу залученість як на теоретичних, так і на практичних заняттях.

На першому етапі навчання важливим для здобувачів освіти було усвідомлення того, що всі теми взаємопов'язані між собою, і, незважаючи на дуальність сприйняття себе, людина існує в цілісності і взаємозв'язку всіх її складових (фізичних, емоційних, ментальних тощо). Розуміння студентами того, що на їхній професійний розвиток впливає не лише активна участь у навчальному процесі, але й зміна моделі поведінки на рівні повсякденного життя стало вирішальним для «переналаштування» психофізичного інструменту з метою вдосконалення певних професійних умінь.

Контактна імпровізація і метод С. Майснера викликали неоднозначні реакції серед студентів. Деяким із них було складно виконувати ці вправи, які передбачали достатньо інтимний контакт. Тому вони були проведені ще раз на II-му етапі навчання, коли студенти краще адаптувалися до особливостей професії. Деякі здобувачів освіти легко приймав тактильний контакт, але для інших це було дискомфортним. Такі студенти говорили про те, що ніколи раніше їм не доводилося так довго дивитися в очі іншій людині, «це все одно, що читати чужі листи». Деякі студенти починали плакати або сміятися, не розуміючи природи виникнення цих емоцій. Вони відмічали, що такий глибокий контакт – це зовсім інший рівень сприйняття людини, і їм потрібно більше часу, щоби звикнути до нього.

Тренінги, проведені на природі, сприяли позитивному впливу, особливо вправи, які базувалися на стихіях аутентичного прояву (вода, повітря, вогонь і земля). Студенти відзначили, що перебування на природі має для них особливе значення, оскільки воно надає їм більше можливостей для фізичних рухів, а свіже повітря покращує фізичне

та психологічне самопочуття, забезпечуючи більше енергії і гармонії. Здобувачі освіти зауважували, що оскільки вони проводять більшу частину свого часу в навчальних аудиторіях і перебувають у монотонному середовищі, будь-яка новизна (наприклад, зміна місця занять) позитивно впливає на їхнє бажання налаштовуватись на роботу з емоціями: їхнє проживання й вираження.

Отримання знань із теорії множинного інтелекту виявилось важливим для тих студентів, які мали занижену самооцінку свого власного інтелекту. Усвідомлення того, що інтелектуальні здібності становлять лише одну складову множинного інтелекту і не є вирішальним чинником у досягненні успіху, сприяло зміні їхнього ставлення до самого себе й призвело до створення позитивної «Я-концепції». Це нове розуміння дало змогу розширити горизонти самосприйняття і власних можливостей, що відповідно спонукало до зміни поглядів на себе й оточуючого середовища. Деякі студенти ніколи не чули про теорію множинного інтелекту і були здивовані відкриттям, що рівень інтелекту пов'язаний не лише з розумовими здібностями, але й зі способом осмислення дійсності. Вони зауважили, що існування взаємопов'язаних емоційного, фізичного й екзистенційного інтелектів розширили їхнє розуміння себе. Цей процес сприяв розвитку філософського підходу до життя шляхом формування екзистенційного й духовного інтелектів. Студенти були задоволені можливістю висловити власні думки щодо розуміння духовності та розкрити для себе, чим екзистенційний інтелект відрізняється від духовного. Питання духовного інтелекту активно обговорювалися, студенти заглиблювалися в цю тему й висловлювали різні думки відповідно до розуміння змісту духовності: одні пов'язували духовність із рівнем культури, інші – із релігією. Вони підкреслили, що обговорення цих тем сприятиме їхньому кращому розумінню майбутніх персонажів і формуванню ціннісних уявлень про професію.

Здобувачі освіти відмічали, що відсутність теоретичної бази значно погіршила б їхнє сприйняття практичної частини ігрового тренінгу. Рівень їхньої зацікавленості процесом навчання був би

значно нижчим у такому випадку. Це демонструє розуміння ними важливості поєднання теорії і практики для формування акторського інтелекту й готовності актора до професійної діяльності.

Підкріплення теоретичної бази візуальними елементами, наприклад, презентаціями з використанням відео й аудіо матеріалів, сприяло більш повному засвоєнню навчального матеріалу. Це особливо важливо в контексті розвитку різних каналів сприйняття й максимальної залученості всіх сенсорних органів чуття. Студенти відзначили, що такий підхід допомагав їм сприймати інформацію не лише на раціональному, але й на чуттєвому рівні.

Впровадження творчого щоденника продемонструвало свою ефективність як засобу рефлексії у формуванні особистісно-професійного компоненту. Також було відзначено, що пояснення педагогом того, як процес письма від руки підвищує концентрацію уваги, покращує пам'ять і розвиває креативність, кінестетичні навички й відчуття тіла. Деякі студенти, які раніше не проявляли інтересу до написання творів (оповідань), поставилися до впровадження творчого щоденника з негативом. Вони вважали цей процес зайвим і необов'язковим для формування їхніх навичок акторської майстерності. Як альтернативу вони висловлювали бажання записувати свої думки, використовуючи сучасні технології, зокрема телефон, пояснюючи, що це швидше, оскільки телефон завжди під рукою. Однак лише після пояснення й наукового обґрунтування педагогом реальних відкриттів і експериментів, які підтвердили ефективність застосування комплексу відчуттів, вони поступово починали змінювати свою думку й від формального переходили до усвідомленого ведення творчого щоденника. Зауважено, що студенти з певним скептицизмом ставляться до багатьох нововведень і не сприймають педагога як авторитет, доки не переконаються в тому, що він може підтвердити свої дії конкретними науковими фактами.

Важливим було обґрунтувати для здобувачів освіти не лише ефективності письма від руки, але й цінності запропонованих рубрик. Студенти активно використовували одну з форм ведення щоденника – рубрику «дуального сприйняття себе», де вони описували свої дії

і думки в третій особі. Деякі здобувачі освіти відмічали, що відображення своїх почуттів і емоцій у третій особі допомагає їм увійти у відповідний екзистенційний стан сприйняття світу, дає змогу краще осмислити власні внутрішні процеси й поглянути на себе збоку. Пізніше, у процесі роботи над роллю, творчий щоденник став важливим інструментом у створенні характерів, оскільки багато спостережень за людьми вже були зафіксовані й накопичені в ньому протягом перших двох етапів навчання. Позитивні результати використання творчого щоденника підкреслюють доцільність впровадження подібних інновацій в освітній процес навчання з метою підвищення саморозвитку, самоосвіти і здатності до рефлексії.

Проведені фахові семінари з практикуючими спеціалістами мали позитивний вплив на розвиток студентів. Важливо відзначити, що використання гібридного формату, який поєднує офлайн і онлайн-навчання, створило додаткові можливості для залучення не лише вітчизняних, але й зарубіжних фахівців. Студенти наголосили, що участь практикуючих спеціалістів у навчальному процесі, зокрема з міждисциплінарних галузей, сприяла глибокому вивченню теоретичних тем, викликала великий інтерес до продовження самостійного вивчення й поглиблення знань із відповідних тем, а також у розумінні особливостей обраної професії. Процес усвідомлення самого себе як психофізичного інструменту сприяв зміні самосприйняття й підвищенню залученості студентів у ігрові тренінги.

Протягом першого року навчання, зокрема першого семестру, стало ефективним проведення індивідуальних зустрічей (тривалістю 30 хвилин) із кожним студентом. Такі зустрічі були вирішальними для розуміння студентами сутності партнерських відносин, того, як будувати діалог і на які професійні теми спілкуватися. Спочатку спостерігалася (у більшості випадків) «розгубленість», яка проявлялася в тому, що студенти погано формулювали свої думки й не могли висловити те, що вони відчують стосовно свого професійного розвитку (задоволеність або незадоволеність, упевненість чи невпевненість). Але з кожною новою індивідуальною зустріччю процес комунікації ставав ефективним, що проявлялося в ціннісному

ставленні студентів до професії та формуванні їхньої відповідальності за свої дії в процесі професійного становлення. Для здобувачів освіти це було значущим, оскільки через ці зустрічі вони могли отримати важливі знання щодо подолання власних професійних проблем. Зустрічі були ефективними як у онлайн, так і в офлайн-форматах взаємодії. Особливості таких зустрічей полягають у тому, що вони формують усі компоненти готовності майбутнього актора до професійної діяльності.

Методичні рекомендації, розроблені автором дослідження, які передбачають діагностування й аналіз динаміки розвитку студентів, були ефективно імplementовані в освітню практику. Завдяки інтеграції цих рекомендацій навчальний процес отримав гнучкість і адаптивність, що уможливило здійснення відповідних корекцій із огляду на специфіку й актуалізацію дидактичних задач.

Впровадження алгоритму ігрового тренінгу на першому курсі відбувалося за допомогою проведення тренінгових сесій (занять) тривалістю 2-3 години кожен навчальний день. Нами були відмічені значні позитивні результати в контексті розвитку професійних навичок студентів у формуванні всіх компонентів готовності. Однак процес організації проведення тренінгів виявився складним завданням, особливо в перший рік впровадження. Складнощі, з якими ми зіткнулися, включали необхідність адаптації структури академічного навантаження й модифікації традиційних методів навчання, тому заняття з ігрового тренінгу проводились і поза навантаженням викладача в рамках організації самостійної роботи.

Впровадження алгоритму на першому етапі навчання було найскладнішим, тому що цей процес потребує дуже великого контролю зі сторони викладача та його максимальне залучення. Проблематичною є реконфігурація освітнього процесу, що не завжди гнучка в складанні розкладу занять і планування індивідуальних зустрічей, важливих для розвитку конкретного студента. Враховуючи лімітованість годин, приділених дисциплінам акторської майстерності, виникає потреба в переосмисленні й адаптації навчальних планів із метою виділення

необхідного часу на ігровий тренінг акторської майстерності (теорію і практику) в навантаженні викладачів.

Варто зауважити, що впровадження запропонованого алгоритму протягом 2-го, 3-го й 4-го років навчання не викликало значних труднощів. Це пояснюється тим, що з кожним наступним етапом години проведення ігрового тренінгу викладачем поступово зменшуються, студенти починають переходити до самотренінгу. Такі зміни у швидкості реалізації тренінгу можуть бути досягнуті лише внаслідок активного впровадження алгоритму в перший рік навчання. Саме перший рік виступає як базовий визначальний етап, на якому створюється фундамент для подальшої практики застосування алгоритму на старших курсах і формування компонентів готовності майбутнього актора до професійної діяльності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-ігровий, особистісно-професійний.

Ігровий тренінг синтезує і агрегує теорію та практику з метою формування цілісної особистості з позитивною «Я-концепцією». Практика показує, що розвиток адекватної «Я-концепції» сприяв формуванню здорової самооцінки, що виявляється в більш активній участі студентів у тренінгах і в подоланні страху перед виходом на сцену. Це свідчить про позитивну динаміку в розвитку діяльнісно-ігрового компоненту готовності майбутнього актора до професійної діяльності.

У шостому й сьомому місяцях навчання другого етапу (16-17-й кроки), де починається робота над створенням характерів, студенти стикалися з труднощами, пов'язаними з розумінням ігрового стану, зокрема створенням дистанції між «Я» та «не Я». Більшість студентів були переконані, що створення характеру можливе лише за умови повного злиття з ним. Запропонований автором підхід до входження в ігровий стан і створення образу персонажа викликала дискусії. Проте в процесі роботи над персонажами деякі студенти відзначили, що саме таке ставлення до себе з адекватною «Я-концепцією» і розумінням того, що майбутній актор наближає образ персонажа до себе, а не входить у нього, сприяло кращому усвідомленню свого внутрішнього життя і того, що створення характеру потребує володіння акторською

технікою. Деякі здобувачі освіти зауважили, що саме усвідомлення себе як «інструменту» дало чітке розуміння сутності техніки актора, а також того, як створювати партитуру ролі.

Застосування імпровізації (вправ сучасних зарубіжних викладачів XX-XXI століть), викликало в студентів велике зацікавлення, але також призвело до труднощів, пов'язаних зі прийняттям їхніх власних творчих неспіхів. Початок 18-го кроку (восьмий місяць навчання II етапу) був складним для здобувачів освіти, оскільки багато з них відчували себе беззахисними в процесі імпровізацій, особливо при виконанні індивідуальних і парних вправ. У деяких студентів після перших невдач знижувалася самооцінка, і вони відмовлялися виходити знову на сцену та випробовувати себе в імпровізації. У таких випадках індивідуальні зустрічі виявлялися дуже корисними, оскільки вони сприяли вирішенню цих проблем. Вправи з імпровізації починалися з групових завдань із поступовим ускладненням і переходили до парних та індивідуальних.

Спільний перегляд і обговорення вистав став важливим дидактичним методом у розвитку акторського інтелекту здобувачів освіти, здатності аналізувати й формулювати власну думку щодо побаченого (особистісно-професійний компонент), а також у формуванні їхнього естетичного смаку. Цей вид навчальної роботи сприяв розширенню розуміння різноманітних аспектів театрального мистецтва (естетика, режисура, акторська техніка, сценографія); психології персонажів; використання мовної і тілесної експресії; інтерпретації тексту й драматургії; усвідомленню специфіки технік і методів акторської майстерності; удосконаленню вміння аналізувати й інтерпретувати художні вираження на сцені. Ця робота допомогла студентам розвивати критичне мислення, вчитися визначати й оцінювати якісні та неконструктивні аспекти вистави.

Участь запрошених експертів на цих етапах (I та II) сприяла підвищенню когнітивної глибини й поліпшенню якості освітнього контенту, що відповідно отримало схвальне визнання від учасників освітнього процесу. Проте виникали труднощі, пов'язані із залученням експертів на благодійних засадах, зокрема в питаннях, що стосуються

витрат особистого часу викладача. Це вимагає додаткових зусиль для організації і координації робочого процесу, а також наголошує на необхідності знаходження оптимальних шляхів для сталої співпраці між академічною і театральною спільнотою у відповідних галузях.

На третьому етапі навчання для студентів був упроваджений новий педагогічний інструмент – індивідуальний коучинг, що включав укладання контракту на весь навчальний рік. Поняття «коучинг» для деяких студентів стало справжнім відкриттям, вони були приємно здивовані можливістю скласти «контракт» із викладачем. Індивідуальний коучинг виявився пусковим механізмом у розвитку усвідомленості студентами свого внутрішнього світу. Вони відзначили, що компетенції коучинга, які застосовував педагог (активне слухання, ставлення без упереджень, уміння задавати відкриті запитання, встановлення довірчих зв'язків, розвиток рефлексії і критичного мислення, визначення цілей і планування дій, а також здатність до емпатії та підтримки), змінило їхнє ставлення до самого себе і стало основою для формування позитивної «Я-концепції» (формування діяльнісно-ігрового й особистісно-професійного компонентів). У процесі коуч-сесій студенти змогли знайти відповіді на питання рівня «Хто Я?» («Як я бачу себе в цій професії?», «Чому я тут?», «Які умови потрібно створити, щоб досягти найкращих результатів?», «У чому моя унікальність і обдарованість?», «Як розкрити свою природу?» тощо). Знаходження відповідей на такі питання всебічно розвивали здобувачів освіти і гармонійно формували всі компоненти готовності актора до професійної діяльності.

Третій навчальний рік орієнтований на колективну роботу в малих групах і поетапне послаблення контролю з боку викладача, що сприяло переходу студентів до більш самостійного й відповідального підходу до планування свого часу й організації самостійних репетицій. Цей процес формував у студентів усвідомлення їхньої власної відповідальності за результати навчання та професійний розвиток. Деякі стикалися з труднощами щодо самодисципліни, проте ці проблеми ефективно вирішувалися під час індивідуальних зустрічей на коучингу.

На IV етапі також була доступна опція індивідуального коучингу для студентів. Для багатьох із них зустрічі з педагогом у такому форматі стали важливою можливістю визначити власні шляхи розвитку після закінчення навчання. Цей процес створив міцний фундамент для збереження позитивного психологічного стану і зробив перехід між закінченням університету та професійною реалізацією більш стабільним і впевненим.

Отримані протягом усіх етапів навчання знання та записи у творчих щоденниках стали важливою основою для того, щоб кожен студент зміг створити власний самотренінг. Розвинений акторський інтелект дозволив здобувачам освіти усвідомити, які саме вправи є ключовими для того, щоб самотійно створювати ігровий стан і підлаштовувати свій психофізичний апарат до творчого акту.

Отже, запропонований алгоритм відображає педагогічну синергію між теорією і практикою, надаючи нового поштовху до реформування й модернізації професійної освіти майбутнього актора. Ефективною виявилася поступовість впровадження алгоритму, яка передбачає застосування акторського тренінгу в чотири етапи (з першого по четвертий курс) і обрання спіральної моделі (зменшення інтенсивності проведення ігрового тренінгу й поетапний перехід до самотренінгу). Впровадження алгоритму ігрового тренінгу довело, що поєднання всіх його складників відображається в гармонійному формуванні (паралельно) його компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового й особистісно-професійного). Навіть при обмежених можливостях інтеграції всіх складників алгоритму ігровий тренінг продовжує служити надійною основою для подальшого розвитку, демонструючи свою ефективність як метод активного навчання й поглиблення розуміння акторської майстерності.

Отже, застосування алгоритму ігрового тренінгу свідчить про його потенційну ефективність і доцільність використання у формуванні готовності майбутнього актора до професійної діяльності в закладах вищої освіти.

4.3. Ефективність використання ігрового тренінгу в професійній підготовці майбутнього актора: результативний аспект експериментальної роботи

(Контрольно-узагальнювальний етап)

За результатами педагогічного експерименту, що тривав із 2019 по 2023 рік на базі чотирьох вищих навчальних закладів України, які готують майбутніх акторів до професійної діяльності, було проведено статистичну обробку отриманих даних.

У пілотному дослідженні взяли участь 104 здобувачі освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво», а саме: Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського – 32 респонденти; Запорізький Національний Університет – 24; Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка – 23; Львівський національний університет імені Івана Франка – 25. Результати пілотного зрізу сформованості внутрішнього творчого середовища (ВТС) і рівня емпатії наведені в табл. Г.1 (Додаток Г).

Наша мета полягала в тому, щоби довести відсутність відмінностей між сформованістю цих показників.

Спочатку були обчислені описові статистичні показники: міри центральної тенденції – середнє ($\bar{X}$) і медіана (Me_X); міри мінливості – дисперсія (D_X), стандартне відхилення σ_X і коефіцієнт варіації V_X . Розрахунки виконувалися в середовищі пакета STATISTICA 10. Результати розрахунків наведені в табл. 4.3.

Таблиця 4.3.

Описові статистичні показники пілотного дослідження

Значення	Описовий показник	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	Запорізький Національний Університет	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	Львівський національний університет імені Івана Франка	Загальний показник
ВТС	$\bar{X}$	56746,6	57732,5	50632,7	53646,4	54876,7
	Me_x	53524,5	55943	54915	55049	54831
	D_x	202949436	206129938	221411349	255033440	221204017
	σ_x	14246,0	14357,2	14879,9	15969,8	14872,9
	V_x	25,1%	24,9%	29,4%	29,8%	27,1%
Емпатія	$\bar{X}$	24,4	23,0	22,1	22,1	23,0
	Me_x	24	22	22	23	23
	D_x	25,7	23,6	12,6	22,2	22
	σ_x	5,1	4,9	3,5	4,7	4,7
	V_x	20,8%	21,1%	16,0%	21,3%	20,3%

Порівняння числових значень ВТС засвідчило такі результати:

– середнє значення 54 876,7 в цілому характеризує всю групу респондентів, оскільки середні значення для окремих закладів вищої освіти коливаються між 50 632,7 і 57 732,5;

– медіана в об'єднаній групі дорівнює 54 831, що потрапляє до діапазону 53 524,5–55 943;

– показники розкиду значень (дисперсія і стандартне відхилення) достатньо великі й приблизно однакові;

– коефіцієнти варіації знаходяться в інтервалі від 10% до 33%, що свідчить про середнє розсіювання варіанта відносно середнього значення [66, с. 88].

У такий же спосіб порівнювалися показники здобувачів освіти за рівнем емпатії, що довело:

- середнє значення 23 в цілому характеризує цю групу респондентів, оскільки середні значення для окремих закладів вищої освіти коливаються між 22,1 і 24,4;

- так само й медіана в об'єднаній групі дорівнює 23, що входить до діапазону 22-24;

- показники розкиду значень (дисперсія і стандартне відхилення) дещо різняться: найнижчі значення (12,6 і 3,5) продемонстрували здобувачі освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, а найбільші (25,7 і 5,1) – Харківського національного університету мистецтв ім. І. П. Котляревського;

- коефіцієнти варіації знаходяться в інтервалі від 16% до 21,3%, що свідчить про середнє розсіювання варіанта відносно середнього значення.

Проведений порівняльний аналіз показників описової статистики не може бути доказом відсутності відмінностей між студентами різних закладів вищої освіти, тому ми скористалися методом перевірки статистичних гіпотез.

Сформулюємо дві альтернативні гіпотези:

H_0 : між студентами різних закладів вищої освіти, які були залучені до пілотного дослідження, існують лише випадкові розбіжності в рівні розвитку ВТС і емпатії.

H_1 : між студентами різних закладів вищої освіти, які були залучені до пілотного дослідження, існують не випадкові розбіжності в рівні розвитку ВТС і емпатії.

Оскільки вибірка складається з чотирьох ЗВО, то нам необхідно порівняти респондентів цих груп, що можливо за допомогою непараметричного критерію Крускала-Волліса (H) [66, с. 193]:

Розрахунки в середовищі STATISTICA 10 (табл. 4.4) довели, що оскільки рівень значущості $\alpha > 0,05$, то для обох показників приймається нульова гіпотеза.

Таблиця 4.4.

**Результати розрахунків емпіричного значення
критерію Крускала-Волліса**

Показник	$H_{\text{емп}}$	Рівень значущості α	Гіпотеза, що приймається
ВТС	1,64	0,65	H_0
Емпатія	4,99	0,17	H_0

Отже, проведене пілотне дослідження довело, що між здобувачами освіти різних закладів вищої освіти не існує розбіжностей у розвитку ВТС і емпатії.

До формувального етапу педагогічного експерименту були залучені дві групи: експериментальна (ЕГ) – 23 студенти ХНУМ ім. І. П. Котляревського; контрольна (КГ) – 16 студентів ЗНУ. Результати показників двох груп представлені в табл. Г.1-Г.2 (Додаток Г). Згідно з наведеною схемою переведення балів у рівні (підрозділ 4.1) були побудовані гістограми розподілів (рис. 4.1-4.2).

Як свідчить гістограма розподілу здобувачів освіти за рівнями сформованості компонентів готовності найкраще в них сформований мотиваційний компонент: 43,5% студентів ЕГ і 31,2% КГ продемонстрували креативний рівень. За іншими компонентами розподіли в різних групах різняться. Так, у студентів ЕГ краще розвинутий когнітивний компонент, а в студентів КГ – діяльнісно-ігровий і особистісно-професійний. В обох групах за всіма компонентами загалом не виявилося студентів із креативним рівнем сформованості готовності (рис. 4.1).

