

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕСТОВОЇ ПЕРЕВІРКИ ЗНАТЬ УЧНІВ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

В статтє анализируєтсє учєт возрєстнєх психологическєх особенностєх развєтєнє школьнєкєв в пєриод раннєй юностє и особенностє компонентнєго составє учебнєй дєятєльностє старшєкласнєкєв с точкє зрєнєнєя оргєнизєцєи контролєя знєнєй в услєвєях личностнє-орєнтирєваннєго обучєнєя нє примєрє тєстєвєх задєнєй.

Account of the age psychological particularities of the development schoolboys at period of early adolescence and particularities component composition to educational activity pupils in their senior year with standpoint of the organizations of the checking the knowledges in condition larval-oriented education on example of the test tasks are analysed in article.

Орієнтація на особистість у ході навчання має відбуватися на всіх його етапах. У даній публікації буде розглянуто способи організації контролю знань учнів в умовах особистісно-орієнтованого навчання на прикладі тестових завдань.

Теоретико-узагальнюючий підхід до проблеми психологічного забезпечення тестової перевірки знань старшокласників дозволив виділити декілька найбільш суттєвих її аспектів: 1) урахування вікових психологічних особливостей розвитку (особистісного й когнітивного) у період ранньої юності; 2) урахування індивідуально-типологічних особливостей старшокласників як суб'єктів навчальної діяльності; 3) особливості процесу формування компонентного складу навчальної діяльності старшокласників. У даній роботі основну увагу ми звернули на дослідження першого й третього.

Специфіка психічного розвитку в період ранньої юності пов'язана зі зміною співвідношення зовнішніх і внутрішніх його детермінант, із перетворенням юнаків в активних суб'єктів власної життєдіяльності й власного

розвитку. У цьому віці прагнення до утвердження свого "Я" являє собою комплекс потребово-мотиваційних, ціннісно-сміслових і інтегративних утворень, що є найважливішим показником функціонування суб'єктивності, посилення ролі "внутрішніх умов" (С.Л.Рубінштейн). Значні психологічні зміни раннього юнацького віку зумовлені появою важливих новоутворень у сфері індивідуальної свідомості старшокласників.

Центральним новоутворенням цього періоду є особистісне, ціннісно-сміслове, професійне самовизначення, яке є переводом зовнішніх регулюючих впливів у внутрішні регулятори поведінки (Л.Е.Орбан, 1996).

Слід підкреслити, що формування виділених В.В.Давидовим і Д.Б.Ельконіним компонентів навчальної діяльності (розуміння й прийняття учнем навчальної задачі, здійснення навчальних дій, виконання ним самим дій контролю й оцінки) може здійснюватися вчителем різними методами, засобами, прийомами з урахуванням специфіки програмного матеріалу, теми, цілей і завдань уроку тощо. Тестова перевірка знань учнів, із психологічної точки зору, є реалізацією (і аспектом формування) функцій і дій самоконтролю й самооцінки учнем власних навчальних умінь. Самоконтроль, як відомо, є структурним компонентом цілісної функціональної організації системи саморегуляції індивіда (поряд із плануванням, цілепокладанням, прийняттям рішення, корекцією тощо) (Конопкін О.О., 1980).

Мотиваційна настанова на те, що тестова перевірка знань є засобом самоперевірки, самоконтролю й самооцінки власних навчальних досягнень, дозволяє старшокласникам певною мірою реалізувати активну позицію суб'єкта, що за допомогою засобів навчальної діяльності самовизначається щодо ходу не окремих подій (учинків, бажань), а всього подальшого життя й розвитку. Проміжна перевірка власних знань і вмінь фактично здійснюється в контексті особистісного ("який Я?", "які в мене здібності?"), смислового ("заради чого?", "з якою метою?") і професійного ("чи здатен?", "чи зможу?") самовизначення.

В умовах відсутності зазначеної мотиваційної настанови щодо тестової перевірки знань вона перетворюється в нав'язану ззовні подію, у зовнішній контроль, якого можна уникнути або "пройти" за допомогою будь-яких інших допоміжних дій.

