

- «ансамблева взаємодія» для отримання певної кількості балів – не завжди може бути творчою, але демонструє достатній рівень навичок та вмінь;
- «ансамблева взаємодія–взаємодопомога» – демонструє більш високий рівень навичок, вмінь та творчу мотивацію, але не завжди може бути художньо-естетичною;
- «творча взаємодія» - творчий компроміс – джерело творчого зростання – демонструє творчий рівень навичок, вмінь, психологічну сумісність темпераментів виконавців, схожість виконавських смаків та мотивацій, може викликати естетичне задоволення слухачів.

Формування навичок ансамблево-творчої взаємодії студента-концертмейстера має декілька напрямків:

- професійно-технічний (знання, вміння, навички та здатність діяти в межах виконавської компетентності);
- лідерський (реалізація «режисерських» та «диригентських» функцій у готовності до «прихованого лідерства»);
- комунікативний (взаємодопомога, подолання творчих протиріч, готовність до творчих компромісів у взаємодії з партнерами-інструменталістами або вокалістами);
- мотиваційно-емоційний – «введення» назовні власних емоцій виконавця, емоційний вплив на аудиторію, де реалізується педагогічна спрямованість, а також терапевтичний та гуманістичний ефект музичного виконання.

Таким чином, ансамблево-творча взаємодія в процесі навчання концертмейстерству сприяє формуванню нових компетентностних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. Серед яких: творча мобільність та стійкість до стресів; готовність до «прихованого» лідерства у диригентських та режисерських аспектах творчої взаємодії, готовність до подолання творчих протиріч та утворення творчих компромісів, взаємодопомога та готовність активізувати або навпаки стримувати рівень емоційної напруги заради творчого компромісу, створення з партнерами спільної мотивації «кохати музичне мистецтво в собі, а не себе в мистецтві».

Література

1. Кременштейн Б.Л. Противоречия как источник развития музыканта-исполнителя / Б.Л. Кременштейн // Музыкальная психология и психотерапия. – 2011. – №1. – С. 37-59.
2. Крысько В.Г. Социальная Психология: словарь-справочник / В.Г. Крысько – Мп.: Харвест, 2004. – 688 с.
3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз – М.: Гос. Муз. Изд-во, 1961. – 319 с.
4. Повзун Л.І. Наукові і художні аспекти мистецької діяльності піаніста-концертмейстера: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво»/ Л.І. Повзун. – Київ, 2005. – 16 с.

УДК 378.6:37.016

Карташова Ж. Ю.

ШЛЯХИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглянуто поетапність вирішення педагогічних задач фахової підготовки майбутнього вчителя музики (організаційно-підготовчий; впроваджувально-практичний; самостійно-творчий; контрольно-узагальнюючий). Автор переконаний, що застосування методу розв'язання педагогічних задач у процесі інтегрованої інструментально-виконавської підготовки студентів дозволить моделювати типові педагогічні ситуації і, заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, видозмінювати та синтезувати знання, отримані в процесі вивчення окремих теоретичних дисциплін, а також застосовувати їх для розв'язання практичних завдань.

Ключові слова: інструментально-виконавська діяльність, педагогічна задача, педагогічна ситуація, інтеграція, фахова підготовка, моделювання.

The article deals with the stages of solving pedagogical tasks in professional training of a future Music teacher (organizing and preparatory; introductory and practical; independent and creative; control and generalizing). The author proves that the method of solving pedagogical tasks gives the opportunity to model typical pedagogical situations in the process of integrated instrumental and performing training of students. It allows modifying and synthesizing the knowledge received in the process of learning some theoretical disciplines and applying it while solving pedagogical tasks before their teaching practice.

Keywords: instrumental and performing activity, pedagogical task, pedagogical situation, integration, professional training, modeling.

Підготовка майбутнього вчителя музики до розв'язання педагогічних задач за своєю значущістю та актуальністю привертає постійну увагу вчених і учителів-практиків, тому що від її розв'язання залежить успіх гуманізації системи мистецької освіти, підвищення загальної культури в суспільстві. Як навчитися успішно вирішувати педагогічні задачі і оволодіти педагогічною майстерністю? Чи можна навчитися творчості? Ці проблеми хвилюють не одне покоління педагогів. Педагогічна практика свідчить, що не лише молоді вчителі, але й досвідчені педагоги зустрічаються з професійними труднощами в процесі розв'язання педагогічних задач та ситуацій. Характер цих недоліків вимагає висвітлення технологічного підходу до розв'язання педагогічних задач та ситуацій.