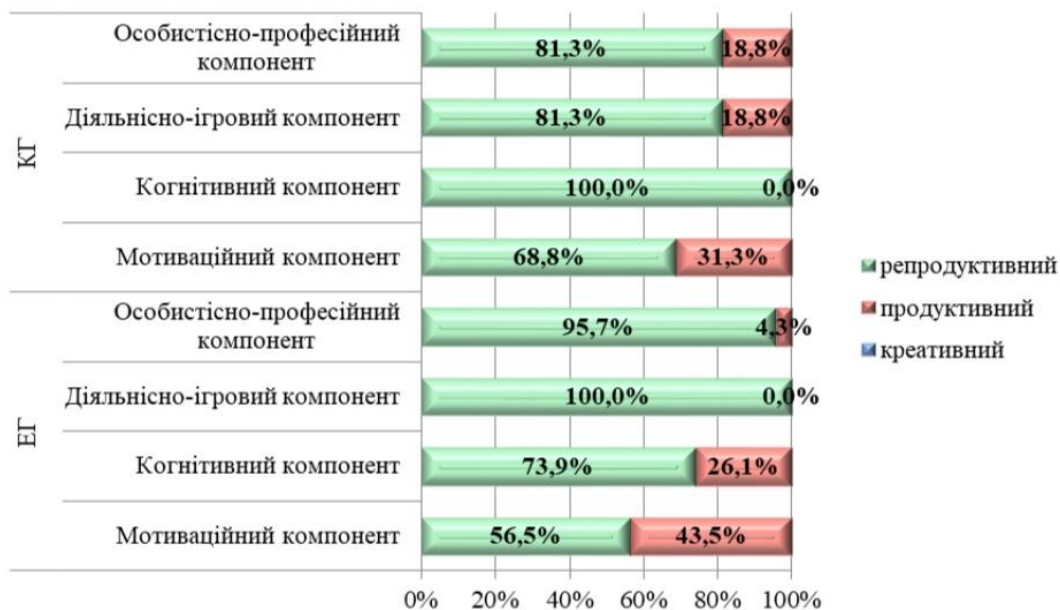


Рис. 4.1. Гістограма розподілу респондентів ЕГ і КГ за рівнями сформованості компонентів готовності на констатувальному етапі експерименту

Готовність до майбутньої професійної діяльності в здобувачів обох груп виявилася переважно на репродуктивному рівні: в ЕГ – 87% студентів, у КГ – 93,8%. Лише в 13% студентів ЕГ і в 6,2% КГ діагностовано продуктивний рівень сформованості готовності. Креативного рівня не виявлено в жодного здобувача освіти. Такі результати зрозумілі, оскільки діагностика проводилася наприкінці 1 курсу навчання.

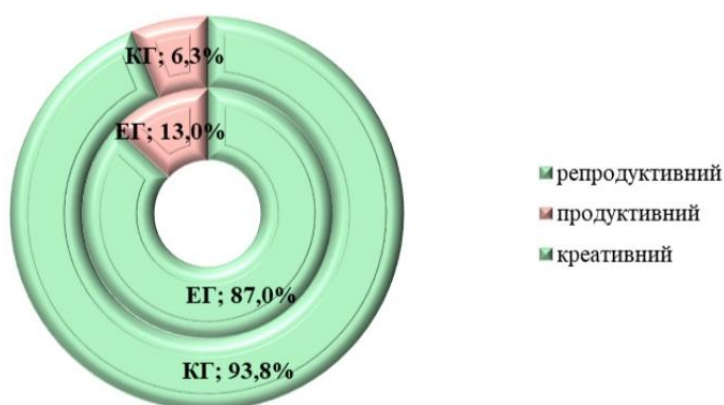


Рис. 4.2. Гістограма розподілу респондентів ЕГ і КГ за рівнями сформованості готовності на констатувальному етапі експерименту

Описові статистичні показники, обчислені в середовищі пакету STATISTICA 10, наведені в табл. 4.4. Ці показники засвідчили, що в цілому дві групи не розрізняються. Мотиваційний і когнітивний компоненти за середнім кращі в ЕГ, діяльнісно-ігровий і особистісно-професійний – у КГ. Середнє значення оцінки готовності в ЕГ дорівнює 64,48, а в КГ – 62,75. Щодо мір мінливості, то згідно з коефіцієнтом варіації спостерігається середнє розсіювання варіанта відносно середнього значення.

Таблиця 4.4.

**Описові статистичні показники констатувального етапу
педагогічного експерименту**

Група	Компонент	$\bar{X}$	Me_x	D_x	σ_x	V_x
ЕГ	Мотиваційний	68,39	69	53,79	7,33	10,72
	Когнітивний	65,74	65	36,38	6,03	9,18
	Діяльнісно-ігровий	60,35	60	18,33	4,28	7,09
	Особистісно-професійний	62,74	63	25,66	5,07	8,07
	Готовність у цілому	64,48	64	19,26	4,39	6,81
КГ	Мотиваційний	63,00	60	86,67	9,31	14,78
	Когнітивний	61,19	62	35,36	5,95	9,72
	Діяльнісно-ігровий	63,13	63	44,12	6,64	10,52
	Особистісно-професійний	63,00	65	68,80	8,29	13,17
	Готовність у цілому	62,75	64	17,93	4,23	6,75

Описові статистичні показники не можуть бути підґрунтям для висновку про однорідність ЕГ і КГ, тому було проведено перевірку статистичних гіпотез:

H_0 : між КГ і ЕГ існують лише випадкові розбіжності в рівні сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового, особистісно-професійного компонентів).

H_1 : між КГ і ЕГ існують не випадкові розбіжності в рівні сформованості готовності майбутнього актора до професійної

діяльності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового, особистісно-професійного компонентів).

Оскільки групи невеликі за кількістю, то в цьому випадку для перевірки статистичної гіпотези ми скористалися критерієм Манна-Вітні (U) [66, с. 190]. Розраховані в пакеті STATISTICA 10 емпіричні значення критерію та рівень значущості (табл. 4.5) засвідчив, що ми не маємо підстав відхиляти нульову гіпотезу.

Таблиця 4.5.

**Результати розрахунків емпіричного значення критерію
Манна-Вітні за діагностичними даними
на констатувальному етапі експерименту**

Компонент	$U_{\text{емп}}$	Рівень значущості α	Гіпотеза, що приймається
Мотиваційний	122,50	$>0,05$	H_0
Когнітивний	122,50	$>0,05$	H_0
Діяльнісно-ігровий	129,50	$>0,05$	H_0
Особистісно-професійний	174,50	$>0,05$	H_0
Готовність	144,00	$>0,05$	H_0

Отже, на початку формувального етапу педагогічного експерименту дві відібрані для участі в ньому групи не розрізняються між собою, тому ми маємо всі підстави для залучення цих груп до експерименту.

Протягом формувального етапу педагогічного експерименту було проведено ще дві діагностики: проміжний зріз усередині експерименту (3 курс) і контрольний зріз наприкінці (4 курс).

На цих етапах експерименту ми вважали доцільним порівняти студентів двох груп за допомогою статистичного критерію. Формулювання статистичних гіпотез:

H_0 : усередині педагогічного експерименту між КГ і ЕГ існують лише випадкові розбіжності в рівні сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового, особистісно-професійного компонентів).

H_1 : усередині педагогічного експерименту між КГ і ЕГ існують не випадкові розбіжності у рівні сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового, особистісно-професійного компонентів).

Результати перевірки гіпотез наведені в табл. 4.6. На цьому етапі за різними компонентами були прийняті різні гіпотези, а саме: за мотиваційним і когнітивним компонентами нульова гіпотеза H_0 була відхилена і прийнята альтернативна ($\alpha \leq 0,05$); за діяльнісно-ігровим і особистісно-професійним компонентами приймається нульова гіпотеза; у результаті за сформованістю готовності групи опинилися на межі прийняття / відхилення нульової гіпотези.

Таблиця 4.6.

**Результати розрахунків емпіричного значення критерію
Манна-Вітні за результатами діагностики
всередині педагогічного експерименту**

Компонент	$U_{\text{емп}}$	Рівень значущості α	Гіпотеза, що приймається
Мотиваційний	81,50	$\leq 0,05$	H_1
Когнітивний	44,50	$\leq 0,05$	H_1
Діяльнісно-ігровий	109	$\leq 0,05$	H_1
Особистісно-професійний	118,5	$> 0,05$	H_0
Готовність	44	$\leq 0,05$	H_1

Отже, результати перевірки статистичних гіпотез усередині педагогічного експерименту довели лише часткову ефективність впровадження алгоритму застосування ігрового тренінгу у формуванні готовності майбутнього актора до професійної діяльності.

Наприкінці експерименту була проведена третя діагностика (контрольний зріз), результати якої наведені в табл. 4.7-4.8. Побудовані гістограми (рис. 4.3, рис. 4.4) відображають сформованість готовності (і її компонентів) здобувачів освіти за визначеними рівнями.

Респонденти ЕГ показали такі результати сформованості компонентів готовності майбутнього актора до професійної діяльності:

найбільший показник сформованості за всіма компонентами посідає продуктивний рівень; середній показник сформованості компонентів – на креативному рівні, виключенням є мотиваційний компонент, частка якого становить 56,5%; репродуктивний рівень сформованості мотиваційного і когнітивного компонентів відсутній, а особистісно-професійний і діяльнісно-ігровий на цьому рівні становлять найменшу частку в порівнянні з іншими.

Результати сформованості компонентів готовності респондентів КГ до професійної діяльності: найбільший показник сформованості за всіма компонентами посідає продуктивний рівень (однакова частка для всіх компонентів – 56,2%); середній показник сформованості компонентів – на репродуктивному рівні; креативний рівень сформованості когнітивного й діяльнісно-ігрового компонентів відсутній, а мотиваційний і особистісно-професійний компоненти становлять найменшу частку (однакова для обох компонентів – 6,3%).

Отже, найбільші показники сформованості всіх компонентів готовності майбутнього актора до професійної діяльності відзначено на продуктивному рівні, найменші – на репродуктивному.

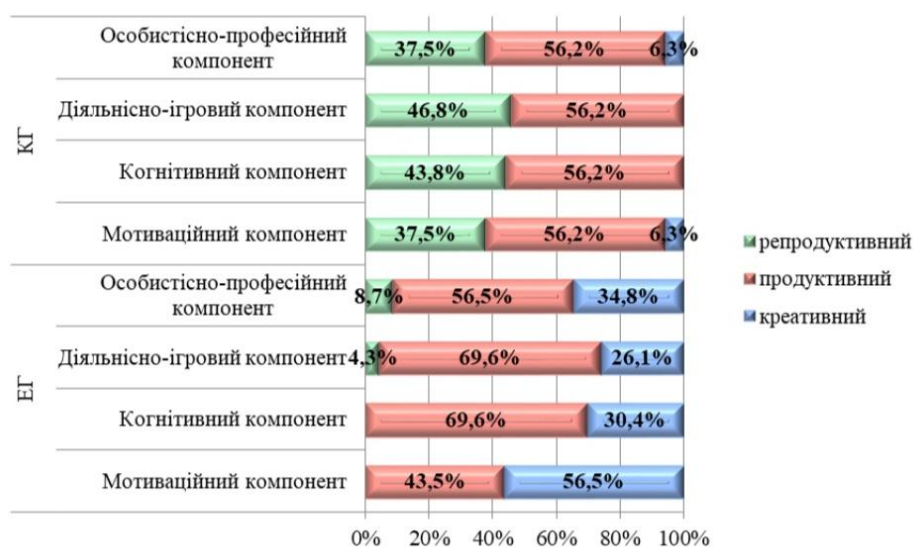


Рис. 4.3. Гістограма розподілу респондентів ЕГ і КГ за рівнями сформованості компонентів готовності на контрольному етапі експерименту

В ЕГ виявилося 69,6% студентів із продуктивним рівнем готовності й 30,4% із креативним рівнем, водночас у КГ 50,0% здобувачів освіти продемонстрували репродуктивний і 50,0% – продуктивний рівні (рис. 4.4).

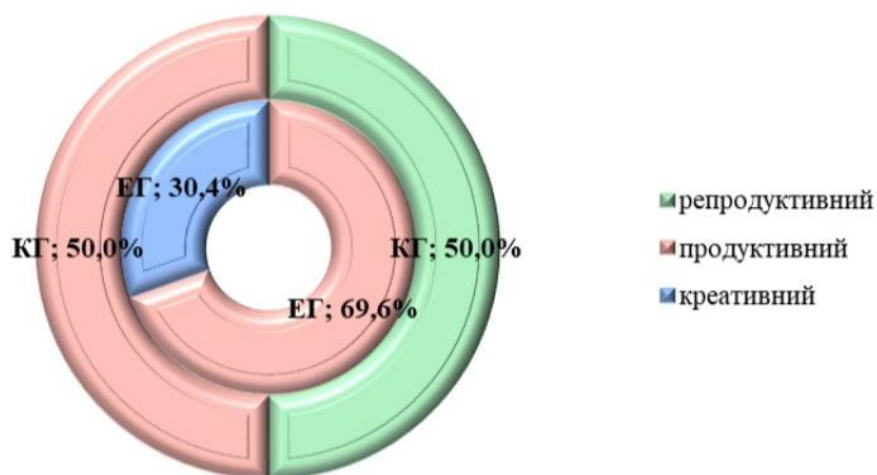


Рис. 4.4. Гістограма розподілу респондентів ЕГ і КГ за рівнями сформованості готовності на контрольному етапі експерименту

Описові статистичні показники, обчислені в середовищі пакету STATISTICA 10, наведені в табл. 4.7.

Таблиця 4.7.

Описові статистичні показники контрольного етапу педагогічного експерименту

Група	Компонент	$\bar{X}$	Me_x	D_x	σ_x	V_x
ЕГ	Мотиваційний	86,22	86	52,09	7,22	8,37
	Когнітивний	80,30	78	49,86	7,06	8,79
	Діяльнісно-ігровий	79,00	77	99,55	9,98	12,63
	Особистісно-професійний	80,35	80	94,33	9,71	12,09
	Готовність у цілому	81,87	81	60,75	7,79	9,52
КГ	Мотиваційний	72,31	72	84,23	9,18	12,69
	Когнітивний	68,56	70	40,66	6,38	9,30
	Діяльнісно-ігровий	71,00	70	46,93	6,85	9,65
	Особистісно-професійний	70,75	72	89,80	9,48	13,39
	Готовність у цілому	71,00	70	17,73	4,21	5,93

Ці показники засвідчили, що в цілому дві групи не розрізняються. Мотиваційний і когнітивний компоненти в цілому краще розвинені в респондентів ЕГ, а діяльнісно-ігровий і особистісно-професійний – у респондентів КГ. Середнє значення оцінки готовності в ЕГ дорівнює 64,48, а в КГ – 62,75. Щодо мір мінливості, то згідно з коефіцієнтом варіації спостерігається середнє розсіювання варіанта відносно середнього значення. Описові статистичні показники не можуть бути підґрунтями для висновку про однорідність ЕГ і КГ, тому було проведено перевірку статистичних гіпотез, а саме:

H_0 : на контрольному етапі педагогічного експерименту між КГ і ЕГ існують лише випадкові розбіжності в рівні сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового, особистісно-професійного компонентів).

H_1 : на контрольному етапі педагогічного експерименту між КГ і ЕГ існують не випадкові розбіжності в рівні сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового, особистісно-професійного компонентів).

Таблиця 4.8.

**Результати розрахунків емпіричного значення критерію
Манна-Вітні за результатами діагностики
на контрольному етапі педагогічного експерименту**

Компонент	$U_{\text{емп}}$	Рівень значущості α	Гіпотеза, що приймається
Мотиваційний	43,5	$\leq 0,05$	H_1
Когнітивний	37,5	$\leq 0,05$	H_1
Діяльнісно-ігровий	83,5	$\leq 0,05$	H_1
Особистісно-професійний	87,0	$\leq 0,05$	H_1
Готовність	21,0	$\leq 0,05$	H_1

За результатами розрахунків прийнято рішення про відхилення нульових гіпотез і прийняття альтернативних, що підтверджує

ефективність впровадження організаційно-педагогічних умов і алгоритму застосування ігрового тренінгу в освітній процес професійної підготовки майбутніх акторів експериментальної групи.

Отримані протягом трьох етапів дослідження результати діагностування ЕГ необхідно порівняти й перевірити значущість зсуву у сформованості компонентів готовності та самої готовності. Для цього було розглянуто дві альтернативні гіпотези стосовно рівня розвитку кожного з чотирьох компонентів готовності студентів ЕГ:

H_0 : між оцінками готовності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового й особистісно-професійного компонентів) студентів ЕГ, отриманих протягом підготовки, існують лише випадкові відмінності.

H_1 : між оцінками готовності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового й особистісно-професійного компонентів) студентів ЕГ, отриманих протягом підготовки, існують не випадкові відмінності.

Для перевірки цих гіпотез застосовується непараметричний критерій Фрідмана [66, с. 204]. Результати розрахунків наведені в табл. 4.9.

Таблиця 4.9.

**Результати розрахунків емпіричного значення
критерію Фрідмана за результатами діагностики ЕГ
на етапах педагогічного експерименту**

Компонент	$\varphi^2_{r_{\text{емп}}}$	Рівень значущості α	Гіпотеза, що приймається
Мотиваційний	42,09	$\leq 0,05$	H_1
Когнітивний	44,09	$\leq 0,05$	H_1
Діяльнісно-ігровий	40,78	$\leq 0,05$	H_1
Особистісно-професійний	44,09	$\leq 0,05$	H_1
Готовність	46,00	$\leq 0,05$	H_1

Оскільки рівні значущості для всіх компонентів менші за 0,05, то нульова гіпотеза відносно всіх компонентів готовності і готовності в цілому була відкинута, натомість прийнята альтернативна гіпотеза.

Отже, між оцінками готовності (компонентів готовності), отриманими на різних етапах експерименту, існують не випадкові відмінності, а зважаючи на середні значення, продемонстровані здобувачами освіти на етапах експерименту (табл. 4.10), вони мають тенденцію до зростання.

Таблиця 4.10.

**Середні значення оцінок компонентів готовності
і готовності в цілому, отримані здобувачами освіти
на етапах педагогічного експерименту**

Компонент	Етапи		
	констатувальний	середина	контрольний
Мотиваційний	68,4	75,4	86,7
Когнітивний	65,7	73,9	80,6
Діяльнісно-ігровий	60,3	71,0	79,7
Особистісно-професійний	62,7	71,6	80,9
Готовність	64,5	73,2	82,6

Динаміку змін частотних показників ЕГ і КГ демонструє табл. 4.11.

Таблиця 4.11.

**Частотні показники результатів діагностування
на етапах експерименту**

Етап експерименту	Компонент	ЕГ						КГ					
		Рівні						Рівні					
		Репродуктивний		Креативний		Творчий		Репродуктивний		Креативний		Творчий	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
2 курс	Мотиваційний	13	56,5%	10	43,5%	0	0,0%	11	68,8%	5	31,3%	0	0,0%
	Когнітивний	17	73,9%	6	26,1%	0	0,0%	16	100%	0	0,0%	0	0,0%
	Діяльнісно-ігровий	17	73,9%	6	26,1%	0	0,0%	13	81,3%	3	18,8%	0	0,0%
	Особистісно-професійний	22	95,7%	1	4,3%	0	0,0%	13	81,3%	3	18,8%	0	0,0%
	Готовність	20	87,0%	3	13,0%	0	0,0%	15	93,8%	1	6,3%	0	0,0%

Продовження таблиці 4.11.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
3 курс	Мотиваційний	5	21,7%	17	73,9%	1	4,3%	10	62,5%	6	37,5%	0	0,0%
	Когнітивний	5	21,7%	17	73,9%	1	4,3%	13	81,3%	3	18,8%	0	0,0%
	Діяльнісно-ігровий	10	43,5%	12	52,2%	1	4,3%	11	68,8%	5	31,3%	0	0,0%
	Особистісно-професійний	9	39,1%	13	56,5%	1	4,3%	10	62,5%	6	37,5%	0	0,0%
	Готовність	7	30,4%	15	65,2%	1	4,3%	13	81,3%	3	18,8%	0	0,0%
4 курс	Мотиваційний	0	0,0%	10	43,5%	13	56,5%	6	37,5%	9	56,3%	1	6,3%
	Когнітивний	0	0,0%	16	69,6%	7	30,4%	7	43,8%	9	56,3%	0	0,0%
	Діяльнісно-ігровий	1	4,3%	16	69,6%	6	26,1%	7	43,8%	9	56,3%	0	0,0%
	Особистісно-професійний	2	8,7%	13	56,5%	8	34,8%	6	37,5%	9	56,3%	1	6,3%
	Готовність	0	0,0%	16	69,6%	7	30,4%	8	50,0%	8	50,0%	0	0,0%

Отже, результати проведеного педагогічного експерименту (додаток Д) показали позитивну динаміку, яку засвідчили середні значення оцінок сформованості компонентів готовності майбутнього актора до професійної діяльності (І зріз – 64,5; II зріз – 73,2; III зріз – 82,6), що доводить ефективність впровадження в освітній процес визначених організаційно-педагогічних умов і алгоритму застосування ігрового тренінгу.

Розв'язані завдання і отримані експериментальні результати дослідження продемонстрували правомірність покладеної в його основу гіпотези й методології, підтвердили сформованість готовності майбутнього актора до професійної діяльності.

4.4 Теоретичне обґрунтування перспективи наукового дослідження акторської уваги та застосування ігрового тренінгу у її формуванні

Проблема уваги в акторській підготовці є не лише актуальною, а й глибоко перспективною, з огляду на її історичну динаміку та міждисциплінарний потенціал. Питання розвитку уваги актора має чітко виражену історико-культурну генезу, яка демонструє безперервність переосмислення цієї категорії в контексті мистецької освіти. Відтак, вважаємо цю проблему перспективною у площині професійної підготовки майбутнього актора.

Акторська увага – це не лише професійна навичка, а своєрідна філософія присутності, що потребує системного осмислення. Особливої актуальності набуває дослідження цього феномену через призму міждисциплінарних принципів, де театральна педагогіка перетинається з когнітивною психологією, філософією свідомості, культурологією та навіть інформаційними науками [24]. (Це посилення та подальші відображують літературні джерела, представлені наприкінці підрозділу 4.4 у інформаційно-джерельному кейсі).

Попри те, що фокус на розвитку уваги може здаватися маргінальним на тлі сучасної диджиталізації й домінування гаджетів, саме тут відкривається новий пласт педагогічних можливостей. У контексті стрімкої фрагментації свідомості, ігровий тренінг має потенціал стати інструментом відновлення цілісної присутності актора – як на сцені, так і в особистому житті. З огляду на зазначене, вважаємо доцільним зупинитися детальніше на теоретичному підґрунті подальшого дослідження проблеми формування акторської уваги, окреслити сучасні тенденції її осмислення та запропонувати перспективи застосування ігрового тренінгу в цьому напрямі.

У сучасному інформаційному суспільстві відбувається радикальна переоцінка поняття та функцій уваги. Якщо в традиційній психології увага розглядалася переважно як природна когнітивна

властивість особистості [11], то сьогодні вона дедалі частіше трактується як обмежений ресурс – своєрідна «валюта» нової економіки сприйняття [5]. В умовах постійного «цифрового шуму» увага стає об'єктом зовнішньої конкуренції: численні комунікаційні системи, алгоритми соціальних мереж та інформаційні сервіси активно змагаються з нею [22]. У таких умовах захист, збереження та усвідомлене управління власною увагою перетворюються на навичку виживання – як на особистісному, так і на професійному рівні.

