

принципі поступовості. Вона включає різні засоби педагогічного впливу, які розподілені відповідно призначеності кожного етапу. Використання цих засобів здійснюється за допомогою групи відповідних методів, які максимально сприяють розвитку усіх компонентів вокальної культури.

Література

1. Згурська Н.М. Методика формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць / Ред. кол. О. П. Щолокова та ін. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 2. – С. 134-140.
2. Иконникова С.Н. Диалог о культуре. – Л.: ЛГУ, 1987. – 243 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1987. – 750 с.
4. Энциклопедический музыкальный словарь / Отв. ред. Г. В. Келдыш. – М.: Большая советская энциклопедия, 1959. – С.214.

Т.Г.Борисенко

ОВОЛОДІННЯ МЕТОДИЧНИМИ ПРИЙОМАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ – ОДИН З НАПРЯМКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

В статье анализируются методические приемы, способствующие эффективной организации совместной учебной деятельности учащихся на уроках музыки в школе. Приобретение опыта применения этих приемов способствует улучшению профессиональной подготовки будущих специалистов.

The traditional and other methodical techniques of effective organization of educational activities of pupils at the music lesson at school are analyzed in the article. Gaining the experience of using these techniques improves the professional Teachers Training activities of the future specialists.

Актуальність використання методичних прийомів навчання та виховання обумовлена вимогами сьогодення –

ростом професійної підготовки майбутніх учителів музики, невід'ємною складовою якої є їх підготовка до організації спільної навчальної діяльності учнів.

Мета статті – проаналізувати методичні прийоми, що сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів музики до організації спільної навчальної діяльності учнів.

На наш погляд потребує подальшого розвитку розробка застосування студентами-практикантами різноманітних методів організації означеної діяльності, оскільки дане питання потребує більш широкого висвітлення. Це і є головною метою даної статті – оволодіння майбутніми вчителями музики ефективними методами організації спільної навчальної діяльності учнів та їх застосування на практиці в загальноосвітній школі.

У рамках спецкурсу “Організація спільної навчальної діяльності учнів на уроках музики в школі” відбувається оволодіння студентами методами організації даної діяльності, що забезпечує їх правильну психологічну установку на спільну діяльність, відкритість у стосунках з учнями, готовність до різних проявів контакту, зацікавленість у спілкуванні з ними, готовність до взаємодії та ін.

Оволодіваючи теоретичними і практичними аспектами професійної підготовки майбутнього вчителя музики, студенти опановують основні методи, які включають: діалогізацію навчального процесу, що передбачає забезпечення рівності позицій усіх учасників спільної навчальної діяльності, право кожного на особисту думку, можливість її висловити і захистити; персоналізацію ідей, виступів, проєктів; конструктивну інтерпретацію і обговорення пропозицій щодо організації спільної навчальної діяльності учнів.

Відомо, що в рамках традиційної системи організації навчально-пізнавальної діяльності студентами оволодівається позиція об'єкта педагогічного впливу з боку викладача. Засвоєна вже зі школи, ця позиція привчає студентів беззастережно сприймати, запам'ятовувати і оперувати тільки тією інформацією, судженнями, які їм дав викладач. Актуалізація особистої – суб'єктивної – позиції студента в цих ситуаціях не передбачається.

Тому першочерговим завданням занять спецкурсу стало змінити стереотип ставлення студентів до навчальної інформації, перевести їх позиції об'єкту, що сприймає і запам'ятовує у позицію суб'єкту, що активно думає, сприяє взаєморозумінню, взаємодії.

Враховуючи цю обставину, основною формою організації спільної навчальної діяльності студентів виступає дискусія, що проводиться в умовах групових та індивідуальних занять. Формами організації такої діяльності є обрані ігрове імітаційне моделювання ситуацій спільної навчальної діяльності учнів, обговорення і захист проєктів і результатів діяльності самих студентів в умовах педагогічного процесу.

Напрацювання досвіду організації спільної навчальної діяльності учнів студентів відбувається на педагогічній практиці в загальноосвітніх школах м. Ялти.

Технологічно позитивна навчальна взаємодія при спільній навчальній діяльності здійснюється найбільш плідно, коли реалізуються на рівних: формування почуття "Ми"; обов'язкове встановлення особистого контакту між учнями; прагнення до здійснення мети спільної діяльності; надання та прохання допомоги.

Під час практики студенти прагнуть створити на уроках музики позитивний фон радості та ухвалення через авансування, зняття страху, подання прихованої допомоги, мобілізацію активності, посилення мотивації учнів.

Майбутні фахівці допомагають учням у їх спільній навчальній діяльності, коли пояснюють, показують, нагадують, натякають, підводять, радять, заохочують, стимулюють, вселяють впевненість, зацікавлюють, надихають, проявляють любов, повагу, заохочують вимогливість, сприяють задоволенню потреб росту, вільного вибору, надають учневі радість спілкування, закріплюють його авторитет серед однолітків.