У контексті проблеми взаємозв'язку формування навчальної діяльності і її впливу на процес розвитку особистості уваги вчителя старших класів потребує, передусім, розвиток і перебудова мотиваційної сторони навчальної діяльності учня, сприяння виникненню в ній значущих новоутворень. Мотивація тестової перевірки знань може (і має) стати не лише передумовою навчальної діяльності, але і її результатом, її новоутворенням.

З огляду на вище зазначене, дидактичний аспект тестової перевірки знань учнів в умовах особистісно-орієнтованого навчання ми вбачаємо в розробці системи тестових завдань із відповідним супроводженням, яке б дозволило учню самостійно визначатися з вибором виду завдання, рівня його виконання, самостійно здійснити перевірку виконаної роботи й оцінювання, знайти помилки і самостійно зробити відповідні висновки про рівень засвоєння пройденого матеріалу.

Доречно пропонувати учням тестові завдання трьох видів:

- Тест 1 – необхідно встановити пропущений текст, при цьому в результаті має бути сформульоване істинне твердження.
- Тест 2 – необхідно встановити істинність запропонованих тверджень і заповнити таблицю результатів, присвоюючи кожному істинному твердженню значення "1", а кожному хибному "0".
- Тест 3 – завдання, в яких необхідно вибрати правильну відповідь із числа запропонованих .

При цьому завдання кожного виду супроводжується оціночною таблицею, в якій зазначена кількість балів за кожне правильно виконане завдання. Для перевірки правильності виконання тесту учні мають можливість

звірити власні відповіді з еталонними й проставити собі бали згідно з оціночною таблицею. Завершальний етап виконання тесту: з'ясування рівня оволодіння темою за допомогою шкали балових оцінок. Нижче наводимо завдання, оціночні таблиці, шкалу балових оцінок на прикладі тесту з теми "Взаємне розташування прямої й площини в просторі" (геометрія, 10 клас).

Тест 1. Заповніть пропуски, щоб отримати правильне твердження:

- Пряма лежить у площині, якщо вона з площиною ...
- Пряма перетинає площину, якщо вона має з площиною ...
- Пряма й площина називаються паралельними, коли вони ...
- Пряма й площина не можуть мати спільної точки, якщо вони ...
- Якщо пряма паралельна будь-якій прямій, ... , то дані пряма й площина паралельні.
- Якщо площина проходить через пряму, ... , і перетинає цю площину, то лінія перетину площин паралельна даній прямій.

Оціночна таблиця 1

№ завдання	1	2	3	4	5	6
Бал	1	1	1	2	2	3

Тест 2. Установіть істинні чи хибні такі твердження:

- Пряма й площина називаються паралельними, якщо вони мають тільки дві спільні точки або пряма лежить у площині.
- Пряма й площина не можуть мати спільної точки.
- Пряма перетинає площину, якщо вона з площиною має дві різні спільні точки.
- Пряма лежить у площині, якщо вона з площиною має дві різні спільні точки.
- Існує тільки два різних випадки взаємного розташування прямої й площини.

- Якщо площина проходить через пряму, паралельну до другої площини, і перетинає цю площину, то лінія перетину площин перетинає дану пряму.
- Якщо пряма паралельна якій-небудь прямій, що перетинає площину, то дані пряма й площина паралельні.

Оціночна таблиця 2

№ завдання	1	2	3	4	5	6	7
Бал	1	2	1	1	1	2	2

Тест 3. У кожному завданні встановіть вірну відповідь із числа запропонованих:

- Скільки існує різних випадків взаємного розташування прямої й площини? А) два; Б) три; В) чотири.
- Відомо, що пряма паралельна до площини. Чи паралельна вона будь-якій прямій, що розташована в цій площині? А) так; Б) ні.
- Яким може бути взаємне розташування прямих a і b , якщо $a \parallel \alpha$, $a \notin \alpha$, $b \in \alpha$? А) $a \cap b = A$, або $a \cap b = \emptyset$; Б) $a \parallel b$ або $a \perp b$; В) $a \equiv b$.
- Яким може бути взаємне розташування прямих a і b , якщо $a \parallel \alpha$, $b \parallel \alpha$? А) тільки $a \parallel b$; Б) $a \parallel b$, або $a \cap b = V$, або $a \perp b$; В) тільки $a \parallel b$ або $a \cap b = V$.
- Пряма a паралельна лінії перетину площини α і β . Яке взаємне розташування a і α , a і β ? А) $a \cap \alpha = A$ і $a \parallel \beta$; Б) $a \parallel \alpha$ і $a \parallel \beta$; В) $a \parallel \alpha$ і $a \cap \beta = V$.
- Сторона AB трикутника ABC лежить у площині α . Як розташована відносно цієї площини пряма MN , що проходить через середини сторін AC і BC ? А) $MN \parallel \alpha$; Б) $MN \cap \alpha = R$; В) $MN \in \alpha$.
- Дано куб $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$. Як розташовано ребро AA_1 по відношенню до граней $BB_1 C C_1$ і $CC_1 D D_1$? А) лежить у цих гранях; Б) паралельна цим граням; В) перетинає ці грані.

