

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті проаналізовано основні методи та прийоми роботи щодо розвитку у майбутніх офіцерів-прикордонників творчої активності, визначено сутність методів як найважливіших компонентів педагогічного керування розвитком творчої активності курсантів, чітко охарактеризовано проблемний, евристичний і дослідницький методи навчання.

Main methods and ways of work concerning development of future frontier guard officers' creative activity are analyzed in the article, essence of methods as the main components of pedagogical management of development of cadet's creative activity is determined, problem, heuristic and research methods of education are neatly characterized.

Багатогранній діяльності офіцера органічно властивий творчий характер: у нештатних ситуаціях, на які так багата військова дійсність, від нього вимагається прояв розумної ініціативи, прийняття в умовах неповної та суперечливої інформації нестандартного, часом непередбаченого інструкцією рішення. Це обумовлює потребу в розвитку у курсанта військового закладу творчої активності, формування у нього властивостей особистості, що забезпечували б перенесення знань та умінь у нові ситуації, зміну способу дій при вирішенні навчальних та службових завдань. Тільки такий підхід забезпечує подальшу його ефективну діяльність на посаді офіцера. Творча активність курсантів є важливою умовою їх професійного самовдосконалення і одночасно показником ефективності навчально-виховного процесу. З огляду на це, метою статті є визначення основних форм та методів роботи щодо розвитку у майбутніх офіцерів-прикордонників творчої активності.

Методи й засоби є найважливішими компонентами педагогічного керування розвитком творчої активності суб'єктів навчання. Методи та прийоми активізації творчої діяльності учнів розглядали у своїх працях Г. С. Альтшулер, А. В. Антонов, Г. Я. Буш, А. Ф. Єсаулов, В. О. Моляко, А. І. Половніков, П. А. Просецький, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко та ін. Від вирішення проблеми методів навчання залежить весь навчальний процес і конкретно творча активність суб'єктів навчання.

Методи навчання – це способи сумісної діяльності викладачів і курсантів, вони спрямовані на вирішення завдань навчання [7: 113]. З. І. Слєпкань визначає метод навчання як спосіб роботи викладача і студентів, за допомогою яких досягається володіння знаннями, навичками і вміннями, формується світогляд студентів, розвиваються їхні здібності [7: 113]. Методи навчання за наростанням активності та самостійності І. Я. Лернер і М. Н. Скаткін поділяють на такі види:

- пояснювально-ілюстративний (“готові” знання на лекції, з навчальної і методичної літератури);
- репродуктивний (за інструкціями);
- метод проблемного викладу (постановка проблеми і виклад матеріалу з розкриттям системи доказів, порівнянням різних точок зору, підходів);
- частково-пошуковий, або евристичний (активний пошук вирішення проблем під керівництвом викладача або на основі евристичних програм);
- дослідницький (після аналізу матеріалу, постановки проблем і завдань та короткого інструктажу курсанти самостійно вивчають літературу, джерела, ведуть спостереження і вимірювання та інші дії пошукового характеру) [5: 137].

В. Г. Риндак вказує на те, що при виборі методів навчання важливо враховувати мету самого процесу навчання. Дослідниця зазначає, що засвоєння знань і способів діяльності може відбуватися на трьох рівнях: усвідомленого сприйняття й запам'ятовування, що зовні

проявляється в точному й близькому до оригіналу відтворенні навчального матеріалу, на рівні застосування знань та способів діяльності за зразком або в подібній ситуації, а також на рівні творчого застосування знань та способів діяльності [3: 140].

В. Г. Риндак довела, що для досягнення мети розвитку творчого потенціалу особистості необхідно використовувати методи навчання третього рівня. Це насамперед, проблемний, евристичний і дослідницький методи. Що стосується проблемного методу, необхідно зазначити, що О. М. Матюшкін принцип проблемності в навчанні розглядає як такий, що відповідає не тільки умовам засвоєння знань і дій, тобто умовам навчання, але й співпадає з основними умовами, що визначають розвиток учнів [2: 237]. М. І. Махмутов розглядає проблемне навчання як дидактичну систему, що ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань та способів діяльності і охоплює специфічне поєднання прийомів і методів викладання та учіння, якому притаманні риси наукового пошуку. В. О. Якунін зазначає, що проблемною можна назвати ситуацію, що включає невизначеність, а відповідно, вимагає рішення. Проблема ситуація завжди пов'язана або з невизначеністю цілей, або способів дій, або тих та інших одночасно [9: 120]. Проблемний та програмований методи є особливими способами структурування, передачі, прийому та переробки інформації викладачами і суб'єктами навчання. Проблема навчання є сукупністю прийомів, що відображають три види зв'язків: викладач-інформація, суб'єкт навчання-інформація і викладач-суб'єкт навчання.

