для дітей, забезпечували б найповніше природність дитячого мовлення.

Література

1. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – Санкт-Петербург: Союз, 1997.
2. Сухомлинський В.О.Вибрані твори.: в 5 т. К., 1977. – Т3. – С.32.

І.А.Кравцова, І.І.Шпачук

МОЛОДІЖНІ КЛУБИ ЯК СКЛАДОВА ЛАНКА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ТА МОЛОДІ

В статье рассматривается вопрос о роли молодежных клубов в внешкольном образовании и воспитании подрастающей молодежи. С помощью работы молодежных клубов расширяется возможность развития способностей учащихся, включая их в систему поиска и творческой деятельности.

This article deals with the quesstion about the youth clubs in out of school education and upbringing teenagers. With the help of the work of youth cluds there is one more possibility of development pupils abilities, including them info the system of recearching and creative activity.

Сьогодні позашкільна освіта – це стала і досить досконала система, що виявляє найближчі перспективи розвитку особистості в різних соціальних й освітньо-виховних інституціях, де позашкільні заклади є центрами мотиваційного розвитку особистості, її самореалізації і професійного самовизначення.

Особливе місце з-поміж позашкільних закладів посідають молодіжні клуби, в яких за умови створення комфортного психолого-педагогічного мікроклімату уможливлюється розкриття здібностей учнів, включення їх у систему пошуку і творчої діяльності.

Молодіжний клуб - це центр, де організовується життя підлітків і учнівської молоді відповідно до вимог, які виходять із самої природи підлітків і учнівської молоді [1,52].

Аналіз науково-методичних праць С.Т.Шацького, Г.І.Фролової, В.1.Єрзунова, Н.О.Навосельцевої, В.В.Федорова, О.І.Бурова, А.П.Романова, А.С.Макаеренка, В.О.Сухомлинського та інших дозволяє говорити про те, що перші клуби з'явилися на початку XX ст.

У 20-тих роках вони були основним типом позашкільних виховних закладів, масовою установою, своєрідним провідником педагогічного впливу на підростаюче покоління. Педагоги того часу вбачали в клубах великі потенційні можливості у формуванні особистості й наголошували на їх створенні, вважаючи, що ці виховні заклади спроможні захистити підлітків і молодь від негативного впливу вулиці. Як правило, клуби 20-тих років поєднували виховні та навчальні завдання, чим привертали до себе величезні маси вихованців [4,53].

Змістом роботи закладів такого типу було проведення бесід, занять з праці, ліквідація неписемності, ігри, в тому числі й соціального характеру, екскурсії на виробництво, на природу.

Виховна робота в клубах розпочиналася передовсім з вивчення навколишнього соціального середовища з метою подальшої його зміни, а вже на основі отриманих даних/матеріалів розроблявся та складався конкретний план дій.

На початок 1932 р. в Україні діяло 9 великих технічних станцій та 40 маленьких, велика кількість різних технічних гуртків у клубах та школах, які задовольняли інтерес дітей і підлітків до праці, техніки, залучали їх до громадської роботи.

У дитячих і молодіжних клубах 1920-1940р.р. головна увага зосереджувалася на реалізації таких принципів, як масовість, громадська спрямованість, комуністична ідейність, цілеспрямованість, зв'язок із життям, працею, виховання в колективі; наступність, системність, єдність і неперервність

виховання, відповідність його віковим та індивідуальним особливостям дітей, загальнодоступність і добровільність [5,21].

У наступні десятиліття увага педагогів у дитячих і молодіжних клубах спрямовувалася на:

- залучення підростаючого покоління у процес безперервного виховання і освіти;
- стимулювання різнобічного і гармонійного розвитку творчих здібностей і активності особистості;
- організацію регламентованої соціальної комунікації, раціонального відпочинку і розваг [3,6].

На сучасні молодіжні клуби покладаються як вищеперераховані завдання, так і нові, покликані змінами у житті суспільства. Тому сьогодні пріоритетними принципами в організації діяльності клубів є такі:

- гуманізм;
- єдність загальнолюдських і національних цінностей;
- демократизм;
- практична спрямованість, науковість і системність; безперервність, наступність та інтеграція, а також гармонізація родинної та громадської освіти;
- самостійність і розвиток творчих здібностей особистості [3,21].

Завдяки специфічності педагогічного впливу клубна освітньо-виховна робота має великі потенційні дидактичні та виховні можливості, орієнтовані на розвиток природних обдарувань учнів, а не на шкоду їхньому психічному і фізичному здоров'ю, робота, яка в індивідуальному темпі на основі добровільної й варіативної діяльності за інтересами, з урахуванням соціального й духовного розвитку дітей сприяє, а не перешкоджає самореалізації можливостей конкретного підлітка.

