

складова професійної підготовки вчителя музики.

Для успішного виконання такого виду діяльності вчителю музики необхідно набути теоретичних знань, практичних умінь і навичок із самостійного аналізу, корекції й розвитку власного голосу.

Висновки. Підсумовуючи отримані дані, можна дійти висновку: система підготовки студентів музичних факультетів до професійної голосової діяльності повинна включати весь спектр професійно-голосових знань, умінь і навичок, необхідних для мовної, вокальної, вокально-мовної й вокально-педагогічної діяльності. Виключення одного з аспектів професійно-голосової підготовки призводить до порушення комплексності отриманих знань, умінь і навичок, дестабілізує роботу голосового апарату й негативно позначається на якості голосової діяльності й здоров'я голосу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барвинская Е. М. Комплексный подход к голосовой подготовке учителя музыки [Текст] / Е. М. Барвинская // Молодой ученый. – 2009. – № 8. – С. 152–156.
2. Гербер П. Голос и его гигиена/ П. Гербер.– Берлин: Лейпциг, 1923. – 286 с.
3. Орлова О. С. Нарушения голоса / О. С. Орлова. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 220 с.

4. Перетяга Л. Є. Формування культури професійного голосу майбутніх учителів у процесі професійної підготовки / Л. Є. Перетяга // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 14 (67). – С. 360–367.

5. Рудин Л. Б. Основы голосоведения. /Л. Б. Рудин. – М.: Граница, 2009. – С. 4.

6. Савостьянов А. И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя/ А. И. Савостьянов. – М.: Владос, 2001. – 144 с.

7. Серебрякова Е. А. Индивидуально-групповая форма вокальной подготовки студентов музыкальных факультетов. / автореф. дисс. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Е. А. Серебрякова – М., 2005. – 21 с.

8. Фролов Ю. Пение и речь в свете учения И. П. Павлова / Ю. Фролов – М.: Музыка, 1966. – 100 с.

9. Чернова Л. В. Формирование вокально-речевой культуры учителя музыки в процессе профессиональной подготовки/ Л. В. Чернова, Д. Е. Чернов // Педагогическое образование. – Екатеринбург. – № 3. – 2012. – С. 119–123.

10. Шидловська Т. А. Функціональні порушення голосу / Т. А. Шидловська. – К.: Логос, 2011. – 523 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гудзь Олена – старший викладач Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: вокальна культура майбутнього вчителя музики.

УДК 378+700+370.7

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ХОРЕОГРАФІЧНОГО ТА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ХОРЕОГРАФІВ

Юлія ПЕТРОВА, Інга ХМЕЛЕВСЬКА (Одеса)

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, коли технічний прогрес прискорюється, а відносини між людьми все більш комерціалізуються, особливо відчувається потреба у збереженні культурних цінностей. У зв'язку з цим актуалізується роль мистецтва у суспільстві, що обумовлює формування нового рівню вимог до фахівців мистецької освіти. Звичайно, це стосується і хореографічної освіти та ставить перед нею завдання щодо розробки, вдосконалення та впровадження в практику теоретично-методичних основ формування професійної компетентності майбутніх викладачів хореографії.

Оскільки хореографічна педагогіка вищої школи є відносно новою для ВНЗ галуззю, а її теоретично – методична база ще перебуває на

стадії інтенсивного розвитку, відчувається потреба у дослідженнях, які були б направлені на виявлення базових одиниць психологічної структури навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування професійного художньо-творчого мислення майбутнього викладача хореографії. (В. Нікітін) [6, с. 11].

Танець, за визначенням Є. Навіславської, розкриває духовний світ людини та є засобом ідейно-емоційного розвитку тільки за умов досягнення хореографом певного рівню досконалості виконання [5, с. 4]. Між тим, досконалість виконання визначається вмінням до передачі пластично-виразовими рухами, хореографічними ескерсисами художньо-образного змісту музичного твору, що обирається для створення танцювальної композиції. Але рівень музичної компетентності

майбутніх викладачів хореографії (незважаючи на присутність у навчальному плані таких дисциплін, як гра на музичному інструменті, основи теорії музики) не забезпечує їм можливості реалізовувати це особливе вміння належним чином.

