Володимир Смиренський

(Слов’янськ, Україна)

**ПЕДАГОГІКА**

(Проблеми підготовки фахівців)

**ІМПРОВІЗАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

**ТА ЕТАПИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ**

Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має творчу природу. Творчість є необхідною умовою та гарантом досягнення найвищих результатів праці вчителя, найповнішої реалізації його можливостей, що здійснюється не лише під час підготовки до уро­ку, але й при прогнозуванні можливих варіантів перебігу навчально-виховного процесу, пошуку виходу з імовірних ситу­а­цій навчальної комунікації.

В останній час дослідники розглядають творчий процес як су­перечливий характер діяльності, що є найбільш плідним для уточнення поняття «твор­чість» з одного боку, а з іншого – для дослідження творчої про­це­суальності. Парадоксальність і привабливість творчої діяльності пе­дагога полягає у суперечності між його прагненням всебічно, ре­тельно продумати навчальну та виховну роботу і принциповою не­можливістю передбачити всі можливі відхилення від перебігу навчально-ви­хов­ного процесу. Яким би не був досконалим і вивіреним проект уроку, він реалізується в про­це­сі своєрідного діалогу вчителя з собою та учнями, завдяки яко­му мають з’явитися можливості для виникнення несподіваних, не­пе­редбачених, оригінальних педагогічних рішень, що доз­во­ля­ють інакше подивитися на первісні задуми, надати їм оптимальної форми.

Саме тенденція педагогічної діяльності до раціоналізації та дос­коналості визначає спрямованість розвитку всіх діяльнісних су­перечностей. Такий підхід до вивчення специфіки навчально-ви­ховного процесу дозволяє визначити його як *творчу пе­да­го­гіч­ну взаємодію «учитель – учні»*, що розвивається як система. У загальному вигляді роз­виток цієї системи здійснюється через діалектику усталеності та мінливості, старого й нового, нагромадження та якісної зміни, що виявляється як взаємодія стереотипного та імпровізаційного в пе­дагогічній діяльності.

*Стереотипне* полягає у жорсткості основних зв’язків еле­мен­тів у системі педагогічної діяльності (мети, суб’єкта, пред­ме­та, умов, засобів, процесу, результату), тобто у закономірності, ці­ле­спрямованості та детермінованості об’єкта і умов цієї ді­яль­нос­ті; *імпровізаційне* передбачає варіативність усіх елементів пе­да­гогічної діяльності як системи, а також варіативність зв’язків між ними, завдяки якій відбувається її змінювання й розвиток.

Стереотипне та імпровізаційне взаємодіють різноманітно та трьох рівнях педагогічної діяльності як системи – операційному(тех­нологічному), цільовому і мотиваційному. Основними типами ім­провізаційного розкриття можливостей стереотипів кожного рів­ня є відповідно стихійна імпровізація як саморегуляція тех­но­ло­гії навчально-виховного процесу, пошукова як оновлення спо­со­бу діяльності загалом і смислова як виявлення нового значення в педагогічній діяльності. На всіх рівнях стереотипне взаємодіє з ім­провізаційним як інваріантна діяльнісна структура навчально-ви­ховного процесу та спосіб її динамічної реалізації.

Внутрішнім рушієм виникнення педагогічної імпровізації є інтуїція, а головною силою її функціонування – суперечності між: а) початковим задумом і новим, більш вдалим рішенням педа­го­га, що виникло безпосередньо на уроці; б) нормативом, стан­дар­том, що пропонує зміст педагогічного проекту уроку, і ва­рі­а­тив­но-мінливими умовами його реалізації. У цьому виявляється дія за­­ко­ну єдності та боротьби протилежностей.

Отже, педагогічна імпровізація є об’єктивною складовою нав­чально-виховного процесу, яка виступає засобом інтуїтивного по­шуку оперативного розв’язання суперечностей між його сте­ре­о­типними та несподіваними елементами в безпосередньому спілкуванні вчителя й учнів.

Виходячи з сутності педагогічної імпровізації, в дослідженні визначаються такі критерії її ефективності:

* адекватність конкретній навчально-виховній ситуації;
* оперативність прийняття педагогічно доцільного рішення.