- Через сторону АВ правильного шестикутника ABCDEF проведена площина α . Як розташована по відношенню до цієї площини пряма CF? А) паралельна цій площині; Б) перетинає цю площину; В) лежить у цій площині.

Оціночна таблиця 3

№ завдання	1	2	3	4	5	6	7	8
Бал	1	2	3	3	3	2	3	3

Шкала балових оцінок

Відсоток виконаних завдань від усього тесту		Менше 60%	60%-75%	75%-90%	Більше 90%
Рахунок у балах	T 1	Менше 6	6-7	7-9	Більше 9
	T 2	Менше 6	6-7	7-9	Більше 9
	T 3	Менше 12	12-15	15-18	Більше 18
Рівень		Низький	Середній	Достатній	Високий

Такий підхід до організації тестової перевірки знань учнів старших класів ми вважаємо однією із форм навчання, яка впливає на процес формування особистості в період раннього юнацького віку і сприятиме формуванню таких важливих особистісних утворень, як самооцінка, самокорекція, самовизначення.

І.Ю.Серьогіна

ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ САМОКОНТРОЛЮ УЧНІВ

В статтє рассматривается характеристика уровней сформированности умений и навыков самоконтроля у учащихся в процессе их учебно-познавательной деятельности.

In the article the description of levels of formed abilities and skills of self-control of pupils in the process of their educational-cognitive activity is consider.

В умовах відродження національної школи складаються сприятливі можливості для розвитку особистості в процесі навчання, одним з компонентів якого є

контроль і самоконтроль. Сьогодні важливим соціальним замовленням суспільства системі освіти є підготовка підростаючого покоління, здатного самостійно, швидко і якісно опанувати необхідні знання, уміння і навички. Навчання прийомів самоконтролю сприяє кращому засвоєнню знань, підвищує самостійність учнів. Практика демонструє, що вчителі приділяють мало уваги рівню сформованості і організації самоконтролю учнів як компонентів їх навчально-пізнавальної діяльності. У даній статті ми пропонуємо розглянути характеристику рівнів сформованості умінь та навичок самоконтролю учнів, оскільки без них неможливе ефективне навчання прийомам самоконтролю у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Розвиток самоконтролю в навчальній діяльності школярів зумовлений певними закономірностями. На початку навчання для учнів самоконтроль виступає зовнішнім чинником стосовно основної задачі. Потім, завдяки багаторазовим і послідовним вправам, самоконтроль перетворюється в необхідний елемент, включений у процес навчальної діяльності. У процесі роботи над формуванням навичок самоконтролю змінюється ставлення школярів до них, як до компонентів навчальної діяльності, поступово змінюється і рівень їх сформованості. При визначенні цих рівнів враховуються певні критерії:

- Середня кількість допущених учнями помилок при виконанні навчального завдання і їхня частота.
- Середня кількість помилок, знайдених під час перевірки своєї роботи та товариша; частота їх пропусків.

Можна користуватися також додатковими критеріями:

- Середня кількість помилок, виявлених учнями при перевірці роботи товариша і своєї власної.
- Оцінка в балах за виконане завдання.

Для визначення сформованості навички самоконтролю школярів необхідно, користуючись вищезазначеними критеріями і показниками, проаналізувати їхні письмові роботи і роботу на уроках; отримані

результати розподілити за рівнями сформованості самоконтролю, виділеними Г.В.Репкіною і Є.В.Зайкою. Вони виділяють шість рівнів сформованості самоконтролю (але в “чистому вигляді” вони зустрічаються дуже рідко).