Імовірно, така ситуація склалася внаслідок того, що недостатньо розроблено є методично-теоретична база навчання майбутніх фахівців хореографічної освіти специфічним засобом відображення елементів музичної мови в танці. Відчувається нестача деякого спеціального навчального курсу, що приділив би увагу аспектам адаптації музичних ознак з точки зору можливостей їх збагнення та інтерпретації під час хореографічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Взаємозв'язок музики і хореографії розглядається науковцями в галузі філософії: І. Герасимова (проблема філософського розуміння танцю), Н. Акітанова (танець як смислова універсалія); М. Матушкіна (танець і мислення); мистецтвознавстві, зокрема через зв'язок жесту та інтонації (О. Суббота, С. Шип); в педагогіці, зокрема в усвідомленні інтонаційної пластичності та хореографічного кінестетичного, образного мислення, світогляду, художньої компетентності (О. Реброва, Ю. Ростовська, Лю Цяньцян).

Компетентний підхід у підготовці фахівців мистецького, зокрема, музично-педагогічного, профілю представлений в дослідженнях таких вчених, як О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, М. Михаськова, О. Щолокова, Н. Цюлюпа та ін. Фахова компетентність майбутніх учителів хореографії представлена у дослідженні О. Ребрової, безпосередньо музичну компетентність хореографів і методику її формування досліджено в дисертації Л. Пушкар.

Також, феномен синтетичності хореографічного та музичного мистецтв у контексті інваріантності виконавського трактування досліджено в працях І. Волкової, А. Плохова. Взаємовплив музики і хореографії в історичному контексті висвітлено в науковій роботі Л. Волошиної. Особливості професійної підготовки фахівців хореографічної освіти досліджено в доробках Т. Благової, Ю. Ківшенко, Л. Мітаковича, В. Нікітіна, В. Чуби. Питанням пластичної виразності та акторської майстерності присвячено праці Є. Навіславської.

Між тим, методологічні аспекти взаємозв'язку музики і хореографії ще недостатньо знайшли відображення в галузі методики мистецької освіти, зокрема в процесі формування фахової компетентності майбутніх учителів хореографії.

Мета статті – актуалізація взаємозв'язку музичного та хореографічного мистецтв як чинника формування фахової компетентності майбутніх викладачів хореографії.

Виклад основного матеріалу.

Методологічне підґрунтя поставленої проблеми базується на поєднанні мистецтвознавчих, культурологічних та мистецько-педагогічних аспектів. Зокрема, у контексті взаємозв'язку музики та хореографії А. Занкова обґрунтовує концепцію, у рамках якої визначає принцип осмислення цілісності процесу створення і сприйняття художнього твору провідним для розуміння особливостей взаємодії хореографічного та музичного мистецтв. Навіть історію балетного жанру автор пропонує розуміти як «змінення характеру взаємодії видів мистецтв, що беруть в ньому участь» – від конфліктного синтезу, з домінуванням музичного початку, через повернення музики до супроводжувальної ролі, до стадії становлення справжньої взаємодії-взаємопроникнення хореографічного та музичного мистецтв [3, с. 3–4].

Специфіка такого підходу, якщо розглядати її в компетентнісній площині, полягає у дослідженні концептуального співвідношення базових одиниць танцю та музики щодо актуалізації отриманих відомостей у процесі трактування фахівцем хореографічної освіти творів музичного мистецтва.

Процес трактування художнього твору різними видами мистецтв, зокрема, А. Астахова визначає як своєрідний переклад, бо кожен з видів мистецтва має *свою* специфічну мову, та існування взаємопроникнення ознак мистецьких мов музики і танцю є підґрунтям для проведення досліджень, що перебувають на межах наук [2, с. 1].

Не можна не погодитись з вченою, бо, зрозуміти твір мистецтва, наприклад літературного, неможливо, якщо не розумітися на мові, якою він написаний. З іншого боку, специфічна мова таких мистецтв, як музика та хореографія не є загальнодоступною, на відміну від літературної. У цьому контексті, трактування музичного твору фахівцем хореографічного мистецтва потребує наявності в останнього специфічних знань щодо засобів музичної виразності, різноманіття музичних образів, жанрів та форм, а також, володіння навичками автентичного втілення цього різноманіття засобами хореографічного мистецтва. Вищезначені якості можна вважати компонентами структури фахової компетентності майбутнього педагога хореографа.