Аналіз наукових досліджень з проблеми педагогічної майстерності свідчить, що у багатьох наукових працях майстерність вчителя розглядається як основа для розв'язання педагогічних задач та ситуацій. Зокрема, Н. Кузьміна визначає педагогічну майстерність як володіння професійними знаннями, вміннями та навичками, що дозволяють фахівцю успішно досліджувати ситуацію, формулювати професійні задачі та успішно їх розв'язувати відповідно до поставленої мети. Науковець вбачає сутність педагогічної майстерності у розв'язанні вчителем низки педагогічних задач, підпорядкованій загальній кінцевій меті – формуванню творчої особистості учня [1].

Деякі науковці вважають, що педагогічна майстерність визначається як сукупність певних якостей особистості вчителя, обумовлених високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості і здатністю оптимально вирішувати педагогічні задачі, наголошуючи на важливості пошуку та знаходженні оптимального способу розв'язання педагогічної задачі, що спрямовує вчителя до творчості і оптимізації, оскільки педагогічна діяльність приносить задоволення лише тоді, коли оригінальне педагогічне рішення призводить до результату, що є нетиповим для певних умов [2].

Отже, сучасні психолого-педагогічні дослідження щодо характеристики розвитку педагогічних умінь майбутнього вчителя дали змогу визначити, що основою педагогічної підготовки студентів-музикантів до розв'язання педагогічних задач та ситуацій є формування способів розумових та практичних педагогічних дій, які допоможуть йому опанувати алгоритм розв'язання педагогічних задач в галузі інструментального виконавства.

Аналізуючи особливості процесу засвоєння інструментально-виконавських знань, умінь та навичок, ми дійшли до висновку, що інтеграція інструментально-виконавських дисциплін повинна відбуватися насамперед в процесі виконання педагогічних ситуацій та вирішення складних задач. Дійсно, основою практичної підготовки студентів є розв'язання великої кількості педагогічних задач, тому сформованість комплексу виконавських умінь та навичок слід вважати кінцевою метою засвоєння змісту інструментально-виконавських дисциплін. Причому практичні задачі з основного музичного інструмента, ансамблевої гри та концертмейстерського класу мають багато спільного: розвиток біомеханістично-доцільних музично-ігрових прийомів інструменталіста; формування оперативної техніки інструменталіста; адекватне розкриття виконавцем змісту музичного твору та його ставлення до нього, формування суб'єктивного музичного образу виконавця; досягнення художньо-доцільного музичного образу виконавця.

Отже, є всі реальні підстави для того, щоб вважати *педагогічну задачу* основним *інтегративним чинником* у процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін. У дидактиці задача пізнавальна – це навчальне завдання, яке передбачає пошук нових знань, способів (умінь); стимуляцію активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень [3]. З точки зору психології задача – це проблема, яка задається або формулюється самостійно і вимагає від суб'єкта певних дій при пошуку відповіді на те чи інше питання, що міститься в умові. У багатьох випадках в психологічній літературі задача розглядається як задана в визначених умовах (наприклад, в проблемній ситуації) мета діяльності, яка повинна бути досягнута перетворенням цих умов згідно з певною процедурою. Задача включає в себе вимогу (мету), умову (відоме) та шукане (невідоме), що формулюється у вигляді певного завдання.

Основна функція навчальних задач полягає не стільки у закріпленні вивченого матеріалу, скільки у забезпеченні розуміння, осмислення та засвоєння навчального матеріалу взагалі. Термін “задача” за частотою його використання – один із самих розповсюджених у науці й освітній практиці. Пізнавальна задача – предмет дослідження багатьох наукових областей, тому у визначенні цього поняття відбивається специфіка кожної з них.

З огляду на специфіку інструментально-виконавської діяльності, насамперед нас цікавлять поняття пов'язані з інтеграційним навчанням: “міжпредметна задача”, “задачі міжпредметного характеру”; “задачі межпредметного змісту”; “задачі, що вимагають комплексного застосування знань з різних навчальних предметів”.