Перший рівень - відсутність контролю.

Дії та операції, які виконують учні, ніяк не контролюються, часто виявляються неправильними. Зроблені помилки не помічаються і не виправляються. Допускаються помилки навіть при вирішенні добре опрацьованих завдань. Учні не вміють виправляти помилку самостійно або навіть після зауваження вчителя, тому що вони не здатні свої дії та результати дій співвідносити з поданою схемою або з будь-яким виправленням.

Другий рівень - контроль на рівні мимовільної уваги.

Контроль виконується непостійно та неусвідомлено. У його основі лежить неосмислена схема, яка була погано засвоєна учнем; дія, що зафіксувалася у свідомості як відповідність-невідповідність зразку. Некритичне ставлення до вказівок учителя та виправлення помилок у своїх роботах здійснюється в їх мимовільній пам'яті за рахунок багаторазового виконання однієї тієї ж дії. Контроль же у формі спеціальної цілеспрямованої дії у співвідношенні виконуваного учнем процесу рішення завдань з засвоєною схемою дії відсутній. Учень діє імпульсивно, хаотично, але за рахунок мимовільного запам'ятовування схеми дії та мимовільної уваги ніби здогадується про напрямок правильних дій, однак не може пояснити, чому варто робити саме так, а не інакше, легко відмовляється від свого рішення. Добре відомі дії може робити безпомилково, якщо припуститься помилки, може знайти її самостійно на прохання вчителя, однак робить це не систематично. Не може пояснити ні саму помилку, ні правильний варіант, дає лише формальні відповіді типу: “так неправильно”, “так треба”.

Третій рівень - потенційний контроль на рівні мимовільної уваги.

Виконуючи нове завдання, учень може припуститися помилки, однак, якщо вчитель просить його перевірити свої дії, знайти і виправити помилку, учень, як правило, знаходить її і виправляє, при цьому може пояснити свої дії. Виконавши дію без усвідомлюваного контролю, відразу, на прохання вчителя, може проконтролювати її ретроспективно і, у разі потреби, внести відповідні виправлення. Як самостійна цілеспрямована дія, контроль такому учню доступний і може ним виконуватися, але відбувається це переважно тільки після закінчення дії на прохання вчителя. В усіх випадках, виправляючи помилку, учень може обґрунтувати свої дії, посилаючись на засвоєну й усвідомлену схему дії.

Четвертий рівень - актуальний контроль на рівні мимовільної уваги.

У процесі виконання дії учень орієнтується на добре усвідомлену і засвоєну ним узагальнену схему дії й успішно співвідносить з нею процес рішення завдань. Це призводить до того, що дії виконуються, як правило, безпомилково. Допущені помилки виявляються і виправляються самостійно, випадки повторення тих самих помилок майже не зустрічаються. Учень може правильно пояснити свої дії, може безпомилково вирішувати різноманітні завдання, побудовані тим же способом дії, вміло зіставляючи їх із засвоєною схемою. Учень свідомо може перевірити дії інших учнів при спільному виконанні завдання, може успішно контролювати не тільки підсумок, але й процес виконання дій та звіряти його з готовою схемою, однак проконтролювати відповідність самої схеми дій наявним новим умовам він не може.

П'ятий рівень - потенційний рефлексивний контроль.

Учень, який припустився помилок, може знайти їх самостійно чи за вказівкою вчителя і може пояснити їхнє джерело - невідповідність застосованої дії новим умовам завдання. Звичайно, після цього учень намагається виправити свої дії, будувати застосований спосіб дії, проте це можливо зробити тільки за допомогою вчителя. Під

керівництвом вчителя учень може переходити до виділення принципів побудови плану дій відповідного типу, тобто встановлювати співвідношення між підставами вибору і побудови способів дії та їхніх узагальнених схем залежно від зміни умов. Завдання, що відповідають застосованим схемам дій, як знайомі йому, так і не знайомі, виконує регулярно і безпомилково, контролюючи свої дії безпосередньо в процесі виконання. Учень упевнено відстоює результат своїх дій, обгрунтовуючи його аналізом застосованих способів.

Шостий рівень - актуальний рефлексивний контроль.