Інтеракція в спільній діяльності допомагає майбутньому вчителю вивчити особистість учня, взаємовідносини в конкретному класі і безпосередньо корегувати ці процеси.

Стосовно інтерактивних методів можна сказати, що саме вони і спрямовані на взаємодію учнів у класі. Завдяки

ігровій формі їх проведення методи дають змогу вчителю мати набагато ширше уявлення про ставлення учнів до навчання, про психологічний клімат у класі, про офіційних, ділових і емоційних лідерів, про “сильних”, “пасивних” учнів, робити безпосередню корекцію під час експериментальної взаємодії.

Усі інтерактивні методи стосуються емоційної сфери кожного учня, висвітлюють його статус, дають можливість проявити активність у взаємодії з однокласниками. Методи фактично не допускають самоусунення від групової роботи учнів. Але якщо й трапляється категорична чи демонстративна відмова (хоча таке буває рідко), то це дає не менше матеріалу для психологічних висновків, ніж активна участь школяра в спільній діяльності.

Використання інтерактивних методів передбачає в основному ігрову форму їх проведення. Розкриваючи ігрову форму організації діяльності, ми вважаємо за необхідне вказати на такі їх характеристики:

- просторово-часова відокремленість означає, що дія та її результат містяться в рамках однієї ігрової ситуації. Ситуація є умовною, у ній виконуються умовні дії;
- нормативний компонент дії, представлений системою правил. У рольовій грі імітуються норми, що регулюють діяльність;
- штучно організований процес інтенсивної взаємодії учасників гри включає механізм самоактуалізації особистості, надає їй можливості побачити перспективу розвитку. Ігрові правила орієнтують на нові системи цінностей;
- на основі ігрової поведінки, в якій реалізуються різноманітний зміст й індивідуальні особливості учасників гри, закріплюються індивідуалізовані системи засобів діяльності, формуються стильові характеристики;
- учасники гри як носії певних установок імітують реально існуючі позиції й таким чином включаються в систему знакових елементів. Така модель дає можливість уявити різні аспекти складних процесів, визначити оптимальний характер управління цими процесами. В моделі забезпечується відмінність особистісного змісту і позицій

учасників гри, тому зумовлена перевага ігрової імітації над традиційними формами прогнозування.

Застосовуючи інтерактивні методи, студент-практикант ставить перед учнями певне завдання, отримує від них певну інформацію, аналізує її, редагує і доводить до учнів корекцію їх поведінки. Разом з тим він сам потрапляє у ситуацію інтенсивної, когнітивно і емоційно насиченої взаємодії зі школярами, в якій повинен сприймати особливості значущої інформації, вміти її правильно аналізувати, проявляти те чи інше ставлення й відповідним чином коригувати взаємодію стосовно характеру зворотної реакції.

Аналізуючи підготовку до організації спільної навчальної діяльності учнів майбутніми вчителями, ми бачимо, що така робота передбачає ігрову форму проведення та певну імітацію моделі навчання або виховання. Тому закономірно, що будь-яка модель має визначатися за якимись ознаками. Загальні ознаки при визначенні моделі будь-якої діяльності полягають в наступному: наявність проблеми і об'єкта ігрового моделювання; неоднаковість інтересів учасників, що пов'язана з виконанням різних функцій, які передбачені ролями; взаємодія учасників; створення обставин, в яких учасники повинні приймати рішення в певній ситуації та аналізувати свої дії; динамічність змін обставин, їх залежність від дій учасників; наявність системи стимулювання.

Застосування інтерактивних методів організації спільної навчальної діяльності учнів відбувається в проведенні пізнавальних ігор, що розпочинається зі спільного аналізу їх змісту, протягом яких створюються різноманітні ділові відносини, що були викликані обміном інформацією серед учнів, їх участю у підготовці музичного змагання.

У гру включається кожен учень, мобілізуючи свої знання, вміння, попередній досвід. Крім того, в іграх вони напрацьовують вміння спілкуватись, долати відлюдкуватість, пасивність. "Важкі" учні змінюються, відчують себе фізично вільними, спокійнішими, психічно захищеними.

Застосування інших інтерактивних методів передбачає прямі контакти, взаємодії учнів між собою.

Відтворення учнями реальних відносин в уявленій ситуації на основі існуючих знань відбувається у сюжетно-рольових іграх. Так, на підсумковому уроці один із студентів-практикантів запропонував таку ігрову ситуацію: “Ви досвідчені музикознавці. Вам треба порівняти виразні можливості музики в “Марші” з балету П.Чайковського “Лускунчик”, в “Марші Чорномора” з опери М.Глінки “Руслан і Людмила” і в “Марші” з опери Ш.Гуно “Фауст”. Визначте, що в них загального і що їх відрізняє?” Для цього пропонується учням вибрати 3-х арбітрів. Усіх учасників ігри він знайомив з критеріями оцінки. Інші учні поділялися на дві команди. Практикант виконував роль вільного спостерігача. Арбітри визначали, яка команда відповіла краще. Така гра викликала у школярів великий інтерес і навчальну активність.