Таким чином, у контексті компетентнісного підходу особливої актуальності набувають

питання, що пов'язані з виникненням та функціонуванням мистецьких мов. Сучасні дослідження в галузі мистецтвознавства доводять, що семантичний аспект проблеми має глибоке історичне коріння. Зокрема, С. Шип звертає увагу на те, що «першою мовою була мова жестів», при цьому, первісні люди використовували жестикуляцію як для спілкування, так і для «імітаційних та ігрових дій», тобто, для «естетичного задоволення». Це зумовило становлення «комплексу синкретичних форм жестів ... від... (яких) бере початок мистецтво танцю». Цікаво, що за визначенням науковця, «музика (теж) зародилася в надрах жестикуляційної активності первісних людей» («плескання у долоні, тупотіння» і т ін.). За таких умов, спільна природа музики і танцю стає очевидною [10, с. 29].

З психологічної точки зору, механізми виникнення мистецтва, досліджено в доробку В. Леві [4]. На його думку, сам факт існування феномену музики зумовлює функціонування на підсвідомому рівні, специфічних «емоційно-акустичних одиниць», відповідних до кожної з людських емоцій. Вони, у свою чергу, складаються в певний «емоційно-акустичний код», що й стає основою для виникнення «предмузики» та перетворюється, з часом, у систему специфічних засобів музичної виразності. До цих «емоційно-акустичних одиниць» автор відносить елементи інтонації та вказує на те, що в психології доведено існування відповідності між особливостями прояву емоційних реакцій людини та мовного інтонування. Наприклад, при активних емоційних реакціях інтонація голосу спрямована вгору, при пасивних – вниз [4, с. 95]. О. Суббота зазначає, що сучасні психологічні дослідження схиляються до «розуміння рухів людини як видимих форм психічних процесів» [8, с. 9]. Таке зіткнення наукових думок свідчить про те, що процес виникнення музичного і танцювального має, здебільш, спільну природу.

Але спільною є не тільки природа виникнення музичного та хореографічного мистецтва. У них є об'єктивно спільна семантична одиниця, така, як метро-ритм.

Зокрема, у дослідженні В. Леві вказується, що таке явище як ритм, наряду з інтонацією, теж має глибокий зв'язок з психологічним та фізіологічним аспектами людського життя. Визначено, наприклад, що позитивні емоції пов'язані з високим ступенем ритмічності функціонування систем людського організму, в той час, як емоції болю, страждання, страху викликають порушення ритміки [4, с. 95].

Така концепція, попри певну надлишкову, з точки зору мистецтва, фізіологічність,

набуває нової значущості в контексті можливостей інтерпретування музичної інтонації в танцювальному русі. Стає очевидним, що під час постановочної або виконавської діяльності хореограф повинен збагнути художній образ музичного твору як емоційно-сміслову інтенцію, що послана від композитора, та зашифрована засобами специфічної музичної мови.

У свою чергу, формування в майбутніх викладачів хореографії навичок усвідомленого сприйняття музики та автентичного втілення художньо-образного задуму музичного твору у хореографічній діяльності – як постановочної, так і виконавської – потребує теоретичної навчальної бази, що складається, серед іншого, з відомостей про специфічні риси музичної мови, такі, наприклад, як інтонація, ритмо-інтонація, артикуляція тощо.

Б. Асаф'єв, теорія музичної інтонації якого є найґрунтовнішою науковою розробкою в цієї галузі мистецтвознавства, визначає музичну інтонацію не просто як художнє явище, а як специфічну образно-пізнавальну форму діяльності людської свідомості, а музику, відповідно, як «образно-звукове відображення дійсності» [1, с. 344]. Наприклад, Б. Асаф'єв вказує на те, що музичні форми, притаманні класицизму, можна розглядати як «ітог тривалого соціального відбору найбільш стійких та корисних інтонацій» [1, с. 22] та припускає, що кожна епоха володіє певною кількістю усталених в свідомості людей інтонацій [1, с. 24]. На думку науковця, музика розкриває свій зміст у часі, і поступове становлення та розгортання художнього образу та розкриття звукообразного сенсу відбувається саме в процесі інтонування [1, с. 275].

У зв'язку з цим, можна зробити припущення: якщо музична інтонація віддзеркалює стійкі форми людського мислення, то під час сприйняття хореографічної композиції, у людській свідомості виникає відчуття очікування певного рівню відповідності музичної та хореографічної інтерпретації художнього образу. У цьому контексті постає питання про існування конкретних ознак художньої діяльності хореографа, які б вказували на рівень сформованості вміння до висвітлення такої взаємовідповідності.