Як відомо, у масовій загальноосвітній школі неважко диференціювати учнів на дві категорії: діти з підвищеною готовністю до навчання /загальнообдаровані/ і зі зниженою готовністю до засвоєння знань /діти з обмеженими можливостями психічного розвитку і навіть із затриманим психічним розвитком/. За М. Коганом, учням із

різними рівнями інтелекту та творчих здібностей притаманні такі особистісні якості:

	Високий інтелект	Низький інтелект
Висока креативність	Віра у свої можливості. Гарна соціальна інтеграція. Гарний самоконтроль. Висока здібність до концентрації уваги. Великий інтерес до всього нового.	Постійний конфлікт між власними уявленнями про світ та шкільними вимогами. Недостатня віра в себе. Недостатня самоповага. Боязнь оцінки з боку оточуючих.
Низька креативність	Прагнення до досягнення успіхів у навчанні. Невдачі сприймаються як катастрофа. Боязнь ризику та висловлювання своїх думок. Занижена здібність до спілкування. Боязнь самооцінки.	Гарна /у всякому випадку за зовнішніми ознаками/ адаптація та задоволеність життям. Недостатній інтелект компенсується вмінням спілкуватись або деякою пасивністю.

Зазначимо, що між цими двома категоріями - основна маса учнів зі своїми індивідуальними особливостями і можливостями до розвитку творчих здібностей.

Творчі здібності - це індивідуальний прояв творчості учня, його природного прагнення до творення нового як у собі, так і в навколишньому світі через трансформацію своєї свідомості [2,80]. Причому в цьому разі для педагога не має значення, наскільки обдарована дитина. Важливим є тільки питання створення освітнього середовища, щоб дати

дитині можливість виявити загальнолюдську, природну здібність до творчості і до індивідуальності взагалі.

Зауважимо, що не можна забувати: навчально-виховний процес має бути побудований так, щоб не нашкодити природному розвитку психічних і фізичних можливостей учнів. Як на наш погляд, то розвиткові творчих здібностей дітей сприяють такі психолого-педагогічні умови:

- створення затишної та безпечної психологічної бази дитині в її пошуку, до якої вона могла б повертатися, якщо буде збентежена власними відкриттями;
- підтримка здібностей дитини до творчості завдяки прояву співчуття щодо її невдач. Запобігання негативної оцінки творчих ідей дитини;
- терпимість до нестандартних ідей, намагання дати відповіді на всі запитання, з якими звертається підліток;
- надання дитині можливості побути на самоті та дозволяти їй, якщо вона того бажає, самій займатися своїми справами. Бо зайва опіка може ускладнити творчу діяльність. Бажання і мета дітей належить їм самим, а допомога і втручання дорослих /педагогів/ іноді може сприйматися як "порушення кордонів" особистості;
- допомога дитині у розбудові її власної системи цінностей, яка не обов'язково ґрунтується на її власних поглядах. У такий спосіб дитина спроможна поважати як себе зі своїми ідеями, так й інших носіїв ідей;
- допомога дитині у задоволенні основних людських потреб /почуття безпеки, любові, поваги до себе і до оточуючих/, оскільки людина, енергія якої обмежена основними потребами, майже не спроможна досягти високих результатів самовираження;
- прояви симпатії до перших і, можливо, не зовсім вдалих творчих починань дитини, всебічна підтримка /вербальна і невербальна/ подальших творчих пошуків;
- підтримка необхідної для творчості позитивної емоційної атмосфери, що допомагає уникнути дитині

суспільного несхвалення або негативної реакції однолітків.

Виходить, що гасло гуманістичної педагогіки "Підбадьор і допоможи", яке відоме ще з часів афінського виховання, сьогодні залишається актуальним. Учень - член молодіжного клубу - не є об'єктом педагогічного керівництва, він – суб`єкт діалогового спілкування. Педагог же передовсім спрямовує і коригує творчу діяльність своїх вихованців, послуговуючись продуманою, майстерною, динамічною й емоційною методикою, розробленою із урахуванням вікових особливостей, творчих можливостей і нахилів дітей/ підлітків.

Література

1. Ерзунов В.И., Новосельцева Н.А., Федоров В.В. Клуб для подростка.- М.: Просвещение , 1985.-80 с.
2. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. - М.: Просвещение, 1988.- С.5.
3. Романов А.П. Детские клубы – центры внешкольной и внеклассной воспитательной работы. -К.: Рад.школа,1982.-172с.
4. Цвірова Т. Роль позашкільних закладів у процесі виховання дітей і підлітків // Рідна школа.-2003.-№11.- С.52-54.
5. Цвірова Т. Виховна робота в позашкільних закладах України: історія і сьогодення // Рідна школа.-2003.- №2.-С.20-23

О.А.Павлик

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ БЛИЗЬКОСПОРІДНЕНОЇ МОВИ

В статье раскрываются лингводидактические проблемы развития письменной речи младших школьников на уроках украинского языка как второго.

The article deals with lingvodidactic problems of the

development of written speech of young pupils at lessons on Ukrainian language learning as a second one.