На перший погляд, при проведенні цих методів студент-практикант виглядає пасивно, адже він тільки дав завдання, а далі учні самі обмінюються інформацією. Однак насправді й на нього тут лягає значне психологічне й емоційне навантаження. Використовуючи методи, наведені вище, він має змогу прямо, безпосередньо регулювати взаємодію, монополюючи отримувати від учнів інформацію, відповідним чином її дозувати й редагувати при зворотній “віддачі”. В даному ж випадку взаємодія між учнями не опосередковувалася діяльністю вчителя, а здійснювалася безпосередньо на рівні “учень — учень”, “учень — група”. Студенту ж важливо не випустити процес діяльності з-під контролю, бо тоді вплив взаємодії на взаємні оціночні ставлення був би стихійним і непередбаченим, що інколи призводило б до зовсім небажаних наслідків. У такому разі інтеракція між учнями повністю залежить від структури емоційних стосунків у класі, що склалися в даний час. В той же час певним чином відіграють роль взаємні впливи в класі. Такі взаємовпливи і їх соціально-психологічний зміст реалізувався у способах і прийомах впливу учнів один на одного у процесі діяльності. Засобом взаємовпливу партнери “обробляють” один одного, прагнучи при цьому до зміни й перетворень психічного стану, установок і остаточного підсумку поведінки і психологічних якостей особистості.

Втрата практикантом контролю над процесом діяльності часом приводила до непорозуміння, образи, а то й до конфлікту. Внаслідок цього студент, звичайно, не міг використати організацію спільної навчальної діяльності учнів й отримати матеріали як фактор, стимулюючий оптимізацію взаємостосунків і прагнення учнів до спільного результату.

Студенти використовували активні методи в оцінюванні учнями діяльності груп на уроці, застосовуючи ділову гру. Учасники груп радились між собою, обговорювали і виставляли бали іншій групі. Спочатку практиканти пропонували представникам однієї з груп зіграти роль спочатку “Доброго вчителя”, а потім роль “Дуже суворого вчителя”. Критерії відповіді були записані на дошці і “вчитель”, звіряючись з ними, давав їй оцінку. Правила гри: необхідно було знайти обґрунтування кожній своїй висловленій думці, не відступати від ролі (“добрий” не може стати “суворим” і навпаки). Виконуючи першу роль, учні вчилися відшуковувати позитивні моменти у відповідях (навіть якщо їх немає), в іншому – негативні. Відбувалося також формування умінь коректно сформулювати і висловити свою думку, обґрунтувати прийняту позицію, прийняти незвичну пропозицію. Цікавими були моменти, коли учням доводилось оцінювати одну й ту ж саму відповідь однокласника спочатку в одній, а потім у протилежній ролі або оцінювати власну відповідь з позиції “суворого” вчителя.

Основними прийомами керування виступали запитання до того, хто здійснював оцінку. Саме за допомогою запитань, а не прямої вказівки, легше було досягнути бажаного результату. У нагоді стала порада, жарт, а також прийоми невербального спілкування – подив або підтримка, виражені поглядом. Таким чином здійснювалася взаємооцінка груп.

Для включення в спільну навчальну діяльність молодших школярів гра є одним з найбільш ефективних засобів. У підлітковому віці найбільш сильно проявляється бажання обговорити що-небудь з однолітками. Крім того, учень цього віку використовує найменший привід для того, щоб якимось звернути на себе увагу, стати відомим серед інших. Введення в урок обговорення (наприклад, результатів діяльності, розподілу

функцій спільної діяльності, взаємоперевірки, взаємооцінки) зацікавили учнів, забезпечили їх пильне ставлення до форм спільної навчальної діяльності. У старших школярів починав підвищуватись престиж знань. Спонукаючи їх до спільної взаємодії могло, наприклад, усвідомлення можливості надати та отримати допомогу, обміняти інформацією.

Однак створення загального позитивного ставлення до форм спільної діяльності було тільки першим кроком формування мотивації навчальної взаємодії на уроці. Використовуючи його, студент-практикант від показу переваги спільної навчальної діяльності над індивідуальною повинен був перейти до організації такої діяльності. Перш за все учні, в якій би формі взаємодії вони не брали участь (гра, обмін функціями, обмін інформацією і т.п.), повинні були бути забезпечені засобами взаємодії. Ними могли стати дії, пов'язані з навчальним матеріалом. Наприклад, для того, щоб виконати пісню, треба було щось певне напрацювати. Звернення учнів до аналізу особистих дій і дій партнера, а не тільки до оцінки отриманого результату дає їм змогу порівнювати, співвідносити і, отже, сприяє формуванню засобів спільної навчальної діяльності, становленню мотивації цього виду навчальної діяльності.

При взаємодії з інертними учнями пропонується використовувати наступне: не вимагати від них негайного включення в діяльність, оскільки їх активність у виконанні нового виду завдань росте поступово; пам'ятати, що вони не можуть активно діяти з різноманітними завданнями; не вимагати швидкої зміни невдалих формулювань при усних відповідях – їм необхідний час на обміркування; не запитувати їх на початку уроку, оскільки інертні учні важко переключаються з попередньої ситуації; уникати ситуацій, коли треба отримати швидку усну відповідь на несподіване запитання; необхідно надати час на обміркування та підготовку; у момент виконання завдань не треба їх відволікати.

