

УДК 378.091.2:785

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА****Олена ГОРБЕНКО (Кіровоград)**

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освітянської думки значно актуалізується проблема професійної підготовки майбутніх учителів музики, які засобами мистецтва впливають на розвиток духовного світу підростаючого покоління, виявляють творчі здібності своїх вихованців, спрямовують розвиток їхніх особистісних якостей. У зв'язку з цим посилюються вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, важливим компонентом якої є здатність самостійно набувати музично-виконавських компетенцій, визначати особистісні способи художньо-творчої самореалізації, володіти засобами художнього пізнання та самопізнання.

Успішність розв'язання цих питань залежить від педагогічних умов, котрі детермінуються сутністю і змістом професійної підготовки, особливостями мистецької освіти й дають змогу ефективно побудувати процес формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики, відзеркалити її структуру, реалізувати способи формування інструментально-виконавської компетентності, забезпечити вдосконалення системи інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, що потребує реалізації інноваційних підходів до процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз досліджень і публікацій. Розглядаючи поняття «компетентність» у контексті культурологічного підходу, науковці підкреслюють її орієнтацію на духовні потенції особистості. Основою їхнього формування виступає поєднання знань, навичок і вмінь з індивідуальним переживанням, емоційно-почуттєвим досвідом, зумовленого різноманітними життєвими ситуаціями [4, с. 2].

Слушним є твердження Л. Масол, котре повною мірою стосується й професіоналізму вчителя музики. Учена підкреслює важливість «авторської здатності» особистості, «спроможності виступити ініціатором мистецького задуму, реалізувати його у власній творчій діяльності, бути перформативним – оригінальним і виразним у її презентації» [3, с. 249].

Професійну компетентність майбутнього вчителя музики Г. Падалка визначає як системну, інтегративну якість, що передбачає

здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами. Знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів, підкреслює Г. Падалка, – означає мати великий запас естетичних вражень, великий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів [7, с. 38].

О. Михайличенко відносить професійну компетентність учителя музики до внутрішніх структурних компонентів педагогічної майстерності, яку визначає як сукупність професійної компетентності, педагогічних здібностей та педагогічної техніки. Професійну компетентність викладача музичних дисциплін науковець визначає як «гармонійне поєднання його музичних знань, педагогічно спрямованої свідомості та психолого-педагогічного мислення» [5, с. 92].

Грунтуючись на висновках педагогів-науковців про те, що компетентність насамперед має діяльнісну характеристику, котра розкриває здатність фахівця здійснювати необхідні професійні дії, успішно реалізовувати набуті знання, вміння і навички в практичній діяльності, ми визначаємо інструментально-виконавську компетентність як складну інтегративну особистісну якість майбутнього вчителя музики, сформованість якої зумовлено здатністю до художньої інтерпретації в різних видах інструментально-виконавської діяльності.

Діяльність учителя музики, зазначається у наукових працях О. Апраксіної, Л. Арчажникової, Л. Горюнової, Г. Падалки, Л. Рапацької, О. Ростовського, визначається і педагогічною діяльністю, котра синтезує педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-теоретичну, музично-виконавську, дослідницьку роботу й заснована на вміннях самостійно систематизувати й узагальнювати набуті знання, осягати навколишній світ через художні образи.

Творча діяльність учителя музики зумовлюється специфікою інструментально-педагогічної діяльності, яка здійснюється в процесі публічного виступу, передбачає наявність інтерпретаційних умінь, здатності до

адекватного відтворення художнього образу. Визначну роль у цьому процесі відіграють музично-виконавський досвід, знання, інтелект, володіння засобами художньої виразності, технікою художнього виконання, багатством асоціативного фонду, емоційною культурою, образністю музичного мислення.

Л. Арчажникова виокремлює такі види музичної діяльності, що пов'язані з інструментальним виконанням: сольний спів, самостійна робота над музичним твором, акомпанування, читання з листа, транспонування, гра в ансамблі, творче музикування [2].

Аналіз праць і положень вищезазначених науковців уможливив зробити висновок про те, що здатність майбутнього вчителя музики до художньої інтерпретації в різновидах інструментально-виконавської діяльності й визначає рівень сформованості інструментально-виконавської компетентності майбутніх фахівців.

Мета статті: розкрити сутність інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, визначити педагогічні умови формування інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісно спрямована парадигма освіти виходить із того, що інтенсивний і динамічний розвиток особистості відбувається продуктивно, якщо створені умови для задоволення її базових потреб, зокрема потреби в самоорганізації і реалізації свого творчого та життєвого потенціалу й потреби в пізнанні відповідно до індивідуального способу освіти, що детермінує індивідуальні когнітивні стратегії.

Розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) підкреслюють, що людина як унікальна система особистісних смислів, індивідуально своєрідних способів упорядкування зовнішніх вражень і внутрішніх переживань є не пасивним об'єктом впливу навколишнього середовища, а активним суб'єктом діяльності. Тому формування особистісних якостей відбувається через активну діяльність суб'єкта, котра у свою чергу вимагає виявлення високого рівня креативності, творчості, самостійності й детермінується певними педагогічними умовами. Розвивальною, стверджують дослідники, є тільки та діяльність, зміст і характер якої спрямовується на формування емоційно-мотиваційної сфери, а способи її виконання ставлять студента в позицію активного суб'єкта навчальної діяльності.

Тому визначення нами педагогічних умов формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики спирається, насамперед, на психолого-педагогічний принцип єдності свідомості й діяльності, відповідно до якого діяльність людини зумовлює формування її свідомості, усіх її психічних якостей, котрі, у свою чергу, спрямовують і регулюють практичну діяльність людини.

Взаємозумовленість внутрішніх і зовнішніх умов, де внутрішні розуміються як психічний стан суб'єкта, його думки й почуття, через які й заломлюються зовнішні впливи. Саме від внутрішньої позиції та психологічної установки особистості, зазначають психологи, залежить ефективність впливу тих чи інших дій та обставин, які сприяють формуванню її особистісних якостей.

Це спричинило визначити дві підсистеми: педагогічний вплив педагога на студента як зовнішню умову (використання відповідних технологій педагогічного впливу) і самостійну інструментально-виконавську діяльність самого студента як внутрішню умову, що загалом складають взаємозумовлену й взаємопов'язану цілісну систему, що становить спільну діяльність педагога і студента.

Аналіз цих двох підсистем уможливив вирізнити педагогічні умови, що взаємозумовлюють одна одну й умовно розподіляються на зовнішні (об'єктивні) і внутрішні (суб'єктивні), наявність яких сприяє ефективності впливу зовнішніх умов та їхньої взаємодії з внутрішніми, що виявляється в ступені узгодженості дій викладача та студента в процесі розв'язування певних художньо-педагогічних завдань і ставленні до студента як до суб'єкта навчання.

Отже, під педагогічними умовами ми розуміємо створення зовнішніх умов, що спрямовані на особистість студента, зумовлюють і спричиняють його якісні внутрішні зміни. Такими умовами визначено:

1. Створення художньо-творчого середовища на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання.

2. Використання діалогічного та проблемно-діалогічного спілкування в процесі формування художньо-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики.

3. Використання індивідуально-диференційованого та варіативного підходів у процесі формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музики.

4. Забезпечення пріоритету художньо-практичної діяльності;

5. Поетапність процесу формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики.

У педагогічній науці існує поняття «освітнє середовище», яке розуміється як система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, котрі містяться в соціально-педагогічному й просторово-семантичному оточенні [3, с. 266].

Науковці виокремлюють три види середовища, що характеризують галузь навчання: предметне, природне й соціальне середовище спілкування. Структурними компонентами освітнього середовища визначаються такі: просторово-предметний, соціальний, психодидактичний (технологічний) [3, с. 266].

Просторово-предметний компонент освітнього середовища містить дизайн та оформлення навчальних приміщень, обладнання, предмети, речі, одяг (форма); соціальний компонент складається з контингенту вчителів й учнів; психодидактичний компонент містить систему педагогічних дій і впливів, спрямованих на формування особистості учня.

Середовище мистецької освіти, зазначає Л. Масол, – це естетичне оточення учня в шкільному житті, сукупність об'єктивних зовнішніх умов і факторів, соціальних об'єктів і мистецьких предметів, необхідних для її успішного функціонування. Це система цілеспрямованих естетико-педагогічних впливів на художній розвиток школяра на уроках мистецтва, а також інтенсифікація додаткових естетичних чинників, які містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні. Естетизація загальноосвітньої сфери й середовища містить комплекс організованих і спрямованих певним чином художньо-педагогічних заходів (мистецькі акції та дії), що змінюють якісні параметри навчально-виховного процесу, всього освітянського простору закладу, життєдіяльності учнів у школі й поза її межами й разом із сукупністю сучасних засобів навчання сприяють уходженню учнів в енергетичне поле мистецьких цінностей, посилюючи їхній ціннісно-емоційний резонанс і поліхудожній вплив [3, с. 267].

