

## ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Світлана ГРОЗАН (Кіровоград, Україна)**

*У статті розглядаються можливості розвитку професійно-творчого мислення майбутніх учителів музичного мистецтва засобами проблемного навчання. Доведено, що проблемне навчання формує інтерес до виконавської діяльності. Визначено, що основною умовою створення проблемної ситуації є наявність протиріччя або невідповідності. Пропонуються деякі прийоми, на підставі яких можна створити проблемну ситуацію.*

***Ключові слова:** проблемне навчання, професійно-творче мислення, майбутній вчитель музичного мистецтва.*

*В статье рассматриваются возможности развития профессионально-творческого мышления будущих учителей музыкального искусства средствами проблемного обучения. Доказано, что проблемное обучение формирует интерес к исполнительской деятельности.*

*Определено, что основным условием создания проблемной ситуации есть наличие противоречий или несоответствий. Предлагаются некоторые приемы, на основании которых можно создать проблемную ситуацию.*

*Ключевые слова: проблемное обучение, профессионально-творческое мышление, будущий учитель музыкального искусства.*

*The article examines the possibilities of development professionalno-creative thinking of future teachers of musical art means of problem-based learning. It is proved that the problem training forms interest to performing activity. Determined that the main condition for the establishment of a problem situation is the presence of a conflict or inconsistency. Some techniques on the basis of which you can create a problem situation. It is determined that the main function of the problem situation is to create a specific psychological state student that occurs in the process of solving the problem, for which there is no ready means of solution. It is determined that for problem-based learning is that knowledge and methods of their activity does not rise in finished form, not offered to certain rules and instructions of the task solution, and all of the content of education is to stimulate the search activity of the student.*

*Keywords: problem training, professional and creative thinking, the future teacher of musical art.*

**Постановка проблеми.** В умовах відродження й розбудови системи освіти України, як зазначається у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), проблема розвитку творчого мислення та інтелектуальних можливостей майбутнього покоління надзвичайно актуальна. Розвиток науки й культури у нових умовах ставить нагальне завдання – формування творчого потенціалу нашого суспільства. У зв'язку з цим підвищується соціальна відповідальність загальноосвітньої школи і перш за все вчителя. Одним із показників професійної спрямованості вчителя є усвідомлення ним своєї діяльності як безперервного процесу розв'язання педагогічних задач з метою розвитку особистості учня. Саме у процесі розв'язання педагогічних задач виявляється творче мислення вчителя, зумовлене особливостями розумової діяльності і характером його професійної праці. Особливості творчого мислення вчителя визначаються загальною стратегією педагогічної праці, її «надзадачею», котра полягає в тому, щоб, залучивши учня до діяльності і спілкування, зробити його суб'єктом цієї діяльності.

**Аналіз наукової літератури** свідчить про те, що формування професійно-творчого мислення відбувається значно складніше, ніж оволодіння знаннями. Це виражається в невмінні студентів приймати самостійні рішення, відійти від вивченого зразка, висловлювати незалежні судження в тих або інших педагогічних ситуаціях, передбачати можливі результати взаємодії з колективом, окремою особистістю.

Таким чином, отримані дані свідчать про наявність недоліків у розвиткові професійного, творчого мислення майбутнього вчителя.

Незважаючи на певні досягнення у розробці проблеми мислення особистості, технологія формування професійно-творчого мислення не була предметом спеціального психолого-педагогічного вивчення, не включала цілісного теоретико-методологічного обґрунтування моделі професійно-творчого мислення майбутнього вчителя музики.

**Мета статті** – розкрити можливості розвитку професійно-творчого мислення майбутніх учителів музики засобами проблемного навчання.