У спільній навчальній діяльності учнів викликає певний інтерес застосування методу "Сніжна куля". Він містить наступне:

1) індивідуальна робота учнів над даними проблемами;

2) створення учнями пар і робота в них;

3) створення четвірки;

4) з четвірки створення вісімки;

5) з вісімки створення шістнадцятки;

6) результат – показ спільної навчальної діяльності учнів.

Підвищує активність учнів на уроці застосування студентами-практикантами методу “Мозковий штурм”. Цей метод опрацював американський вчений 60-х років ХХст. Алекс Осборн. Суть методу виражається в подачі, поєднанні різних понять, рішень, які виникають при блискавичному озорінні. “Мозковий штурм” давав учням велику творчу користь.

На практиці студенти застосовували методи організації спільної навчальної діяльності учнів, що були напрацьовані ними на практичних заняттях зі спецкурсу: діагностування, порівняння, спонукання до діяльності, надихання на досягнення. Учні при цьому залучалися до міркувань, дослідження та експерименту, що проводилося командою або групою в змаганні, індивідуальній роботі в групі, хорових відповідях, коротких письмових відповідях групи.

Для виявлення усвідомлення учнями взаємодії, створення сприятливого оточення у спільній навчальній діяльності учнів використовувався прийом “вибір партнера”. Цей прийом є модифікацією відомої соціометричної процедури. Він застосовується при обстеженні учнів, які так чи інакше висловили своє бажання працювати разом. Характер вибору партнера дозволяє уточнити мотиви учнів при виборі форми навчальної взаємодії.

Один з варіантів цього прийому дає змогу студенту-практиканту отримати інформацію не тільки про наявність та рівень сформованості в учня бажання взаємодіяти, але і про стосунки школярів між собою, що необхідно враховувати при комплектуванні груп для спільної навчальної діяльності. При цьому учні отримували картки, в які вони повинні були вписати прізвища чотирьох своїх однокласників, з якими хотіли б бути, в одній групі, і мотивувати свій вибір. На першому місці зазначалося прізвище найбільш бажаного партнера. Студент казав учням, що їм треба виконати завдання разом з однокласниками. Для цього треба розбитись на невеликі групи

по чотири – п'ять учнів. Кожна група виконувала своє завдання. Щоб скласти списки цих груп, потрібно було врахувати думку кожного учня. Тому їм було запропоновано записати на картці прізвища чотирьох однокласників, з якими б вони хотіли бути разом в групі, і пояснити, чому вони обрали саме їх. Почати список треба було з прізвища того учня, взаємодія з яким була б для учня найбільш бажаною. Потім учні усі разом аналізували, наскільки успішно вони справились з завданням.

Інший варіант дозволяє доповнити та уточнити відомості, які вже були отримані. Головна мета – виявити ті якості партнера, на які зорієнтований учень, і отримати уявлення про спрямованість його на виконання спільної навчальної діяльності. Учні при цьому отримували картки, на яких були перелічені якості партнера по спільній навчальній діяльності, якими можна було б керуватись при доборі групи. Вони повинні були їх проранжувати, тобто поставити поряд з кожною якістю певний ранг в залежності від того, наскільки для нього якість значима. В картці перелічені, наприклад, такі якості партнера по спільній навчальній діяльності: 1. Добра людина. 2. Мій друг (подруга). 3. Багато знає. 4. З ним цікаво спілкуватись. 5. Відтворює гарну мелодію. 6. Весела людина. 7. Відмінник. 8. Добре знає матеріал. 9. Надійний помічник. 10. Може цікаво передати музику. 11. Може зрозуміти те, що ти хочеш сказати. і т. ін.

Практикант казав учням, що їм належить виконати завдання разом з однокласниками. Як вони думають, яким повинен бути їх партнер? Які якості повинні йому належати для того, щоб взаємодія в групі йшла успішно? Щоб було легше відповісти на ці запитання, їм роздані картки, на яких написані ті якості, за якими їх однолітки обирали собі партнерів. Учні повинні були прочитати їх уважно і вказати, які з названих якостей, на їх думку, повинні були б стати визначаючими при виборі партнера. Перший номер повинен був стояти поряд з найбільш важливою якістю партнера. Другий – поряд з менш значною і т. д. Якщо в списку не була названа та якість, яку учень вважав найбільш важливою для партнера при спільній навчальній взаємодії, то він міг її дописати і поставити поруч з нею відповідний номер.

Учні по-різному мотивували вибір свого партнера. Студенти проводили якісний і кількісний аналіз їх відповідей.

Якщо учень виділяв відповідні типу “Він добра людина”; “Він мій друг”; “З ним цікаво спілкуватись”, то можна було сказати, що в виборі він керувався відносинами, які склались в інших видах діяльності, наприклад, ігровій, громадсько-корисній і т. інш. Ні до навчання, ні до спільної навчальної діяльності цей вибір не мав відношення.