Із уведенням на початку минулого століття до шкільних програм курсу української як другої мови розпочалися дослідження зі специфіки навчання близькоспорідненої мови й мовлення. Значний внесок у розв'язання цієї проблеми зробили лінгводидакти початкової (Н.О. Воскресенська, Л.О. Кутенко, А.О.Свашенко, М.В. Сокирко, О.Н. Хорошковська) та основної школи (О.М. Біляєв, М.І. Пентилюк). На сьогодні розроблено цілісну лінгводидактичну систему початкового навчання української мови в школах з російською мовою викладання (О.Н. Хорошковська), досліджено питання відбору слів для початкового етапу засвоєння української мови як другої (Т.В. Коршун), збагачення й активізації словникового запасу російськомовних молодших школярів (Л.О. Кутенко), формування українського усного мовлення дітей 6-7-річного віку (В.А. Трунова). Однак, незважаючи на значні досягнення лінгводидактики, на разі нерозв'язаною залишається ***проблема*** розвитку українського писемного зв'язного мовлення (РПЗМ) учнів початкових класів шкіл з російською мовою навчання. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що порушена проблема в такому аспекті спеціально не досліджувалася.

Важливим фактором інтенсифікації процесу розвитку українського писемного мовлення молодших школярів є розв'язання лінгводидактичних питань визначення цілей, змісту й принципів РПЗМ, відбору методів і прийомів, вправ з розвитку писемного зв'язного мовлення, що стало ***метою*** даної статті.

Оскільки відомості про мовленнєву діяльність, особливості писемної форми мовлення, текст, його типи, структуру, заголовок, тему та основну думку, способи зв'язку між реченнями тексту є спільними для двох близькоспоріднених мов, вони засвоюються на уроках першої (російської) мови і лише актуалізуються на новому (українському) мовному ґрунті на уроках другої мови. Це ж стосується і загального характеру мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок. Основну ж увагу в процесі розвитку писемного зв'язного мовлення (ПЗМ)

школярів необхідно зосереджувати на засвоєнні специфічних лексико-граматичних особливостей і засобів зв'язку української мови, самостійному створенні дітьми українських писемних висловлювань з огляду на умови, мету та адресата комунікації. З цього можна зробити висновок, що основними *цілями* роботи з розвитку українського писемного мовлення російськомовних школярів є, з одного боку, актуалізація спільних з російською мовою текстологічних знань та вмінь, а з іншого — формування текстотворчих та комунікативних умінь українського писемного мовлення.

Загальний *зміст* роботи з РПЗМ підпорядковано сформульованим вище основним цілям навчальної діяльності. Під час його визначення за основу було взято ступінь збігу навчального матеріалу з російської та української мов. Відповідно до цього зміст роботи з розвитку українського писемного мовлення в молодших класах шкіл з російською мовою навчання визначається двоаспектно. По-перше, актуалізація текстологічних знань та вмінь передбачає перенос спільного (текстологічного) матеріалу не лише на рівні засвоєння, а й оволодіння. По-друге, розвиток текстотворчих та комунікативних умінь вимагає засвоєння певного кола специфічних ознак (зображувально-виражальних засобів) другої мови для більш адекватного зовнішнього вияву смислових одиниць висловлювання, забезпечення лексичної різноманітності та атрибутивності писемного тексту.

Важливим чинником ефективності методики є правильно визначені принципи навчання, адже вони детермінують зміст, методи й організацію навчального процесу, відображають його закономірності. Визначаючи методичні принципи роботи з РПЗМ, ми враховували специфіку навчання української мови як другої. У зв'язку з цим важливими для побудови методики розвитку писемного мовлення школярів на уроках української мови в школі з російською мовою викладання вважаємо *лінгводидактичний* принцип урахування знань та вмінь з першої мови (транспозиційно-корекційний), комунікативної спрямованості навчального процесу, комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь і

навичок, взаємозв'язку й взаємозалежності усного і писемного мовлення, навчання мови й мовлення на текстовій основі.

Особливе значення для розвитку писемного мовлення російськомовних учнів мають такі *загальнодидактичні* принципи, як мотиваційного забезпечення навчального процесу, систематичності і послідовності, природовідповідності (сенситивності), розвивального характеру навчання (взаємозв'язку навчання і розвитку, всебічного розвитку особистості), індивідуалізації та диференціації. Реалізація названих принципів забезпечує ефективність процесу розвитку українського писемного мовлення учнів початкової школи. Дотримання їх у роботі з РПЗМ сприятиме успішному формуванню текстотворчих та комунікативних умінь молодших школярів.

Для методики викладання будь-якого предмета важливою проблемою є вибір найефективніших методів і прийомів презентації навчального матеріалу. Мовленнєві завдання мають переважно практичний характер, через це домінують тренувальні методи і прийоми. Для розвитку українського ПЗМ учнів початкових класів вважаємо найдоцільнішими такі методи: репродуктивний, оперативний (аналіз, спостереження, конструювання), продуктивно-творчий та комунікативний. Названі методи допомагають конкретизувати форми та засоби роботи з РПЗМ. Оперативний метод опрацювання текстів різних типів дає можливість учням помічати та засвоювати специфічні засоби української мови, поповнювати свій словниковий запас, виправляти помилки та огріхи під час аналізу текстів, проводити роботу з деформованими текстами різних типів, репродуктивний — писати перекази, продуктивно-творчий та комунікативний — створювати тексти-розповіді, описи та міркування, удосконалювати написане.