У театральній педагогіці увага традиційно розглядається як один із ключових компонентів психофізичної підготовки: цілеспрямована й активна увага є базовим інструментом для створення внутрішнього життя ролі та утримання сценічної присутності. Формування навички фокусування на об'єкті, розширення або звуження «кола уваги», а також здатність до довільного її переключення – усе це складає ядро акторського тренінгу, яке практикується з перших етапів навчання.

Східні філософські традиції, зокрема буддизм, йога та даосизм, здавна розглядали увагу як двері до самопізнання. Західна думка – від Сократа до Гайдеггера – також підкреслювала роль зосередження як передумови для автентичного існування. Усі ці вчення зводяться до однієї тези: хто володіє увагою — той володіє життям.

Стан "потoku" (*flow*), описаний Міхаєм Чіксентмігаї, розглядається як результат глибокої концентрації на завданні, що перебуває в зоні оптимального виклику для суб'єкта [4]. У цьому стані порушується звичне сприйняття часу, знижується рівень тривожності, а внутрішній стан характеризується відчуттям контролю та гармонії. У контексті акторської діяльності стан потоку є не лише продуктивним психічним станом, а й інструментом створення достовірної сценічної присутності.

На думку Д. Гоулмана, увага є «прихованим драйвером ефективності» – тобто не просто когнітивною функцією, а фундаментальним ресурсом, що визначає якість виконання завдань, здатність до емпатії, внутрішню стійкість та рівень емоційного добробуту [6].

Для актора це набуває ще більшої актуальності. Адже сценічна присутність неможлива без внутрішньої присутності. Тому увага – це не просто інструмент професійної майстерності, це – спосіб життя. Це дисципліна, яку варто розвивати щодня – як фізичні тренування чи харчування. Саме таке ставлення до концентрації формує нову якість існування не лише на сцені, але й у повсякденному житті.

Однак у ХХІ столітті поняття уваги вийшло далеко за межі виключно професійної акторської діяльності. Тренування уваги дедалі більше усвідомлюється як чинник загального ментального здоров'я, особистісної ефективності та внутрішньої свободи. У цьому контексті увага постає не лише як інструмент мистецької практики, а як засіб формування цілісної особистості, здатної протистояти фрагментації свідомості в умовах надмірного інформаційного навантаження [3]. Системне тренування уваги має інтегруватися у повсякденну практику кожної свідомої людини, набуваючи статусу гігієнічної або навіть екзистенційної необхідності – подібно до харчування, сну чи фізичної активності. У цьому сенсі акторський підхід до уваги може слугувати універсальною моделлю – як для артистів, так і для представників будь-якої іншої професії, що вимагає високого рівня саморегуляції та усвідомленості.

Інформація набуває справжньої цінності лише тоді, коли переходить у сферу втіленого знання – того, що відчувається тілесно, що емоційно маркується мозком як значуще й актуальне. Лише в цьому разі можливе глибоке усвідомлення та дбайливе ставлення до процесів внутрішньої трансформації. У цьому контексті увага – як здатність до свідомої концентрації – виступає однією з базових когнітивних функцій людини. Водночас вона є ресурсом, за який ведеться щоденна боротьба в умовах інформаційного перевантаження. Сучасні теорії уваги відображають не лише її психологічну значущість, але й соціально-економічну цінність у добу «економіки уваги» [5, с. 15].

Зокрема, дослідження докторки Глорії Марк, яка поєднує підходи психології, соціології та інформатики, демонструють, наскільки глибоко феномен уваги пронизує повсякденну взаємодію людини

з цифровим середовищем [13, с. 42]. (Джерело подано у кінці підрозділу 4.4). Вона доводить, що наше мислення й емоційне реагування зазнають суттєвих змін під впливом цифрових технологій, які постійно фрагментують когнітивне поле.

Первинно увага формувалась як еволюційний механізм виживання – для оперативного виявлення загроз або змін у середовищі. У сучасних умовах вона перебуває під постійним тиском зовнішніх стимулів: повідомлень, сповіщень, реклами, соціальних мереж. Ці подразники навчають мозок безперервному перемикаю, що має значні когнітивні наслідки [19].

В інтернет-просторі представлено велику кількість інформації, яка часто базується на популярних дослідженнях та висловлюваннях окремих експертів, наприклад, поширене твердження, що середня тривалість концентрації уваги у дорослих знизилася до 8,25 секунди – що є меншим показником, ніж у золотої рибки (9 секунд), а також на 25% нижчим у порівнянні з 2000 роком, коли вона становила 12 секунд. Проте у науковій літературі відсутні прямі первинні дослідження або систематичні огляди, які б могли підтвердити ці дані з достатнім рівнем наукової достовірності та методологічної строгості.

З огляду на це, для більш об'єктивного аналізу автори надають перевагу результатам експериментального дослідження «Quantifying Attention Span Across the Lifespan», опублікованого у 2020 році. У цьому дослідженні взяли участь 262 респонденти віком від 7 до 85 років. Для оцінки тривалості концентрації уваги використовували методику безперервного виконання завдання (Continuous Performance Task, CPT), яка широко застосовується для об'єктивного вимірювання стійкості уваги в різних вікових групах.

Отримані результати свідчать про середню тривалість концентрації уваги в різних вікових категоріях:

- діти – 29,61 секунди,
- молоді дорослі – 76,24 секунди,
- старші дорослі – 67,01 секунди.

Крім того, під час виконання завдання спостерігалось зниження тривалості концентрації уваги з плином часу: у дітей – на 27,41%,

у молодих дорослих – на 2,54%, у старших дорослих – на 8,40%. Ці результати свідчать про динамічні зміни здатності підтримувати стабільний рівень уваги протягом життя, а також про суттєвий вплив вікових чинників на цей процес [21].

Тема концентрації уваги є надзвичайно актуальною у сучасних наукових дослідженнях, про що свідчить значний обсяг інформації, яка поширюється в публічному просторі. Проте, незважаючи на це, бракує експериментальних досліджень з високою методологічною якістю, які б системно та кількісно аналізували зміни концентрації уваги у різних вікових групах. Водночас активне обговорення цієї проблеми у наукових колах і суспільстві загалом свідчить про наявність реальних змін у здатності до концентрації уваги, що, на жаль, мають тенденцію до погіршення. Ця ситуація підкреслює важливість проведення подальших досліджень для глибшого розуміння механізмів цих змін і розробки ефективних підходів до їх корекції.

Нестабільність уваги часто призводить до формування реактивного мислення, при якому особистість переважно реагує на зовнішні подразники замість того, щоб діяти, керуючись власними внутрішніми цілями та намірами. У цьому контексті особливої уваги заслуговує явище, відоме як «мультитаскінг». Незважаючи на поширений міф про ефективність «мультитаскінгу», насправді, мозок людини не здатен якісно виконувати кілька когнітивних завдань одночасно. Мова йде про швидке перемикання між завданнями, кожне з яких має свою когнітивну ціну: втрачається глибина, ясність мислення та витрачається додатковий ресурс енергії [16]. Це не лише знижує продуктивність до 40% [16], але й погіршує довготривалу пам'ять та емоційне самопочуття.

Сучасна людина, таким чином, дедалі більше живе у режимі фрагментованої, реактивної уваги, що ускладнює формування інтегрованої свідомості. Згідно з нейронауковими дослідженнями, у стані відсутності активного фокусування мозку на певному завданні активується мережа режиму за замовчуванням (*Default Mode Network*, DMN), яка бере участь у процесах внутрішньої рефлексії, уявлення

майбутнього, моделювання соціальних сценаріїв. Хоча ця мережа є джерелом креативності та інсайтів, надмірна її активація у сучасному гіперстимульованому середовищі знижує здатність до усвідомленого перебування в моменті та концентрації [18]. Цей поступовий зсув – від зосередженої присутності до реактивного пошуку короткострокових дофамінових стимулів – дедалі частіше фіксується як когнітивна дезінтеграція або фрагментація уваги. Йдеться про системне ослаблення здатності до глибокої концентрації, що, згідно з міждисциплінарними дослідженнями, супроводжується зниженням мотивації, емоційною притупленістю та функціональними розладами виконання завдань (executive dysfunction) [18].

Особливо цей поступовий зсув проявляється через характерну поведінкову особливість, що стала масовим феноменом: у моменти паузи або тиші – під час очікування, у транспорті, перед сном – значна частина людей інстинктивно тягнеться до смартфона. Перевірити повідомлення, гортати стрічку новин або просто «щось зробити». Цей автоматизм настільки глибоко вкорінився, що часто не усвідомлюється. Неврологічна основа цього явища криється у функціонуванні мережі режиму за замовчуванням (Default Mode Network, або DMN) – комплексі мозкових структур, який активується тоді, коли відсутнє зовнішнє когнітивне завдання. Саме DMN відповідає за внутрішній діалог, мимовільне згадування минулого, планування майбутнього, уявні сценарії та самоусвідомлення [9]. Однак у контексті сучасного життя, насиченого високим рівнем стимуляції, активація DMN часто супроводжується дискомфорtnими станами: нудьгою, тривогою, неспокоєм. Тиша та бездіяльність можуть сприйматися не як ресурс, а як загроза – нейропсихологічне «вікно» до неприємних емоцій чи небажаних думок. У цій ситуації мозок прагне негайного відволікання. Найдоступніший і найбільш автоматизований варіант – смартфон. Кожна прокрутка екрана, кожне повідомлення або сповіщення активує дофамінову систему винагороди, проте не стільки внаслідок задоволення, скільки через передчуття можливого винагородження [9].

Цей цикл формує стійкий поведінковий патерн:

- Тиша або нудьга викликає дискомфорт
- Мозок шукає стимул
- Смартфон забезпечує стимуляцію
- Петля закріплюється.

Трістан Гарріс, колишній дизайнер-етик Google, називає це «циклами миттєвого задоволення» (instant gratification loops), наголошуючи, що цифрові платформи спеціально створені для захоплення уваги шляхом маніпуляцій з еволюційно сформованими нейронними механізмами, які колись забезпечували виживання [9].

Утім, критично важливим є усвідомлення того, що ці нейромережі можна переналаштувати, і увагу можливо тренувати. Сучасні дослідження в галузі нейропластичності показують, що мозок має здатність змінювати свої зв'язки та адаптуватися до нових умов, зокрема в контексті розвитку когнітивних функцій, таких як концентрація та зосередженість. Тренування уваги є можливим, оскільки нейропластичність дозволяє мозку відновлювати і формувати нові зв'язки, що сприяє зміцненню здатності до концентрації та зменшенню впливу негативних стимулів.

Зокрема, тиша не обов'язково повинна викликати тривогу – вона здатна стати джерелом відновлення, ясності та навіть творчої активності. Виявлено, що моменти спокою можуть бути важливими для когнітивного відновлення, оскільки дозволяють мозку відновити свої ресурси та знизити рівень стресу. Для того, щоб переробити емоційні та когнітивні процеси, мозок потребує паузи, яка служить важливим інструментом для відновлення емоційної та когнітивної рівноваги. Цей процес має величезне значення для подолання наслідків перевантаження інформацією та стресом, викликаним постійною цифровою активністю.

Зміни, спричинені надмірним цифровим стимулюванням, мають не лише психологічний, а й фізіологічний вимір. Відмова від звичних джерел стимулів, зокрема смартфонів, часто викликає у значної частини осіб відчуття різкого дискомфорту. Це може проявлятися як в психологічній сфері, так і на фізичному рівні. Напруга

в грудях, моторне збудження кінцівок, невиразна тривожність у ділянці шлунка – усі ці симптоми можуть бути наслідком порушення дофамінового гомеостазу, тобто так званої дисрегуляції дофамінової базової лінії. Нервова система, адаптована до частих сплесків новизни та винагород, поступово втрачає толерантність до стану спокою. У результаті кожен перехід між завданнями, особливо без цифрового стимулу, може сприйматися як емоційний і фізичний виклик.

Ці прояви мають чітко виражену психофізіологічну природу, ігнорування якої може призвести до хронічної дезадаптації когнітивної системи, зниження продуктивності та витіснення внутрішньої мотивації. Відомо, що цифрові технології, хоча й мають значний потенціал для полегшення виконання завдань, можуть також сприяти розвитку автоматичних патернів поведінки, що знижують рівень саморегуляції та фокусування. Тому проблема перенавантаження уваги вимагає своєчасного втручання – не у пізніх курсах навчання, а на ранньому етапі професійного становлення, зокрема вже на першому курсі. Це важливо, оскільки на цьому етапі ще можна сформувати здорові звички у використанні цифрових технологій, а також відновити здатність до внутрішнього фокусування, соматичної присутності та усвідомленої рефлексії. Якщо на першому курсі вже спостерігаються неврологічно обумовлені патерни уникнення тиші та внутрішньої регуляції, необхідні рішучі дії з боку викладачів. Це включає не лише впровадження цифрової гігієни чи технологічного детоксу, але й цілеспрямовану роботу з відновлення здатності до внутрішнього фокусування, що дозволяє зберігати ясність думок і концентрацію навіть у світі надмірного стимулювання.

Тіло і психіка мають здатність до відновлення – однак цей процес супроводжується тимчасовим дискомфортом, який, згідно з дослідженнями, не є ознакою збою, а скоріше – нейропсихологічною переналаштуванням (*recalibration*). Процес адаптації вимагає від нервової системи певного часу для відновлення балансу, і, на відміну від симптомів, що виникають під час стресу або перенавантаження, такі зміни є частиною природного процесу відновлення. Усвідомлене проживання паузи, з усіма її викликами, формує нову якість

внутрішнього досвіду. Це «тихий інтервал», поза стимулами, пінгами та сповіщеннями, у якому відновлюється суб'єктність і глибинна присутність. Цей період тиші дає змогу людині повернути собі контроль над власною увагою та внутрішнім світом, дозволяючи позбутися непотрібних, автоматичних патернів поведінки, спричинених зовнішніми подразниками. Проблема зниження здатності до концентрації уваги внаслідок надмірного використання цифрових пристроїв є глобальною і стосується не лише молоді чи студентів, а й усіх вікових груп, включаючи науковців, співробітників великих компаній та інших професіоналів. Дослідження показують, що навіть проста присутність смартфона поруч знижує когнітивну продуктивність і здатність до фокусування, оскільки частина ресурсів уваги постійно відволікається на потенційні сигнали з пристрою [10]. Цей феномен не обмежується лише молоддю. Дорослі, включаючи науковців та офісних працівників, також страждають від цифрових відволікань. Дослідження виявили, що навіть короткі перерви, заповнені переглядом смартфона, не сприяють відновленню уваги та можуть призводити до емоційного виснаження [1], [3], [14], [22], [25].

У навчальних закладах ситуація також викликає занепокоєння. Хоча деякі школи впроваджують обмеження на використання смартфонів, у вищих навчальних закладах, особливо театральних, контроль за цифровими відволіканнями часто покладається на самих студентів. Це створює додаткове навантаження на викладачів, які повинні не лише навчати, але й сприяти формуванню цифрової гігієни у студентів. Проблема стає ще більш актуальною, якщо врахувати, що професії, пов'язані з високою концентрацією уваги, потребують спеціальних інструментів для розвитку фокусування та управління відволіканнями, що необхідно враховувати при розробці навчальних програм та освітніх стратегій.

Викладачі повинні бути обізнаними з сучасними дослідженнями у сфері когнітивної психології та нейронауки, щоб ефективно протидіяти негативним наслідкам цифрових відволікань. Вони також повинні демонструвати особистий приклад, дотримуючись принципів цифрової гігієни у власній професійній діяльності. Лише

з розумінням цих проблем та застосуванням науково обґрунтованих стратегій викладачі можуть допомогти студентам зберегти здатність до концентрації в умовах сучасного інформаційного перевантаження.

Отже, ключовим моментом є: увага – це не лише про ефективність, це про цілісність, це про доступ до сенсу, присутності та навіть любові. Тому що, щоб справді бути з іншою людиною, спершу ми маємо бути з собою, а щоб бути з собою, ми повинні навчитися відновлювати свою увагу.

Дослідження, проведені китайськими науковцями, були присвячені вивченню взаємозв'язку між концентрацією уваги, здатністю до її відновлення, станами ментальної зосередженості та феноменом блукання думок. У ході дослідження було продемонстровано, що увага змінюється несвідомо під впливом різноманітних внутрішніх і зовнішніх чинників, які визначають швидкість і ефективність повернення до початкового завдання.

Одним із ключових спостережень стало те, що відволікання часто відбувається непомітно для суб'єкта: лише через певний час виникає усвідомлення факту, що думки спонтанно відхилилися від цільової діяльності — стан, що в науковій літературі отримав назву блукання думок (*mind-wandering*). Подальший етап, зазвичай також неусвідомлений, полягає у здійсненні ментального зусилля, спрямованого на відновлення фокусу уваги. Швидкість та рівень усвідомленості цього процесу мають вирішальне значення для тривалості зосередженого стану.

Мотивація, згідно з результатами досліджень, є критично важливим чинником, що визначає ймовірність та ефективність відновлення концентрації. Вона підсилює так зване зусилля концентрації (*effortful attention*) — когнітивну енергію, яку суб'єкт готовий інвестувати для підтримання фокусу. Водночас, сучасні умови функціонування когнітивної системи породжують дилему: зниження тривалості уваги ускладнює підтримання мотивації, а її відсутність, своєю чергою, негативно впливає на здатність до концентрації. Такий замкнений цикл створює когнітивну пастку: відволікання знижують мотиваційний рівень, а дефіцит мотивації послаблює зосередженість [9].

У зв'язку з цим, має думку, що збереження та розвиток здатності до ментальної концентрації набуває особливого значення в умовах сучасного інформаційного середовища. Формування сприятливого когнітивного простору та відповідних повсякденних практик розглядається як необхідна умова для підтримання та тренування навички зосередження — подібно до процесу розвитку фізичних м'язів шляхом систематичних тренувань. Вважаємо, що в основі механізму формування стійкої концентрації лежить ключова формула:

мотивація + зусилля з відновлення фокусу = тривалий стан зосередженості

Процес свідомого повернення уваги до завдання після її мимовільного відволікання розглядається не лише як компенсаторний механізм, але й як функціональна одиниця тренування когнітивної стійкості. Кожен акт усвідомленого переспрямування уваги зміцнює нейрокогнітивні зв'язки, відповідальні за регуляцію уваги. У результаті систематичного повторення цього процесу відбувається оптимізація механізмів саморегуляції: підвищується чутливість до моментів відволікання, скорочується час їх виявлення, а також пришвидшується процес повернення до початкової задачі. Зменшення частоти та тривалості епізодів блукання думок (*mind-wandering*) безпосередньо корелює з підвищенням загальної когнітивної продуктивності та формуванням більш стабільної, контрольованої уваги в довгостроковій перспективі.

Ефективне вдосконалення професійної діяльності, зокрема в сфері виконавських мистецтв, передбачає проходження трьох ключових етапів, що сприяють розвитку когнітивних та психофізичних навичок.

Першим кроком є усвідомлення ролі уваги як базової когнітивної функції, критично важливої для реалізації акторського потенціалу. У контексті освітнього процесу студент має визнати наявність труднощів із концентрацією та сприйняти цей факт не як слабкість, а як відправну точку особистісного й професійного зростання. Формування відповідного ставлення до уваги як до навички, що потребує систематичного тренування, має підтримуватися

педагогами, які повинні підкреслювати її значущість поряд із фізичними чи технічними аспектами підготовки.

Другим етапом виступає усвідомлене формування наміру розвивати здатність до фокусування. У сучасному інформаційному середовищі, перенасиченому стимулами, увага стає надзвичайно вразливою до зовнішніх відволікаючих чинників. У зв'язку з цим, необхідним є інтеграція практик цілеспрямованого тренування уваги в структуру театральної освіти. Розуміння уваги як "когнітивної м'язи", що потребує щоденного навантаження, сприяє формуванню внутрішньої дисципліни та здатності до мобілізації психофізичних ресурсів.

Завершальний етап пов'язаний із практичним закріпленням навички відновлення концентрації. Йдеться про систематичне спостереження за динамікою власної уваги, фіксацію моментів її відхилення та свідоме повернення до актуального завдання. У науковій літературі цей процес описується як *ефортне відновлення* (effortful refocusing), яке не лише повертає когнітивний ресурс до завдання, а й зміцнює нейропластичні основи стійкої уваги. Повторення цього акту формує механізми саморегуляції, що знижують частоту мимовільного блукання думок (*mind-wandering*) та підвищують когнітивну ефективність [9].

У специфіці акторської професії концентрація набуває особливої ваги: кожен акт відволікання негативно впливає на глибину сценічного втілення. Тому однією з ефективних освітніх стратегій є вправа з оцінювання рівня мотивації під час фокусування. Студент має фіксувати момент відволікання й, за шкалою від 1 до 10, визначати рівень поточної мотивації. У разі низького показника доцільно поставити собі запитання щодо джерела відновлення мотиваційного ресурсу (зміна обстановки, фізична активність, ментальна переорієнтація на ціль тощо). Такий підхід сприяє розвитку метапізнання та формуванню внутрішнього механізму самопідтримки, що критично важливо в процесі професійної соціалізації.

Концентрація – основа акторської дії. У межах театральної освіти відновлення здатності до стійкої уваги розглядається не як

допоміжний компонент, а як необхідна умова початку роботи над роллю. Без належного психофізичного стану актор втрачає здатність до цілісного включення в сценічний процес: порушується тілесна координація, емоційна автентичність та образна уява. Усе це ставить під загрозу якість сценічної присутності, яка в ідеалі має бути не лише переконливою, а й глибоко пережитою. У цьому контексті особливої ваги набуває концепт акторського інтелекту – інтегративної якості, що містить у собі здатність до психофізичної чутливості, саморефлексії, миттєвої реакції на партнерів та середовище. Як зазначає Z. Cynutis, акторська дія – це простір безпосереднього проживання моменту, в якому концентрація має бути тотальною. Такий стан потребує не лише навичок фокусування, а й глибокої емоційної залученості, що неможливо без розвиненої здатності до внутрішнього зосередження.

Отже, системне зниження здатності до концентрації внаслідок цифрової перевантаженості створює виклики, які не можна вирішити лише індивідуальними зусиллями. Необхідне впровадження цілісних стратегій (освітніх, організаційних та інтраперсональних), що дозволять не лише нейтралізувати негативні тенденції, але й сформувати у студентів здатність до глибокої саморегуляції. Тренування уваги має розглядатися як базовий елемент професійної підготовки в галузі виконавських мистецтв, адже саме це забезпечує фундамент для розвитку майстерності, творчої автономії та стійкості до зовнішніх викликів.

Таким чином, розвиток здатності до свідомої концентрації та уваги постає не лише як відповідь на виклики цифрової доби, а як довгострокова перспектива професійного становлення, внутрішньої зрілості й творчої самореалізації. Формування цієї навички – не допоміжна опція, а фундаментальна умова цілісного існування актора в сценічному просторі та поза ним. Це інвестиція в суб'єктність, глибину присутності й автономію мислення, яка має вирішальне значення в умовах постійного інформаційного шуму та фрагментованої уваги сучасного світу.