Діяльнісна концепція знань значно підвищує роль задач у їхньому засвоєнні. Останнє припускає й оволодіння способами діяльності, що здійснюються за допомогою аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації, різних евристичних прийомів. Діяльнісна концепція формування понять реалізується за допомогою задач, що сприяють посиленню мотивації введення поняття; виявленню істотних властивостей поняття; засвоєнню термінології, символіки, розумінню змісту кожного слова у визначенні; запам'ятовуванню визначення; оволодінню обсягом поняття; розкриттю взаємозв'язку понять, навчанню застосуванню поняття; конструюванню поняття.

Аналіз фахової підготовки майбутніх учителів музики показав, що педагогічні ситуації та задачі, що використовуються у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів, є проміжною ланкою між педагогічною теорією і практикою, тобто перекладаються на мову практичних дій, практичної діяльності. Моделювання типових педагогічних ситуацій у процесі підготовки учителя музики (аналіз цих ситуацій, проектування способів дії в цих ситуаціях, розігрування дій в умовах запропонованих ситуацій) дає змогу заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, перетворювати і синтезувати знання та уміння, набуті під час вивчення музично-виконавських дисциплін, і плідно використовувати їх для досягнення належних результатів у фаховій діяльності.

На відміну від реальних проблем і задач, з якими має справу вчитель навчально-виконавські задачі спеціально призначені для підготовки фахівців, цілеспрямованого формування в них окремих умінь та навичок. Під час роботи з ними, на відміну від реальної практики, значно знижуються переживання студентів за можливі помилки. Крім того, процес розв'язання навчально-виконавських задач відбувається за прямої взаємодії і самоконтролю студентів, тобто одразу здійснюється корекція й дається оцінка прийнятих рішень.

У науковій літературі зустрічаються різні види класифікацій педагогічних задач. Л. Кондрашова розглядає такі типи задач, що дають змогу студентам усвідомити сутнісні ознаки педагогічних понять, процесів, явищ; задачі, що виявляють гнучкість мислення й усвідомленість педагогічних знань; задачі, що включають планування, побудову педагогічної діяльності, вибір оптимальних засобів та способів її виконання; задачі, що розвивають уміння передбачати ймовірний результат педагогічного впливу; задачі, що вимагають нових знань, різних засобів та методів їхнього застосування; задачі, зв'язані з оцінкою і доказом правильної або неправильної педагогічної дії, його проміжних і кінцевих результатів [4, с. 7-8].

Л. Спірін пропонує розподіл педагогічних задач у залежності від етапу педагогічної діяльності: задачі етапу педагогічної діагностики (вивчення характерів учнів); задачі етапу

педагогічного цілепокладання (визначення оперативних, тактичних та стратегічних цілей допомоги); задачі етапу педагогічного планування (прогнозування) майбутньої роботи задля досягнення поставлених цілей; задачі етапу практичного здійснення накресленого плану (творче перетворення в життя); задачі аналізу результатів виконаної роботи (самокритична оцінка досягнутого) [5].

Наявність різних класифікацій педагогічних задач, на нашу думку, дасть змогу охопити у навчальному процесі максимальну кількість різноманітних педагогічних ситуацій, проаналізувати їх, сформулювати педагогічні задачі і знайти можливі шляхи їх розв'язання. Чим більше типів педагогічних ситуацій та задач буде розглянуто під час підготовки майбутніх учителів музики, тим вірогідніше, молоді фахівці під час педагогічної діяльності зможуть самостійно впоратися з будь-якою педагогічною задачею, вмітимуть виявляти труднощі та усувати їх.

З метою послідовності проведення експериментального дослідження нами було розроблено методика фахової підготовленості студентів у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін. Ця методика містить чотири етапи експериментальної роботи: організаційно-підготовчий; впроваджувально-практичний; самостійно-творчий; контрольно-узагальнюючий. З позиції нашого дослідження доречно розглянути поетапність вирішення складних задач фахової підготовки студентів у процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін.

Організаційно-підготовчий етап фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції інструментально -виконавських дисциплін полягав у роз'ясненні поставлених завдань (вирішення задач з педагогічної діагностики (вивчення характеристик студентів) та задач педагогічного цілепокладання (визначення оперативних, тактичних та стратегічних цілей допомоги).