Кожен метод реалізується через сукупність прийомів. Серед прийомів формування українського мовлення основним можна назвати зіставлення (приховане і відкрите). Воно застосовується для подолання відкритої інтерференції на всіх мовних рівнях у випадках, коли лексико-граматичний матеріал

російської мови є протилежним або має часткові розбіжності. І.О. Синиця вважає, що значне місце у практиці розвитку писемного мовлення школярів 5-7 класів повинні посідати такі методичні прийоми, як "редагування" і "саморедагування", повторне виконання писемних робіт на одну й ту ж тему [4,44]. Вважаємо, що такі прийоми можуть мати місце під час застосування продуктивно-творчого та комунікативного методів, але за умови обов'язкового педагогічного керівництва.

На думку М.Б.Успенського, у процесі навчання близькоспорідненої мови й мовлення доцільним є використання прийомів роботи за мовленнєвими моделями та зразками, прийом трансформації мовних одиниць та відрізків мовлення [5]. Ми переконані, що названі прийоми можна ефективно застосовувати в межах оперативного методу, оскільки вони сприяють формуванню умінь українського писемного зв'язного мовлення. Корисним видається нам запровадження прийому артикулювання (усного промовляння) у процесі побудови писемних висловлювань. Підставою для його використання є принцип випереджувального формування усного мовлення щодо писемного.

Методично виправданим під час синтезування писемних текстів вважаємо також застосування прийому наслідування (за Б.А. Ільюком) [2]. Він полягає у наданні диференційованої допомоги у вигляді словесних опор (подані слова та словосполучення, початки речень, частин тексту), зразків висловлювань, запитань, плану. Використання прийому наслідування дозволяє попередити неуспішність, зокрема появу помилок та огріхів, у процесі виконання мовленнєвого завдання, надати учням своєчасну психологічну та методичну підтримку на всіх етапах мовленнєвої діяльності. Крім того, вплив мовних зразків, як з'ясував Б.А. Ільюк, "позначається на обсязі учнівських творів, збільшенні числа мікротем, середньої кількості слів у реченні у творах, словниковому запасі учнівських писемних висловлювань" [2,123].

Крім згаданих вище прийомів, лінгводидакти (М.Р. Львов, Д.М. Кравчук, Г.О. Михайловська) розглядають прийоми навчання, що забезпечують формування

комунікативно-мовленнєвих умінь у процесі вивчення мовного матеріалу: прийоми словникової роботи, роботи над словосполученням, реченням, текстом. Використання зазначених прийомів є доцільним у процесі розвитку писемного мовлення учнів початкових класів шкіл з російською мовою навчання в межах репродуктивного, оперативного та продуктивно-творчого методу. Разом з тим дотримання текстоцентричного принципу, покладеного в основу навчання писемних висловлювань, робить пріоритетною саме останню групу прийомів.

Безпосередня реалізація методів та прийомів навчання школярів писемних зв'язних висловлювань проводиться в системі навчально-тренувальних вправ. Найбільш прийнятною з позицій розвитку українського писемного мовлення молодших школярів є класифікація навчально-тренувальних вправ Т.О. Ладиженської [3] за співвіднесенням дій за готовим і створюваними текстом, що можуть забезпечити комплексне формування текстологічних, текстотворчих та комунікативних умінь школярів. Разом з тим, як свідчить дослідження Н.А. Гац, "системність вправ у роботі над розвитком зв'язного мовлення учнів виявляється в їх підпорядкованості теорії мовленнєвої діяльності, що являє собою системне відпрацювання кожної з чотирьох фаз мовленнєвого акту, з якими і мають співвідноситися відповідні групи навчальних вправ"[1,19]. Таку вимогу, на нашу думку, здатна задовільнити класифікація мовленнєвих вправ саме Т.А. Ладиженської за етапами мовленнєвого процесу. Отже, до системи вправ, спрямованої на розвиток писемного мовлення учнів початкових класів шкіл з російською мовою навчання, мають увійти вправи аналітичного характеру за готовим текстом, на удосконалення даного тексту, створення нового тексту на основі даного (складання плану, переказування, граматичне конструювання, переклад, трансформації), вправи на створення власного тексту (у тому числі й комунікативні вправи) (див. рис.1).