Створення художньо-творчого середовища є основною зовнішньою умовою, що інтегрує компетентнісний та особистісно-зорієнтований підходи до навчання, передбачає використання відповідних педагогічних умов, інноваційних форм, активних та інтерактивних методів навчання, спрямованих на формування вмій художньої інтерпретації, інтелекту, творчого досвіду, критичності мислення,

здатності до самостійної творчої діяльності, самореалізації, саморозвитку й само-творчості майбутніх фахівців.

Виокремлення нами діалогічного спілкування зумовлено специфікою інструментально-виконавської та музично-педагогічної творчості. Слушною є думка О. Олексюк, яка зазначає, що «діалог у музичній педагогіці – це не просто засіб, метод. Це сутнісна основа музично-освітнього процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика є актом міжособистісного спілкування» [6, с. 14].

Принцип діалогічності мистецької освіти науковці [3, с. 265] трактують у таких рівнях:

1) як «її комунікативну спрямованість, утілення ідей «діалогу культур» у процесі навчання і виховання», як особливості процесу художнього пізнання; як уявний (невербальний) діалог з митцем, перетин просторово-часових кордонів і проникнення в «унікальний мікрокосмос». Такий внутрішній діалог потребує здатності до рефлексії, усвідомлення власного ставлення до мистецтва й у такий спосіб через діалогічну художню картину світу – усвідомлення власного «Я»;

2) взаємопроникнення особистісних смислів у системі «студент-педагог», «студент-студент», «студент-аудиторія».

Діалог передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників процесу художнього спілкування, формує емпатійний стиль стосунків, забезпечує духовно-емоційну насиченість процесу художнього спілкування. Соціальний контекст, у якому відбувається обговорення мистецьких творів на індивідуальних та групових заняттях, породжує особливі емоційно-мотиваційні імпульси, котрі допомагають студенту визначити координати власної художньої діяльності.

Індивідуальний та диференційований підходи є такою організацією педагогічного впливу, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, діагностику особистісно-типологічних особливостей і здібностей студентів, упровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій, сутність яких полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, використання способів оптимізації навчально-виховного процесу, вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і введення нових методів та прийомів, завдань різної складності, що спрямовуються на розкриття творчого потенціалу кожного студента, забезпечення можливостей вибору індивідуальної траєкторії навчання з метою

самореалізації студентів у музично-виконавській творчості.

Важливою педагогічною умовою є забезпечення пріоритету самостійної художньо-практичної діяльності, яка є рушійною силою в процесі формування художньо-інтерпретаційних умінь і набуття інструментально-виконавського досвіду студентами. Художня практична діяльність має виконуватися систематично, щоденно й підпорядковуватися певній меті й завданням. Структура художньо-практичної діяльності, зокрема інструментально-виконавської, містить сформованість інтересів, потреб, чітке уявлення мети художньо-практичної діяльності, оволодіння способами практичного розв'язання поставленої мети, аналіз результату здійсненої діяльності. Студент повинен бути переконаним, твердо знати й усвідомлювати, що відсутність інструментально-виконавської практики, художньо-інтерпретаційного досвіду в різних видах музично-виконавської діяльності призводить до знецінювання художньої мети, нівелювання результатів художньо-інтерпретаційної діяльності, неможливості опанувати й досягнути глибинно-неповторні прошарки твору, а отже, й негативно позначається на рівні оволодіння професійною компетентністю. Тому добір доцільних способів стимулювання потреби у різновидах інструментально-виконавської діяльності, залучення студентів у різні види інструментально-виконавської діяльності є запорукою успіху в процесі формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики.

Наступною педагогічною умовою ми визначили поетапність процесу формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики.

Поетапне засвоєння студентами пропонованого теоретичного і практичного навчального матеріалу надає можливість поступово ускладнювати й розв'язувати завдання, спрямовані на формування інструментально-виконавських компетенцій майбутніх фахівців.

Визначаємо взаємопов'язаних три етапи формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів: ціннісно-орієнтаційний, творчо-діяльнісний, творчо-репрезентативний.

Перший етап – ціннісно-орієнтаційний спрямовується на формування ціннісних орієнтацій студентів. Ці орієнтації опосередковуються особливостями професійної музично-виконавської діяльності, детермінують ставлення до загально-художніх, професійно-педагогічних цінностей –

музичного мистецтва та інструментально-виконавської діяльності як засобу розвитку особистості, усвідомлення їхньої значущості у формуванні внутрішнього світу особистості, стимулюють розвиток інтересу, потреби, індивідуально-ціннісного ставлення студентів до різновидів музично-виконавської творчості.