Зокрема, у вищезгаданій праці Б. Асаф'єва, вказується на те, що музика «ніколи не втрачала зв'язку ... з танцем ... (та) з мімікою людського тіла, але (вона – музика) переосмислює закономірності їх форм та ... елементів через свої музичні засоби виразності» [1, с. 212].

З цього виходить, що певна «хореографічність» вже закладена у саму

сутність музичної мови через те, що рухи, пантоміміка, танець, були факторами першої значущості у процесі формування феномену музичного мистецтва. Тобто, необхідність висвітлення ознак взаємозв'язку музики і танцю означає, якоюсь мірою, необхідність пошуку спільних джерел виникнення цих, таких близьких, мистецтв – хореографії та музики.

З цього приводу в дослідженні О. Субботи зауважено, що «всі параметри звучання музики пов'язані з категоріями рухів» [8, с. 4] та, власно, «інтонація стає музичною мовою...тоді, коли формується у часі по законах логіки музичного руху» [8, с. 9].

Очевидно, що мова йде про взаємовідповідність музичного і хореографічного мистецтв. У зв'язку з чим доцільно було б розглянути аспекти, пов'язані з реалізацією формоутворюючої функції специфічних ознак хореографічної мови в галузі музичного виконавства. У цьому контексті цікавим виявилось дослідження А. Плохова, який розглядаючи теоретико-методологічні основи специфіки взаємодії музики та хореографічної пластики, приділив особливу увагу такому явищу, як виконавська інваріантність, що функціонує на межі обох цих видів мистецтва. Зокрема, дослідник розглядає жанрово-інтонаційний аспект інваріантності, зазначаючи, що саме танцювальна жанрова інтонація є важливою частиною музичного мистецтва. Також, А. Плохов вказує на те, що музичний твір може розглядатися як відображення пластичного образу танцю, зафіксоване композитором за допомогою специфічних засобів музичної семіотики у нотних текстах. У свою чергу, інваріантність музичного виконавства розуміється як результат сформованості однієї зі складових професійної компетентності митця, а саме, наявності в нього знань про «родовий жанровий комплекс танцю», який визначається у відповідності зі специфічними ознаками певного танцювального жанру – його основним шагом, темпом, манерою виконання тощо. Науковець наголошує на тому, що «поза розумінням мікроагогії хореографічної пластики» повноцінна передача «жанрової інтонації танцювальної музики» стає неможливою, що призводить до «зниження комунікативної привабливості» виконання і, «ступіню художнього впливу» на слухачів [7, с. 15–16].

Якщо брати за основу вищевикладені механізми, то виходить, що жанрова танцювальна інтонація є основним системоутворюючим чинником, у тому числі, й музично-виконавської інтерпретації.

Взагалі, виявлення аналогій між музикою та хореографією можна представити як процес вивчення закономірностей функціонування спільних для обох мистецтв законів організації художнього часу та простору. З цього приводу А. Астахова, систематизуючи досвід попередніх дослідників (В. Конен, Т. Куришевої, А. Жюрайтите), визначає пластичний та танцювальний початки в музиці, зокрема пластичність розуміється як процес, умовою якого є регулярна, «конструктивна» ритміка та принцип метричної єдності [2, с. 6]. Перспективним у педагогічному сенсі є класифікація А. Астахової щодо музичних творів за типами танцювальності: до першої групи пропонуються твори, не призначені для танцю через те, що їх ритміка є узагальнено-впорядкованою, тобто, такою, що не містить ознак яких-небудь конкретних танців, між тим в них закладена потенційна, прихована танцювальність. До другої групи віднесено твори, котрі мають явну танцювальність, тобто риси конкретних танцювальних жанрів, що передбачено програмою (назвою) твору [2, с. 7–9].

Отже, взаємозв'язок та взаємовплив хореографічного та музичного мистецтв має глибоке підґрунтя. Між тим, наукова думка, досліджуючи динаміку кореляції компонентів музичного та хореографічного мистецтв, виявляє розбіжність наукових поглядів: від таких, що визнають танцювальний початок в якості базового засобу вираження людських емоцій, а музичне мистецтво лише опосередкованою формою відображення танцювальної інтонації, до таких теорій, в яких музика визначається як координуюче першоджерело танцю.