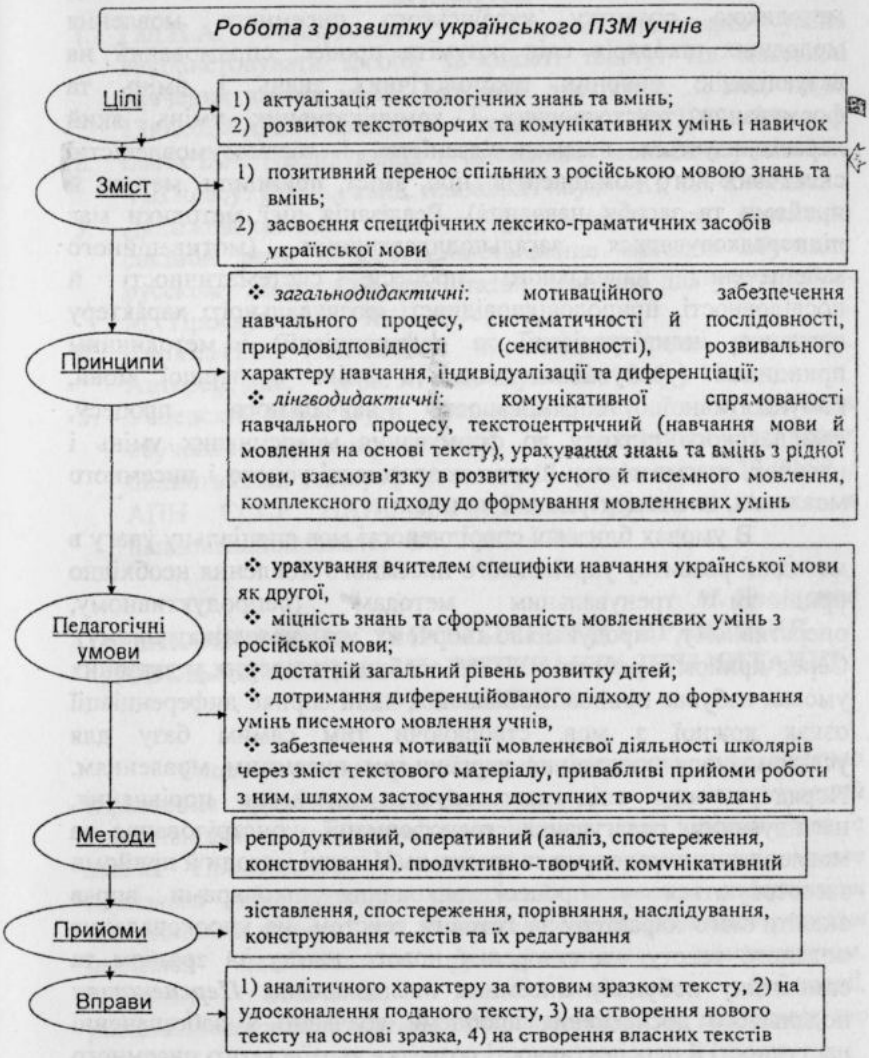

Рис.1 Лінгводидактичні основи розвитку українського писемного мовлення молодших школярів

Все сказане дає змогу зробити ***висновок***, що під методикою розвитку українського писемного мовлення молодших школярів слід розуміти процес, спрямований на актуалізацію опорних текстологічних знань і вмінь та формування текстотворчих і комунікативних умінь, який характеризується взаємопов'язаністю і взаємозумовленістю складових його компонентів (цілі, зміст, принципи, методи й прийоми та засоби навчання). Реалізація цієї методики має підпорядковуватися загальнодидактичним (мотиваційного забезпечення навчального процесу, систематичності й послідовності, природовідповідності, розвивального характеру навчання, індивідуалізації та диференціації) і методичним принципам (урахування знань та вмінь з першої мови, комунікативної спрямованості навчального процесу, комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь і навичок, взаємозв'язку й взаємозалежності усного і писемного мовлення, текстоцентричний принцип).

В умовах близької спорідненості мов спеціальну увагу в методиці розвитку українського писемного мовлення необхідно приділяти тренувальним методам (репродуктивному, оперативному, продуктивно-творчому та комунікативному). Серед прийомів роботи з РПЗМ особливе значення у вказаних умовах набуває прийом зіставлення, який сприяє диференціації ознак кожної з мов, створюючи тим самим базу для усвідомленого оволодіння українським писемним мовленням. Поряд з ним слід застосовувати прийоми порівняння, наслідування, редагування, трансформації, конструювання за мовленнєвими моделями та зразками. Названі методи й прийоми застосовуються у процесі виконання школярами вправ аналітичного характеру за готовим текстом, на удосконалення поданого тексту, на створення нового тексту за зразком та самостійну побудову писемних висловлювань. ***Перспективи*** подальшого дослідження проблеми вбачаємо у забезпеченні наступності й перспективності розвитку українського писемного мовлення учнів початкових та середніх класів шкіл з російською мовою викладання.