У цьому контексті перспективою стає формування нової освітньої культури, в якій увага розглядається як стратегічний ресурс

особистісного та професійного розвитку. Це передбачає інтеграцію практик тренування уваги в навчальні програми, переосмислення ролі цифрової гігієни, а також розвиток інституційної підтримки, що сприяє психофізичному здоров'ю студентів. Лише така цілісна трансформація дозволить не лише зберегти здатність до глибокої присутності в моменті, а й виховати покоління творчих особистостей, спроможних до усвідомленого вибору, емоційної автентичності та внутрішньої свободи.

Авторками було проаналізовано сучасні наукові дослідження, які стали теоретико-методологічною основою для осмислення означеної проблематики. З огляду на міждисциплінарний характер теми, вважаємо за доцільне в межах монографії представити інформаційно-джерельний кейс, що репрезентує концептуальні підходи до формування уваги майбутнього актора:

Інформаційно-джерельний кейс.

1. Bailey B. P., Konstan J. A., Carlis J. V. The Effects of Interruptions on Task Performance, Annoyance, and Anxiety in the User Interface / University of Minnesota, Department of Computer Science and Engineering, Minneapolis, MN. URL: <https://www.interruptions.net/literature/Bailey-Interact01.pdf> (Last accessed: 02.05.2025).

2. Bromberg-Martin E. S., Matsumoto M., Hikosaka O. Dopamine in Motivational Control: Rewarding, Aversive, and Alerting // *Neuron*. 2010. Vol. 68, № 4. P. 815–834. DOI: 10.1016/j.neuron.2010.11.022. URL: <https://www.cell.com/action/showPdf?pii=S0896-6273%2810%2900938-4> (Last accessed: 19.04.2025).

3. Carr N. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W.W. Norton & Company, 2011. 280 p.

4. Csikszentmihalyi M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial Modern Classics, 2008. 336 p.

5. Davenport T. H., Beck J. C. *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*. Boston: Harvard Business School Press, 2002. 272 p.

6. Goleman D. Focus: The Hidden Driver of Excellence. New York: HarperCollins, 2013. 311 p.

7. Harris T. How Technology is Hijacking Your Mind – from a Magician and Google Design Ethicist / Tristan Harris, Medium. URL: <https://medium.com/thrive-global/how-technology-hijacks-peoples-minds-from-a-magician-and-google-s-design-ethicist-56d62ef5edf3> (Last accessed: 12.05.2025).

8. Hassan L., Jylhä H., Sjöblom M., Hamari J. Flow in VR: A Study on the Relationships Between Preconditions, Experience and Continued Use // Proceedings of 53rd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'53), January 2020, Hawaii, USA. DOI: 10.24251/HICSS.2020.149. URL: https://www.researchgate.net/publication/338659801_Flow_in_VR_A_Study_on_the_Relationships_Between_Preconditions_Experience_and_Continued_Use (Last accessed: 14.04.2025).

9. He H., Chen Y., Li T., Li H., Zhang X. The role of focus back effort in the relationships among motivation, interest, and mind wandering: an individual difference perspective // Cognitive Research: Principles and Implications. 2023. Vol. 8, Article number: 43. DOI: 10.1186/s41235-023-00502-0. URL: <https://doi.org/10.1186/s41235-023-00502-0> (Last accessed: 20.05.2025).

10. Honma M., Masaoka Y., Iizuka N., Wada S., Kamimura S., Yoshikawa A., Moriya R., Kamijo S., Izumizaki M. Reading on a smartphone affects sigh generation, brain activity, and comprehension // Scientific Reports. 2022. Vol. 12, Article 1589. DOI: 10.1038/s41598-022-05605-0. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-022-05605-0> (Last accessed: 05.05.2025).

11. James W. The Principles of Psychology. Vol. 1. New York: Henry Holt and Company, 1918. 687 p. URL: <https://www.gutenberg.org/files/57628/57628-h/57628-h.htm> (Last accessed: 11.04.2025).

12. Kabat-Zinn J. Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness. New York: Bantam Books, 2013. 650 p.

13. Mark G. Attention Span: A Groundbreaking Way to Restore Balance, Happiness and Productivity—A Must-Read Guide to Dealing with Distractions and Regaining Focus in the Modern World. New York: Hanover Square Press, 2023. 368 p.

14. Oberoi G., Thami P. The Influence of Digital Distraction on Cognitive Function and Performance: An In-Depth Analysis of Attention, Memory, and Executive Functioning // The Gazette of Academic Development, Behavioural Psychology & Educational Psychology. Entry V, Vol. III. November 2019. DOI: 10.13140/RG.2.2.13680.26884. URL: <https://www.researchgate.net/publication/381067713> (Last accessed: 10.05.2025).

15. O'Reilly R. C., Munakata Y. Computational Explorations in Cognitive Neuroscience: Understanding the Mind by Simulating the Brain. Cambridge, MA: MIT Press, 2000. 531 p.

16. Ophir E., Nass C., Wagner A. D. Cognitive control in media multitaskers // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2009. Vol. 106, № 37. P. 15583–15587. DOI: 10.1073/pnas.0903620106. URL: <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.0903620106> (Last accessed: 17.03.2025).

17. Posner M. I., Petersen S. E. The Attention System of the Human Brain // Annual Review of Neuroscience. 1990. Vol. 13. P. 25–42. DOI: 10.1146/annurev.ne.13.030190.000325. URL: https://www.researchgate.net/publication/20971732_The_Attention_System_of_the_Human_Brain (Last accessed: 08.04.2025).

18. Raichle M. E., MacLeod A. M., Snyder A. Z., et al. A default mode of brain function // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS). 2001. Vol. 98, № 2. P. 676–682. DOI: 10.1073/pnas.98.2.676. URL: <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.98.2.676> (Last accessed: 22.04.2025).

19. Ratwani R. M., Trafton J. G., Myers C. Helpful or Harmful? Examining the Effects of Interruptions on Task Performance // Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting. 2006. Vol. 50, № 3. P. 372–375. DOI: 10.1177/154193120605000334.

20. Rosen C. The Myth of Multitasking // The New Atlantis. 2008. № 20 (Spring). P. 105–110. URL: https://web.mit.edu/writing/2010/June/Rosen_mythofmultitasking.pdf (Last accessed: 20.05.2025).

21. Simon A. J., Gallen C. L., Ziegler D. A., Mishra J., Marco E. J., Anguera J. A., Gazzaley A. Quantifying attention span across the lifespan // *Frontiers in Cognitive Science*, 2023, Vol. 2, Article 1207428. DOI: 10.3389/fcogn.2023.1207428. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10621754/> (Last accessed: 20.05.2025).

22. Smallwood J., Schooler J. W. The Restless Mind // *Psychological Bulletin*. 2006. Vol. 132, № 6. P. 946–958. DOI: 10.1037/0033-2909.132.6.946. URL: https://www.researchgate.net/publication/6721976_The_Restless_Mind (Last accessed: 27.03.2025).

23. Wu T. *The Attention Merchants: The Epic Scramble to Get Inside Our Heads*. New York: Knopf, 2016. 416 p.

24. Zarrilli P. B. (ed.) *Acting (Re)Considered: A Theoretical and Practical Guide*. 2nd ed. London: Routledge, 2002. 416 p.

25. Сусська О. О. Інформаційне поле персоніфікованого суб'єкта в медіапросторі сучасного суспільства : дис. ... д-ра соц. наук : 22.00.04 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2020. 576 с. URL: https://sociology.knu.ua/sites/default/files/newsfiles/dysertaciya_suss_koi_o.o.pdf (Дата звернення: 01.05.2025).

Висновки до розділу 4

У цьому розділі представлена експериментальна перевірка ефективності впровадження організаційно-педагогічних умов використання ігрового тренінгу в професійну підготовку майбутнього актора, яка була реалізована в чотири етапи: організаційно-підготовчий, пошуково-констатувальний, формувальний і контрольньо-узагальнювальний.

На пошуково-констатувальному етапі було розроблено діагностичний комплекс (критерії, показники, методики й рівні), який уможливив визначення рівня сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності, що є результатом фахової підготовки. Відповідно ми прийшли до висновку, що сформована готовність засвідчує позитивне впровадження педагогічних умов у освітній процес.

Проведене на цьому етапі пілотне дослідження підтвердило недостатню сформованість професійно-визначальних характеристик, таких як внутрішнє творче середовище й емпатія. Було з'ясовано, що між майбутніми акторами різних закладів вищої освіти, які взяли участь у пілотному експерименті, не існує розбіжностей, що говорить про загальну тенденцію неготовності реципієнтів до професійної діяльності.

На формувальному етапі було здійснено впровадження організаційно-педагогічних умов у освітній процес вишу через алгоритм застосування ігрового тренінгу, який дозволив перевірити їхню ефективність. На цьому етапі педагогічного експерименту було проведено три зрізи: констатувальний, проміжний і контрольний, які дозволили відстежити динаміку сформованості компонентів готовності майбутнього актора до професійної діяльності: мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового, особистісно-професійного. Якісний і кількісний аналіз впровадження визначених умов показав зростання показників продуктивного (достатнього) та креативного (високого) рівнів професійної готовності реципієнтів експериментальної групи. Це свідчить про високий рівень мотивації до професійної діяльності, бажання до творчої самореалізації та самовдосконалення, позитивну динаміку в розвитку акторського інтелекту, здатність до створення ігрового стану й ефективної роботи у творчому колективі.

Результати педагогічного експерименту довели, що визначені організаційно-педагогічні умови використання ігрового тренінгу в професійній підготовці майбутнього актора є ефективними у формуванні готовності здобувача освіти до професійної діяльності.

Представлено перспективні наукові прогнози щодо подальшого вдосконалення змісту і форм професійної підготовки акторів на основі інтеграції ігрових технологій, з урахуванням сучасних викликів інформаційного суспільства. В умовах цифровізації, надмірної кількості інформаційних стимулів та багатозадачності, особливу актуальність набуває питання розвитку здатності до концентрації уваги. Концентрація є ключовим компонентом акторської

майстерності, що забезпечує глибоке занурення в образ, емоційну автентичність і ефективну взаємодію з партнером по сцені. Саме тому в сучасному світі важливо не лише формувати професійні навички, а й цілеспрямовано розвивати увагу як базову когнітивну функцію, необхідну для творчої діяльності, стійкості до відволікань та збереження психоемоційного балансу.

ПІСЛЯМОВА

У монографії на основі теоретичного узагальнення запропоновано новий підхід до вирішення наукової проблеми використання ігрового тренінгу в професійній підготовці майбутнього актора. Вирішення цієї проблеми можливе шляхом розроблення, обґрунтування та впровадження в процес професійної підготовки майбутнього актора низки організаційно-педагогічних умов. Результати теоретичного й експериментального досліджень підтвердили гіпотезу, засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави сформулювати такі висновки.

На основі аналізу філософських, психолого-педагогічних джерел виявлено й обґрунтовано теоретичні засади підготовки майбутнього актора до професійної діяльності. Вивчено гру як педагогічний феномен культури в контексті ігрового тренінгу. Репрезентовано дослідження феномена гри з двох наукових позицій: перша передбачає аналіз і розробку фундаментальних теоретичних положень гри як основного виду діяльності людини; друга – дослідження гри в контексті театральної галузі. Доведено, що дослідження феномена гри в педагогічній площині неможливе без детального опрацювання й осмислення її філософських аспектів, а саме: феноменологічних, онтологічних, аксіологічних і гносеологічних.

Результати історичного аналізу особливостей професійної діяльності актора й вимоги до його фахової підготовки дозволили визначити дефініцію поняття «ігровий акторський тренінг» як активну педагогічну технологію (метод, засіб) удосконалення акторського психофізичного апарату (інструменту), яка має імпровізаційний характер діяльності, спрямований на розвиток безпосереднього «дитячого сприйняття», творчої інтуїції, свободи й мимовільності реакцій, що передбачає володіння вмінням одночасного включення у два типи поведінки: практичну (реальну) і умовну (уявну), що відбувається в рамках жорстко заданих педагогом (режисером) правил.

Результатом фахової підготовки майбутнього актора є його готовність до професійної діяльності. З метою визначення сутності та змісту готовності майбутнього актора до професійної діяльності проаналізовано зарубіжний і вітчизняний досвід навчання й виховання творчої особистості фахівця. З'ясовано, що практика застосування тренінгу в освітньому процесі українських вишів спрямована на формування й розвиток професійних компетентностей, знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення творчої фахової діяльності.

Аналіз освітньо-професійних програм показав, що кожен навчальний заклад має свою специфіку застосування тренінгу майстерності актора: як обов'язковий освітній компонент, як вибірковий освітній компонент і як складова навчальної дисципліни «Майстерність актора». Ігровий тренінг визначено як інструмент розвитку готовності майбутнього актора до професійної діяльності, що стало підставою для висновку про необхідність введення ігрового тренінгу в статус обов'язкових компонентів освітньої програми. Готовність актора до професійної діяльності є складним, багатограним явищем і результатом фахової підготовки, що містить сформованість позитивного ставлення до акторської професії та прагнення досягти успіху в цій фаховій сфері; знання, на основі яких формуються вміння й навички акторської майстерності, що забезпечують успішне виконання творчих завдань; здатність актора перетворювати теоретичне осмислення ідей на сценічну дію; певні особистісні характеристики, які забезпечують якість їхньої реалізації. Аналіз сутності готовності майбутнього актора до професійної діяльності дозволив визначити такі її компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-ігровий, особистісно-професійний.

Ознайомлення з науковими працями вчених у галузі педагогіки щодо формування готовності майбутнього актора до професійної діяльності, а також аналіз досвіду викладачів мистецьких дисциплін, психологів, нейробіологів та інших спеціалістів дозволили розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови використання ігрового тренінгу в професійній підготовці майбутнього актора. Такими умовами є:

формування акторського інтелекту як визначальної професійної характеристики майбутнього актора; створення ігрового стану в процесі формування й розвитку акторської майстерності майбутнього фахівця; впровадження алгоритму застосування ігрового тренінгу в професійну підготовку майбутнього актора.

Сформований акторський інтелект є визначальною характеристикою готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, на якому ґрунтується різноманіття інтелектуально-творчих здібностей і який є інструментом досягнення високих результатів акторської майстерності. Визначено дефініцію поняття «акторський інтелект» як комплексу інтелектуально-творчих здібностей, завдяки якому відбувається усвідомлення та глибоке осмислення власних фізичних, емоційних, екзистенційних, соціальних, міжособистісних, духовних, інтуїтивних, візуально-просторових і когнітивних процесів, що допомагають актору реалізуватись у творчій професійній діяльності, досягти досконалого рівня акторської майстерності, транслювати художньо-естетичну інформацію вистави й переконливо втілювати автентичність художнього образу персонажа. Кожен із різновидів інтелекту спрямований на осмислення певного елемента професійної діяльності.

Формування акторського інтелекту забезпечується створенням ігрового стану майбутнього актора. Ігровий стан – це професійна характеристика творчої акторської діяльності, що забезпечує спосіб професійного буття в площині створення художнього образу. Визначено ігровий стан актора як психічний стан особистості, що характеризується специфічною професійно-психологічною готовністю до прийняття ролі або імітації певної ситуації, відмінної від її звичайного життєвого стану, коли майбутній актор опиняється у вигаданій, уявній або імпровізованій ситуації, усвідомлюючи й відтворюючи певну роль, що може значно відрізнятися від його реальної поведінки. Ігровий стан активізує творчий потенціал особистості майбутнього актора, сприяє формуванню «Я-концепції», розвитку фантазії, емоційному різноманіттю.

Визначено впровадження алгоритму ігрового тренінгу в освітній процес професійної підготовки майбутнього актора як домінуючу умову. Алгоритм застосування ігрового тренінгу розглянуто в трьох проєкціях: як активну педагогічну технологію (цілісне, системне утворення, що має чітку етапність, послідовність навчальних дій, комплекс дидактичних форм і методів), як метод (використовується у формуванні певних професійних характеристик), як засіб (застосовується у формуванні конкретного професійного вміння або навички). Цей алгоритм забезпечує послідовність дій, спрямованих на формування компонентів готовності актора (мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-ігрового й особистісно-професійного) до професійної діяльності.

Для оцінки рівня сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності було розроблено й апробовано діагностичний комплекс, що містить критерії та показники, які відповідають її компонентному складу. Мотиваційно-ціннісний критерій визначає рівень зацікавленості студента в акторській діяльності; потребу студента в поглибленні й удосконаленні професійних знань для подальшого їхнього використання в практичній акторській роботі; сформованість ціннісного ставлення студента до професійної акторської діяльності). Когнітивно-тезаурусний критерій діагностує рівень специфічно-професійних знань і рівень інтелекту. Професійно-ігровий критерій визначає рівень сформованості вміння створювати ігровий стан; здатності до креативності й імпровізації; здатності до інтеракції (впливу і взаємодії). Інтроекспериментальний критерій визначає рівень здатності до концентрації уваги, емпатії, рефлексії, саморегуляції. Визначено рівні сформованості готовності: репродуктивний (початковий), продуктивний (достатній) і креативний (високий). Розроблено комплекс діагностичних методик для адекватної оцінки кожного показника відповідно до встановлених критеріїв.

Ефективність організаційно-педагогічних умов і алгоритму застосування ігрового тренінгу у формуванні готовності майбутнього актора до професійної діяльності була експериментально перевірена.

Експеримент проходив у чотири основні етапи: організаційно-підготовчий, пошуково-констатувальний, розвивально-формувальний і контрольно-узагальнюваний. Діагностичні зрізи проводилися в три етапи: I – констатувальний, II – проміжний, III – контрольний. Аналіз результатів виявив позитивну динаміку у формуванні готовності до професійної діяльності на всіх етапах підготовки, яку засвідчили середні значення оцінок компонентів готовності майбутнього актора до професійної діяльності: I – 64,5; II – 73,2; III – 82,6. Це доводить ефективність визначених організаційно-педагогічних умов.

Проте виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми використання ігрового тренінгу в професійній підготовці майбутнього актора та формування його готовності до фахової діяльності. Також перспективними напрямками продовження дослідження означеної проблематики автори вважають: структурно-контекстуальний аналіз зарубіжного досвіду використання множинного інтелекту й імплементація його в практику підготовки майбутнього актора в Україні; поглиблене вивчення нейробіологічного підходу до практики професійної підготовки майбутнього актора; розробка і структурування матриці професійних характеристик у системі ігрових тренінгів; розробка організаційно-педагогічних умов для підготовки викладачів акторської майстерності до формування в здобувачів освіти акторського інтелекту; подальший науковий аналіз можливостей використання гри як дидактичного засобу у вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка : навч. посіб. Київ : Лібра, 1996. 224 с.
2. Акторська майстерність корифеїв : зб. статей / упоряд. : І. О. Волошин. Київ : Мистецтво, 1973. 184 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія : підруч. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
4. Баранюк В. В., Сорока О. В. Системно-діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх акторів. *Педагогічні науки : теорія та практика*. 2023. № 4 (48). С. 190-195. URL: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-28> (дата звернення: 04.02.2022).
5. Безклубенко С. Д. Теорія культури : навч. посіб. Київ : КНУКМ, 2002. 323 с.
6. Берн Е. Ігри, у які грають люди. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2018. 255 с.
7. Богатирьов В. О. Ідеї Леся Курбаса та традиції виховання актора в українській театральній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Мистецтвознавство*. 2010. № 1. С. 148-153.
8. Василько В. С. Народний артист УРСР О. С. Курбас. Лесь Курбас : спогади сучасників / за ред. В. С. Василька. Київ : Мистецтво, 1969. С. 5.
9. Верхацький М. Скарби великого майстра. Лесь Курбас : спогади сучасників / за ред. В. С. Василька. Київ : Мистецтво, 1969. С. 307-326.
10. Гарі Й. Мистецтво зосереджуватися. Як у нас вкрали увагу / пер. з англ. Ю. Кузьменко. 2-ге вид. Київ : Лабораторія, 2023. 296 с.
11. Гірняк Й. Й. Спомини. Нью-Йорк : Сучасність, 1982. 473 с.
12. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2019. 512 с.
13. Гринь Л. О. Значення нейрофізіологічного фактора вокального процесу в системі підготовки майбутнього актора. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*.

2020. № 1. С. 120-126. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-1-19> (дата звернення: 21.05.2022).
14. Гринь Л. О. Методика формування вокального голосу в процесі професійної підготовки майбутнього актора. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2022. № 1 (41). С. 116-122. URL: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-1-17> (дата звернення: 20.09.2022).
 15. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 186 с.
 16. Гуцан Л. А. Гра як засіб виховання у молодших школярів позитивного ставлення до трудових традицій і звичаїв. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Педагогіка*. 2002. № 7. С. 24-29.
 17. Дідро Д. Парадокс про актора. Київ : Мистецтво, 1966. 148 с.
 18. Довбня С. Гра як історико-педагогічний феномен. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2606/1/S_Dovbnya_TETP_9_PED_PI.pdf (дата звернення: 03.02.2023).
 19. Довбня С. О. Теоретичні засади ігрової діяльності дошкільників у аспекті підготовки студентів до методологічного забезпечення наукових досліджень. *Київський університет імені Бориса Грінченка*, 2010. № 7. С. 91-94. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/19667924.pdf> (дата звернення: 03.02.2023).
 20. Життя і творчість Леся Курбаса. / упоряд., наук. ред. Б. Козак. Львів; Київ; Харків : Літопис, 2012. 656 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Kozak_Bohdan/Zhyttia_i_tvorchist_Lesia_Kurbasa.pdf (дата звернення: 25.05.2022).
 21. Калаур С., Сорока О. Методологічні та практичні аспекти впровадження системного підходу у професійну підготовку майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 8 (92). С. 230-239.
 22. Клековкін О. Ю. Mise en scene : Ідеї. Концепції. Напрями. Київ : Вид-во «Фенікс», 2017. 800 с.

23. Коленко А. В. Формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 305 с.
24. Кривошеєва О. В. Екстраполяція наукових положень в теоретичну розробку проблеми ігрового тренінгу в контексті професійної підготовки майбутнього актора. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2022. № 4 (44). С. 49-55. URL: <http://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/issue/view/158> (дата звернення: 10.03.2023).
25. Кривошеєва О. В. Тренінг як засіб формування психотехніки майбутнього актора. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2019. № 2 (33). С. 105-112. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2019-2-33-22> (дата звернення: 11.04.2023).
26. Кривошеєва О. В. Уява як один із основних елементів у формуванні психотехніки майбутнього актора. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. 2020. Вип. 56. С. 299-311. URL: <https://www.kharkiv.ua/intermusic/vurusk.php?vol=56&year=2020> (дата звернення: 07.11.2022).
27. Кубата Н. П., Айзенбарт М. М. Гра як засіб формування соціальної компетенції у дітей старшого дошкільного віку. *Young Scientist*. 2018. № 5 (57). С. 53-57.
28. Кудикіна Н. В. Гра : феноменологічна та педагогічна характеристики. *Освітологічний дискурс*. 2010. № 1. С. 20-31.
29. Кудикіна Н. В. Психологічні витоки педагогічної теорії ігрової діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2004. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/540/1/04knvtid.pdf> (дата звернення: 03.02.2023).
30. Курбас Л. Березіль : із творчої спадщини. Київ : Дніпро, 1988. 530 с.
31. Курбас Л. Філософія театру. Київ : Основи, 2001. 917 с.