Залежно від типу співвідношення цих різновидів зв'язків, усі методи проблемного навчання І. І. Махмутов поділяє на три групи. Перша група – це загальні методи як способи організації проблемного навчання. Модифікаціями загальних методів проблемного навчання є монологічний, діалогічний, евристичний, дослідницький. Друга група – це бінарні методи, тобто способи управління навчально-пізнавальною діяльністю. Різновидами бінарного методу щодо викладача є інструктивний, пояснювально-спонукальний методи викладання, а щодо учнів – виконавчий, репродуктивний, практичний, пошуковий методи навчання. Третя група – це конкретні прийоми викладання і навчання, які є способами реалізації бінарних методів. Вибір того чи іншого методу проблемного навчання визначається передусім специфікою змісту навчального предмета та способом його конструювання [9: 422].

На думку О. М. Матюшкіна, важливо розрізнити поняття “проблемна ситуація” і “завдання”, так як вони позначають різні реальності. Як правило, за допомогою поняття “завдання” позначають інтелектуальні завдання, що позначають питання або мету дії чи вимоги до виконання дії. У цьому визначенні використовують лише характеристики дії, але не враховуючи суб'єкта дії. Проблема ж ситуація є специфічним видом взаємодії суб'єкта і об'єкта. Вона характеризує, насамперед, певний психологічний стан суб'єкта, що виник при виконанні такого завдання, яке вимагає відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способи чи умови виконання завдання [2: 427–428]. А. М. Матюшкін також вказує на такі відмінності проблемної ситуації від завдання: 1) необхідність виконання такої дії, при якій виникає пізнавальна потреба у новому способі або умові дії; 2) невідоме, яке потрібно виявити у проблемній ситуації; 3) можливості суб'єкта навчання щодо виконання завдання, аналізу умов та відкриття невідомого (ні дуже складні, ні дуже легкі завдання не можуть викликати проблемну ситуацію) [2: 430].

О. М. Матюшкін вважає, що для створення проблемних ситуацій необхідно дотримуватись певних правил:

- 1) для створення проблемної ситуації перед учнями необхідно поставити таке практичне чи теоретичне завдання, при виконанні якого учень повинен відкрити необхідні для засвоєння нові знання чи дії;
- 2) запропоноване учню проблемне завдання повинно відповідати його інтелектуальним можливостям;
- 3) перед проблемним завданням новий матеріал необхідно пояснити;
- 4) у якості проблемних завдань можна використовувати навчальні завдання, питання, практичні завдання;

5) проблемну ситуацію повинен сформулювати учитель шляхом указання учням на причини невиконання ним практичного навчального завдання або неможливості пояснити ті чи інші демонстраційні факти [2: 551–554].

Учені зазначають, що “творчі якості та творче мислення особистості можна розвинути тільки в справі, яка потребує відповідних здібностей. Це означає, що на кожному занятті необхідно створювати творчу ситуацію, вирішувати нехай малу, але проблему, де немає готових відповідей” [4: 56]. Як зазначає С. О. Сисоєва, творчі ситуації можна створити в процесі вирішення творчих завдань; вирішення навчальних проблем; дискусій; критичного аналізу прочитаного; виконання різноманітних творчих завдань; навчальної експериментальної і дослідницької діяльності; ігрових ситуацій [6: 178–179]. З огляду на це, для організації творчої навчально-пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників потрібно використовувати традиційні та нетрадиційні форми, способи організації навчального процесу, побудовані на основі діалогу, проблематизації, індивідуалізації, персоналізації (основних “китах” гуманістичної педагогічної діяльності), такі як: колективна творча діяльність викладача і курсантів, організаційно-діяльнісні ігри, семінари (оглядові, пошукові), “круглий стіл”, рецензування відповіді, доповіді (форма, що співвідноситься із продуктивним способом людської життєдіяльності), дискусії, побудова плану, інтерв’ю, посильне проектування (виставки творчих робіт, колекцій, аналіз самостійно зробленої добірки); читання проблемних текстів, заняття-диспути, творчі тижні, індивідуальне самонавчання, розшукова робота в групах (парне взаємонавчання); уроки креативного типу та інші [3: 140–141].