Вирішуючи нове завдання, зовні схоже на розв'язувані раніше, учень може самостійно знайти помилки, які виникали через невідповідність застосованого їм узагальненого способу дії (чи схеми) новим умовам завдання. У зв'язку з цим учень може самостійно вносити корективи у застосовану схему дії, шукаючи та виявляючи ще більш загальні основи дії, тобто принципів її побудови. У ряді випадків учень може приступати до такої корекції дій ще до початку активного виконання її відповідно до засвоєної схеми, визначивши неадекватність дії новим умовам заздалегідь, ніби "прокрутивши" їх у "думках". Допомога вчителя може при цьому сприйматися негативно, оскільки є спроба виробити новий спосіб самостійно [5,29].

Таким чином, можна виділити в учнів такі показники сформованості самоконтролю:

- уміння перед початком роботи спланувати її;
- уміння змінити склад дій відповідно до умов діяльності, що змінилися;
- уміння усвідомлено чергувати розгорнуті та скорочені формули контролю;
- уміння самостійно складати системи перевірних завдань.

Можна зробити висновок, що при проведенні систематичної спеціальної роботи з формування умінь та навичок самоконтролю в учнів, його рівень повинен підвищуватися від першого до шостого. Навчання самоконтролю повинно знайти місце на кожному етапі навчально-пізнавальної діяльності учнів, що і буде надавати

процесу формування знань, умінь і навичок високої ефективності, робити його усвідомленим, міцним і безпомилковим.

Література

1. Кузнецов В.И. Контроль и самоконтроль - важные условия формирования учебных навыков // Начальная школа. - 1986. - №2.
2. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. - М.: Высшая школа, 1979.
3. Мор Г.А. Формирование навыков самоконтроля и взаимоконтроля у учащихся // Начальная школа. - 1988. - №10.
4. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989.
5. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. - Томск: Пеленг, 1993.
6. Формирование учебной деятельности школьников /Под ред. В.В.Давыдова- М.: Педагогика, 1982.
7. Чукашцев С.М. Где ошибка? -Тула: Приокское книжное издание, 1976.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Международная педагогическая академия, 1995.

Н.Теличко

ПРОБЛЕМИ ВИЯВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ І ТАЛАНОВИТИХ ШКОЛЯРІВ

Статья посвящена исследованию проблем выявления одаренных и талантливых школьников. Автор коротко анализирует имеющиеся в работах исследователей данной проблемы толкования сущности понятия "одаренность", в основе которой лежат не только интеллектуальные способности, а также ряд других не менее важных личностных характеристик.

The article is devoted to research of the problem of revealing of the gifted and talented pupils. The author analyses briefly the interpretations of the conception of "giftedness", based not only on intellectual aptitudes, but on a number of other important personality characteristics.

На рубежі ХХ—ХХІ ст. окреслилися принципово нові риси світової цивілізації, пов'язані з особливостями функціонування постіндустріальних суспільств, інформаційних технологій, процесів глобалізації. Найбільшого успіху досягатимуть держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва. Тому проблема обдарованості, творчості, інтелекту виходить на передній план у державній політиці, визначаючи пошук, навчання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист талантів.

Однією з актуальних теоретичних і практичних проблем організації навчання обдарованих і талановитих школярів є виявлення зазначеної категорії індивідів.

Спершу терміном *обдарованість* користувались тоді, коли вели мову про інтелектуальні здібності (інтелект) індивідів.

Відомо, що вже впродовж ста років інтелектуальні здібності вимірюються за допомогою тестів інтелекту і виражаються коефіцієнтом інтелекту, що позначається символом IQ.

Оцінку тестам (як і будь-якому іншому феномену суспільно-педагогічної сфери) дають на підставі того, наскільки ефективно вони відповідають своєму призначенню. Загалом можна відзначити, що в суспільстві немає однозначної оцінки тестування інтелектуальних здібностей. Тестові методики, як і будь-які інші, мають як позитивні, так і негативні ознаки, що робить їх застосування дискусійним. Разом з тим, можна назвати декілька позицій, за якими немає розбіжностей серед спеціалістів: існує певна величина, яка характеризує здатність людини до навчання, отримання знань та умінь, яку можна назвати научуваністю

(значення цієї величини у різних людей різне); тести діагностики IQ розробляються з тією метою, щоб вимірювати цю величину, тобто научуваність.