32. Кучеренко Є. В., Лук'яненко Г. Т. Основні положення теорії субособистостей з позицій психосинтезу. *Гуманітарний корпус*. 2014. Вип. 3. С. 141-144.
33. Леванова О. О. Гра у тренінгу. Можливості ігрової взаємодії. URL: <https://ems.chel-meteor.ru/wp-content/uploads/2017/04/> (дата звернення: 15.09.2022).
34. Лимаренко Л. І. Тренінг із техніки мовлення: постановка мовленнєвого голосу педагога. *Розвиток сучасної мистецько-педагогічної освіти: національний і європейський контекст* : монографія / за наук. ред. М. Вовк. Сучава : Сучавський університет імені Штефана чел Маре, 2023. С. 432-456.
35. Локарева Г. В. Гуманістичне спрямування професійного виховання майбутнього актора. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки*. 2018. № 2 (31). С. 53-60.
36. Локарева Г. В., Кривошеєва О. В. Творче самопочуття викладача як провідна умова використання ігрового тренінгу у професійній підготовці майбутнього актора. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки*. 2020. № 2 (35). С. 257-264.
37. Локарева Г. В., Кривошеєва О. В., Діагностика сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності: наукове видання. Запоріжжя: ЗНУ, 2024. 80 с.
38. Локарева Г. В., Рак М. С. Естетичний розвиток майбутніх акторів у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки : теорія та практика*. 2021. № 4 (40). С. 156-163.
39. Локарева Г. В., Садовенко С. Г. Методологічне забезпечення розвитку педагогічних навиків вчителів спеціальних дисциплін. *Педагогічні науки : теорія та практика*. 2021. № 3 (39). С. 39-47. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-05>.
40. Локарева Г. В., Стадніченко Н. В. Підготовка майбутнього актора до професійного спілкування: теоретичний та практичний аспекти : монографія. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2019. 428 с.

41. Локарева Г. В., Стадніченко Н. В. Театральне мистецтво як засіб формування суспільних відносин: генеза проблеми. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2018. Вип. 3 (84), ч. II. С. 124-139.
42. Матяш М. Н., Худенко Л. И. Соціально-стресові розлади у структурі українського синдрому. *Український медичний часопис*. URL: www.umj.com.ua/uk/publikatsia-97761-sotsialno-stresovi-rozladu-u-strukturi-ukrayinskogo-sindromu (дата звернення: 13.06.2022).
43. Набатов С. М. Підготовка майбутніх фахівців театального мистецтва в університетах США : дис. ... д-ра філос. : 015 / Національний авіаційний університет. Київ, 2021. 321 с.
44. Неклюдова Т. Б., Пірус М. Д. Основи акторської майстерності для студентів I курсу : метод. реком. для мистецьких закладів фахової передвищої освіти. Київ : [б.в.], 2019. 102 с.
45. Нова парадигма освіти у глобальному світі. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53> (дата звернення: 24.06.2021).
46. Освітньо-професійна програма «Акторське мистецтво театру і кіно» першого (бакалаврського) рівня освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» галузі знань 02 «Культура і мистецтво». Київ : Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, 2022. 27 с.
47. Освітньо-професійна програма «Акторське мистецтво» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» галузі знань 02 «Культура і мистецтво». Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2022. 21 с.
48. Освітньо-професійна програма «Сценічне мистецтво» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» галузі знань 02 «Культура і мистецтво». Харків : Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського, 2017. 15 с.

49. Освітньо-професійна програма «Театральне мистецтво» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» галузі знань 02 «Культура і мистецтво». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2017. 21 с.
50. Основи культурології : навч. посіб. / за ред. Л. О. Сандюк та Н. В. Щубелки. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 400 с.
51. Особистість у сучасній психології. Психологічна характеристика. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/10026/> (дата звернення: 20.08.2022).
52. Паві П. Словник театру / пер. з франц. Маркіян Якуб'як. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 640 с.
53. Пальм Н. Д., Гетало Т. Є. Історія української культури : навч. посіб. Харків : ХНЕУ, 2013. 296 с.
54. Пахомова Т. О. Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності у системі вищої професійної освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. № 1. С. 172-179. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-1-28>.
55. Пахомова Т. О., Васильєва П. П., Pidubtseva O., Резунова О. М. Education in Universities in the Context of Distance Education. *Jornal of Higher Educational Theory and Practice*. 2022. Т. 22, № 6. С. 190-199. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i6.5241>.
56. Пахомова Т. О., Краснопольский В. Е., Курилова Ю. Р. Навчальний потенціал штучного інтелекту для організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 7 (13). С. 587-599. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-7\(13\)-587-599](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-7(13)-587-599).
57. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
58. Переяславська С. О., Смагіна О. О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Спецвип. С. 250-260. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2019_spetsvip._26 (дата звернення: 04.02.2023).

59. Петрушкевич М. С. Філософія гри. Велика українська енциклопедія. URL: [https://vue.gov.ua/Філософія гри](https://vue.gov.ua/Філософія_гри) (дата звернення: 13.02.2023).
60. Пихтін Т. А. Гра, як засіб розвитку виховання і навчання дошкільників. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0100ewxl-c7a0.doc.html> (дата звернення: 02.02.2023).
61. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення : 16.09.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 16.09.2022).
62. Про культуру : Закон України від 14.12.2010 р. № 2778-VI. Дата оновлення : 21.09.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17> (дата звернення: 18.02.2022).
63. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 16.07.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 17.02.2022).
64. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.
65. Пшенична О. В. Я-концепція як детермінанта психологічного благополуччя особистості : теоретико-методологічні аспекти. *Габітус. Психологія особистості*. 2020. Вип. 14. С. 199-204.
66. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 304 с.
67. Саган В. А. Акторський тренінг – основа розвитку творчої особистості (дидактика і методика) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. культури і мистецтв. Луганськ : ЛДІКМ, 2011. 76 с.
68. Семенова А. В. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
69. Семенов В. В. Психофізичний тренінг акторської майстерності : метод. і реком. для вищих навчальних закладів культури і мистецтв І-ІІ рівня акредитації. Київ : «Фірма «ІНКОС», 2006. 36 с.
70. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.

71. Сорока О., Баранюк В. Особливості професійної підготовки майбутніх акторів засобами психофізичного тренінгу. *Молодь і ринок*. 2024. № 1 (221). С. 42-47. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298628>.
72. Стадніченко Н. В. Діагностика сформованості професійного спілкування майбутнього актора : метод. реком. Запоріжжя : ЗНУ, 2014. 70 с.
73. Стадніченко Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього актора до професійного спілкування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2017. 396 с.
74. Стадніченко Н. В., Соколовська Н. П., Гончаров В. М., Кузьмін К. С. Проблеми формування етичних основ професійного спілкування в адаптаційному періоді фахової підготовки майбутнього актора. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2023. Вип. 2. С. 194-205. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-106-2-194-204>.
75. Стадніченко Н. Етапи формування вмінь та навичок професійного спілкування актора у процесі створення дипломної вистави. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки : теорія та практика*. 2022. Т 44, № 4. С. 134-141. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-4-19>
76. Стандарт вищої освіти. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ступінь бакалавр. Галузь знань 02 Культура і мистецтво, спеціальність 026 «Сценічне мистецтво». Затверджено та введено в дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 30.06.2021 р. № 741. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/026-Stsenichne.mystetstvo-bakalavr.pdf> (дата звернення 10.09.2022).
77. Стельмах О. В. Психологічні умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний університет «Острозька академія». Острог, 2016. 265 с.

78. Столярченко О. Б. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
79. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я. М., 2016. 473 с.
80. Тверезовська Н. Т., Сидоренко В. К. Методологія педагогічного дослідження : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 439 с.
81. Філософський енциклопедичний словник / голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
82. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття : монографія / В. Андрущенко та ін. Київ : Педагогічна думка, 2007. 350 с.
83. Фруктова Т. С. Філософсько-естетична концепція дії у театрі Єжи Гротовського : спроба осмислення. *Магістеріум. Культурологія*. 2011. Вип. 42. С. 21-27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Magisterium_kul_2011_42_7 (дата звернення: 14.12.2022).
84. Хім'як В. Акторська майстерність : тренінг : навч.-метод. посіб. Тернопіль : ТЗОВ «Терно-граф», 2014. 96 с.
85. Шагар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
86. Шіллер Ф. Естетика / пер. з нім. Б. М. Гаврішкова. Київ : Мистецтво, 1974. 363 с.
87. Шкуро А. Театр Арто: життя як наслідування мистецтва. *Мистецтво*. 2018. URL: <http://theoutlook.com.ua/article/7215/teatr-arto-zhittya-yaknasliduvannya-mistetstva.html> (дата звернення: 25.08.2021).
88. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 506 с. URL: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=158 (дата звернення: 01.08.2021).
89. Aristoteles. The Art of Rhetoric : A new translation. United Kingdom : Oxford University Press, 2018. 288 p.
90. Artaud A. The Theater and Its Double. New York : Grove Press, 1958. 159 p.

91. Artaud A. *Watchfiends And Rack Screams : Works from the Final Period*. Boston : Exact Change, 1999. 342 p.
92. Bakić-Mirić N. Implementation of multiple intelligences theory in the English language course syllabus at the University of Nis Medical School. *Srp Arh Celok Lek*. 2010. № 138 (1). P. 105-110. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20422920/> (Last accessed: 21.09.2023).
93. Barba E. *Games for Actors and Non-Actors*. Great Britain: Routledge, 1992. 232 p.
94. Barker C. *Theatre Games : A New Approach to Drama Training*. London : Bloomsbury Publishing PLC, Methuen Drama, 2010. 256 p.
95. Bas G., Beyhan Ö., Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2010. Vol. 2. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052017.pdf> (Last accessed: 13.02.2022).
96. Baumeister R. *Willpower : Rediscovering the Greatest Human Strength*. New York : Penguin Books, 2011. 304 p.
97. Boal A. *Games for Actors and Non-Actors*. London and New York : Routledge, 2021. 394 p.
98. Brecht B. *Brecht on Theatre : The Development of an Aesthetic*. New York : HILL & WANG, 1994. 352 p.
99. Brook P. *The Empty Space. A book about the theatre: Deadly, Holy, Rough, Immediate*. New York : Scribner, 2008. 160 p.
100. Brook P. *The Open Door: Thoughts on Acting and Theatre*. New York : Anchor Books, 2005. 160 p.
101. Cerruti C. Building a functional multiple intelligences theory to advance educational neuroscience. *Front Psychol*. 2013. Vol. 4. DOI: doi:10.3389/fpsyg.2013.00950.
102. Chatwick J. Gardner's Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*. 1988. № 17 (9). P. 5-9.
103. Chekhov M. *To the Actor : On the Technique of Acting*. USA : Martino Publishing, 2014. 220 p.

104. Communication Training of Future Sports Coaches in the Context of Neurophysiological Patterns / Yu. Nenko et al. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Vol. 13. P. 42-60. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.1/268>.
105. Crawford C. Chris Crawford on Game Design. Indianapolis : New Riders, 2003. 476 p.
106. Cynutis Z. Acting with Grotowski : Theatre as a Field for Experiencing Life. London and New York : Taylor & Francis Group, 2015. 250 p.
107. Dale C., Peyton P. Physical intelligence : Harness your body's untapped intelligence to achieve more, stress less and live more happily. UK : Simon & Schuster, 2020. 480 p.
108. Derrida J. Writing and Difference. London and New York : Routledge Classics, 2001. 480 p.
109. Elkind D. The Power of Play. Learning what comes naturally. *American Journal of play*. 2008. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069007.pdf> (Last accessed: 04.09.2023).
110. Erikson E. Identity : Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.
111. Facilitation Techniques in Teaching ESP Online: Postpandemic Solutions for Law-Enforcement Officers Training / A. Balendr et al. *World Journal of English Language*. 2023. Vol. 13, № 5. P. 60-66. DOI: <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n5p60>.
112. Fullerton T., Swain C., Hoffman T. Game Design Workshop. San Francisco : CMP Books, 2004. 304 p.
113. Gadamer H.-G. Truth and Method. London, New Delhi, New York, Sydney : Bloomsbury Academic, 2013. 662 p.
114. Gallo C. 3 scientific reasons your brain fears public speaking, and how to fix it. Retrain your brain to perform its best when the pressure is on. *INC : newsletters*. 2023 URL: <https://www.inc.com/carmine-gallo/3-scientific-reasons-your-brain-fears-public-speaking-how-to-fix-it.html> (Last accessed: 23.03.2023).

115. Gardner H. «Multiple intelligences» are not «learning styles». *The Washington Post*. URL: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/10/16/howard-gardner-multiple-intelligences-are-not-learning-styles/> (Last accessed: 19.11.2023).
116. Gardner H., Hatch T. Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*. 1989. Vol. 18, № 8. P. 4-10.
117. Gardner, H. *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books, 2011. 459 p.
118. Gladwell M., *Blink : The Power of Thinking Without Thinking*. New York : Back Bay Books, 2007. 296 p.
119. Goleman D. *Emotional Intelligence : Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Bantam Books, 1995. 255 p.
120. Goleman D. *Social Intelligence : The New Science of Human Relationships*. New York : Bantam Books, 2007. 416 p.
121. Gray P. The value of play IV : play is nature's way of teaching us new skills. *Psychology Today*. 2009. URL: <http://www.psychologytoday.com/node/2824> (Last accessed: 25.10.2023).
122. Griffin D., Heidt K. Conscious Experience of Emotions and Emotional Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. № 87 (6). P. 186-198.
123. Gross K. Games of Special Functions. Theory of the game K. Gross. *Historical origin of gaming activities*. URL: <https://monsterhighfan.ru/en/karl-gross-igry-specialnyh-funkcii-teoriya-igry-k-grossa-istoricheskoe/> (Last accessed: 22.09.2023).
124. Grotowski J. *Towards a Poor Theatre*. Edited by Eugenio Barba, preface by Peter Brook. New York : Taylor & Francis Group, 2002. 264 p.
125. Hamayon R. *Why we play: An anthropological study*. Translated by Damien Simon, foreword by Michael Puett. Chicago : Hau Books, 2016. 343 p.
126. Hegel G. W. F. *Aesthetics : Lectures on Fine Art*. USA : Oxford University Press, 2001. 636 p.

- 127.Hess U. Emotional Mimicry in Social Context. Cambridge : Cambridge University Press, 2017. 244 p.
- 128.Hoffmann J., Jonas J. Perform. London : Thames and Hudson, 2005. 208 p.
- 129.Huizinga J. Homo Ludens : A Study of the Play Element in Culture. Boston : Beacon Press, 1971. 232 p.
- 130.Husmann P. R., O'Loughlin V. D. Another nail in the coffin for learning styles? Disparities among undergraduate anatomy students' study strategies, class performance, and reported VARK learning styles. *Anatomical Sciences Education*. 2019. Vol. 12, № 1. P. 6-19. DOI: doi:10.1002/ase.1777.
- 131.Immordino-Yang M. H., Damasio A. We feel, therefore we learn : The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*. 2007. № 1 (1). P. 3-10.
- 132.Inoura Y., Kawatake T. The Traditional Theater of Japan. Tokyo : Floating World Editions, 2006. 259 p.
- 133.Johnstone K. Impro: Improvisation and the Theatre. Bloomsbury Revelations. London, New Delhi, New York, Sydney : Bloomsbury Academic, 2018. 208 p.
- 134.Kalaur S., Soroka O. Theoretical and methodological principles of the formation of professional culture and professional image among educators by means of the acmeological approach in war conditions. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10, № 1. P. 99-110 DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.9/>
- 135.Katz R. Gen Z are not «coddled».They are highly collaborative, self-reliant and pragmatic, according to new Stanford-affiliated research. *Stanford News*. 2022. URL: <https://news.stanford.edu/2022/01/03/know-gen-z/> (Last accessed: 11.12.2023).
- 136.Katz R., Ogilvie S., Shaw J., Woodhead L. Gen Z, Explained : The Art of Living in a Digital Age. Chicago : University of Chicago Press, 2021. 266 p.

- 137.Kiecolt-Glaser J., McGuire L., Robles T., Glaser R. Emotions, morbidity, and mortality : New perspectives from psychoneuroimmunology. *Annual Review of Psychology*. 2002. № 53. P. 83-107.
- 138.Krause-Utz A., Frost R., Winter D., Elzinga B. Dissociation and alterations in brain function and structure : implications for borderline personality disorder. *National Library of Medicine*. 2017. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5283511/> (Last accessed: 22.12.2023).
- 139.Kryvosheieva O., Zelenina N., Schevchenko T., Vanieieva M., Acting mastery : the modern dimension. *Conhecimento Diversidade*. 2023. Vol. 15. P. 210-222.
- 140.Lavy G. 275 Acting Games: Connected. A comprehensive workbook of theatre games for developing acting skills. Denver, Colorado : A division of Pioneer Drama Service, Inc., 2010. 375 p.
- 141.Lehrer P., Vaschillo E., Vaschillo B. Resonant frequency biofeedback training to increase cardiac variability : Rationale and manual for training. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*. 2000. № 25. P. 177-191.
- 142.Lokarieva H. V., Kryvosheieva O. V. Game training in the professional preparation of future actors: a content analysis of the phenomenon. *Contemporary problems of pedagogy amidst the European integration of educational environment: theory and practice* : scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2023. P. 189-208. URL: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/370> (Last accessed: 22.12.2023)/
- 143.Lyotard J.-F. La condition postmoderne: rapport sur le savoir. Paris : Editions de Minuit, 1979. 128 p.
- 144.Maslow A. H. Motivation and Personality. London : Pearson, 1987. 336 p.
- 145.Mehta K. A Harvard psychologist says humans have 8 types of intelligence. Which ones do you score the highest in? *CNBC*. URL: <https://www.cnbc.com/2021/03/10/harvard-psychologist-types-of-intelligence-where-do-you-score-highest-in.html> (Last accessed: 05.01.2024).

146. Meisner S. Sanford Meisner on Acting. New York : Vintage, 1987. 272 p.
147. Merlin B. Acting: the basic. New York: Routledge, 2023. 226 p.
148. Nasal Respiration Entrain Human Limbic Oscillations and Modulates Cognitive Function / C. Zelano et al. *Journal of Neuroscience*. 2016. № 36(49). P. 48-67.
149. Nietzsche F. The Birth of Tragedy : Out of the Spirit of Music. London : Penguin Books, 1993. 160 p.
150. Pearson J. The human imagination: the cognitive neuroscience of visual mental imagery. *Nat Rev Neurosci*. 2019. № 20 (10). P. 624-634. URL: <https://europepmc.org/article/med/31384033> (Last accessed: 09.04.2023).
151. Perls F. Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality. New York : The Julian Press, 1951. 432 p.
152. Piaget J. Response to Brian Sutton-Smith. *Psychological Review*. 1966. Vol. 73. P. 111-114.
153. Plass Jan L., Homer Bruce D., Charles K. Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*. 2015. № 50 (4). P. 258-283. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090277.pdf> (Last accessed: 03.02.2023).
154. Plato. Republic. New York : Oxford University Press, 2003. 515 p.
155. Plocha A. H. The Importance of Imaginative Play in Child Development. *Psychology Department. Boston College*. 2007. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/151481436.pdf> (Last accessed: 10.10.2022).
156. Preston C. J. Posing Modernism: Delsartism in Modern Dance and Silent Film. *Oxford Scholarship Online*. 2011. URL: www.oxfordscholarship.com (Last accessed: 10.10.2022).
157. Professional training of specialists in performance based on the competency approach authors / L. Grin et al. *Laplage em revista 7(Extra-D)*. 2021. P. 150-162.
158. Research on the Effectiveness of Training Technologies' Implementation in Student Theater / I. Popovych et al. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7. P. 104-121. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.03.10>.

159. Rodriguez H. The Playful and the Serious : An approximation to Huizinga's Homo Ludens. *Game Studies, The international journal of computer game research*. 2006. Vol. 6. URL: <https://gamestudies.org/06010601/articles/rodrigues> (Last accessed: 04.05.2022).
160. Rogers C. On Becoming a Person. Boston : Houghton Mifflin, 1961. 321 p.
161. Salen K., Zimmerman E. Rules of Play : Game Design Fundamentals. Cambridge and London : The MIT Press, 2004. 688 p.
162. Salmon P. Effects of Physical Exercise on Anxiety, Depression, and Sensitivity to Stress: A Unifying Theory. *Clinical Psychology Review*. 2016. № 21 (1). P. 33-61.
163. Salnyk I., Grin L., Yefimov D., Beztsinna Z. The Future of Higher Education : Implementation of Virtual and Augmented Reality in the Educational Process. *Futurity Education*. 2023. Vol. 3. P. 46-61. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED.2023.09.25.03>
164. Salovey P., Mayer J. D. Emotional Intelligence : Why It Can Matter More Than IQ. New York : Bantam Books, 1995. 384 p.
165. Schiller F. On the Aesthetic Education of Man. New York : Penguin, 2016. 111 p.
166. Shearer B. Multiple Intelligences in Teaching and Education: Lessons Learned from Neuroscience. *National Library of Medicine*. 2018. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6480719/> (Last accessed: 08.05.2022).
167. Spearman C. The Proof and Measurement of Association between Two Things. *The American Journal of Psychology*. 1904. Vol. 15. P. 72-101.
168. Spolin V. Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques. New York : Northwestern University Press, 1999. 412 p.
169. Spolin V. Theater Games for the Lone Actor : A Handbook. New York : Northwestern University Press, 2001. 189 p.
170. Sternberg R. J. Beyond IQ : A Triarchic Theory of Human Intelligence. Cambridge : Cambridge University Press, 1985. 411 p.