Проблема формування мислення знайшла широке відображення у психолого-педагогічній літературі. Серед досліджень цього напрямку виділяються ті, що розкривають феномен мислення (Б.Ананьєв, А.Брушлинський, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Б.Теплов). Деякі істотні аспекти мислення розробляється з позиції підготовки вчителя в системі безперервної педагогічної освіти (А.Алексюк, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, В.Сластьонін); формування і розвитку педагогічної майстерності, педагогічних умінь (О.Абдулліна, І.Зязюн, С.Сисоєва). Становлять інтерес різноманітні психологічні та філософські концепції мислення, відображені у працях зарубіжних учених (Дж.Гілфорд, У.Джемс, Дж.Дьюї та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** Феномен творчості, розвитку творчої особистості, створення умов, за яких ці процеси протікають більш успішно, – значимі явища в сучасній теорії та практиці. У науці творчість досліджується як вид діяльності, процес і продукт. Як відомо, існують види діяльності, що виконуються стандартно, але в які з ініціативи виконавця може вноситься творчий початок – удосконалення способу діяльності, винахід і т.д. У цих видах творчості, як правило, відбувається тривалий пошуковий і підготовчий період, який закінчується винаходом або відкриттям. Таке однократне відкриття не вимагає повторення, а тільки тиражування.

Інші види діяльності вимагають постійної готовності до пошуку індивідуального творчого стилю, оскільки нестандартні ситуації можуть виникнути несподівано. Цей тип творчості, оперативний, необхідний педагогам, організаторам, продуктом якого є знаходження нового способу дії, неповторного й конкретного, вимагає постійної напруги й готовності до пошуку. Він вимагає контакту з середовищем, що постійно змінюється. Особливо це стосується педагогічного процесу, коли виникають нестандартні, критичні ситуації або необхідно оперативно змінити спосіб викладення матеріалу.

Наступний вид діяльності належить до розряду так званих художньо-творчих, що припускає обов'язкове привнесення новизни й оригінальності в кожний кінцевий продукт діяльності. Цей вид на тлі інших має свою специфіку. Мистецтво завжди органічно пов'язане з індивідуальністю та особистістю художника, композитора. Твори мистецтва не можуть повторюватися, як і будь-яка індивідуальність, ні за змістом, ні за формою

й вимагають нового в кожному музичному творі, картині тощо. Мистецтво, відображаючи конкретний і неповторний час, наче фіксує його. Для цього потрібне постійне поглиблене пізнання реальності, вироблення потреби до пізнання й удосконалення.

До художньо-творчих видів діяльності належить і виконавська діяльність музиканта. Діяльність виконавця спрямована на розкриття задуму композитора, створення художнього образу, а інтерпретація твору безпосередньо пов'язана із внутрішнім світом виконавця, його світоглядом, думками, почуттями. Кожний музичний твір можна інтерпретувати, підходячи до нього з різних позицій. Усі авторські вказівки переломлюються в індивідуальній свідомості виконавця та повинні відображати думки, почуття, інтелектуальний рівень самого музиканта.

Г.Нейгауз [7, с. 60] писав, що багатство внутрішнього світу особистості виконавця дозволяє йому знаходити найбільш глибокі й тонкі відтінки авторського задуму. Не менш важливим є те, щоб музика знаходила внутрішній відгук у виконавця, щоб він був захоплений нею. Інтерпретація музичного твору немислима без активного прояву уяви, фантазії виконавця. Ці елементи є неодмінними атрибутами творчого мислення. Виходячи з вищесказаного, визначається актуальність формування й розвитку творчого мислення музиканта – майбутнього вчителя. Музичне мислення – явище складне й багатокомпонентне. Його називають і «інтелектуальним сприйняттям», і «відображенням людиною музики», і «освоєнням музики». Існує багато підходів до проблеми музичного мислення. До сучасного розуміння даної проблеми підводить концепція Б.Асаф'єва [2, с. 23] про інтонацію як центральний, базовий елемент музичної мови, і Б.Яворського, творця теорії ладового ритму. Аналізуючи дані концепції, очевидно, що і музикант-виконавець, і слухач повинні оперувати у процесі музичного сприйняття певними системами уявлень про інтонацію, найпростішими виразно-образотворчими засобами, а також іншими засобами, що викликають певні настрої, поетичні спогади, образи, відчуття. На цьому рівні проявляє себе музично-образне мислення, міра й ступінь розвиненості якого залежать від того, яке місце займає даний аспект у підготовці музиканта. Відповідно до концепції Б.Асаф'єва [2, с. 48] інтонація є головним провідником музичної змістовності, музичної думки, а також носієм художньої інформації, емоційного заряду, душевного руху. Однак емоційна реакція на інтонацію, проникнення в її емоційну сутність є вихідним пунктом процесу музичного мислення, але це ще не сам процес мислення. Це лише первинне відчуття, перцептивний відгук. Оскільки мислення бере початок, як правило, від зовнішнього або внутрішнього «поштовху», то відчуття музичної інтонації є свого роду сигналом, імпульсом до будь-яких музично-розумових дій.