Література

1. Гац Н.А. Формування у молодших школярів умінь використовувати засоби зв'язності тексту: На матеріалі вивчення частин мови: Автореф. дис. канд. … пед. наук: 13.00.02 / АПН України. Ін-т педагогіки. – К., 1993.- 24с.
2. Ільюк Б.А. Наслідування в писемному мовленні учнів IV–VIII класу: Дис. … канд. психолог. наук. – К., 1974. – 129с.
3. Ладыженская Т.А. Система упражнений по развитию связной речи // Совершенствование методов обучения русскому языку. Сборник статей: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – С. 43-47.
4. Синица И.Е. Психология письменной речи учащихся. Автореф. дис. д-ра. … пед. наук – К., 1968. –47с.
5. Успенский М.Б. Пути реализации методов и приёмов обучения русскому языку в различных условиях билингвизма: Автореф. дис. д-ра … пед. наук: 13.00.02 / АПН СССР НИИ преподавания русского языка в национальной школе. - М., 1980. – 24с.

М. Ярошенко

ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ДОВІЛЬНИМИ РУХАМИ МУЗИКАНТА ПРИ ЧИТАННІ НОТ З АРКУША

Статья рассматривает закономерности психического управления произвольными движениями и ориентировочной деятельностью музыканта-исполнителя при чтении нот с листа. Произвольные движения совершаются на основе образного отображения психикой человека содержания исполняемой музыки, при котором ориентировочная реакция является необходимым функциональным компонентом. Поэтому движения, как следствие действий, рассматриваются в аспекте ориентирования на различных его уровнях.

As reading musical notation and its actualization of the stave are directed by man's psychological process, there arises the necessity to control these movements.The investigation of free

movements is based on a person's image reflection of music he is performing and this fact makes the orientated reaction its necessary functional component. Thus, the movements resulted from the actions in terms of their orientation are viewed at deferent levels.

Кардинальні зміни у суспільній свідомості людства і соціально-економічного етапу у різних регіонах земної кулі передбачають суттєве реформування системи професійної підготовки фахівців. Тому сьогодні особливо актуальними є формування професійної культури, свідомості і самосвідомості, що значною мірою відбивається на її конкурентоспроможності як фахівця та оптимізації темпів професійного становлення. Поряд із внесенням змін у зміст підготовки вчителя до професійної діяльності актуалізується проблема формування і розвитку особистості фахівця, його самопізнання і самовдосконалення (в тому числі і психологічного). Його головне завдання полягає у тому, щоб забезпечити особистісний розвиток своїх учнів, зростання їх художньо-естетичної культури, враховуючи особистісно-психологічні якості та дієві психологічні прийоми їх реалізації Тому для нього необхідна переорієнтація – від просвітництва до здійснення життєво творчої та культурної місії, від маніпулюючої, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно зорієнтованої.

Спроби розібратись в методологічних проблемах психологічної науки завжди породжувались конче необхідними потребами в теоретичних орієнтирах, без яких конкретні дослідження завжди залишаються недосконалими, поверховими. Процес читання нот з аркуша розглядається нами як складне явище, яке несе в собі ті внутрішні рухові протиріччя, роздвоєння і трансформації, що породжують психіку і являються необхідним моментом власного руху діяльності, її розвитку. Психологічний аналіз читання нот за фортепіано вносить в психологію такі одиниці аналізу, які несуть в собі неологічне відображення в його невідривності від моментів людської діяльності, які в свою чергу його породжують і ними опосередковані. Оскільки читання нот з аркуша і його актуалізація за клавіатурою музичного інструмента направляється психологічним процесом людини, то виникає

необхідність вивчення закономірностей психічного управління даними рухами. Розгляд довільних рухів здійснюється на основі образного відображення психікою людини змісту музики, яку вона виконує. Орієнтовна реакція при цьому являється необхідним функціональним компонентом, тому рухи як наслідок дій розглядаються в аспекті орієнтування на різних його рівнях.

Метою даного дослідження являється вивчення закономірностей психічного управління довільними рухами виконавця на музичному інструменті у ході орієнтовної діяльності як наслідку дій при опануванні ним незнайомого музичного тексту та розкриття суті діючих психофізіологічних процесів при даному виді діяльності, приведення на цій основі у порядок скоординованого стану психофізіологічного апарату виконавця.

Досягнення психологічної і фізіологічної науки (дослідження Анан'єва Б.Г., Бехтерева В.М, Запорожця А.В, Костюка Г.С., Леонт'єва А.Н., Мечнікова І.М, М'ясищева В.Н., Ухтомського О., Павлова І.П.) надають можливість розглянути процес читання нот з аркуша з психофізіологічних засад. Теоретичними орієнтирами виступають наукові доробки відомих психологів П.Блонського, С.Виготського К.Корнілова, Д.Узнадзе, С.Рубінштейна, сучасних психологів-дослідників - Антоненка В.В., Музичука С.Т., Петровської Л.П., Пилипенка Л.І., Шинкарюка А.І. Актуальна проблема створення наукової концепції оптимального розвитку виконавства (в тому числі і читання нот з аркуша) на основі свідомого психічного керування даним процесом хвилювала і провідних музикантів сучасності (Верхолаз Р.О., Рябов М.М., Назаров І.Т., Ципін Г.М.). Створені відповідні методичні розробки і рекомендації, але читання нот з аркуша в аспекті сучасної психологічної науки досліджені вкрай недостатньо.