171. Students Multylevel Artistic and Pedagogical Communication Mastering / L. Lymarenko et al. *Revista Romane ascapentru Educatie Multidimensionala*. 2021. № 13. P. 235-260. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/394/>.
172. Suzuki T., Rimer T. *The Way of Acting : The Theatre Writings of Tadashi Suzuki*. New York : Theatre Communications Group, 1993. 188 p.
173. Thayer J., Sternberg E. Neural concomitants of immunity – Focus on the vagus nerve. *Neuroimage*. 2009. № 47 (3). P. 908-910.
174. University of Tokyo. Study shows stronger brain activity after writing on paper than on tablet or smartphone. ScienceDaily, 19 March 2021. URL: www.sciencedaily.com/releases/2021/03/210319080820.htm (Last accessed: 10.01.2024).
175. Wangh S. *An Acrobat of the Heart : A Physical Approach to Acting Inspired by the Work of Jerzy Grotowski*. New York : Vintage Books, 2000. 384 p.
176. Wechsler D., Plaut R. A framework for intelligence and cognitive abilities. *Psychological Bulletin*. 1993. № 114 (1). P. 95-105.
177. Zammito J. H. *The Critique of Judgment*. Chicago, London : The University of Chicago Press, 1992. 490 p.
178. Zohar D., Marshall I. *Sq – Spiritual Intelligence : The Ultimate Intelligence*. London : Bloomsbury Publishing, 2001. 336 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Кількісні та якісні показники спеціальних компетентностей
освітньо-професійних програм закладів вищої освіти**

Таблиця А.1

ЗВО	ЗНУ		ХНУМ ім. І. П. Котляревського	КНУТКІТ ім. І. К. Карпенко– Карого	ТНПУ ім. В. Гнатюка
Спеціальні (фахові) компетентності	1	Здатність до володіння вербальними й невербальними засобами професійного спілкування.	Володіти культурою мислення, здатністю до узагальнення, аналізу й синтезу в професійній діяльності.	Здатність генерувати задум і здійснювати розробку нової художньої ідеї та її втілення у творі сценічного мистецтва.	Здатність генерувати задум і здійснювати розробку нової художньої ідеї та її втілення у творі сценічного мистецтва.
	2	Здатність транслювати художньо-естетичну інформацію твору театрального мистецтва (вистави) глядачам.	Уміти вільно оперувати всім комплексом отриманих знань.	Здатність до творчого сприйняття світу і його відтворення в художніх сценічних образах.	Здатність до творчого сприйняття світу і його відтворення в художніх сценічних образах.
	3	Здатність робити аналіз п'єси під час застольного періоду (визначати ідейний і тематичний зміст п'єси, фабулу п'єси, сутність сценічного конфлікту, відчувати природу, особливості жанру п'єси та вистави).	Володіти державною мовою України, культурою висловлювання, умінням логічно будувати власне мовлення (письмове і усне).	Здатність до ефективної діяльності в колективі в процесі створення сценічного твору, керівництва роботою і/або участі у складі творчої групи в процесі її підготовки.	Здатність до ефективної діяльності в колективі в процесі створення сценічного твору, керівництва роботою і / або участі в складі творчої групи в процесі його підготовки.
	4	Здатність створювати сценічний образ (чітко визначати місце персонажа в системі образів п'єси, характеризувати логіку поведінки персонажа, визначати перспективу ролі, створювати креативний задум ролі, визначати надзавдання ролі й наскрізну дію, втілювати запропоновані обставини п'єси і ролі, самостійно працювати над роллю).	Уміти вести бесіду-діалог за фахом іноземними мовами; перекладати фахові тексти зі словником.	Здатність до публічної презентації результату своєї творчої (інтелектуальної) діяльності.	Здатність до професійного опанування змістових (інформаційного, виразно-образного) рівнів сценічного твору.
	5	Здатність до органічного спілкування партнером.	Уміти здійснювати пошук інформації в мережі Інтернет, вільно застосовувати можливості інформаційних технологій у професійній діяльності.	Здатність співвідносити особисте розуміння художньої ідеї та твору із зовнішнім контекстом.	Здатність до публічної презентації результатів своєї творчої (інтелектуальної) діяльності.

6	Здатність до цілеспрямованої дії в умовах вимислу.	Уміти адекватно сприймати критику і знаходити відповідні шляхи реагування на неї, критично оцінювати власну діяльність і її результати.	Здатність до критичного аналізу, оцінки й синтезу нових складних ідей у творчо-виробничій сценічній діяльності.	Здатність до оперування специфічною системою виразальних засобів при створенні й виробництві сценічного твору.
7	Здатність до творчого втілення сценічних завдань режисера, балетмейстера, постановника пластики.	Уміти знаходити адекватні засоби презентації результатів своєї творчої (інтелектуальної) діяльності.	Здатність аналізувати твори мистецтва на основі критичного осмислення теорій, принципів, методів і понять сценічного мистецтва.	Здатність до розуміння й оцінювання актуальних культурно-мистецьких процесів.
8	Здатність до оволодіння вокально-технічними навичками різних манер співу: академічного, народного й естрадного виконання вокальних творів (уміння співати в двох-трьох голосному ансамблі, соло, володіння співочим диханням, різними видами вокалізації (legato, non legato, staccato); уміння утримувати високу позицію звуку під час співу, володіти кантиленим звучанням голосу, володіти сталою інтонацією, уміти розкрити емоційно-художній образ твору, володіти співацькою артикуляцією та чіткою дикцією, навичками єдинорегістрового способу звукоутворення).	Володіти методикою аналізу сценічного твору.	Здатність вільно орієнтуватися в напрямках, стилях, жанрах і видах сценічного мистецтва, творчій спадщині видатних майстрів.	Здатність оперувати новітніми інформаційними й цифровими технологіями в процесі реалізації художньої ідеї, осмислення й популяризації творчого продукту.
9	Здатність до методично вірного виконання елементів із основ класичного, бального й народного танців і емоційно, художньо- виразного відтворення танцювальних образів (визначення виразних форм	Знати історію відповідної галузі світового й українського сценічного мистецтва, особливості організації сценічної справи в межах різних історичних (культурних) епох.	Здатність до оперування специфічною системою виразальних засобів при створенні й виробництві сценічного твору.	Здатність співвідносити особисте розуміння художньої ідеї і твору із зовнішнім контекстом.

		танцювальних образів, уміння виконувати танці й відтворювати манери відповідно до певної епохи, носити костюм, користуватися аксесуарами, робити уклони, реверанси різних епох).			
	10	Здатність грати на фортепіано або іншому музичному інструменті.	Знати основні етапи (епохи, стилі, напрями) в розвитку музики, літератури, образотворчого мистецтва, кіно; історичні й сучасні факти про життя і творчість видатних особистостей у сфері мистецтва.	Здатність до професійного самовдосконалення, оволодіння новими знаннями й методами творчої діяльності на засадах самоосвіти.	Здатність до критичного аналізу, оцінки й синтезу нових складних ідей у творчо-виробничій сценічній діяльності.
	11	Здатність відтворювати знання про музичну культуру, теорію музики.	Уміти оцінювати досягнення художньої культури в історичному контексті, здійснювати аргументований критичний аналіз творів сценічного мистецтва.	Здатність викладати дисципліни, пов'язані з майстерністю актора, з історією і теорією художньої культури і театру та інших професійних і практичних дисциплін для фахівців і нефаківців сценічного мистецтва.	Здатність до спілкування з широкою професійною і науковою спільнотою та громадськістю з питань сценічного мистецтва й виробництва, до взаємодії з представниками інших творчих професій.
	12	Здатність самостійно працювати над сценічним втіленням різних за жанрами літературних творів засобами сценічного мовлення (уміння використовувати засоби сценічного мовлення для створення художнього образу персонажа, розбиратися в системах віршування; розставляти паузи: ритмічні, структурні, логічні, відтворювати мову автора і персонажів).	Уміти орієнтуватися в напрямках і концепціях сучасного художнього життя, у розвитку сценічного мистецтва, осмислювати тенденції сучасних культурно-мистецьких процесів.	Здатність адекватно сприймати критику і знаходити відповідні шляхи реагування на неї, критично оцінювати власну діяльність і її результати.	Здатність передавати знання про сценічне мистецтво і практичний досвід фахівцям і нефаківцям.
	13	Здатність застосовувати грим для підкреслення характеру сценічного героя згідно із засвоєними теоретичними знаннями (володіти технічними засобами	Володіти виконавськими вміннями й навичками професії, елементами внутрішньої і зовнішньої техніки актора драматичного театру і кіно.	Здатність працювати в різних жанрах, стилях, методах і формах театрального мистецтва та здатність до співтворчості з представниками різних театральних шкіл.	Здатність розробляти і реалізовувати просвітницькі проекти з метою популяризації сценічного мистецтва в широких верствах суспільства, у тому числі і з використанням можливостей театральної

		й технічними прийомами гриму).			преси, телебачення, Інтернету.
14		Здатність професійно володіти своїм тілом, рухами та пластикою (оволодіння пластичністю тіла; уміння рухатися цілеспрямовано, економно й точно, уміння користуватися різними за характером рухами; оволодіти "скульптурністю" тіла в статиці і в рухах).	Уміти відтворювати в художніх сценічних образах власну здатність до творчого сприйняття світу і створювати сценічний образ відповідно до задуму режисера.	Здатність професійно аналізувати твори образотворчого, літературного, музичного, хореографічного й театрального мистецтва та використовувати отриманий емоційний та інтелектуальний досвід у своїй творчості.	Здатність аналізувати твори літератури і мистецтва на основі критичного осмислення теорій, принципів, методів і понять сценічного мистецтва.
15		Здатність використовувати різні техніки сценічного бою (техніку взаємодії рухового й мовного апарату, техніку виконання сценічних трюків; техніку володіння сценічною зброєю; техніку сценічної боротьби зі зброєю).	Оперувати специфічною системою виражальних засобів (пластично-зображальними, акторсько-виконавськими) при створенні сценічного твору.	Здатність до образного, асоціативного мислення, фантазії та фантазійності, живої акторської думки й живої сценічної дії. Здатність працювати в умовах імпровізації без використання кліше та штампів.	Здатність вільно орієнтуватись у напрямках, стилях, жанрах і видах сценічного мистецтва, творчій спадщині видатних майстрів.
16			Знати зміст, принципи й методи роботи різних театральних шкіл; теоретичні основи акторської майстерності та сценічної мови; основи вокального мистецтва, видів і жанрів, стилістичних особливостей хореографічного мистецтва, лексичної мови класичних і бальних танців; основних законів сценічного руху.	Здатність до професійного спілкування з представниками художньо-мистецьких відділів театру та кіно, а також здатність до практичного застосування базових знань про творчу й технічну сутність їхньої роботи. Здатність аналізувати економічні, організаційні, технічні та правові аспекти всього творчого процесу і усвідомлювати свою зону компетентності, сферу відповідальності, технічну і творчу роль у ньому.	Здатність враховувати етичні засади професійної діяльності.
17			Володіти вокально-технічними навичками різних манер співу; методично вірно виконувати елементи з основ класичного, бального й народного	Здатність використовувати наукові, історичні, філософські, творчі знання і власний досвід у професійних розмовах із фахівцями й нефахівцями	Здатність враховувати економічні, організаційні та правові аспекти професійної діяльності.

			танців і емоційно, художньо-виразного відтворення танцювальних образів.	театрального мистецтва, здатність висловлювати свою професійну думку у спілкуванні з глядачами, пресою, колегами й потенційними студентами театральних навчальних закладів	
	18		Уміти самостійно працювати над сценічним втіленням різних за жанрами літературних творів засобами сценічного мовлення; застосовувати грим для підкреслення характеру сценічного героя згідно із засвоєними теоретичними знаннями; уміти професійно володіти своїм тілом, рухами та пластикою.		Здатність втілювати акторський і режисерський задум виразальними засобами мистецтва.
	19		Застосовувати знання в професійній діяльності акторів, які працюють у театрах різного типу (музично-драматичний, театр юного глядача тощо); у роботі артиста розмовного жанру; у роботі кіноактора й на телебаченні; у роботі з дитячими творчими колективами.		
	20		Володіти професійною лексикою, грамотно використовувати її в подальшій професійній діяльності.		
	21		Застосовувати розуміння природи художнього синтезу в ефективній діяльності зі створення сценічного твору в складі творчої групи.		
	22		Уміти здійснювати спілкування в		

			діалоговому режимі з широкою професійною і науковою спільнотою та громадськістю щодо питань сценічного мистецтва.		
	23		Виявляти тенденції розвитку світової і вітчизняної драматургії, режисури, акторського мистецтва, сценографії тощо.		

Додаток Б

Приклад теоретичного заняття з реалізації алгоритму впровадження ігрового тренінгу.

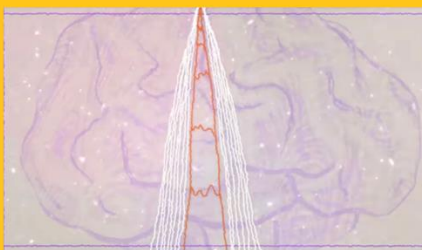
Тема лекції: «Уява та робота з підсвідомим через метафори в акторському мистецтві».

ПІДСВІДОМІСТЬ. УЯВА. ГЕНІАЛЬНІСТЬ.

Art&Sci

ОЛЬГА КРИВОШЕЕВА
28.12.2023

МІЄЛІНОВА ОБОЛОНКА



навантаження мієліну навколо клітини може прискорити передачу сигналу більш ніж у 100 разів.



Мієлін - це багатшарова ліпідна оболонка з органічних жирів та олігодендроцитів, яка утворює захисний шар навколо аксона. Якщо аксон - це голий металевий кабель, то мієлін - це гумовий дріт навколо нього, який ізолює сигнал від навколишнього середовища. Це дозволяє сигналу поширюватися значно ефективніше.

Клітини, які не використовуються так часто, не мають такої товстої мієлінової оболонки, в отже, менш ефективно передають сигнали.

Висновок з цього простий: щоб заощадити час і енергію, ваш мозок вважатиме за краще використовувати нейронні мережі, які мають товстішу мієлінову оболонку, разом. Швидше за все, це будуть мережі, які використовувалися найчастіше.

Отже, чим частіше ви щось повторюєте, тим легше це стає.

Тож, щоб бути по-справжньому креативним, прийміть відчуття дискомфорту.

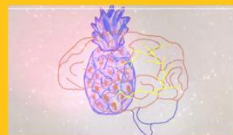
Сміливо скажіть своєму мозку:

"Дякую тобі, мозок, за те, що ти хочеш бути ефективним і використовувати те, що, як ми знаємо, працює. Це те, для чого ти еволюціонував. Але в цей момент можна використати трохи більше енергії, тому ми вирушимо на невідому територію і будемо досліджувати мавриків!". Не кожна творча ідея, яка вам спаде на думку, буде вдалою.

Деякі з них можуть бути досить поганими для початку.

Але якщо ви коли-небудь придете до власного бар'єру комфорту, коли ви знаєте, що повинні підштовхнути себе до творчості, подивіться своєму мозку за те, що він робить те, що повинен, але все одно рухайтесь вперед.

І чим більше ви будете практикувати усвідомлення цього відруття і його подолання, тим більше ці мозкові мережі будуть мієлізуватися і зміцнюватися, роблячи вас ще більш креативними в майбутньому.



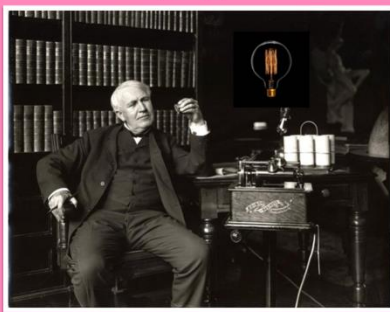
(1854-1912)



Анрі Пуанкаре показав такий убогий результат із тесту Бінє, що його визнали імбецилом.

МАТЕМАТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ
ПУАНКАРЕ НОСИЛА
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ХАРАКТЕР,
ЗАВДЯКИ ЧОМУ ЗА ТРИДЦЯТЬ З
НЕВЕЛИКИМ РОКІВ СВОЄЇ
НАПРУЖЕНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ВІН ЗАЛИШИВ ФУНДАМЕНТАЛЬНІ
ПРАЦІ ПРАКТИЧНО У ВСІХ ГАЛУЗЯХ
МАТЕМАТИКИ.

(1847 – 1931)



Томас Едісон, автор рекордної кількості запатентованих винаходів — 1093 — славився у школі своєю повільністю. Пізніше Едісон згадував: «Батько вважав мене тупуватим, і я майже звик до думки, що я справді розумово відсталий».

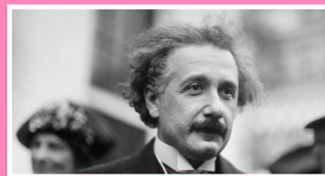


«АЛЛО»



МУДРІСТЬ ЗВ'ЯЗОК З ПІДСВІДОМІСТЮ

«Він розвивався в дитинстві повільніше, ніж звичайно, — згадує його сестра Майя Вінтелер-Ейнштейн. — У нього були такі проблеми з промовою, що оточуючі боялися, чи навчиться він взагалі говорити... Кожну фразу, яку він готувався вимовити, навіть найпростішу, довго повторював про себе, ворухаючи губами. Ця звичка зберігалася в нього до семи років.



(1859-1955)

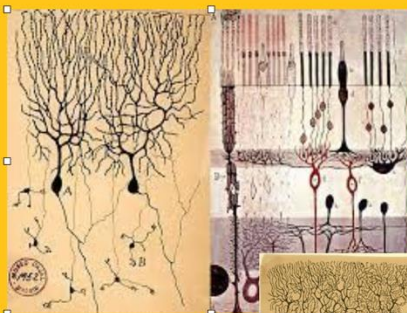
$$E=mc^2$$

Ще в 1911 році батько нейроанатомії Сантьяго Рамон-і-Кахаль виявив, що кількість сполук між нейронами (синапсів) є мірою геніальності, причому цей показник виявляється суттєвішим, ніж загальна кількість нейронів.

(1852-1934)



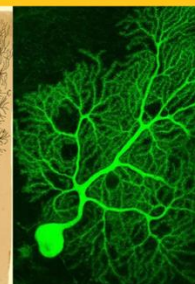
Гліальні клітини
аксони та
дендрити

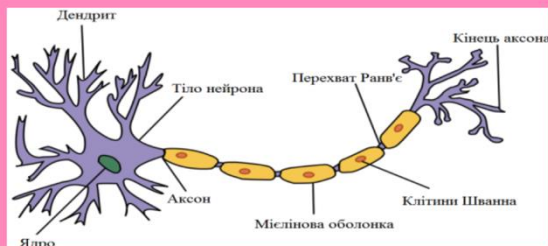


Дослідження Даймон дозволяють припустити, що чим активніше ми вчимося, тим більше з'являється таких сполук. І навпаки, варто нам припинити навчання і дозволити мозку поринути у застій, сполучні клітини починають відмирати.



Маріан Даймон вивчала фрагменти мозку Ейнштейна. Як і очікувалося, у лівій півкулі їй вдалося виявити підвищену кількість гліальних клітин. Даймон назвала цей нейрологічний комутатор "асоціативною областю інших асоціативних областей мозку". Гліальні клітини служать "клеєм", що зв'язує нервові клітини один з одним; вони сприяють передачі електрохімічних сигналів між нейронами.



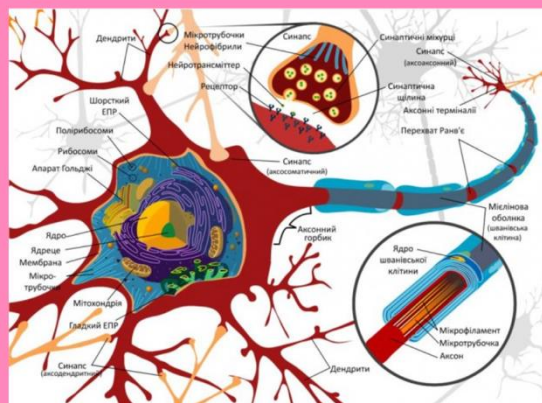


Він вважав, що можна стимулювати появу глибоких та оригінальних думок, надаючи повну свободу свої уяві, не обмежуючи її традиційними умовними заборонами.

Ейнштейн відносить відкриття теорії відносності не на рахунок свого особливого обдарування, а навпаки — на рахунок власного так званого розвитку, що «затримався».

«НОРМАЛЬНОГО ДОРОСЛОГО НИКОЛИ НЕ ТУРБУВАТИМУТЬ ПРОБЛЕМИ ПРОСТОРУ ТА ЧАСУ, — МІРКУВАВ ЕЙНШТЕЙН. — Є РІЧІ, ПРО ЯКІ ЗАМИСЛИЛОСЯ ЛИШЕ У ДИТИНСТВІ.»

Які ж типи розумових вправ можна запропонувати людині як аналог гойдалкам, драбинкам і «біличим колесам» у щурових клітинах? Сам Ейнштейн мав деякі міркування щодо цього.



Плюси, мінуси та інше...

Метод повністю ґрунтується на вашій фантазії.

НАСПРАВДІ ЕЙНШТЕЙН ВІДНОСИВ СВОЇ ВИЗНАЧНІ НАУКОВІ ЗДІБНОСТІ ДО НАВИЧКИ, ЯК ВІН САМ НАЗИВАВ, «ТУМАННОЇ ГРИ» ЗІ «ЗНАКАМИ», «ОБРАЗАМИ» ТА ІНШИМИ ЕЛЕМЕНТАМИ — ЯК «ВІЗУАЛЬНИМИ», ТАК І «М'ЯЗОВИМИ».

"ТАКА КОМБІНАТОРНА ГРА, - ПИСАВ ЕЙНШТЕЙН, - МАБУТЬ, Є ІСТОТНОЮ СКЛАДОВОЮ ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ"

ІНСТРУМЕНТИ:

- 1. ЕЙНШТЕЙН**
- 2. ТИХЕ МІСЦЕ ДЛЯ РОЗДУМІВ**
- 3. ОБСТАНОВКА, ЩО СУПРОВОДЖУЄ РОЗДУМИ**
- 4. ВІДПУСТИТЬ ЕЙНШТЕЙНА, ВІН БІЛЬШЕ НЕ ПОТРІБНИЙ**



ЕЙНШТЕЙН ОПИСАВ СВОЇ НАУКОВІ ПРОЗІРНІЯ ЯК «КОМБІНАТОРНУ ГРУ» ЧУТТЄВИХ ВРАЖЕНЬ, «М'ЯЗОВИХ ВІДЧУТТІВ», ЕМОЦІЙ ТА ІНТУІЦІЇ. ТІЛЬКИ НА ЗАКЛЮЧНІЙ СТАДІЇ РОЗУМОВОГО ПРОЦЕСУ ВІН НАДІЛЯВ СВОЇ ТЕОРІЇ В СЛОВА ТА РІВНЯННЯ.

МЕТОДИКИ

ДИФАННІЯ-СЕРЦЕ МЕДИТАЦІЇ



1. З'єднатися з собою.

Будь-які вправи на дихання (йога)

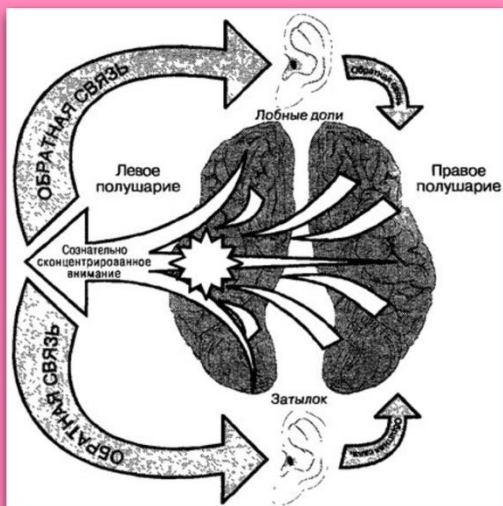
**ОКСАМИТОВО-ГЛАДКЕ
ДИХАННЯ:**

НЕ ШУКАЙТЕ ОБРАЗІВ!

Зосередьтеся на своєму диханні. Постарайтесь дихати так плавно і гладко, щоб між вдихом та видихом не було паузи. Ваше дихання має бути одним суцільним, злитим, поточним д-и-х-а-н-н-я-м, повільним і відчутним. Нехай воно погладжує вас, ніби ви самі гладите оксамит.



ЗВОРОТНІЙ ЗВ'ЯЗОК



Властивість самопосилення

користуйтеся диктофоном



Чим більше ви описуєте, тим більше образів отримуєте.