Подальші форми відображення музичної дійсності у свідомості людини пов'язані з осмисленням логічної організації звукового матеріалу.

Трансформація інтонацій у мову музичного мистецтва можлива лише після певної обробки, зведення їх у ту або іншу структуру. Поза музичною логікою, поза різноманітними інтегративними зв'язками, що виявляють себе через форму, лад, гармонію, метроритм і т.д. музика залишиться хаотичним набором звуків і не зійде до рівня мистецтва. Осмислення логіки організації різних звукових структур, уміння в музичному матеріалі знаходити подібність і розходження, аналізувати й синтезувати, встановлювати взаємозв'язки є наступною функцією музичного мислення. Ця функція більш складна за природою, оскільки зумовлена не тільки й не стільки перцептивними, емоційно-почуттєвими, але переважно інтелектуальними проявами з боку індивіда, вона припускає певну сформованість його музичної свідомості. Слід підкреслити, що при певній автономності цих двох функцій процеси музично-розумової діяльності стають повноцінними тільки при умові їх органічного сполучення і взаємодії.

Однак більшість педагогів музично-виконавського класу, концентруючись на впливові на перцептивну, емоційну сторону музичної свідомості учнів, меншою мірою приділяють увагу процесам розуміння, інтелектуального осмислення творів. Одна з причин такого стану речей – недостатньо ясне уявлення про природу й сутність музичного мислення. Деякі педагоги-практики переконані, що емоційно-чуттєвий початок у музичній свідомості з надлишком покриває відсутність або недолік інтелектуальної його складової. Тим самим мислення музиканта трактується як специфічне мислення без понять, яке через це принципово відрізняється від звичайного мислення людини, що включає в себе й поняттєво-логічний компонент [2, с. 77]. Серед різноманітних засобів, які можуть забезпечити ефективність формування та розвитку в майбутніх учителів музики професійно-творчого мислення, особливе місце належить, на нашу думку, проблемному навчанню, яке, на наш погляд, сприяє як активізації розумової діяльності, так і розвитку творчого мислення.

Творче мислення являє собою особливий щабель музичного мислення. Музично-інтелектуальні процеси на цьому рівні характеризуються переходом від репродуктивних дій до продуктивних, від відтворюючих до творчих. У зв'язку з цим питання про пошук продуктивних методів, що формують творче мислення учнів є досить актуальним. Одним із найбільш ефективних методів, за допомогою якого відбувається формування та розвиток творчих якостей особистості, визнаний метод проблемного навчання (М.Махмутов, О.Матюшкін, М.Левіна, В.Загвязинський та ін.). Він досить широко застосовується у практиці загальноосвітньої школи й ВНЗ. Однак у музичній педагогіці він використовується на інтуїтивному рівні, без конкретних методичних розробок.

Для проблемного навчання характерно те, що знання та способи діяльності не підносяться у готовому вигляді, не пропонуються певні

правила й інструкції вирішення завдання. Весь зміст навчання складається у стимулюванні пошукової діяльності учня. Активізація пізнавальної та виконавської діяльності учнів, розвиток інтересу до предмета, формування самостійності і творчого відношення відбуваються ефективніше, якщо викладач не декларує, а постійно міркує, полемізує, залучає учня до активного пошуку доказів, що засновані на певних знаннях, асоціаціях, слухових враженнях. Такі заняття по суті перетворюються на діалог, спільні роздуми, дослідницьку роботу. При використанні технології проблемного навчання формується особливий стиль розумової діяльності, підвищується дослідницька активність і самостійність учнів, вони вчаться мислити логічно, науково, творчо. Крім того, факт суб'єктивного «відкриття» істини та сам процес її пошуків викликає в учнів глибокі інтелектуальні почуття, у тому числі почуття задоволеності й упевненості у своїх можливостях і силах. А емоційно забарвлене, «пережите» знання має більше шансів закріпитися надовго у свідомості, ніж отримане в готовому виді. Автори даного методу структурною одиницею проблемного навчання вважають проблемну ситуацію і процес її вирішення [6, с. 15].