Необхідність психологічного управління рухами, яке відбувається з допомогою образів, викликане надзвичайною складністю і безперервною зміною зовнішніх і внутрішніх умов людської діяльності. Управління подібними рухами можливе лише за допомогою корекції, яка у свою чергу може бути

здійснена тільки в тому випадку, якщо нервова система безперервно інформується шляхом зворотної аферентації про виконання рухового акту. Така інформація не в змозі сама по собі забезпечити корекцію виконуваного руху. Щоб вірно її оцінити і належним чином перекодувати в інформацію виконавську (у систему еферентних імпульсів) організм повинен мати відповідний зразок, певну програму того, що і як повинне бути виконане.На більш високих рівнях акцептор (додатковий аферентний комплекс умовного збудження) відтворює всю картину ситуації, яка очікує суб'єкта, і тих дій, які повинні бути в ній виконані. В останньому випадку ми можемо говорити про те, що рухи здійснюються на основі образу, уяви і набирають довільного характеру.

Орієнтовна реакція є необхідним функціональним компонентом будь-якої діяльності, що заснована на пристосуванні й має універсальне значення для утворення всякого часового зв'язку. Хоч у людини деякі орієнтовно-установчі реакції руки і ока є вродженими, однак вміння дивитись і сприймати повноцінний світ розвиваються у неї поступово, у результаті накопичення практичного досвіду. Різниця між подразниками і виявлення зв'язку між ними створюється шляхом орієнтовної реакції й лише потім передається на механізм спеціальних умовних рефлексів. Після того, як з допомогою додаткової безпосередньої сигналізації або словесних вказівок увага студентів (учнів) притягувалась до вазомоторів, викликалась відповідна умовна реакція, яка потім генерувалась з допомогою слова або самоінструкцій.

Неабиякого значення набирають ті складні форми орієнтовно-дослідницької діяльності, які мають місце при утворенні рухових навичок шляхом наочного показу і словесної інструкції у студентів різних курсів. Експериментальні факти (проведені в лабораторії А. Запорожця) свідчать про вирішальний вплив ступеня інтенсивності й характеру орієнтування на ефективність навчання, а також на подальший спосіб функціонування рухових систем, які склалися. Але згодом виявилось, що після попереднього орієнтування рухова система, яка склалася, виявилась незасвоєною і ставав

необхідним ряд додаткових вправ задля того, щоб навик нарешті сформувався повністю. У зв'язку з цим слід відзначити, що в процесі орієнтування складалася не сама система виконавських рухових реакцій, а образ здійснених рухів і умов, в яких вони повинні бути виконані, під контролем якого функціонуватиме система.

Орієнтування в умовах завдання проходить ряд ступенів. Спочатку воно носить хаотичний характер. Елементи ситуації, які мають сигнальне значення, ще не виділені. Орієнтовні реакції викликаються як суттєвими, так і несуттєвими для виконуваної дії обставинами, вони не приведені в систему. Кожний окремий подразник викликає орієнтування на себе, незалежно від попереднього і наступного.

На наступному етапі під впливом словесної інструкції та наочного образу характер дослідницької діяльності змінюється. Орієнтовна реакція на побічні подразники затухає, й увага тих, хто навчається, зосереджується на ситуації, яка складається на занятті, на словах і діях викладача. Вирішальне зрушення полягає в тому, що орієнтовні реакції асоціативно починають складатися в систему, у відповідності до системи діючих подразників, яка, у свою чергу, відповідає особливостям досліджуваного об'єкта, у даному випадку процесу читання нот з аркуша за інструментом. Подібна система орієнтування, що відповідає властивостям об'єкта, складається спочатку в студентів молодших курсів як система тактильно-рухових орієнтовних реакцій, яка здійснюється з допомогою тактильно-кінестетичної аферентації. Хоч вона і діє в усіх рухах студента, але на перших порах, лише відчуваючи, рука може виявити дійсні особливості об'єкта. Рука, увесь час стежачи за рухами, і досвід, який вона акумулює, набирають здібність виконувати орієнтовну функцію уже самостійно і без сторонньої допомоги відстежувати особливості нотного запису.

Відомо, що орієнтовно-дослідницька діяльність студентів тісно пов'язана з мовою і уже на перших порах ознайомлення з ситуацією супроводжується різнорідними мовними реакціями. Але часом вони носять дискретний характер, і не все що відбувається в процесі відтворення

нотного тексту за клавіатурою, виявлене за допомогою орієнтування, отримує своє відображення в другій сигнальній системі. Активізація мовного спілкування студента, коли його спонукають ховати в особливій формі виявлені в процесі орієнтування особливості ситуації або дій, що демонструються в гучній мові, підвищує ефективність, робить його більш свідомим і узагальненим. Ефективність виконання відповідної системи рухів згідно словесної інструкції, а також ефективність формування відповідних навичок у процесі розвитку студента при словесному навчанні зростає.