Якщо учень виділяв відповідні типи “Він відмінник”; “Він наспівує гарну мелодію”; “Він багато знає”, то можна сказати, що при виборі він керувався прагненням отримати обов’язково добрий результат. Які мотиви визначали в цьому випадку його діяльність, могло виявити тільки додаткове дослідження. Можливо, це мотиви уникнення неприємностей або мотиви досягнення, тобто мотиви, які не мають відношення до навчальної діяльності. Однак, тут могли бути і неточно виявлені навчальні мотиви: коли учень хотів не тільки отримати добрий результат, але і чомусь навчитись у більш умілого партнера. Але про одне можна говорити впевнено: взаємодія партнерства в цих учнях відсутня.

Якщо ж на перше місце учень виносить такі якості як: “Він може зрозуміти те, що я хочу сказати” чи “Він хороший, надійний помічник”, то в цьому випадку можна було припустити, що учень спрямований на взаємодію з однокласником і мотиви співробітництва у нього в якійсь мірі сформовані.

Повторюючи обстеження через деякий час і порівнюючи отримані результати, ми виявили зміни в мотиваційній сфері учнів в залежності від їх уміння взаємодіяти, зафіксувати вплив спільних форм навчальної діяльності на становлення взаємодії партнерства.

Можна продіагностувати виявлені мотиви учня, порівнюючи їх відповіді. Студент-практикант фіксував наступне: в деяких учнів якості партнера, які визначені як найбільш важливі для успішного здійснення спільної навчальної діяльності, не співпадали з їх же поясненням причин вибору того чи іншого однокласника для спільного виконання дій. Наприклад, ранжуючи якості, які необхідні партнераві, учень

підкреслив, що для успішної спільної навчальної діяльності необхідно, щоб “зміг зрозуміти те, що я хочу сказати”. Характеристика ж “весела людина” зайняла останнє місце. При виборі ж партнера учень підкреслив, що з ним буде “весело працювати: він вміє смішити”. Іншими словами, учень знає, що для успішної діяльності потрібен добрий партнер, але, коли його обирає, керується зовсім неділовими якостями однокласника. Таким чином, мотиви усвідомлюючі і реально діючі в цьому випадку не збігаються і говорити про те, що в учня є мотив партнерства, не можна: він про нього тільки знає, але не діє узгоджено з ним.

Таким чином, позитивний результат організації спільної навчальної діяльності учнів на практиці в школі багато в чому обумовлений оволодінням студентами методичними прийомами даного аспекту, завдяки чому розширюються можливості такої організації, напрацьовується досвід її впровадження.

Література

1. Грабська І.А. Проблеми побудови ігрової форми організації колективної діяльності та спілкування // Проблеми соціальної психології: Міжвід. наук. зб.; Вип. 1. – К.: Либідь, 1992. – С. 45-51.
2. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 205 с.
3. Касьянов О. Педагогічний аналіз взаємодії вчителя і учнів в навчальному процесі // Рідна школа, 2000. – №7. – С. 63-65.
4. Кларин М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7. – С.12-18.
5. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка №2. – 2001. – С. 15-22.

В.П.Андрющенко

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

У статті досліджено сутність музично-естетичної діяльності майбутніх учителів музики і фактори, які підвищують її ефективність.

Психолого-педагогічні методи в музично-естетичній діяльності допоможуть майбутнім фахівцям реалізувати свої творчі можливості, підвищити свою майстерність.

In the article the author investigates essence of musical aesthetic activity of graduates, music teachers and also the factors increasing it.

The pedagogical technology of formation the students' readiness of to the activisation of the elementary schoolchildren's art activity is cleared up and experimentally approved. The necessary and sufficient pedagogical conditions of its functioning are defined in the Work of a higher pedagogical school.

В современных условиях роста дефицита духовности проблема подготовки всесторонне развитых, одаренных учителей музыки чрезвычайно актуальна.

Творческая деятельность учителя музыки особенно ярко проявляется в исполнительстве. Проведение уроков музыки нельзя представить без аккомпанирования, музицирования и т.п.

Деятельность учителя представляет огромные возможности для раскрытия творческих способностей, она максимально развивает самостоятельность, привлекает прошлый эстетический опыт, устанавливает ассоциативные связи, активизирует эмоционально-волевою сферу психики. Все это требует от личности учителя определенных качеств: быстрой ориентировки, сообразительности, мобильности памяти, живости воображения, тонкой чувствительности, терпеливости.

Эффективная деятельность зависит от интегративного личностного свойства, в которое в качестве компонентов включены эмоциональные, волевые, интеллектуальные и мотивационные процессы.

Самовоспитание через процесс самопознания приобретает в настоящее время особую актуальность.