Для розуміння сутності проблемної ситуації необхідно розкрити значення поняття «проблема». У філософії «проблема» визначається як «конкретне знання про незнання». У цьому парадоксальному, на перший погляд, судженні міститься суть проблемного навчання. Усвідомлення відомого й невідомого у певній ситуації, усвідомлення проблеми створюють стан здивованості, психологічного дискомфорту, що й спонукає шукати вихід зі стану невизначеності, дефіциту інформації. Це визначає суть проблемної ситуації.

Головна функція проблемної ситуації складається у створенні певного психологічного стану учня, що виникає у процесі вирішення завдання, для якого немає готових засобів рішення. Одним з таких емоційних станів є подив. Аристотель уважав інтелектуальну емоцію подиву початком процесу пізнання. Р.Декарт, розвиваючи думку Аристотеля, зазначав, що пізнання починається з подиву, що, на його думку, дозволяє людині звертати увагу на те, що раніше проходило повз його свідомість. Подив виконує функції спонукання та орієнтації. Почуття подиву, іноді обурення (при зіткненні життєвих уявлень із науковим поясненням цих явищ, або при використанні прийому контрасту видимого й прихованого смислу висловлення) служать внутрішніми сигналами розумових процесів, сприяють міцному засвоєнню знань [4, с. 68].

Проблемне навчання формує інтерес до виконавської діяльності. На думку вчених, інтерес є одним із дійових мотивів людської діяльності. Інтерес можна визначити як позитивне оцінне ставлення суб'єкта до його діяльності [1, с. 55]. Інтерес – двигун активності та регулятор витривалості у діяльності. Саме інтерес до предмета, явища дозволяє проникнути в його сутнісні глибини. Крім того, інтерес стимулює інтелектуальну активність,

яку Д.Богоявленська виділяє як «одиницю аналізу» творчості [3, с. 108]. Причому інтелектуальна активність розглядається нею як готовність займатися не стимульованою ззовні діяльністю, а за внутрішнім спонуканням особистості. Проблемна ситуація створюється з урахуванням реальних, значимих для учнів протиріч. Тільки в цьому випадку вона стає потужним джерелом мотивації пізнавальної активності й спрямовує мислення на пошук невідомого. Існує безліч способів створення проблемної ситуації, однак далеко не всі вони застосовуються в музичній педагогіці, особливо у виконавській практиці в силу її специфічності. Пропонуємо деякі прийоми, на підставі яких можна створити проблемну ситуацію:

1) порівняння різних інтерпретацій одного й того ж музичного твору у виконанні російських або зарубіжних музикантів. Таким же способом можна порівняти різні редакції того ж самого твору й запропонувати студентові обрати найбільш вдалу. Свій вибір учню необхідно аргументувати й довести. Такі дії він зможе здійснити тільки на підставі наявних у нього знань про стиль композитора, епоху, особливості музичної мови, можливості інструмента тощо;

2) свідомо використовувати помилкове висловлення викладача і таким способом залучати учнів до обговорення. За допомогою цього прийому вирішуються питання аплікатури, фразування, а також питання динаміки й штрихів;

3) використання типових помилок учнів і залучення їх до міркування про способи виправлення цих помилок;

4) взяти під захист свідомо невірну або суперечливу редакцію, де, наприклад, порушені закони інтонаційної логіки, енергійні затактові ходи редактором запропоновано виконувати ніжно, співуче й т.п. Якщо учень має відповідну підготовку, певний слуховий досвід, то такий «захист» з боку педагога викличе в нього інтелектуальну емоцію обурення й бажання спростувати невірну точку зору, таким чином, основна психологічна умова проблемної ситуації буде виконана.