Щодо засобів, необхідно врахувати позицію В. Г. Риндак, яка пріоритетними засобами в розвитку творчого потенціалу називає ті, які забезпечують наростання творчої взаємодії й активізують творчу самореалізацію учнів у навчальному процесі: діалог, ігрове моделювання, рефлексивний аналіз, пошукові пізнавальні завдання, навчально-творча діяльність учителів й учнів щодо спільного створення опорного конспекту з теми, дидактичні ігри, ситуації успіху, групова робота учнів, питання причинно-наслідкового, пошукового характеру, мотивуюча оцінка, особистісне ставлення до творчої діяльності та ін. [3: 142].

Окрім проблемних, для розвитку творчої активності курсантів важливе значення мають евристичні методи. Як зазначає О. В. Хуторський, відмінність евристичного типу навчання від традиційного полягає у зміні співвідношення між знанням та незнанням. Традиційний орієнтир навчання – переведення незнання у знання: “дати знання”, “отримати знання” – ці фрази відображають звичний зміст взаємодії учня та учителя. При евристичному навчанні відбувається “опредмечування” незнання, учні усвідомлюють процес, що викликав цю ситуацію [8: 14]. Евристичне навчання можна було б ототожнити з проблемним навчанням, якби не низка принципів його відмінностей. Специфіка евристичного навчання суттєво відрізняється від проблемного. Зокрема необхідно зазначити, що мета проблемного навчання – це засвоєння учнями заданого предметного матеріалу шляхом висунення учителем спеціальних пізнавальних завдань-проблем [8: 17]. Методика проблемного навчання побудована так, що учитель наводить учнів на відоме рішення чи напрям завдання. Евристичний підхід до освіти дозволяє розширити можливості проблемного навчання, так як орієнтує учителя та учня на досягнення невідомого їм результату. Проблемне навчання в загальноприйнятій його формі можна використовувати, як правило, у темах і предметах, де потрібен інтелектуальний підхід. Евристичне навчання найчастіше стосується змісту навчальних дисциплін та відповідної методики його засвоєння: евристичне навчання визначає методологію освіти та стосується навчального цілепокладання, створення учнями власного змісту освіти, рефлексивного конструювання ними теоретичних елементів знань. Об’єктами пошукової діяльності в евристичному навчанні є не тільки проблеми та завдання, але й самі учні, їх індивідуальний особистісний потенціал, креативні, когнітивні, рефлексивні та інші процедури та види діяльності. У результаті евристичне навчання приводить до зміни (розвитку) не тільки учнів, але й

учителів, яким доводиться організовувати навчальний процес в ситуаціях (незнання) істини [8: 19].

Основними принципами евристичного навчання О. В. Хуторський називає:

- принцип особистісного цілепокладання – освіта кожного учня відбувається на основі та з урахуванням його власних навчальних цілей;
- принцип індивідуальної освітньої траєкторії – учень має право на усвідомлений та узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту, системи контролю та оцінки результатів;
- принцип продуктивного навчання – особистісне зростання учня, розвиток його особистісних якостей;
- принцип ситуативності навчання – освітній процес будується на ситуаціях, що передбачають самовизначення учня та евристичний пошук їх рішення [8: 37–44].

Як зазначає О. В. Хуторський, для характеристики традиційного процесу навчання найчастіше використовують поняття “навчання”, “засвоєння”, “пізнання”, а евристичній освітній діяльності більше відповідає поняття “пізнання”, “дослідження”, “створення”, “розробка” та ін. [8: 45]. Вчений також пропонує розмежовувати поняття “творчої діяльності” та “евристичної діяльності”. Творча діяльність – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей. Евристична діяльність – більш широке поняття, так як включає: 1) самі творчі процеси щодо створення освітньої продукції у навчальних предметах; 2) пізнавальні процеси, необхідні для творчості; 3) організаційні, методологічні, психологічні та інші процеси, які забезпечують творчу пізнавальну діяльність [8: 46].