До останніх, також, належить дослідження А. Астахової, яка визначає компоненти будови специфічної мистецької мови, що є спільними для музики і хореографії. Це фактура, тематизм, та формоутворення. Різновиди хореографічної фактури визначено вченою через аналогії з видами *музичної* фактури, а саме, *монодійна фактура* асоціюється з сольним виконанням, *гомофонно-гармонійна*, як така, що заснована на нерівноцінності партій, може бути втілена в класичному дуеті, де партія партнерші, наприклад, є ведучою (мелодія), а партія партнера – супровідною (акомпанемент). Також, автор вбачає можливість відображення в хореографії основних ознак *поліфонічної фактури* двома можливими засобами: в сольному виконанні (за допомогою різних частин тіла – руки, ноги, корпус та голова мають свої пластичні лінії – мелодії) та в ансамблевому виконанні, де лінії музичних голосів втілено в танцювальних партіях виконавців [2, с. 9–12].

Вищезначені аспекти можуть бути екстрапольовані в методичну площину формування фахової компетентності педагогів хореографів. Особливої актуальності набуває орієнтація в спільних компонентах під час постановочної, композиційної роботи, де виявляється самостійність та творча ініціатива студентів в опануванні таких дисциплін, як «Мистецтво балетмейстера», «Композиція та постановка танцю», і т. ін.

Наряду з вивченням майбутніми педагогами хореографами варіантів хореографічної інтерпретації елементів музичної мови є необхідність в поглибленні теоретичної бази щодо функціонування інших структурних одиниць музичного мистецтва, та чинників, що обумовлюють існування взаємозв'язку та взаємовідповідності семантичних компонентів хореографічного та музичного мистецтв. Це сприятиме формуванню в них здатності до автентичної інтерпретації змісту музичного твору. Набуття цієї якості можна розцінювати як чинник підвищення загальної фахової компетентності майбутнього педагога хореографа, бо компетентність, за визначенням вчених, здебільш розцінюється як наявність знань та досвіду, необхідних для ефективної діяльності в означеній галузі. Зокрема, О. Філімонова визначає професійну компетентність студентів-хореографів як «інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності і готовності до діяльності, заснованій на знаннях і досвіді, які набуті у процесі навчання ... та орієнтовані на ...успішну участь у діяльності» [9, с. 99].

В цьому контексті, здатність до автентичної інтерпретації змісту музичного твору розглядатиметься як інтегральна якість педагога-хореографа, якої він набуває в процесі отримання ним знань про елементи музичного мистецтва (музичної інтонації, метро-ритмічної структури, формоутворення, фразування, динамічного забарвлення і т. ін.). Результатом цього процесу є формування специфічної музичної компетентності викладача хореографії, як складової частини його фахової компетентності.

Висновки. Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що дослідження з методологічного погляду такого чинника, як взаємозв'язок хореографічного та музичного мистецтв та інтеграція результатів цього дослідження в процес підготовки фахівців хореографічної освіти сприятиме формуванню в останніх здатності до автентичної інтерпретації змісту музичного твору.

Здатність до автентичної інтерпретації змісту музичного твору, що вислуховується опосередковано, вдосконалюється в процесі оволодіння хореографом знаннями про елементи музичної семіотики, до яких належать особливості інтонування та структурування музичної фрази, різновиди формоутворення, фактур, фразування, та ін..

Вміння до автентичної інтерпретації змісту музичного твору виявляється як інтегральна якість педагога – хореографа, якої він набуває в процесі формування специфічної музичної компетентності фахівця хореографічної освіти.