Впроваджувально-практичний етап фахової підготовки студентів до здійснення інтеграції інструментально -виконавських дисциплін у навчальному процесі, був спрямований на задачі педагогічного планування (робота з навчальними планами і програмами) та на прогнозування майбутньої роботи задля досягнення поставлених цілей.

Самостійно-діяльнісний етап фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції інструментально -виконавських дисциплін визначав готовність студентів до розв'язування педагогічних ситуацій та задач – як реалізації двох складових: підготовчої роботи викладача та безпосередня організація діяльності студентів на заняттях із включенням завдань з розв'язування складних педагогічних ситуацій та задач.

Контрольно-узагальнюючий етап фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції інструментально -виконавських дисциплін дозволив вирішувати задачі етапу практичного здійснення накресленого плану (творче перетворення в життя) та здійснювати аналіз результатів виконаної роботи (адекватна оцінка досягнутого).

Основними недоліками в організації інструментально-виконавської діяльності студентів з розв'язування педагогічних ситуацій та задач є: відсутність системи у застосуванні педагогічних задач та ситуацій, їх випадковість; рівень складності пропонує інструментально-виконавських завдань не відповідає можливостям, рівню виконавських досягнень студентів; студент постає як пасивний виконавець; не продумані ефективні форми самоконтролю інструментально-виконавської діяльності.

Різноманітність ситуацій зумовлює необхідність поєднання їх відповідно до змістової сторони готовності майбутнього вчителя до інструментально-виконавської діяльності. Конкретизуючи зміст та характер інструментально-виконавських завдань, потрібно враховувати, що, виконуючи їх, студенти мають мати можливість для творчого пошуку шляхів їхнього вирішення. Самостійність, активізація розумової діяльності студентів розвивають різноманітні психічні процеси, а зусилля, що виявляються при цьому, закріплюють позитивне ставлення до педагогічної роботи і формують необхідні професійні якості майбутнього вчителя музики. Інтерес робить міцним запам'ятовування професійної інформації, зосереджена увага сприяє успішному вирішенню музично-виконавських завдань, здатність долати труднощі, які виникають у створених педагогічних ситуаціях, формує музично-аналітичне мислення, міцну волю і сильний характер.

Під час фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін важливо створити такі умови, за яких він мав би можливість зіткнутися з різними педагогічними ситуаціями, і при цьому його завдання полягає в умінні перетворити ситуацію на задачу та в прийнятті оптимального рішення.

Важливий фактор результативності роботи із застосування педагогічних ситуацій та задач – вибір форми організації інструментально-виконавської діяльності студентів. Серед них: індивідуальні (задачі розподіляються між окремими студентами для самостійного опрацювання музичного матеріалу); групові (завдання даються студентам, які виконують їх під час спільної музично-виконавської діяльності); фронтальні (коли задачі ставляться перед усіма студентами інструментального класу, а їх розв'язання здійснюється у формі загальної дискусії чи іншої комунікативної форми особистісно орієнтованого виховання).

Вибір однієї із форм залежить від змісту і характеру самих задач. Ще один визначальний фактор – рівень музично-виконавської підготовки студентів. Індивідуальний підхід до застосування педагогічних ситуацій та задач здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, рівнів освіти та темпів просування у інструментально-виконавській підготовці.

Отже, сутність інтеграції інструментально-виконавських дисциплін полягає не лише у структуруванні навчального матеріалу на основі інтегративного підходу, а в більшій мірі зводиться до *розробки комплексу педагогічних задач*, який би відобразив інтегративний характер навчального матеріалу. Це одна з найважливіших умов формування у студентів цілісної системи виконавських умінь та навичок, яка є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів музики. Основними критеріями, що визначають ефективність використовуваної системи педагогічних задач, є відповідність навчальній програмі, доступність, наступність, різноманітність, порядок вивчення, число виконавських завдань, можливість установалення діючих міжпредметних зв'язків.

Характеристикою набутих знань, умінь та навичок у навчальній діяльності є уміння виконувати музично-виконавські завдання, і знання, які використовує студент для розв'язання цих завдань, набувають в його свідомості особливий смисл і значення. Тому в своїй практичній діяльності ми надаємо особливого значення добору завдань для кожного практичного заняття. Підібрати комплекс завдань з основного музичного інструмента, ансамблевої гри та концертмейстерського класу, на нашу думку, означає встановити, які види виконавських завдань, і в якій послідовності пропонувати для розв'язання з тим, щоб кожне із них забезпечувало більш високу ступінь підготовки студента. При цьому система завдань повинна відповідати загальним вимогам логічних основ систематизації. Одним із критеріїв добору завдань є зміст і структура навчальної дисципліни, виражені в навчальній програмі.