Деятельность учителя отличается не только по уровню профессиональной подготовки, но и по психолого-педагогическим особенностям, поэтому очень важно умение регулировать свои природные наклонности и особенности своей высшей нервной деятельности, свой темперамент. Учащиеся еще в процессе учебы должны овладеть средствами и методами их распознавания. Действия учащегося во время обучения на музыкальном инструменте проходят естественно до тех пор, пока он остается в привычных условиях. Когда же он оказывается в непривычных ситуациях, опыт прошлой деятельности или поведения оказывается недостаточным и даже плохим для этой новой деятельности. Для этого нужно уметь быстро вносить коррективы в психические процессы, научиться управлять ими. Научиться осознавать физиологические особенности своей психики.

При выполнении той или иной учебной задачи учащиеся стремятся проанализировать свои будущие действия, сделать их успешными, легко исполнимыми, но это не всегда удаётся. Поэтому очень важно выяснить причины этих явлений психики, механизмы воздействия на которые могли бы сформировать у учащихся навыки саморегуляции музыкально-педагогической деятельности.

Л.С.Выготский подчеркивал, что даже чисто познавательные суждения являются не суждениями, но эмоционально-аффективными актами мысли [1]. При любой успешной деятельности происходит активизация тех функциональных систем организма, которые обеспечивают достижение нужного результата в итоге данной деятельности. Причем надо подчеркнуть, что формирование различных функциональных систем определяется именно той конечной целью, которую предстоит достичь. П.К.Анохин сформировал теорию о функциональных системах организма. Основной смысл ее в том, что когда человек включается в какую-либо деятельность, в его организме начинаются изменения, определяемые этой деятельностью. Согласно этой теории, именно желаемый конечный результат "выстраивает" структуру

очередной функциональной связи (системы), то есть определяет, как и в каких комбинациях будут действовать органы, объединяющиеся в данную функциональную систему. Каждая новая цель (задача) вызывает в организме человека активизацию тех органов и систем, которые способны решать именно эту задачу. И одновременно уменьшается активность других систем, менее нужных в данном случае.

Функциональные системы необычайно подвижны, их внутренняя структура может меняться за самые короткие промежутки в зависимости от особенностей задач, которые стоят перед человеком. Совокупность всех этих изменений, нацеленных на достижение нужного результата, и составляет функциональную систему, объединяющую все наиболее характерные элементы в состоянии человека во время данной деятельности.

Таким образом, под функциональной системой следует понимать совместное функционирование различных систем организма (нервных, сердечно-сосудистых, дыхательных, мышечных и т. д.), объединяющихся на тот период, который необходим для решения поставленной цели. Когда цель выполнена, данная функциональная система "распадается", и те органы и подсистемы, которые входят в нее, могут объединяться в другие сочетания и иные комбинации, в новые функциональные системы в соответствии с требованиями очередной задачи. В начале 30-х годов И.П. Павлов в своем отчете физиолога психологам писал: "... человек есть, конечно, система (грубо говоря - машина), как и всякая другая в природе, подчиняющаяся неизбежным и единым для всей природы законам; но система в горизонте нашего современного видения единственная по высочайшему саморегулированию, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, поправляющая и даже совершенствующая" [2].

Таким образом, еще полвека назад ученые видели, что живой организм обладает таким замечательным качеством, как саморегуляция. Именно благодаря этому выработанному эволюцией механизму в действующем организме как бы сами по себе происходят те изменения, которые обеспечивают выполнение нужных действий, организуют необходимое поведение.

Каждая функциональная система имеет, так сказать, "вертикальную организацию".

Это значит, что схема (план, структура) функциональной системы рождается на "самом верхнем этаже" организма - в головном мозгу, где программируется будущая деятельность (кора головного мозга), и формируется эмоциональное отношение к этой программе (подкорковые узлы, высшие вегетативные центры). А реализуется запрограммированная деятельность через "нижние этажи" функциональной системы посредством включения и выключения тех органов, которые нужны для выполнения намеченной цели (деятельности).

Переход от одного "этажа" к другим есть "совершенствование" отражательно образной психической деятельности. Деятельность органов, вошедших в сложившуюся функциональную систему, может протекать очень согласованно, предельно гармонично, и тогда человек справляется со своими делами успешно и легко. Но, к сожалению, совместная деятельность различных органов не всегда высоко согласованна, и тогда в поведении человека, решающего ту или иную задачу, возникают затруднения. Наиболее часто нарушения деятельности функциональных систем возникают во время стрессовых ситуаций, когда организм, нервная система испытывают чрезмерное напряжение, особенно тягостное при отрицательных эмоциях. Следовательно, механизм саморегуляции, заложенный в нас природой, не является абсолютно надежным и далеко не всегда оказывается особенно прочным. Но опыт показывает, что если человека специально подготовить к предстоящим стрессам, то он может их переносить достаточно легко.

Человеческая речь, с помощью которой можно четко сформулировать ту или иную задачу, помогает нам сознательно организовать, согласовать работу отдельных компонентов, составляющих целые функциональные системы организма. Следовательно, используя возможности мышления и речи, можно помогать организму в налаживании его успешной и продуктивной жизнедеятельности, причем в самых трудных условиях.