Специфікою педагогічної імпровізації вчителя музики є віль­не поєднання різних видів музично-виконавської і ви­ко­нав­сь­ко-мовленнєвої діяльності (Л. Арчажникова). Виходячи з цього, в дослідженні *пе­д­агогічна імпровізація вчителя музики визначається як об’єк­тив­на складова навчально-виховного процесу, яка виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного роз­в’я­зан­ня суперечностей між усталеними, традиційними прийомами му­зично-виконавської і виконавсько-мовленнєвої діяльності та несподіваною си­туацією взаємодії вчителя й учнів, що потребує нестандартного застосування цих прийомів.*

Внаслідок констатуючого опитування, проведеного з метою вив­чення стану готовності майбутніх учителів музики до педа­го­гіч­ної імпровізації, зроблено висновок, що для переважної біль­шос­ті студентів-музикантів педвузів харак­тер­ний загалом поверховий, уривчастий, фрагментарний рівень знань щодо дос­лід­жу­ва­ної проблеми, що свідчить про їх безсистемність, від­сут­ність практичних імпровізаційних умінь і навичок.

У дослідженні імпровізаційної готовності майбутніх учителів музики розроблено *критерії* визначення її рівнів:

* знання процесуальної сутності педагогічної імпровізації;
* здатність до аналізу несподіваних ситуацій навчально-музичної комунікації;
* уміння проектувати засоби майбутніх імпровізаційних дій;
* практичне застосування імпровізаційних музично-виконавських та виконавсько-мовленнєвих умінь і навичок.

З урахуванням розбіжностей імпровізаційної компетентності майбутніх учителів музики визначено чотири *рівні* готовності до педагогічної імпровізації: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий.

Встановлено, що з 52 студентів-випускників – майбутніх учи­телів музики, які брали участь у конста­ту­ючому опитуванні, 25 % знаходяться на найнижчому, *ре­про­дуктивному* рівні готовності до педагогічної імпровізації. *Адап­тивний* рівень зафіксовано у 57,69 % опитаних, *ло­­­каль­но-моделюючий* – у 17,31 %. Найвищий, *системно-моде­лю­ючий* рівень готовності до педагогічної імпровізації під час кон­статуючого опитування не виявлено.

У процесі дослідження з’ясовано, що стан імпровізаційної готов­ності майбутніх учителів музики потребує науково-тео­ре­тич­ної розробки структури підготовки студентів-музикантів педвузів до педагогічної імпровізації.

*Педагогічними умовами* формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації виявлено:

* мотиваційне забезпечення підготовки студентів;
* опанування теоретичних знань і процесуальної сутності педагогічної імпровізації;
* формування комплексу імпровізаційних умінь і навичок, що загалом забезпечує ефективність інтуїтивного пошуку оперативного прийняття педагогічного рішення, адекватного несподіваній ситуації навчально-музичної комунікації та спрямованого на коригування її мети, змісту, методичних прийомів.

Запропонована в дослідженні структура підготовки майбутніх учителів му­зи­ки до педагогічної імпровізації пе­ред­бачає виявлення комплексу мотиваційного забезпечення цьо­го процесу (мотиваційний компонент); визначення змісту, об’є­му, структури навчального матеріалу щодо педагогічної ім­про­ві­за­ції, а також її етапів (змістово-процесуальний компонент); роз­роб­ку комплексу специфічних педагогічних дій, що сприяють ке­ру­­ванню музичною діяльністю учнів (конструктивний ком­по­нент).

Оскільки проблема готовності вчителя музики до педагогічної імпровізації охоплює великий спектр розв’язання несподіваних ситуацій навчально-музичної комунікації, як можливий варіант її реалізації було визначено один напрямок інтуїтивного знаходження найбільш плідних оперативних рішень – керування вокально-хоровою діяльністю учнів (ВХДУ). Виходячи з цього, змістом конструктивного компонента підготовки до педагогічної імпровізації, зумовленого змістом мотиваційного та змістово-процесуального компонентів, стало цілеспрямоване і послідовне засвоєння студентами спеціальних прийомів керування ВХДУ, що поділяються на музичні покази і словесні пояснення. Вони використовуються під час розв’язання педагогічних завдань, зміст яких визначають типові для хорового звучання шкільних уроків музики інтонаційні дефекти, недоліки співацького дихання, звукоутворення, фразування, нюансування.

Оволодіння спеціальними вокальними, інструментальними, диригентськими та іншими ізольованими та комбінованими прийомами керування ВХДУ розглядаються як передумова педагогічної імпровізації, що забезпечує її найбільшу методичну ефективність.

Залежно від того, на які види музикування спираються по­ка­зи, прийоми поділяються на одноелементні, двохелементні та трьох­елементні.