Евристичний метод передбачає аналіз та узагальнення раніше вивченого і відповідей на них. Особливе значення має метод мозкового штурму. Цей метод, що його запропонував американський підприємець А. Осборн, став дуже відомим у 40-х роках ХХ ст. Психологічною основою методу є теорія З. Фрейда про те, що у звичайних ситуаціях мислення людини визначається здебільшого свідомістю, в якій панують контроль і порядок, а для подолання психологічної інерції потрібно створити умови для прориву із підсвідомості “неспокійних і грізних сил та інстинктів” [1: 219]. У “мозковому штурмі” можна виділити такі етапи:

1) формулювання навчальної програми, обґрунтування завдання для пошуку її рішення, визначення умов і правил колективної роботи, формування декількох робочих груп по 3-5 чоловік та експертної групи, яка буде оцінювати та відбирати найкращі ідеї;

2) тренування, швидкий пошук відповідей на питання та завдання тренувального характеру. Мета цього етапу – допомогти учням звільнитися від незручності, скутості;

3) “штурм” поставленої проблеми; при цьому ще раз уточнюється поставлене завдання, нагадуються правила учасникам; генерування ідей починається за сигналом викладача одночасно у всіх групах. Кожний висловлює вслух свої ідеї, можна тільки доповнювати та комбінувати їх. До кожної групи прикріплюється експерт, завдання якого – фіксувати на папері запропоновані ідеї. “Штурм” триває 10-15 хвилин;

4) оцінка та відбір найкращих ідей груп;

5) повідомлення про результати “мозкової атаки”. Обговорення результатів робіт групи, оцінка найкращих ідей, їх публічний захист [8: 139–140].

Використання цього методу сприяє подоланню психологічної інерції, продукуванню максимальної кількості нових ідей у мінімальний термін. Мозковий штурм є колективним пошуком нетрадиційних шляхів розв’язання проблем. На заняттях, присвячених розвитку творчості, необхідно передусім створити вільну атмосферу, спрямовану на забезпечення комфортності спілкування, впевненості у своїх силах, творчих потенціях інших членів групи. На цій основі вже можна продовжити роботу щодо тренінгу спеціальних творчих моментів (скажімо, бачення завдання й самостійна постановка, формування задуму тощо) в ігрових та інших умовах.

О. В. Хуторський виділяє ще такі евристичні методи: метод смислового бачення (концентрація розумом на об'єкті), метод образного бачення (емоційно-образне дослідження об'єкта), метод символічного бачення (відшукування зв'язків між об'єктом та його символом), метод евристичних питань (вирішення питання хто? що? для чого? як? коли?), порівняння (версій курсантів з культурно-історичними аналогами), метод евристичного спостереження (цілісне особистісне сприйняття об'єктів), метод фактів (сприйняття освітніх об'єктів за допомогою органів чуттів), метод конструювання понять (результатом його сформульоване усіма учнями визначення поняття), метод конструювання правил (із запропонованого правила курсанти виявляють орфограми та формулюють на цій основі правила), метод гіпотез (конструювання версій відповідей на поставлене викладачем питання чи проблему).

Що стосується дослідницького методу, необхідно зазначити, що його в освітній практиці почали використовувати дуже давно, зокрема одним із перших учених, який використовував у практиці навчання дослідницькі методи, був Сократ. Дослідницька діяльність майбутніх офіцерів-прикордонників є важливим компонентом підготовки висококваліфікованих кадрів. Як складова навчального процесу, військово-наукова робота збагачує навчальний матеріал, розширює кругозір курсантів, допомагає в досягненні їх високого культурного рівня. При організації дослідницької роботи необхідно дотримуватись принципів особистісно-діяльнісного підходу, зокрема індивідуалізації та стимулювання. Для того, щоб курсанти могли виконати завдання дослідницької роботи, ці завдання повинні відповідати таким вимогам: цілі завдань повинні бути зрозумілі курсантам, самі завдання повинні бути доступними, містити алгоритми їх виконання, елементи новизни, можливість своєчасного контролю та корекції. Педагогічний результат дослідницької діяльності курсантів – це передусім, безцінний у виховному плані досвід самостійної, творчої дослідницької діяльності, нові знання та уміння, цілий спектр психічних новоутворень.