Основними етапами процесу навчання є організоване сприйняття нової інформації, її осмислення, закріплення засвоєної інформації, узагальнення вивченого матеріалу, набуття виконавських навичок та застосування набутих знань для розв'язання завдань практичного характеру. Студенту, поряд із засвоєнням певного об'єму знань та умінь, необхідно набути досвіду їх застосування на практиці. Тобто комплекс завдань повинен бути спрямований не тільки на засвоєння знань, але і на засвоєння способів діяльності.

Педагогічні задачі, у процесі розв'язання яких *моделюються* (імітуються) типові ситуації, характерні для навчально-виховної практики, застосовуються в підготовці учителів музики як навчальний матеріал для відпрацювання тих чи тих практичних умінь та навичок, для опанування технології педагогічної діяльності, основи якої повинні закладатися вже у педагогічному коледжі шляхом встановлення органічного зв'язку між педагогічною теорією та педагогічною практикою.

Застосування методу розв'язання педагогічних задач у процесі інтегрованої музично-виконавської підготовки учителів музики дозволяє моделювати *типові педагогічні ситуації* і, заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, видозмінювати та синтезувати знання, отримані в процесі вивчення окремих теоретичних дисциплін, а також застосовувати їх для розв'язання практичних завдань.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в широкому діапазоні праці творчого характеру, який визначається насамперед постійним пошуком розв'язання нових завдань. Помилкові, необгрунтовані педагогічні дії спричиняють тяжкі втрати, адже об'єктом помилки є людська особистість. Водночас саме педагогічна діяльність найменше захищена від таких дій тому, що для навчально-виховного процесу характерні рухливість та варіативність виникнення різного роду найнесподіваніших ситуацій і проблем, які потребують негайних розв'язків.

Отже, методика інтегрованого навчання музично-виконавських дисциплін передбачає не лише різноманітні рівні інтеграції (внутрішньо-дисциплінарний, міждисциплінарний, методологічний синтез), а також основні компоненти цієї системи, провідні структурні елементи подання навчального матеріалу в формі міждисциплінарних навчальних проблем та через використання різних засобів та методів навчання.

Література

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 162 с.
2. Кухарев Н.В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии, прогнозирование) / Н.В. Кухарев, В.С. Решетько, в 3-х ч. Ч. 1 – Минск: Ред. Журн. «Адукацыя и выхавания», 1996. – 104с.
3. Гончаренко С., Мальований Ю. Інтегроване навчання: за і проти // Освіта. – 1994. – 16 лют. – С. 5.
4. Кондрашова Л.В. Методика підготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учеб.пособие. /Л.В.Кондрашова. – М.: Прометей, 1990. – 158 с.
5. Спириин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 174 с.

УДК 378.016.78

Чжан Няньхуа

ПРОЦЕСУАЛЬНО-РІВНЕВИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Стаття розкриває особливості процесуально-рівневого аналізу художньо-інформаційної компетентності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Художньо-інформаційна компетентність розглянута як спеціально структурований набір художньо-музичних знань, умінь, навичок, яких набувають студенти у навчальній діяльності. У процесі діагностичної роботи надана якісна характеристика низькому, середньому та високому рівням художньо-інформаційної обізнаності майбутніх учителів музики.

Ключові слова: процесуально-рівневий аналіз, художньо-інформаційна компетентність, студенти інститутів мистецтв педагогічних університетів.

The article reveals the peculiarities of procedural-level artistic and analysis of information competence of students of pedagogical institutes arts universities. Thesis there is determined psychological and educational components of teacher competence, namely differential-psychological, which include knowledge about the specifics of learning specific students according to age and individual characteristics; social and psychological, as knowledge about the peculiarities of teaching and learning, creative and communicative activities students; autopsychological revealing knowledge of the achievements and shortcomings of their own professional, personal and characteristic features of a teacher. Art and information competence considered as specially structured set of artistic and musical knowledge and skills that students acquire in their training activities. Considering the artistic and structural building information competence it is advisable to distinguish the following components: cognitive potrebovo,