Другий етап – творчо-діяльнісний – є центральним і найбільш вагомим у формуванні інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики. Способи педагогічного впливу спрямовуються на розвиток художньо-інтерпретаційних умінь студентів у процесі самостійної творчої пошукової й творчо-перетворювальної діяльності. На цьому етапі студентам надається можливість удосконалити рівень оволодіння художньо-інтерпретаційними операціями: вміння самостійно аналізувати, добирати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки; виробляти здатність до творчого художньо-інтерпретаційного переосмислення, художнього виконання.

Третій – творчо-репрезентативний – спрямований на виявлення знань та вмінь студентів самостійно здійснювати інструментально-виконавську діяльність, застосовувати метод проектів у самостійній творчості. Цей етап передбачає підготовку й проведення художньо-творчих проектів, презентацію інтегрованих художньо-творчих тем-проектів. Педагогічні методи та прийоми, що використовуються на цьому етапі, спрямовуються на формування художньо-інтерпретаційних умінь у процесі самостійної творчої діяльності.

Висновки. Таким чином, розв'язання проблеми формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики забезпечується оптимальним вибором педагогічних умов, що передбачають: створення художньо-творчого середовища, що сприяє реалізації компетентнісного, особистісно-зорієнтованого підходів до процесу формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики; використання діалогічної та проблемно-діалогічної взаємодії у процесі інструментально-виконавської підготовки, що позитивно позначається на вдосконаленні когнітивно-емоційної та рефлексивно-оцінювальної сфер студентів; використання індивідуалізації, диференціації та варіативності навчання, що сприяє формуванню художньо-інтерпретаційних умінь студентів з урахуванням їхніх інтересів, нахилів, уподобань та здібностей; забезпечення пріоритету практичної діяльності, що позитивно позначається на розвитку всіх структурних компонентів інструментально-

виконавської компетентності; поетапність процесу формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики, що дає змогу системно й поступово оволодівати теоретично-практичним матеріалом, набувати художньо-інтерпретаційних умінь.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О. А. Современные требования к учителю музыканту и задачи музыкально-педагогических факультетов / О. А. Апраксина // Музыка в школе. – 1983. – № 1 – С. 30–36.
2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
4. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2–5.

5. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.

6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

7. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и её жизненный путь / С. Л. Рубинштейн // Избр. философско-психол. труды. – М. : Наука, 1997. – С. 433–438.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горбенко Олена Борисівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 87.987: 45 + 65.98

ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА НАЦІОНАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ДІТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ ГРОМАДИ М. ТОРОНТО (КАНАДА)

Олена ГОРОЖАНКІНА (Торонто)

Постановка проблеми. У зв'язку з глобалізацією як об'єктивним процесом, що визначає необхідність уніфікованих, космополітичних практик, проблема національної свідомості та особистісної ідентичності як джерела культурного та генетичного коріння людини, приналежності до певної суспільної групи набуває нового смислу. Процеси світової інтеграції ставлять перед сучасними культурами проблему можливості існування унікальних національних ареалів на карті сучасного світу на шляхах його об'єднання в єдиний економічний і культурний організм. Виокремлення української свідомості на пострадянському просторі як новітнього та самостійного феномену актуалізує коло питань щодо збереження культурного та національного коду як поза межами України, так і в самій Україні. Отже, практичною і теоретичною потребою постає дослідження проблем національного у їх зв'язку із загальнолюдським.

Аналіз досліджень і публікацій. Протягом останнього десятиліття спостерігається посилена увага науковців до вивчення і узагальнення культурної спадщини українців, які проживають в різних країнах світу. Я. М. Бельмаз, Б. Л. Вульфсон,

В. М. Жуковський, В. А. Зінгер, В. О. Кудін, М. П. Лещенко, З. А. Малькова, А. П. Пуховська, О. О. Романовський, А. А. Сбруєва, С. І. Шандрук досліджено систему загальної і мистецької освіти США, Канади, Великої Британії та інших країн світу. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження вищеназваних авторів і презентує культурно-просвітницьку діяльність української громади у Канаді.

Мета статті – характеризувати ідентичність та дослідити формування національної свідомості дітей української громади м. Торонто (Канада).

Виклад основного матеріалу. Вивчення досвіду успішного існування, розвитку та інтеграції української діаспори у суспільний простір Канади надає нові можливості, щодо аналізу та виявлення певного механізму цього процесу. Українцям Канади вдалося на території іншої країни побудувати процес родинного та громадського існування у середовищі рідної мови, національних цінностей, культурного надбання, спадкоємності поколінь та стати гідною частиною мультикультурної країни.

Вперше механізм культурної ідентифікації було розкрито в психологічній концепції З. Фрейда. Культурна ідентифікація – це