На останньому етапі (поділ на етапи умовний) ефекторні рухові компоненти орієнтовних реакцій, які уже склалися, редукуються, гучна мовна активність, що їх супроводжує, переходить у носія внутрішньої мови. Здійснюється перехід від зорової, другої сигнальної регуляції рухів, що відіграють провідну роль на початковому етапі навчання, до кінестетичної регуляції. Знята за допомогою системи орієнтовних реакцій, копія-зліпок об'єкту (певної фактури нотного тексту і його кінестетичного втілення за клавіатурою) передається на систему коркових аферентних подразників і вже не потребує для свого прояву в певний момент зовнішньої опори. Таким шляхом складається образ, який акцентує наступні дії та передбачає шляхи здійснення рухів.

Якщо до виникнення образу вірний спосіб дій нащупується "в сліпу" (на основі апперцепції) і вірні реакції фіксуються, а помилкові гальмуються лише в міру досягнення або недосягнення відповідного ефекту пристосування, то з появою образу ситуація змінюється: вірні рухи відразу фіксуються, а помилкові гальмуються з самого початку, ще до того, як вони приведуть до негативного ефекту. Іншими словами, збіжність або незбіжність поведінки з наявним образом починає виконувати функцію своєрідного умовного підкріплення, унаслідок чого швидкість і ефективність навчання різко зростає.

З появою образу орієнтування не згасає, а набирає іншого характеру – характеру зіставлення, порівняння обставин з наявним зразком. Якщо ж навичка, яка щойно сформувалася,

постійно відтворюється в стереотипних умовах, то орієнтовні реакції поступово згасають. Хоча основну функцію орієнтування виконує спочатку оволодіння рухами або на перших порах їхні зміни, у подальшому вони не гублять свого значення. У найбільш звичному (для повторення стереотипу) акті поведінки є орієнтовна частина, якою і регулюється його потік.

Існують і більш елементарні види орієнтування (як безумовного, так і умовного). Вони зводяться до установчих реакцій, що сприяють кращому сприйняттю подразників і полегшують вияв тих із них, які мають для організму безумовне (або умовне) значення. Така орієнтація не обслуговує утворення нових форм поведінки і не передбачає шляхи їх здійснення. Вона лише вимушує в оточуючій обстановці працювати приводи для утворення безумовних і умовних реакцій, які пристосовуються і являються наявними в даний час в організмі.

В нашому дослідженні головною справою була орієнтовна діяльність, у процесі якої умовно рефлекторно складається система орієнтовних реакцій, яка представляє собою копію-зліпок об'єкту, що досліджується в даний час. Образ, який виникає на основі такої орієнтації, акцентує наступний рух, регулює хід його виконання і полегшує засвоєння нових форм поведінки. Орієнтування, що приводить до формування образу і здійснюється на його основі, має уже пряме відношення до психічної діяльності.

Таким чином, у ході дослідження, спрямованого на вивчення закономірностей психічного управління складним процесом читання нот з аркуша (під час проведення експериментально-практичних занять зі студентами, учнями обласного педагогічного ліцею-інтернату для сільської молоді, виступами по даній проблемі на науково-практичних студентських конференціях), були виявлені і усвідомлені зв'язки психологічних процесів з розумовими та фізіологічними при читанні нот з аркуша. Усвідомлення та узагальнення етапів рухових дій як компонентів орієнтовних реакцій надало можливість підвищити ефективність і швидкість читання незнайомого нотного тексту з аркуша. Подальші розвідки у

даному науковому напрямку становитимуть пошуки практичних методів оптимізації навчання читання нот з аркушу шляхом взаємозв'язку свідомого психічного керування процесом виконання взагалі (в тому числі і читання нот з аркуша) з прийомами відтворення інтонаційно-процесуальної сутності музики, що, на нашу думку, сприятиме створенню оптимальних умов навчання: тісний контакт з особливостями психофізіологічного „Я", зацікавленість предметом шляхом поширення музичного світогляду, достатність виконавського рівня та „комфортність" відчуттів за інструментом.

Література

1. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка. / Избр. психологические труды. – М.: Педагогика, 1986. – 270с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 493с.
3. Назаров И.Т. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования. – Л.: Музыка, 1969. – 134с.
4. Костюк Г.С. К вопросу о психологических закономерностях // Вопросы психологии, 1955 - №1. – С.18-28.
5. Костюк Г.С. Педагогічне керівництво психологічним розвитком особистості. / В кн. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа - 1989. – С.74-86.
6. Шинкарюк А.І. Функціональні особливості взаємовпливу моторики і психіки. // Педагогіка і психологія. – 2001. - №1. – С.34-42.

І.Ю.Серьогіна

ХАРАКТЕРИСТИКА САМОКОНТРОЛЮ УЧНІВ ЯК КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статье рассматривается характеристика самоконтроля учащихся как компонента их учебно-познавательной деятельности, представлены виды и структурные звенья учебного самоконтроля.