Ваш монолог формує цикл зворотного зв'язку.

Він не тільки слідує за потоком образів, але водночас і створює його.

ПРИНЦИПИ ОПИСУ

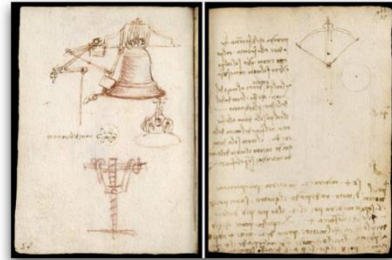
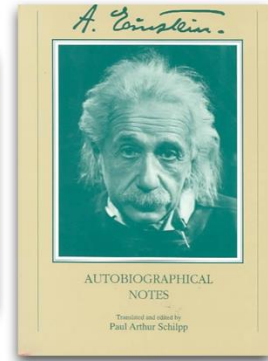
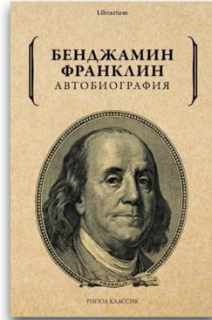
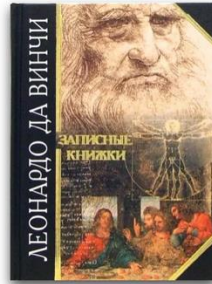
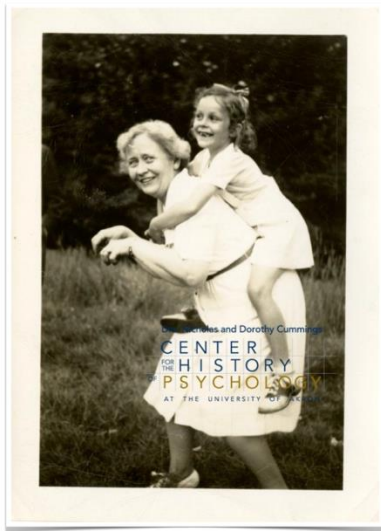
1. КОЛИ ВИ ОПИСУЄТЕ РЕАЛЬНИЙ ЧИ УЯВНИЙ ОБ'ЄКТ, ВИ ОДНОЧАСНО СПОСТЕРІГАЄТЕ ЙОГО. У ПРОЦЕСІ ОПИСУ ВАША УВАГА ФОКУСУЄТЬСЯ ТАКИМ ЧИНОМ, ЩО СПРИЙНЯТТЯ СТАЄ ДЕДАЛІ ДЕТАЛЬНІШИМ.
2. ОПИС ОБРАЗУ ВГОЛОС АБО ЗАПИС ОПОВІДАННЯ НА МАГНІТОФОН Є НАЙКРАЩИМ СПОСОБОМ ВИКЛИКАТИ ЕФЕКТ «ДОДАТКОВОГО ВІДКРИТТЯ»
3. ЧИМ БІЛЬШ ЧУТТЕВИМ І МЕНШ АБСТРАКТНИМ БУДЕ ВАШ ОПИС, ТИМ СИЛЬНІШИМ БУДЕ ЕФЕКТ, ОСОБЛИВО КОЛИ ВИ ОПИСУЄТЕ СКЛАДНІ АБО АБСТРАКТНІ СИТУАЦІЇ (НА ВІДМІНУ ВІД КОНКРЕТНИХ).

ПОСИЛЕННЯ ЗВОРОТ- НЬОГО ЕФЕКТУ

НА ДУМКУ ДОСЛІДНИКІВ
ЛЮДСЬКОГО ІНТЕЛЕКТУ,
СФИЛЬНІСТЬ ДО РАПТОВОГО
ЗАПИСУВАННЯ ЧИ МАЛЮВАННЯ
ОДНА ІЗ ВІРНИХ ОЗНАК
ГЕНІАЛЬНОСТІ.



CATHARINE COX MILES (1890-1984)
 WAS AN AMERICAN **PSYCHOLOGIST**
 KNOWN FOR HER WORK
 ON **INTELLIGENCE AND GENIUS.**



Додаток В

Методика сформованості загальнопрофесійних і специфічно-професійних знань

Джерело: Локарева Г. В., Кривошеєва О. В. Діагностика сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності: наукове видання. Запоріжжя: ЗНУ, 2024. 80 с.

(авторська методика Г. В. Локаревої, О. В. Кривошеєвої).

Призначення: анкета містить 50 тверджень і покликана оцінити рівень сформованості загальнопрофесійних і специфічно-професійних знань майбутнього актора.

Шкали: рівень загальнопрофесійних і специфічно-професійних знань.

Інструкція

Пропонується проходження тестування, що містить 50 запитань із різних тематичних блоків: сценічна мова, сценічний рух, акторська майстерність, вокал і хореографія. Кожному запитанню відповідає лише одна правильна відповідь.

Тестування

Сценічна мова

1. Оберіть правильну відповідь. Функція інтонації в сценічному мовленні:
 - a) регулює висоту голосу й акценти фрази;
 - b) визначає мелодійність мовлення;
 - c) регулює тембр голосу;
 - d) визначає тембральну гнучкість мовлення.
2. Акцент – це:
 - a) виразність голосу та вміння регулювати його діапазон залежно від запропонованих обставин ролі;
 - b) наголос у слові або фразі для точного розуміння висловленої думки;
 - c) забарвлення драматургічного тексту інтонаційними прийомами;
 - d) здатність актора управляти силою свого голосу.

3. Оберіть поняття, яке відповідає представленій дефініції.

« ... ? це – основа дикції, нормативне положення органів мовлення (гортані з голосовими зв'язками, язика, губ, м'якого піднебіння, нижньої щелепи) при вимові звуків»:

- a) артикуляційна гімнастика;
- b) «атака» звуку;
- c) артикуляція;
- d) акцентуація.

4. Фізіологічне видихання – це:

- a) видих (але не повністю) певного об'єму повітря поштовхами в процесі мовлення;
- b) плавний видих певного об'єму повітря поза мовним актом для життєдіяльності людини;
- c) це видихання, яке супроводжується значним вивільненням повітря;
- d) діафрагмальне видихання в процесі сценічної роботи над текстом ролі.

5. Висота, витривалість, гнучкість, гучність, діапазон, милозвучність, політ, рухливість, сила, тембральність – це:

- a) природний голос;
- b) функції голосу;
- c) поставлений голос;
- d) голосові властивості.

6. Оберіть поняття, яке відповідає представленій дефініції.

« ... ? це – звуки, що утворюються сполученням двох фонем, мають таку ж артикуляцію, як і голосні, тільки язик на початку займає положення приголосного й – є, ї, ю, я»:

- a) звуки йотовані;

- b) звуки голосні;
- c) звуки африкати;
- d) звуки приголосні.

7. Словесна дія – це:

- a) акторське використання властивостей голосу;
- b) спосіб передавання інформації, що ґрунтується на активному слуханні;
- c) процес спілкування актора, що ґрунтується на використанні спеціальних технік і модифікацій;
- d) вираження дій, почуттів, емоцій і думок через словесні висловлювання (монологи, діалоги, репліки, мовлення персонажа тощо).

8. Голосова модуляція означає:

- a) здатність актора використовувати гучність голосу для донесення до аудиторії драматичних моментів;
- b) вміння працювати з акцентом для різних ролей;
- c) зміну тембру голосу для підкреслення емоційної насиченості висловлювання;
- d) регулювання швидкості мовлення для виразного передавання інформації.

9. Інтонація в сценічному мистецтві означає:

- a) здатність актора виражати емоції за допомогою голосу й акцентів;
- b) використання різноманітних тембрів голосу для передачі настрою та характеру персонажа;
- c) роботу над вимовою і варіюванням гучності для підкреслення сенсу реплік;

- d) регулювання ритму мовлення для підсилення ефективності виразності.

10. Оберіть найправильніше, на Вашу думку, трактування поняття «читець»:

- a) той, хто поєднує складні якості, що визначають професійно-естетичний рівень роботи актора над словом;
- b) той, хто займається художнім читанням, збагачує твір письменника своїм творчим задумом і тлумаченням, перевтілюючись у образ оповідача;
- c) той, хто має виразну артикуляцію;
- d) той, хто професійно володіє мовними засобами виразності.

Сценічний рух

11. Мова жестів у акторському мистецтві – це:

- a) використання рухів тіла для створення відчуття простору на сцені;
- b) використання рухів рук для зазначення напрямку дії на сцені;
- c) винятково фізичний аспект акторської гри;
- d) експресивність рухів для підкреслення емоційності персонажа.

12. Оберіть поняття, яке відповідає представленій дефініції.

« ... ? це – вид сценічного мистецтва, у якому художній образ створюється за допомогою міміки, жестів, пластики тіла тощо»:

- a) перформативний театр;
- b) пантоміма;
- c) вертеп;
- d) імпровізація.

13. Швейцарський композитор і педагог; організатор Інституту ритму. До навчального плану його занять входили такі дисципліни, як ритмічна гімнастика, імпровізація, дихання, гімнастика, танець, пластика тощо.
- a) Гротовський Єжи Маріан;
 - b) Брук Пітер;
 - c) Жак-Далькроз Еміль;
 - d) Дельсарт Франсуа.
14. Оберіть поняття, яке відповідає представленій дефініції.
- « ... ? – це один із видів мистецтва цирку, естради, театру, особливістю якого є майстерне володіння тілом, високий розвиток мускулатури, пластичність»:
- a) акробатика;
 - b) сценічний рух;
 - c) сценічний бій;
 - d) пластика тіла.
15. Сценічний рух у акторському мистецтві означає:
- a) здатність актора пересуватися по сцені для створення відчуття простору й динаміки виступу;
 - b) використання рухів тіла для передачі характеру персонажа та створення образу;
 - c) експресивність рухів для підкреслення акцентів у діалогах;
 - d) роботу над координацією рухів для точного виконання хореографії на сцені.
16. Узгодження активності м'язів тіла – це:
- a) балансування;
 - b) координація;
 - c) пластичність;

d) «точка свободи».

17. Що означає поняття «темпоритмічна структура» в сценічному русі?

- a) розташування акторів на сцені для створення гармонійної композиції;
- b) роботу над швидкістю й точністю виконання хореографії;
- c) співвідношення різних темпів рухів і пауз для створення динаміки сценічного виступу;
- d) контроль за рухом на сцені для уникнення зіткнень і травм.

18. Оберіть найбільш точне визначення дефініції «динаміка сценічного простору» в акторському мистецтві:

- a) створення враження розвитку подій на сцені через різноманітність рухів та інтеракцію з простором;
- b) розміщення акторів на сцені для створення візуального ефекту руху;
- c) використання руху для створення сенсу інтриги й конфлікту на сцені;
- d) використання руху для створення глибини й тривимірності образу персонажа.

19. Пластика тіла – це:

- a) єдність внутрішньої і зовнішньої техніки актора/акторки в процесі перевтілення в образ;
- b) загальна гармонія, естетична виразність, зіграність рухів, тіл і поз;
- c) вираження внутрішньої свободи у фізичній поведінці людини, що проявляється в здатності розподіляти рухи, досягати м'язової свободи;
- d) рухомі частини тіла, рухи м'язів, що відображають переживання, почуття й настрій.

20. Оберіть поняття, яке відповідає представленій дефініції.

« ... ? – уміння актора усвідомлено розподілити й витратити фізичну енергію, звільнившись від зайвого м'язового напруження»:

- a) свобода м'язів;
- b) творча свобода;
- c) внутрішня свобода;
- d) сценічна свобода.

Акторська майстерність

21. Драматичний діалог – це:

- a) переважно невербальний взаємообмін між дійовими особами;
- b) переважно вербальний взаємообмін між дійовими особами;
- c) діалог між дійовими особами, у якому обов'язково є конфлікт;
- d) діалог між дійовими особами, який має трагічне завершення.

22. Внутрішнє бачення – це :

- a) здатність відтворювати в уяві тільки образ нереальних явищ;
- b) здатність відтворювати в уяві образ реальних і нереальних явищ;
- c) здатність відтворювати в уяві тільки образ реальних явищ;
- d) здатність відтворювати в уяві афективні спогади.

23. Оберіть поняття, яке відповідає представленій дефініції.

« ... ? – це розташування акторів на сцені у певний момент вистави у певних поєднаннях одне з одним і з тими предметами, які їх оточують»:

- a) міжособистісна взаємодія;
- b) режисура;
- c) сценічна композиція;
- d) мізансцена.

24. Оберіть поняття, яке відповідає представленій дефініції.

« ... ? – це процес творчого усвідомлення п'єси через логіку подій, які в ній відбуваються, пошук дієвого начала й реалізація його через словесну дію, думку та образне бачення»:

- a) режисерська експлікація;
- b) читка п'єси;
- c) застільний період;
- d) репетиція.

25. Метод дієвого аналізу – це:

- a) репетиційний метод;
- b) метод, що використовується під час застільного періоду роботи над виставою;
- c) метод, що використовується при завершенні роботи над постановкою вистави;
- d) метод, що використовується актором для створення пластичної партитури ролі.

26. Що означає термін «драматургія»?

- a) сюжетно-образна концепція певного твору.
- b) мистецтво написання тексту з сильним драматичним складником;
- c) мистецтво написання тексту, у якому драматичний конфлікт розгортається в пролозі;
- d) мистецтво створення конфлікту між головними персонажами драми.

27. Яка з перерахованих дефініцій належить Лесю Курбасу? Актор – це людина:

- a) яка має здатність до тривання в наміченому уявою ритмі;
- b) яка вміє наслідувати інших;
- c) яка має від народження «акторську природу»;

d) яка володіє високим рівнем розумового інтелекту.

28. У своїй режисерській практиці Лесь Курбас використовував:

- a) елементи італійської Comedia dell'arte (комедія масок);
- b) грецькі трагедійні маски;
- c) тільки природнє освітлення без спеціальних ефектів;
- d) яскраві карнавальні костюми та грим.

29. Що означає поняття «акторська атмосфера» в театральному мистецтві?

- a) емоційний стан актора перед початком вистави;
- b) створення емоційного середовища на сцені для збільшення автентичності вистави;
- c) хід дії сюжету й діалоги персонажів;
- d) пластична виразність актора під час вистави.

30. Подія, що дає поштовх для розвитку всіх подальших подій п'єси, вистави називається:

- a) зав'язка;
- b) вирішальна подія;
- c) вихідна подія;
- d) головна подія.

Вокал

31. Ансамблевий і хоровий спів без інструментального супроводу – це:

- a) акапела;
- b) агогіка;
- c) поліфонія;
- d) «білий звук».

32. Чоловічий співочий голос, який займає проміжне положення між тенором і басом – це:
- a) альт;
 - b) баритон;
 - c) фальцет;
 - d) каунтертенор.
33. Голосовий апарат – це:
- a) порожнина, розташована за зівом і пов'язана при диханні з порожниною носа й гортанню;
 - b) частина тіла, яка може генерувати звуки;
 - c) система органів, яка служить для утворення звуків голосу й мовлення;
 - d) процес утворення звуку голосу.
34. Діапазон голосу професійного співака – соліста або хориста – має бути не менше:
- a) однієї октави;
 - b) двох октав;
 - c) трьох октав;
 - d) чотирьох октав.
35. Один із основних факторів голосотворення, енергетичне джерело голосу – це:
- a) артикуляція;
 - b) дикція;
 - c) тембр;
 - d) дихання.

36. Вібрато – це:

- a) група обертонів, що має визначене частотне положення й завдяки цьому надає голосу дзвінкості, польотності й сили;
- b) термін, поширений у вокальній практиці для позначення так званого відкритого звучання голосу;
- c) періодична зміна частоти та спектра звуку голосу;
- d) відсутність співочого звуку при спробі його видобути.

37. Оберіть поняття, яке відповідає представленій дефініції.

« ... ? це – вправа або етюд для голосу без тексту; виконується на будь-яку голосну й найчастіше є вправою для розвинення вокальної (співацької) техніки»:

- a) вокаліз;
- b) розспів;
- c) акафіст;
- d) арієта.

38. Оберіть поняття, яке відповідає представленій дефініції.

« ... ? це – якість правильно поставленого вокального голосу, його здатність бути добре чутним у залі»:

- a) сила голосу;
- b) діапазон;
- c) польотність;
- d) тембр.

39. Резонатори – це:

- a) швидкий віртуозний пасаж у співі, рід колоратури;
- b) порожнини, які резонують на звук, що виникає в голосовій щілині, та надають йому сили й тембру;

- с) явище, при якому в порожнинах тіла під впливом зовнішніх коливань виникають коливання тієї ж частоти;
- д) ряд звуків голосу, однорідних за тембром, що видобуваються одним способом.

40. Звукова енергія вокального співу характеризується:

- а) тембром;
- б) силою звуку;
- с) тоном;
- д) голосом.

Хореографія

41. Оберіть поняття, яке відповідає представленій дефініції.

« ... ? – це вид сценічного мистецтва, танцювальна театральна вистава, у якій музика й хореографія як основні засоби художньої виразності відіграють важливу роль у розвитку сюжету і створенні художніх образів»:

- а) балет;
- б) водевіль;
- с) мюзикл;
- д) бурлеск.

42. Оберіть поняття, яке відповідає представленій дефініції.

« ... ? – це здатність розвертати верхню частину ніг у тазостегнових суглобах так, щоб коліна, гомілки й стопи вільно розкривалися назовні (франц. en dehors)...»:

- а) гнучкість ніг;
- б) сила ніг;
- с) виворотність ніг;
- д) рухливість ніг.

43. Arabesque (арабеск, з арабської) – це:

- a) одна з основних поз класичного танцю, прикметна риса якої – піднята назад нога з витягнутим коліном;
- b) поза класичного танцю, у якій нога через другу позицію піднімається вбік на 90° і вище;
- c) одна з основних поз класичного танцю, головна особливість якої – зігнуте коліно піднятої ноги;
- d) прийом класичного танцю, що ґрунтується на м'яких позиціях рук.

44. Класичний танець – це:

- a) танцювальне мистецтво в усіх його різновидах, засноване на засадах музично-організованих, умовних, образно-виразових рухів тіла людини;
- b) канонізована система виражальних засобів хореографічного мистецтва, яка ґрунтується на принципах поетично узагальненого трактування сценічного образу, розкриття емоцій, думок і почуттів засобами пластики;
- c) термін, який використовують для визначення академічного стилю танцю;
- d) це форма танцю, яка відображає традиції, культуру та спадщину певного народу чи регіону.

45. Парний танець, що базується на кружлянні у поєднанні з плавними кроками – це:

- a) гавот;
- b) галоп;
- c) балет;
- d) вальс.

46. Який танець не входить до групи естрадних танців?

- a) акробатичний;
- b) класичний;
- c) джазовий;
- d) народний.

47. Чим як правило розпочинається й закінчується заняття з класичного танцю:

- a) оплесками;
- b) реверансом;
- c) уклоном;
- d) вітальним танцем.

48. Оберіть правильну відповідь: пристосування для вправ танцівників, що використовуються для відпрацювання техніки, біля якого виконується перша частина екзерсису:

- a) дзеркала;
- b) гімнастичні м'ячі та ролики;
- c) спеціальні рукавички або ремені;
- d) станок.

49. Оберіть поняття, яке відповідає представленій дефініції.

« ... ? – це різновид хореографічного мистецтва, у якому засобом створення художнього образу є рухи й положення тіла особистості»:

- a) перформанс;
- b) танець;
- c) рухи під музику, пластика тіла;
- d) фізичний театр.

50. Техніка танцю – це:

- a) точність володіння основними положеннями ніг і рук, які зумовлюють єдине для всіх танцівників правильне виконання кожного pas;
- b) точність виконання будь-яких рухів, яка визначається зрілістю й досконалістю майстерності;
- c) здатність піднімати ногу в будь-якому напрямку під кутом 90° і вище;
- d) здатність правильно узгоджувати рухи з музичним ритмом.

Обробка й інтерпретація результатів

Відповідно до методики оцінювання кожна правильна відповідь на одне тестове запитання оцінюється одним балом. Для визначення загальної суми отриманих балів необхідно здійснити підсумкове додавання балів, набраних у результаті правильно вирішених тестових завдань.

Ключ до тесту

1. – (a);	11. – (d);	21. – (b);	31. – (a);	41. – (a);
2. – (b);	12. – (b);	22. – (b);	32. – (b);	42. – (c);
3. – (c);	13. – (d);	23. – (d);	33. – (c);	43. – (a);
4. – (b);	14. – (a);	24. – (c);	34. – (b);	44. – (b);
5. – (d);	15. – (b);	25. – (b);	35. – (d);	45. – (d);
6. – (a);	16. – (b);	26. – (b);	36. – (c);	46. – (c);
7. – (d);	17. – (c);	27. – (a);	37. – (a);	47. – (b);
8. – (c);	18. – (a);	28. – (a);	38. – (c);	48. – (d);
9. – (b);	19. – (c);	29. – (b);	39. – (b);	49. – (b);
10. – (b);	20. – (a);	30. – (c);	40. – (b);	50. – (b).

Інтерпретація результатів тесту

Рівень сформованості загальнопрофесійних і специфічно-професійних знань встановлюється відповідно до схеми: 0–20 балів – початковий (низький) рівень володіння матеріалом, 20–40 балів – середній рівень, 40–50 балів – високий рівень володіння матеріалом.

Репродуктивний рівень притаманний студентам із низьким рівнем володіння матеріалом і базовим рівнем професійних знань. У студентів спостерігається відсутність зацікавленості в поглибленому вивченні й розвитку. Їхня увага не зосереджена на пізнавальній діяльності, що може обмежити їхнє професійне зростання.

Продуктивний рівень властивий студентам із середнім рівнем володіння матеріалом і достатнім рівнем професійних знань. Студенти проявляють певний інтерес до навчання, але цей інтерес може бути непослідовним і вибіркоvim. Вони частіше мають високі когнітивні здібності лише у сферах, які вони особисто любляють.

Креативний рівень властивий студентам із високим рівнем володіння матеріалом і високим рівнем професійних знань. Студенти виявляють інтерес до всіх аспектів предмету й мають високі когнітивні здібності. Вони володіють глибокими знаннями у сфері сценічного мистецтва та професійно використовують їх у своїй діяльності.