До одноелементних належать різні види вокальних, інст­ру­мен­тальних і диригентських прийомів, що виконуються ізольовано. До двохелементних – різні види поєднання співу та гри на музичному інструменті (вокально-інструментальні), співу та диригування (вокально-диригентські), диригування й гри на музичному інструменті (диригентсько-інструментальні), двох видів диригування (подвійні диригентські). До трьохелементних – поєднання різних видів співу, диригування та гри на музичному інструменті (вокально-інструментально-диригентські), співу та двох видів диригування (подвійні вокально-диригентські).

Теоретичне обгрунтування розробленої в дослідженні структури підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації перевірено під час формуючої дослідно-експериментальної роботи (ФДЕР) у процесі занять з методики музичного виховання, хорового диригування, а та­кож педагогічної практики студентів-музикантів у за­галь­но­ос­віт­ніх школах.

ФДЕР складалася з трьох взаємопов’язаних етапів.

На *початковому* етапі за методикою констатуючого опитування було проведено опитування студентів – учасників ФДЕР. Порівняння здобутих даних з даними констатуючого опитування не мали суттєвих відмінностей. Отже, експериментальний контингент студентів є репрезентативним.

Відомості про реальну картину готовності майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації склали основу для *основного* етапу ФДЕР, під час якого студенти здобували теоретичні знання процесуальної сутності педагогічної імпровізації, опановували імпровізаційні вміння і навички керування музичною, зокрема, вокально-хоровою діяльністю учнів.

Ефективність запропонованої структури підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації перевірялася під час педагогічної практики студентів експериментального контингенту в загальноосвітніх школах, де проходив *заключний* етап ФДЕР. На цьому етапі студенти мали можливість протягом уроку музики за необхідністю застосовувати набуті імпровізаційні вміння і навички керування вокально-хоровою діяльністю учнів.

Аналіз педагогічної практики свідчить про те, що більшість студентів експериментального контингенту підвищила рівень готовності до педагогічної імпровізації. Це виявлялося в умінні швидко аналізувати несподівані ситуації навчально-музичної комунікації, оперативно приймати педагогічно доцільні рішення їх розв’язання, впроваджувати імпровізаційні дії, оцінювати ефективність досягнутих результатів.

Об’єктивну картину динаміки рівнів готовності майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації довели результати кон­т­рольних зрізів, здобуті до початку і після закінчення фор­му­ючої дослідно-експериментальної роботи.

Заключний зріз показав, що з 30,51 % студентів най­ниж­чо­го, репродуктивного рівня готовності до педагогічної імпровізації за­ли­шилося тільки 6,78 %; 16,95 % змінили репродуктивний рі­вень на адаптивний; 6,78 % – репродуктивний на локально-моделюючий, минаючи адаптивний рівень. Процентний склад студентів адаптивного рівня готовності до педагогічної імпровізації зменшився з 57,63 % на початку дослідно-експе­ри­мен­тальної роботи до 32,21 % після її закінчення, локально-мо­де­лю­ючого відповідно зріс з 11,86 % до 55,93 %. Після закінчення ФДЕР системно-мо­делюючого, найвищого рівня готовності до педагогічної ім­про­візації досягло 5,08 % студентів – майбутніх педагогів-музикантів за­галь­ноосвітнього профілю, що є безумовним успіхом, якщо вра­ховувати, що на її початку цей рівень не був виявлений у жодного з обс­те­же­них студентів.

Таким чином, теоретичне обгрунтування та експериментальна перевірка розробленої структури підготовки майбутніх учителів музики довели, що ефективність формування готовності до педагогічної імпровізації зрозтає, якщо в процесі їх професійної підготовки відбувається опанування спеціальних прийомів керування музичною, зокрема, вокально-хоровою діяльністю учнів, адекватний вибір і довільне оперування ними в несподіваних ситуаціях уроку.

**Література**

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Смиренський В. М. Педагогічна імпровізація вчителя музики як важливий показник його професіоналізму / В. М. Смиренський // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2017. – № 5 (1). – С. 265 – 273.
3. Харькин В. Н. Педагогическая импровизация: Теория и методика / В. Н. Харькин. – М.: МИП «NB Магистр», 1992. – 159 с.

Відомості про автора

1. Смиренський Володимир Миколайович
2. Телефон: 050-274-50-95
3. E-mail [*smirensk22@gmail.com*](mailto:smirensk22@gmail.com)
4. Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов’янськ)
5. Доцент кафедри музики і хореографії
6. Доцент
7. Кандидат педагогічних наук

**Потрібен електронний сертифікат**