Психическая саморегуляция - процесс, подобный любой другой тренировке. Она воздействует в первую очередь не на физическую, а на нервно-психическую сферу организма. Поэтому, как и любая тренировка, она требует постоянства, плановости, настойчивости. Учащиеся должны научиться выполнять, свои учебные задачи успешно.

Эмпирическое осознание действительности связано с чувственным взаимодействием человека с миром. Большую роль здесь играет чувственно-эмоциональное восприятие действительности. Наличие тех или иных потребностей и необходимость их удовлетворения выражаются в чувствах и эмоциях. Эмоции закрепились в ходе эволюции человека как своеобразный инструмент, удерживающий жизненный процесс в его оптимальных границах и предупреждающий разрушительный характер недостатка или избытка каких-либо факторов жизни данного организма.

Как утверждает Г.Х.Шингаров, биологический смысл эмоций надо искать не в аварийном назначении, а в способности САМОРЕГУЛЯЦИИ ОРГАНИЗМА [3].

А.Д.Лурия определяет эмоции как основной физиологический аппарат, поддерживающий на должном уровне рабочий тонус корковых нейронов [4].

Роль эмоций, как развитых форм оценочной работы психики, вполне отвечает их физиологическому назначению, которое состоит в том, чтобы перестроить организм, подготовить его к выполнению соответствующих задач в обычной или чрезвычайной обстановке. Эмоции являются в этом смысле механизмом приспособления организма в качестве инструмента действия. Если восприятие, память, мышление – познавательные психические процессы, с помощью которых человек отражает объективный мир, то такие психологические процессы, как эмоции, воля, внимание, – обеспечивают активность человека в преобразовании внешнего мира. Эмоции – необходимая часть человеческой активности, они обеспечивают "энергетическую" основу деятельности, являются ее мотивами. Эмоции проявляются в психических процессах личности. Воля – в его деятельности.

Как утверждает С.Л.Рубинштейн, изучение волевого

акта есть изучение действия в отношении способа его регуляции. Волевой процесс детерминирован побуждениями, мотивами, которые отражаются в психике потребностями, интересами [5].

Подчеркивая роль эмоционально-волевых качеств в психике личности и их влияние на творческую деятельность, хочется напомнить слова К.Д.Ушинского: "...душа человека узнает сама себя только в собственной своей деятельности, и познания души о самой себе так же, как и познания ее о явлениях внешней природы, слагаются из наблюдений. Чем больше будет этих наблюдений души над собственной своей деятельностью, чем будут они настойчивее и точнее, чем больший и лучший психологический такт разовьется в человеке, тем этот такт будет полнее, вернее, стройнее" [6].

Деятельный подход к интеллекту учащегося, к его психике требует содержательного раскрытия функциональных систем, приводящих его с одного уровня умственной деятельности к другой - высшей. Это означает, что диагностика должна следовать за учебной деятельностью. Она предполагает наличие (содержательных, положительных) моделей тех видов деятельности, которые подвергаются обследованию и саморегуляции.

Функция психодиагностики должна быть функцией определения условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему развитию данного учащегося, учитывающей своеобразие его наличного психического состояния и его познавательной деятельности. Для интенсивного развития мышления учащихся надо их научить осознавать свои учебные действия, следовательно, действительное, а не мнимое развитие музыкально-интеллектуальных качеств может быть достигнуто лишь в русле энергичной самостоятельной мыслительной деятельности.

С психологической точки зрения становление художественного замысла представляет собой относительно длительный процесс апробирования целей действия.

В начале работы над художественным произведением возникает некий общий замысел, исполнительская "гипотеза". Главная задача - цель "разбивается" на промежуточные

"вычленения", решение которых может сопровождаться элементарными проблемными ситуациями и быть достаточно трудным. Нас особо интересуют мысленные (интеллектуальные) действия учащихся, которые представляют собой единство слуховых, двигательных, понятийных, эмоциональных и других компонентов этих действий. Становление их есть путь ориентации его мышления на творческое решение задачи.

Для успешного решения стоящей творческой проблемы мы подходим к методу психологического овладения структурой действий. Метод предполагает психологическое переключение внимания учащегося на определенные моменты, в которых просматривается скованность, зажатость, боязнь, вызванные конкретной исполнительской трудностью. Метод ведет к выработке умения сознательного переключения внимания на те стороны деятельности, которые не связаны с данной трудностью. Прежде, чем преодолеть трудный барьер в деятельности, — сознательно "перебрать" ряд вариантов и включить такие действия, которые обеспечат успешное преодоление зажимов психики. "Мы можем расстроить привычную систему рефлексов, установленных самой природой или прежнему привычкой... первый толчок здесь во всяком случае даст таинственное воплощение наших идей: но потом уже идет произвольная рефлекторная ассоциация движений, все равно, будет ли эта ассоциация установлена природою или привычкою" [7].