Професійну підготовку фахівця хореографічної освіти можна вважати довершеною лише за умов досягнення хореографом достатнього рівню музичної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Борис Владимирович Асафьев. – Ленинград: Музыка, Ленинградское отделение, 1971. – 376 с.
2. Астахова О. А. Принципы взаимосвязи музыки и танца: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Астахова Ольга Андреевна – Санкт-Петербург, 1993. – 28 с.
3. Занкова А. В. Взаимодействие музыки и хореографии в отечественных балетах первой трети XX века: дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.02 / Занкова Анна Валентиновна – Москва, 2008. – 230 с.
4. Леви В. Л. Вопросы психобиологии музыки // Советская музыка. 1966 – № 8 (перепечатано в сборнике «Музыкальная психология», М.: Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского, 1992; С. 92–100).
5. Навиславская Е. Е. Актёрское мастерство и пластическая выразительность в хореографии / Елизавета Евгеньевна Навиславская. // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – С. 104–111.
6. Никитин В. Ю. Профессионально-педагогическая подготовка балетмейстера в учебных заведениях культуры и искусств: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Никитин Вадим Юрьевич – Москва, 2007. – 57 с.
7. Плохов А. В. Синтез искусств и инвариантность в исполнительстве в сфере взаимодействия музыки и танца: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.09 «Теория и история искусства» [Электронный ресурс] / Александр Васильевич Плохов // Москва. – 2002. – Режим доступа до ресурсу: <http://cheloveknauka.com/sintez-iskusstv-i-invariantnost-v-ispolnitelstve-v-sfere-vzaimodeystviya-muzyki-i-tantsa#ixzz3qB8EqDbx>.
8. Суббота О. В. Моторність як категорія музикознавства: автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» [Електронний ресурс] / Ольга Володимирівна Суббота // Одеса. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: WWW.LIBRAR.ORG.UA – Бібліотека України.

9. Філімонова О. Я. Професійна компетентність студентів-хореографів як складова їх фахової підготовки / О. Я. Філімонова. // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2009. – №7. – С. 97–102.

10. Щолокова О. П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: Навч. посіб. / О. П.Щолокова, С. В. Шип, О. Л. Шевнюк, О. Л. Семашко. – Київ: Вища школа, 2004. – 175 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Петрова Юлія Вікторівна – старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: становлення і розвиток хореографічно-педагогічної освіти в Україні.

Хмелевська Інга Олексіївна – викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні.

УДК: 378.147+78+37.011.31

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ОСНОВІ ДІАЛОГІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В КЛАСІ ДИРИГУВАННЯ

Марина ТКАЧЕНКО (Одеса)

Постановка проблеми. Модернізація музичної освіти в Україні відповідно вимогам сучасності потребує переосмислення методів підготовки музикантів і пошуку нових підходів у навчанні. Особливу категорію студентів-музикантів складають майбутні вчителі музики які, в перспективі будуть працювати з широкою аудиторією школярів, знайомити учнів з мистецькими досягненнями світової та української культури, передавати їм особисті знання та формувати світогляд школярів, ціннісне ставлення до шедеврів музичного мистецтва, розвивати їх музичні здібності та ін. Тому рівень підготовленості випускника вишу має бути високим. Високий рівень підготовленості забезпечує здатність студента до рефлексії в період навчання, яка дозволяє осмислити особисті здобутки, планувати та коректувати процес навчання разом з викладачами.

Рефлексивний підхід у роботі студента і викладача в класі диригування передбачає активізацію таких процесів, як само-спостереження, самоаналіз, самоусвідомлення, саморегуляції, самопроекування, які сумарно утворюють рефлексивну позицію студента, що виконує функцію рушійної сили в отриманні необхідних професійних знань та практичних умінь, спонукає до систематичного їх удосконалення та націлює на досягнення рівня професійної майстерності.

Метою статті є розкриття сутності поняття «рефлексивна позиція» та формування цієї здатності на основі

діалогізації навчального процесу в класі диригування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної рефлексії широко висвітлюються у психолого-педагогічній науці і представлені рядом новітніх концепцій щодо розуміння поняття «рефлексія суб'єкт-суб'єктного та полісуб'єктного навчання».

І. Зязюн вважає рефлексивну діяльність засадною в процесі професійного вдосконалення. Він підкреслює, що рефлексія найчастіше стихійна, ситуативна. Професійна рефлексія менш стохастична, переважно «упорядкована досвідом, змістом і обставинами діяльності, а тому й піддається зовнішньому впливові, коригуванню. Лише той може бути педагогом, хто володіє технологією професійної рефлексії» [3, с. 9].

На думку В. Орлова, професійна рефлексія характеризується як «спрямованість рефлексивного мислення на об'єкти професійної діяльності, особистісні професійні якості» [5, с. 99].

«Рефлексивна позиція» майбутнього вчителя музики поняття, що включає комплекс «само» процесів, його розуміння оптимально сформульовано у дослідженні М. Марусинець. Під рефлексивною позицією майбутнього вчителя музики, розуміється цілісна, інтегративна характеристика власного образу «Я», образу інших людей, аналіз ситуації взаємодії, що визначає світогляд, принципи, вчинки людини. М. Марусинець вважає, що рефлексивна позиція формується у рефлексив-