Таким чином, методи й засоби є найважливішими компонентами педагогічного керування розвитком творчої активності майбутніх офіцерів-прикордонників. Пріоритетними методами у формуванні творчої активності курсантів є проблемний, евристичний і дослідницький. Проблемний метод передбачає створення проблемних ситуацій при вирішенні творчих завдань, навчальних проблем, у процесі дискусій та критичного аналізу прочитаного. При цьому доцільно використовувати традиційні й нетрадиційні форми, способи організації навчального процесу, побудовані на основі діалогу, індивідуалізації та персоналізації. Окрім проблемних, для розвитку творчої активності курсантів важливе значення мають евристичні методи, які передбачають аналіз та узагальнення раніше вивченого, та відповідей на них. Методами евристичної діяльності є метод мозкового штурму, метод смислового, образного чи символічного бачення, метод евристичних питань, порівняння та спостереження. Важливе значення для розвитку творчої активності курсантів має і дослідницький метод. Кожний з цих методів, за умови правильного використання, містить у собі потенційні можливості для розвитку творчої активності курсантів, а тому потребує більш детального вивчення у подальших наукових дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дичківська І. М. Технологія розвитку творчої особистості // У кн. І.М. Дичківська. Інноваційні педагогічні технології. – К., 2004. – С. 210–232.
2. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2003. – 720 с.
3. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. Монография. Научная школа В. Г. Рындак / Под общ. ред. В. Г. Рындак. – Екатеринбург: Ур. отделение РАО, 2002. – 394 с.
4. Рождественская Н. В., Толшин А. В. Креативность: пути развития и тренинги. – С-Пб.: Речь, 2006. – 320 с.

5. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. – С-Пб.: Питер, 2004. – 272 с.
6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
7. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.
8. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
9. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – С-Пб.: Изд-во Михайлова В. А.: Изд-во “Полиус”, 1998. – 639 с.

УДК 371.15

К.О. Щедросєва

ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ І ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

У статті узагальнено основні науково обґрунтовані вимоги до особистісних, професійних якостей учителя музики і художньої культури, до його художньо-педагогічного потенціалу та професійної майстерності.

The article has generalized basic scientifically well grounded demands of personal and professional skills of coming music and art culture teacher, of his potential of art and pedagogical skill.

Сучасна соціокультурна ідентифікація громадянина висуває на перший план його статусоутворювальної характеристики параметри професіоналізму: освіченість, спеціалізованість, кваліфікацію, актуальність професії і динаміку посадового зростання. На другий план, в нішу суто приватних особистісних проявів, смаків та пристрастей відходять традиційні статусні маркери, такі, як станове походження, національність, раса, віросповідання, які раніше відігравали значущу роль у формуванні соціального положення і певних рольових функцій людини у суспільстві (А. Флієр).

Мета даної статті – узагальнення в професіограмі вчителя музики і художньої культури науково обґрунтованих вимог до особистісних якостей, художньо-педагогічного потенціалу, емоційно-вольової сфери, професійної майстерності.

Вирішення проблеми стає можливим завдяки застосуванню професіографічного підходу в системі підготовки вчителів (Ю.Зеєр, Є.Климов, А.Маркова, В.Сластьонін, В.Семиченко); теоретичного та практичного дослідження проблем формування педагогічної майстерності вчителя (А.Макаренко, В.Сухомлинський, Д.Кабалевський, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Є.Барбіна, М.Лещенко, О.Олексюк, Н.Тарасевич), розробці змісту, форм і методів формування педагогічних умінь і навичок (С.Гончаренко, О.Дубасенюк, Н.Ничкало), а також професійної компетентності, що нерозривно пов'язані з загальною культурою вчителя (В.Гриньова, Н.Кічук, З.Курлянд, Г.Нагорна, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова).

У професіограмі знаходять відображення як загальні вимоги до педагогічної професії в цілому, так і специфічні характеристики діяльності особистості вчителя даної конкретної спеціальності. Її побудові має передувати дослідження особистісного і професійного розвитку людини. Ця задача може бути розв'язана тільки спільними зусиллями педагогів, психологів, соціологів – на підставі використання експериментальних методик і шляхом монографічного вивчення творчих біографій майстрів педагогічної праці.

Для з'ясування сутнісної грані досліджуваної проблеми та упорядкування вимог у професіограмі вчителя музики і художньої культури ми проаналізуємо проблему в аспекті двох позицій: як вчителя, який має володіти психолого-педагогічними знаннями, уміннями, навичками і як фахівця в галузі музичного мистецтва, методики його викладання, а також художньої культури та методики її викладання.