Додаток Г

Результати пілотного дослідження

Таблиця Г.1

Результати опитування здобувачів освіти під час пілотного дослідження

№ респондента	ЗВО	BTC		Емпатія	
		бали	Рівень	бали	Рівень
1	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	72676	середній	26	середній
2	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	55844	середній	17	низький
3	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	47982	низький	21	низький
4	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	53391	середній	24	середній
5	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	37362	низький	24	середній
6	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	59368	середній	28	середній
7	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	38055	низький	25	середній
8	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	58708	середній	26	середній
9	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	90800	достатній	30	середній
10	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	53658	середній	24	середній
11	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	67452	середній	19	низький
12	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	79464	достатній	28	середній
13	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	53702	середній	28	середній

14	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	49536	низький	22	низький
15	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	48144	низький	28	середній
16	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	52956	середній	24	середній
17	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	61864	середній	25	середній
18	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	45917	низький	22	низький
19	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	60233	середній	29	середній
20	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	42032	низький	23	середній
21	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	51337	середній	15	дуже низький
22	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	72160	середній	26	середній
23	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	49507	низький	34	надзвичайно високий
24	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	66067	середній	22	низький
25	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	84336	достатній	32	надзвичайно високий
26	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	78819	достатній	23	середній
27	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	57348	середній	27	середній
28	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	24000	дуже низький	11	дуже низький
29	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	53280	середній	24	середній
30	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	52962	середній	20	низький

31	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	49022	низький	19	низький
32	Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	47909	низький	34	надзвичайно високий
33	Запорізький Національний Університет	63042	середній	22	низький
34	Запорізький Національний Університет	59193	середній	19	низький
35	Запорізький Національний Університет	57828	середній	29	середній
36	Запорізький Національний Університет	38953	низький	20	низький
37	Запорізький Національний Університет	67275	середній	22	низький
38	Запорізький Національний Університет	99212	достатній	25	середній
39	Запорізький Національний Університет	80640	достатній	20	низький
40	Запорізький Національний Університет	62560	середній	21	низький
41	Запорізький Національний Університет	36864	низький	22	низький
42	Запорізький Національний Університет	62236	середній	30	середній
43	Запорізький Національний Університет	62743	середній	17	низький
44	Запорізький Національний Університет	76245	достатній	33	надзвичайно високий
45	Запорізький Національний Університет	49302	низький	20	низький
46	Запорізький Національний Університет	47995	низький	30	середній
47	Запорізький Національний Університет	50634	середній	25	середній
48	Запорізький Національний Університет	47880	низький	26	середній
49	Запорізький Національний Університет	73634	середній	28	середній
50	Запорізький Національний Університет	56571	середній	22	низький
51	Запорізький Національний Університет	50468	середній	18	низький
52	Запорізький Національний Університет	42315	низький	14	дуже низький

53	Запорізький Національний Університет	52315	середній	25	середній
54	Запорізький Національний Університет	48880	низький	21	низький
55	Запорізький Національний Університет	43480	низький	16	низький
56	Запорізький Національний Університет	55315	середній	27	середній
57	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	41555	низький	21	низький
58	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	28160	низький	22	низький
59	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	66093	середній	23	середній
60	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	38640	низький	20	низький
61	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	58987	середній	17	низький
62	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	48765	низький	19	низький
63	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	57561	середній	29	середній
64	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	38697	низький	18	низький
65	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	69000	середній	25	середній
66	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	28897	низький	23	середній

67	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	59501	середній	22	низький
68	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	68328	середній	22	низький
69	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	37918	низький	18	низький
70	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	48947	низький	25	середній
71	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	17236	дуже низький	20	низький
72	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	59823	середній	19	низький
73	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	54915	середній	24	середній
74	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	72972	середній	25	середній
75	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	41019	низький	24	середній
76	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	58328	середній	22	низький
77	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	66924	середній	31	надзвичайно високий
78	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	42890	низький	17	низький

79	Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	59395	середній	23	середній
80	Львівський національний університет імені Івана Франка	62723	середній	16	низький
81	Львівський національний університет імені Івана Франка	73038	середній	17	низький
82	Львівський національний університет імені Івана Франка	43885	низький	19	низький
83	Львівський національний університет імені Івана Франка	64560	середній	16	низький
84	Львівський національний університет імені Івана Франка	23800	дуже низький	17	низький
85	Львівський національний університет імені Івана Франка	54570	середній	25	середній
86	Львівський національний університет імені Івана Франка	47685	низький	18	низький
87	Львівський національний університет імені Івана Франка	62723	середній	16	низький
88	Львівський національний університет імені Івана Франка	73038	середній	17	низький
89	Львівський національний університет імені Івана Франка	43885	низький	19	низький
90	Львівський національний університет імені Івана Франка	45259	низький	21	низький
91	Львівський національний університет імені Івана Франка	58017	середній	28	середній
92	Львівський національний університет імені Івана Франка	54747	середній	24	середній
93	Львівський національний університет імені Івана Франка	55049	середній	24	середній
94	Львівський національний університет імені Івана Франка	74343	середній	27	середній

95	Львівський національний університет імені Івана Франка	84038	достатній	30	середній
96	Львівський національний університет імені Івана Франка	56888	середній	29	середній
97	Львівський національний університет імені Івана Франка	29862	низький	23	середній
98	Львівський національний університет імені Івана Франка	44097	низький	24	середній
99	Львівський національний університет імені Івана Франка	29580	низький	17	низький
100	Львівський національний університет імені Івана Франка	56352	середній	25	середній
101	Львівський національний університет імені Івана Франка	46597	низький	21	низький
102	Львівський національний університет імені Івана Франка	58896	середній	30	середній
103	Львівський національний університет імені Івана Франка	24851	дуже низький	24	середній
104	Львівський національний університет імені Івана Франка	72676	середній	26	середній

Проміжні розрахунки критерія Крускала-Волліса

ЗВО	BTC			Емпатія		
	пi	Σ рангів	середній ранг	пi	Σ рангів	середній ранг
Харківський Національний університет ім. І. П. Котляревського	32	1753,5	54, 8	32	1979,000	61,84375
Запорізький Національний Університет	24	1359,0	56,6	24	1247,500	51,97917
Тернопільський національний педагогічний університету імені Володимира Гнатюка	23	1065,0	46,3	23	1061,000	46,13043
Львівський національний університет імені Івана Франка	25	1282,5	51,3	25	1172,500	46,90000

Додаток Д

Результати педагогічного експерименту

Таблиця Д.1

Результати діагностування ЕГ на констатувальному етапі експерименту

№	Студент	Мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісно-ігровий		Особистісно-професійний		Готовність	
		бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень
1	Б.Д.	66	репродуктивний	65	репродуктивний	62	репродуктивний	63	репродуктивний	64	репродуктивний
2	Б.Є.	85	продуктивний	67	репродуктивний	65	репродуктивний	65	репродуктивний	73	продуктивний
3	Б.М.	65	репродуктивний	63	репродуктивний	66	репродуктивний	69	репродуктивний	66	репродуктивний
4	Б.С.	63	репродуктивний	69	репродуктивний	58	репродуктивний	59	репродуктивний	62	репродуктивний
5	Г.А.	77	продуктивний	72	продуктивний	68	репродуктивний	64	репродуктивний	71	продуктивний
6	Г.В.	69	репродуктивний	67	репродуктивний	66	репродуктивний	66	репродуктивний	67	репродуктивний
7	Д.В.	72	продуктивний	65	репродуктивний	58	репродуктивний	58	репродуктивний	64	репродуктивний
8	Д.Г.	69	репродуктивний	62	репродуктивний	57	репродуктивний	62	репродуктивний	63	репродуктивний
9	Д.Д.	63	репродуктивний	62	репродуктивний	61	репродуктивний	65	репродуктивний	63	репродуктивний
10	Д.О.	58	репродуктивний	59	репродуктивний	54	репродуктивний	57	репродуктивний	57	репродуктивний
11	Ж.Д.	71	продуктивний	74	продуктивний	65	репродуктивний	63	репродуктивний	68	репродуктивний
12	З.С.	70	продуктивний	62	репродуктивний	66	репродуктивний	60	репродуктивний	66	репродуктивний
13	К.А.	66	репродуктивний	76	продуктивний	60	репродуктивний	66	репродуктивний	65	репродуктивний
14	К.К.	65	репродуктивний	55	репродуктивний	56	репродуктивний	56	репродуктивний	59	репродуктивний
15	Л.Д.	53	репродуктивний	56	репродуктивний	62	репродуктивний	53	репродуктивний	56	репродуктивний
16	Л.М.	70	продуктивний	59	репродуктивний	59	репродуктивний	67	репродуктивний	64	репродуктивний
17	П.О.	66	репродуктивний	63	репродуктивний	58	репродуктивний	65	репродуктивний	63	репродуктивний
18	П.Ю.	75	продуктивний	76	продуктивний	60	репродуктивний	69	репродуктивний	69	репродуктивний
19	Р.Р.	77	продуктивний	64	репродуктивний	60	репродуктивний	76	продуктивний	70	продуктивний
20	С.В.	77	продуктивний	73	продуктивний	61	репродуктивний	62	репродуктивний	69	репродуктивний
21	С.М.	57	репродуктивний	65	репродуктивний	60	репродуктивний	59	репродуктивний	59	репродуктивний
22	Ш.О.	65	репродуктивний	73	продуктивний	52	репродуктивний	59	репродуктивний	61	репродуктивний
23	Я.Т.	74	продуктивний	65	репродуктивний	54	репродуктивний	60	репродуктивний	64	репродуктивний

Результати діагностування КГ на констатувальному етапі експерименту

№	Студент	Мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісно-ігровий		Особистісно-професійний		Готовність	
		бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень
1	А.П.	69	репродуктивний	52	репродуктивний	69	репродуктивний	51	репродуктивний	64	репродуктивний
2	В.К.	60	репродуктивний	66	репродуктивний	72	продуктивний	68	репродуктивний	66	репродуктивний
3	Г.М.	50	репродуктивний	50	репродуктивний	62	репродуктивний	53	репродуктивний	54	репродуктивний
4	Д.О.	60	репродуктивний	67	репродуктивний	63	репродуктивний	75	продуктивний	64	репродуктивний
5	Д.Т.	53	репродуктивний	67	репродуктивний	73	продуктивний	51	репродуктивний	61	репродуктивний
6	Ж.І.	75	продуктивний	67	репродуктивний	65	репродуктивний	64	репродуктивний	69	репродуктивний
7	К.В.	57	репродуктивний	62	репродуктивний	61	репродуктивний	65	репродуктивний	60	репродуктивний
8	К.О.	72	продуктивний	65	репродуктивний	51	репродуктивний	69	репродуктивний	64	репродуктивний
9	М.Є.	51	репродуктивний	56	репродуктивний	63	репродуктивний	64	репродуктивний	58	репродуктивний
10	П.О.	53	репродуктивний	65	репродуктивний	72	продуктивний	56	репродуктивний	61	репродуктивний
11	Р.Г.	59	репродуктивний	62	репродуктивний	64	репродуктивний	72	продуктивний	63	репродуктивний
12	С.В.	64	репродуктивний	61	репродуктивний	52	репродуктивний	68	репродуктивний	60	репродуктивний
13	С.В.	76	продуктивний	67	репродуктивний	57	репродуктивний	58	репродуктивний	66	репродуктивний
14	Ф.О.	60	репродуктивний	51	репродуктивний	57	репродуктивний	66	репродуктивний	59	репродуктивний
15	Ш.Л.	72	продуктивний	61	репродуктивний	62	репродуктивний	53	репродуктивний	64	репродуктивний
16	Ю.Д.	77	продуктивний	60	репродуктивний	67	репродуктивний	75	продуктивний	71	продуктивний

Таблиця Д.3

Дані порівняння ЕГ і КГ на початку експерименту

Компонент	Rank Sum	U	Z	α -value	Z	α -value	Valid N	Valid N	2*1sided
Мотиваційний	258,50	122,50	1,74	0,08	1,75	0,08	23	16	0,08
Когнітивний	258,50	122,50	1,74	0,08	1,75	0,08	23	16	0,08
Діяльнісно-ігровий	374,50	129,50	-1,54	0,12	-1,55	0,12	23	16	0,12
Особистісно-професійний	329,50	174,50	-0,26	0,80	-0,26	0,80	23	16	0,79
Готовність	280,00	144,00	1,13	0,26	1,13	0,26	23	16	0,26

Таблиця Д.4

Результати діагностування ЕГ проміжного етапу педагогічного експерименту

№	Студент	Мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісно-ігровий		Особистісно-професійний		Готовність	
		бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень
1	Б.Д.	73	продуктивний	70	продуктивний	72	продуктивний	71	продуктивний	72	продуктивний
2	Б.Є.	90	креативний	86	креативний	88	креативний	88	креативний	88	креативний
3	Б.М.	71	продуктивний	71	продуктивний	74	продуктивний	77	продуктивний	73	продуктивний
4	Б.С.	69	репродуктивний	76	продуктивний	66	репродуктивний	64	репродуктивний	68	репродуктивний
5	Г.А.	85	продуктивний	79	продуктивний	74	продуктивний	70	продуктивний	78	продуктивний
6	Г.В.	74	продуктивний	74	продуктивний	72	продуктивний	72	продуктивний	73	продуктивний
7	Д.В.	77	продуктивний	72	продуктивний	75	продуктивний	78	продуктивний	76	продуктивний
8	Д.Г.	77	продуктивний	78	продуктивний	73	продуктивний	75	продуктивний	76	продуктивний
9	Д.Д.	68	репродуктивний	70	продуктивний	69	репродуктивний	70	продуктивний	69	репродуктивний
10	Д.О.	64	репродуктивний	66	репродуктивний	59	репродуктивний	65	репродуктивний	63	репродуктивний
11	Ж.Д.	78	продуктивний	80	продуктивний	73	продуктивний	69	репродуктивний	75	продуктивний

12	З.С.	78	продуктивний	74	продуктивний	72	продуктивний	67	репродуктивний	74	продуктивний
13	К.А.	71	продуктивний	83	продуктивний	77	продуктивний	74	продуктивний	75	продуктивний
14	К.К.	71	продуктивний	62	репродуктивний	64	репродуктивний	62	репродуктивний	66	репродуктивний
15	Л.Д.	67	репродуктивний	64	репродуктивний	69	репродуктивний	61	репродуктивний	66	репродуктивний
16	Л.М.	68	репродуктивний	66	репродуктивний	66	репродуктивний	73	продуктивний	68	репродуктивний
17	П.О.	74	продуктивний	71	продуктивний	79	продуктивний	72	продуктивний	75	продуктивний
18	П.Ю.	83	продуктивний	84	продуктивний	67	репродуктивний	76	продуктивний	77	продуктивний
19	Р.Р.	84	продуктивний	69	репродуктивний	67	репродуктивний	82	продуктивний	76	продуктивний
20	С.В.	83	продуктивний	81	продуктивний	84	продуктивний	80	продуктивний	83	продуктивний
21	С.М.	75	продуктивний	70	продуктивний	74	продуктивний	66	репродуктивний	72	продуктивний
22	Ш.О.	73	продуктивний	80	продуктивний	57	репродуктивний	67	репродуктивний	68	репродуктивний
23	Я.Т.	82	продуктивний	73	продуктивний	62	репродуктивний	67	репродуктивний	72	продуктивний

Таблиця Д.5

Результати діагностування КГ в середині експерименту

№	Студент	Мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісно-ігровий		Особистісно-професійний		Готовність	
		бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень
1	А.П.	72	продуктивний	52	репродуктивний	71	продуктивний	52	репродуктивний	65	репродуктивний
2	В.К.	65	репродуктивний	71	продуктивний	75	продуктивний	70	продуктивний	70	продуктивний
3	Г.М.	54	репродуктивний	51	репродуктивний	63	репродуктивний	53	репродуктивний	56	репродуктивний
4	Д.О.	65	репродуктивний	68	репродуктивний	64	репродуктивний	80	продуктивний	68	репродуктивний
5	Д.Т.	53	репродуктивний	69	репродуктивний	77	продуктивний	55	репродуктивний	63	репродуктивний
6	Ж.І.	78	продуктивний	70	продуктивний	68	репродуктивний	64	репродуктивний	71	продуктивний
7	К.В.	58	репродуктивний	63	репродуктивний	65	репродуктивний	68	репродуктивний	63	репродуктивний
8	К.О.	76	продуктивний	65	репродуктивний	56	репродуктивний	72	продуктивний	67	репродуктивний

9	М.Є.	56	репродуктивний	58	репродуктивний	66	репродуктивний	69	репродуктивний	62	репродуктивний
10	П.О.	58	репродуктивний	65	репродуктивний	73	продуктивний	60	репродуктивний	64	репродуктивний
11	Р.Г.	62	репродуктивний	67	репродуктивний	67	репродуктивний	74	продуктивний	66	репродуктивний
12	С.В.	69	репродуктивний	62	репродуктивний	52	репродуктивний	73	продуктивний	63	репродуктивний
13	С.В.	76	продуктивний	72	продуктивний	61	репродуктивний	59	репродуктивний	68	репродуктивний
14	Ф.О.	65	репродуктивний	55	репродуктивний	61	репродуктивний	67	репродуктивний	63	репродуктивний
15	Ш.Л.	72	продуктивний	61	репродуктивний	62	репродуктивний	55	репродуктивний	64	репродуктивний
16	Ю.Д.	78	продуктивний	62	репродуктивний	70	продуктивний	78	продуктивний	73	продуктивний

Таблиця Д.6

Дані порівняння ЕГ і КГ в середині експерименту

Компонент	Rank Sum	U	Z	α -value	Z	α -value	Valid N	Valid N	2*1sided
Мотиваційний	217,50	81,50	2,91	0,00	2,92	0,00	23	16	0,00267
Когнітивний	180,50	44,50	3,97	0,00	3,97	0,00	23	16	0,00002
Діяльнісно-ігровий	245,00	109,00	2,13	0,03	2,13	0,03	23	16	0,03225
Особистісно-професійний	254,50	118,50	1,86	0,06	1,86	0,06	23	16	0,06091
Готовність	180,00	44,00	3,98	0,00	4,00	0,00	23	16	0,00002

Таблиця Д.7

Результати діагностування ЕГ контрольного етапу педагогічного експерименту

№	Студент	Мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісно-ігровий		Особистісно-професійний		Готовність	
		бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень
1	Б.Д.	83	продуктивний	78	продуктивний	73	продуктивний	74	продуктивний	78	продуктивний
2	Б.Є.	95	креативний	87	креативний	91	креативний	90	креативний	92	креативний
3	Б.М.	81	продуктивний	75	продуктивний	80	продуктивний	84	продуктивний	80	продуктивний
4	Б.С.	84	продуктивний	83	продуктивний	73	продуктивний	72	продуктивний	78	продуктивний
5	Г.А.	94	креативний	86	креативний	84	продуктивний	91	креативний	89	креативний
6	Г.В.	89	креативний	87	креативний	88	креативний	89	креативний	88	креативний
7	Д.В.	89	креативний	80	продуктивний	87	креативний	88	креативний	87	креативний
8	Д.Г.	90	креативний	75	продуктивний	69	репродуктивний	74	продуктивний	78	продуктивний
9	Д.Д.	82	продуктивний	75	продуктивний	77	продуктивний	78	продуктивний	79	продуктивний
10	Д.О.	75	продуктивний	73	продуктивний	75	продуктивний	73	продуктивний	74	продуктивний
11	Ж.Д.	91	креативний	85	продуктивний	80	продуктивний	75	продуктивний	84	продуктивний
12	З.С.	95	креативний	91	креативний	97	креативний	94	креативний	95	креативний
13	К.А.	85	продуктивний	90	креативний	75	продуктивний	82	продуктивний	82	продуктивний
14	К.К.	82	продуктивний	70	продуктивний	72	продуктивний	69	репродуктивний	75	продуктивний
15	Л.Д.	72	продуктивний	70	продуктивний	77	продуктивний	69	репродуктивний	73	продуктивний
16	Л.М.	89	креативний	73	продуктивний	74	продуктивний	81	продуктивний	81	продуктивний
17	П.О.	86	креативний	76	продуктивний	70	продуктивний	80	продуктивний	78	продуктивний
18	П.Ю.	98	креативний	92	креативний	95	креативний	93	креативний	95	креативний
19	Р.Р.	94	креативний	77	продуктивний	73	продуктивний	89	креативний	84	продуктивний
20	С.В.	92	креативний	89	креативний	94	креативний	97	креативний	93	креативний
21	С.М.	72	продуктивний	77	продуктивний	75	продуктивний	74	продуктивний	74	продуктивний
22	Ш.О.	83	продуктивний	85	продуктивний	84	продуктивний	72	продуктивний	82	продуктивний
23	Я.Т.	93	креативний	80	продуктивний	70	продуктивний	73	продуктивний	80	продуктивний

Таблиця Д.8

Результати діагностування КГ наприкінці експерименту

№	Студент	Мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісно-ігровий		Особистісно-професійний		Готовність	
		бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень	бали	рівень
1	А.П.	79	продуктивний	59	репродуктивний	76	продуктивний	56	репродуктивний	71	продуктивний
2	В.К.	70	продуктивний	78	продуктивний	78	продуктивний	76	продуктивний	75	продуктивний
3	Г.М.	61	репродуктивний	58	репродуктивний	67	репродуктивний	57	репродуктивний	62	репродуктивний
4	Д.О.	71	продуктивний	73	продуктивний	67	репродуктивний	88	креативний	73	продуктивний
5	Д.Т.	59	репродуктивний	72	продуктивний	84	продуктивний	60	репродуктивний	69	репродуктивний
6	Ж.І.	86	креативний	75	продуктивний	74	продуктивний	71	продуктивний	78	продуктивний
7	К.В.	66	репродуктивний	66	репродуктивний	70	продуктивний	72	продуктивний	68	репродуктивний
8	К.О.	82	продуктивний	71	продуктивний	61	репродуктивний	80	продуктивний	73	продуктивний
9	М.Є.	62	репродуктивний	65	репродуктивний	73	продуктивний	77	продуктивний	68	репродуктивний
10	П.О.	61	репродуктивний	71	продуктивний	80	продуктивний	65	репродуктивний	69	репродуктивний
11	Р.Г.	67	репродуктивний	70	продуктивний	70	продуктивний	78	продуктивний	70	продуктивний
12	С.В.	74	продуктивний	70	продуктивний	60	репродуктивний	76	продуктивний	69	репродуктивний
13	С.В.	84	продуктивний	78	продуктивний	65	репродуктивний	63	репродуктивний	74	продуктивний
14	Ф.О.	73	продуктивний	58	репродуктивний	69	репродуктивний	71	продуктивний	69	репродуктивний
15	Ш.Л.	77	продуктивний	67	репродуктивний	65	репродуктивний	61	репродуктивний	69	репродуктивний
16	Ю.Д.	85	продуктивний	66	репродуктивний	77	продуктивний	81	продуктивний	79	продуктивний

Таблиця Д.9

Дані порівняння ЕГ і КГ наприкінці експерименту

Компонент	Rank Sum	U	Z	α -value	Z	α -value	Valid N	Valid N	2*1sided
Мотиваційний	179,50	43,50	4,00	0,00	4,00	0	23	16,00	0,0000
Когнітивний	173,50	37,50	4,17	0,00	4,18	0	23	16,00	0,0000
Діяльнісно-ігровий	219,50	83,50	2,86	0,00	2,86	0	23	16,00	0,0033
Особистісно-професійний	223,00	87,00	2,76	0,01	2,76	0	23	16,00	0,0049
Готовність	157,00	21,00	4,64	0,00	4,65	0	23	16,00	0,0000

Наукове видання
(українською мовою)

ЛОКАРЄВА Галина Василівна

КРИВОШЕЄВА Ольга Володимирівна

**ІГРОВИЙ ТРЕНІНГ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНЬОГО АКТОРА: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ**

Монографія

Редактор: *Філь О. В.*
Коректор: *Пшенична О. С.*

Підписано до друку 26.06.2025. Формат 60×90/16.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Arial.
Умовн. друк. арк. 12,2. Тираж 300 прим. Зам. № 103.

Запорізький національний університет
69011, м. Запоріжжя, МСП-41
вул. Університетська, 66.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 5229 від 11.10.2016.