Программа будущих действий формируется в мозгу человека, а остальные системы, в первую очередь опорно-двигательный аппарат, выполняют намеченную программу. От того, насколько успешно функционируют программирующая и исполняющая системы, от того, насколько хорошо они взаимосвязаны, зависит качество конечного результата деятельности учащегося. Успешное выполнение задачи связано с усилением деятельности нервной системы, усилением эмоционально-волевой сферы психики. Поэтому необходима систематическая тренировка. Со временем нервная система учащегося становится более гибкой и устойчивой.

"Для того чтобы люди могли сознательно управлять своей психикой, им нужно показать, как это делать, так же, как

учат детей читать, писать, как обучают музыке и т.д. ...” [8].

Разучивание художественного произведения, зашифрованного композитором в нотном тексте, нужно рассматривать в двух плоскостях. На одной из них перед нами композиционная структура конкретного сочинения, состоящая из взаимосвязанных подвижных и переливающихся элементов – композиционных средств музыкальной выразительности: формы, структуры, фактуры, ритма, лада, гармонии и т.п. На второй – проблема психологической подготовленности учащегося к восприятию и усвоению данного материала и проблема диагностики умственной и психологической готовности к данной деятельности. Диагностика уровня формирования отдельных элементов деятельности позволит установить уровень каждого компонента: – останавливать внимание на отдельных элементах музыкальной ткани, выдвигая каждый раз новые художественные задачи.

Это не означает, что учащиеся должны копировать образы. Наша педагогическая цель – помочь создать у учащихся на основе нотного кода такой образ, который способен увлечь, эмоционально "заразить" предполагающего слушателя, при этом по возможности избегать прямого показа и объяснения.

Р.Нейгауз подчеркивал, что одна из главных задач педагога – сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть ненужным ученику, то есть привить ему ту самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которая называется зрелостью [9]. Лучше создавать такие проблемно-поисковые ориентиры, которые бы побуждали ум и чувства, мышление и воображение, определяющие характер образа в целом и его частях.

Подводя итог вышеизложенному, мы еще раз подчеркиваем важность сознательного воздействия на слабые стороны в психике учащихся. Это поможет нам оптимизировать процесс педагогической деятельности. Важно, чтобы они в самом начале своей подготовки к будущей профессии трезво оценили сильные и слабые стороны своей психики.

Наиболее доступным методом является самонаблюдение. Вопрос о навыках саморегуляции связан с вопросом самоорганизации процесса

самовоспитания.

Это реализуется в таких конкретных приемах, как самонаблюдение самоанализ. Переход от потребности в самовоспитании к реальной деятельности предполагает формулировку ясных целей и задач, путей, средств и методов к этой деятельности. Затем можно перейти к составлению плана самовоспитания. Составление плана можно осуществить в разных формах: план, схема, модель, структура (по неделям, месяцам, полугодиям).

Чтобы наблюдать динамику изменения роста положительных качеств в учебной деятельности, важно вести наблюдение с выработанной системой контроля и сравнения данных. Приобретение учащимися опыта саморегуляции эмоционально-волевых качеств обязательно сочетается с тренировкой в новой деятельности на более высоком уровне.

Психолого-педагогические методы воздействия на учебный процесс помогут активизировать учебную деятельность будущих учителей музыки.

К.Д.Ушинский утверждал, что изучение психических явлений научным путем – необходимое условие для того, чтобы воспитание наше, сколь возможно, перестало быть или рутинною или игрушкою случайных обстоятельств и сделалось, сколь возможно же, делом рациональным и сознательным [10].

Литература

1. Выготский Л. С. Проблема эмоций // Вопросы психологии. – 1958 – №3 – С.19.
2. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности. – М., Мед-из, 1951. – С.364.
3. Шингаров Т.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. – М., 1971. – С.38.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 1962. – С.61.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – С. 512.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Сбор. соч. – Т.В. – Л., 1950 – С.48.

7. Там же. – С. 200.
8. Куз Э. Сознательное самовнушение как путь господства над собой. - Киев, 1990. - С. 5
9. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., изд-во МГУ, 1961. - С.35.
10. Ушинский К.Д. Указ. соч. - С.56.

О.В.Пахомова

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

В статье рассматривается проблема профессиональной компетенции учителя иностранного языка в контексте подготовки будущих учителей к учебно-воспитательной деятельности.

This article considers the problem of the professional competence of a teacher in the context of the training of future teachers for teaching and upbringing activities.

Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує кардинальне зростання вимог до педагогічного професіоналізму і особистих якостей вчителя. Якісно нові вимоги до професійної підготовки, професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови зумовлюються соціальної потребою, модернізацією освіти і зміною світоглядної парадигми.

Пріоритетним за Національною доктриною розвитку України у XXI столітті є “підготовка людей високої освіченості і моралі, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження науково містких та інформаційних технологій, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці” [10].

Оскільки постійне ускладнення змісту освіти, високий рівень освітніх стандартів, ускладнення проблем виховання, нові прогресивні технології, єдине інформаційне середовище вимагають переосмислення змісту професійної компетенції вчителя взагалі й вчителя іноземної мови зокрема у процесі модернізації системи освіти відповідно до новітніх досягнень