Як уже зазначалося, основна умова створення проблемної ситуації – наявність протиріччя або невідповідності. Такі невідповідності у виконавському класі можна змоделювати, запропонувавши учневі з декількох художніх полотен, що зображують, наприклад, грізне, бурхливе море, обрати ілюстрацію до п'єси протилежного (спокійного, ліричного) характеру. У такий же спосіб можна проілюструвати музичну п'єсу за допомогою літературного твору, що не відповідає їй за характером. Подібного роду протиріччя можуть виникати між старими знаннями й новими, що виявилися в ході вирішення поставлених завдань.

М.Махмутов пропонує створення проблемної ситуації за таких умов [5, с. 93]: при організації практичної роботи учнів; при спонуканні учнів до

порівняння, зіставлення й протиставлення; при спонуканні учнів до попереднього узагальнення нових фактів; при формулюванні гіпотез.

У контексті викладених способів досить ефективним є наступне завдання: при роботі над технічно складним місцем твору (хорового, інструментального) запропонувати учневі придумати вправи, які полегшать цю роботу. Виконання даного завдання можливе лише на підставі вже наявного досвіду, однак до розряду творчих можна буде віднести тільки вперше винайдені вправи, а не актуалізовані старі.

Розвиток музичного мислення учня нерозривно пов'язаний зі здатністю осмислення логіки музичної мови, розуміння якої «засноване на образному порівнянні виразних засобів музики, які служать передачі її художнього змісту, із засобами словесної мови, які здійснюють передачу думок» (Л.Мазель). Завданням, що сприяє спрощенню розуміння музичної мови як засобу комунікації, може бути наступне: наприклад, при розучуванні сонат віденських класиків, запропонувати учневі виконати кожен фразу від імені будь-якого з персонажів опери, що відповідає характеру сонати, яка виконується. Подібні завдання можна використовувати також при роботі над хоровими сценами з опер. По можливості можна використовувати словесні репліки, які допоможуть осмислити фразування, зробити їх живими та емоційними, відповідними до людського мовлення. Це завдання, як правило, викликає глибокий емоційний відгук в учнів, дозволяє актуалізувати наявні знання з курсу історії музики, здійснює інтегративні міжпредметні зв'язки. Запропоновані прийоми та завдання визначають можливі шляхи їх застосування в музичній педагогічній практиці. Знання педагогом сутності та правил моделювання проблемних ситуацій дозволить йому творчо підійти до педагогічного процесу. Необхідно відзначити, що ефективність використання проблемного навчання буде простежуватися тільки у процесі системного підходу, тобто при створенні системи проблемних ситуацій. Також необхідно враховувати вікові й індивідуальні можливості учнів і тим самим сприяти їх розвитку.

**Висновки.** Проблемне навчання не слід розглядати як єдиний універсальний спосіб і намагатися все навчання побудувати на його основі. Необхідно враховувати, що не весь навчальний матеріал доцільно викладати проблемно. Частина інформації викладається в готовому вигляді, з наступним залученням її при аналізі тих або інших явищ. Для практики навчання доцільно використовувати сполучення різних методів. Але від того, які методи переважають, який характер здобуває діяльність учнів (пошуковий, творчий або відтворюючий), можна говорити про те, який вид мислення розвивається більшою мірою.



**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Арстанов М.Ж. Проблемное обучение в учебном процессе вуза / М.Ж.Арстанов, М.Г.Гарунов, Ж.С.Хайдаров; под общ. ред. П.И.Пидкасистого. – Алма-Ата: Мектеп, 1979. – 80 с.
2. Асафьев Б.В. О музыке XX века / Б.В.Асафьев. – Л.: Музыка, 1982. – 200 с.
3. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Учебное пособие. / В. И.Загвязинский. – М.: Академия, 2005. – 254 с.
4. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т. В.Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 123 с.
5. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. Учебное пособие для ВУЗов / М. М.Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 188 с.
7. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г.Г.Нейгауз. – М.: Музыка, 1987. – 176 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Грозан Світлана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.