З часом обдарованість припинили зводити тільки до інтелектуальних здібностей (чи до певного рівня їх розвитку) і в питанні використання стандартизованих тестів з метою виявлення обдарованих і талановитих дітей з'явилося ряд протиріч, що призвело до неоднотайності позицій різних дослідників цієї проблеми.

Так, Дж. Тассель-Баска [1] відстоює законність використання стандартизованих тестів з метою виявлення талановитих дітей. Зокрема, у зазначеній роботі підтримується концепція використання SAT як засобу виявлення талановитих учнів молодшої школи, а також обговорюються загальні принципи використання тестів у локальних ідентифікаційних програмах у зв'язку з пошуком талантів. Дж. Рензулі [2] і Р. Стернберг [3] засуджують використання тестів інтелекту з метою виявлення обдарованих дітей.

Монтгомері [4], зокрема, зазначає, що обдарованість – це не тільки інтелектуальні здібності, а й певні характеристики, що позначаються на її реалізації (допитливість, мотивація, концентрація уваги), та особистісні параметри індивіда (лідерські якості, незалежність, інтуїція). Загалом, за результатами дослідження зазначеного автора, обдаровані діти є творчими, інноваційними мислителями. Вони здатні застосувати множинний підхід до проблеми і запропонувати інноваційний і незвичний її розв'язок. Проте, чого слід було й очікувати, різні автори [5] виділяють дещо різні характерні ознаки інтелектуальної обдарованості.

Той факт, що загалом тести інтелекту не виконують бездоганно функції, які на них покладаються, послужив причиною того, що серед дослідників і практиків романтичні уявлення про можливості тестової діагностики поступаються зваженому аналізу того, що можуть і чого не можуть тести. Усі погоджуються з тим, що дитина з

високими інтелектуальними здібностями може бути виявлена за допомогою тестів інтелекту. Проте вона може бути обдарована в тій галузі, де тести інтелекту є поганими індикаторами. Зокрема, за допомогою тестів інтелекту важко виявити: дитину з багатою уявою і творчим мисленням; соціально і етично обдаровану дитину, тобто з добре розвиненим відчуттям моральної оцінки дій чи ситуацій; дитину, вправну в кресленні, будівництві чи конструюванні; дитину, яка демонструє значні академічні успіхи, але отримує низькі показники в тестуванні інтелекту, оскільки доречність тестів не є одразу очевидною для неї.

У зв'язку зі сказаним, спеціалісти в галузі діагностики радять практичним працівникам не покладатися тільки на тестові показники, а доповнювати дані, отримані в результаті тестування, спостереженнями школярів. З цією метою наводиться перелік ознак, які, з одного боку, є підозрою на обдарованість, а з другого – її доказом. Обдаровані діти, як правило: добре встигають з математики і розв'язують задачі; можуть демонструвати широкий діапазон інтересів і обізнаність; віддаються власній улюбленій справі з великим ентузіазмом, який інколи межує з одержимістю; володіють великою здатністю до концентрації і демонструють силу бажання; спостережливі, бачать зв'язки і генерують ідеї на основі даних декількох фактів; швидко запам'ятовують; демонструють незвичну уяву; бажають проводити час зі старшими дітьми і дорослими. Індикатором виняткових інтелектуальних здібностей можуть бути: рання мова і вживання складних слів; раннє засвоєння рахунку, читання і письма; допитливість; швидке сприймання; міцна пам'ять; вживання речень зі складними синтаксичними конструкціями; здатність класифікувати предмети і явища; багатий словниковий запас; інтуїтивне мислення; бажання робити усе по-своєму; винахідливість; пропонувати різноманітних пропозицій щодо проблеми, що потребує розв'язку; високий енергетичний рівень; захопленість альтернативами; вміння ставити запитання; легкість у придумуванні слів і понять;

пристрасть до інтелектуальних ігор; притаманність певних спеціальних здібностей [6].

Порівняльний аналіз результатів досліджень різних авторів [7] дозволяє виділити такі спільні ознаки обдарованих молодших школярів і підлітків:

- багатий словниковий запас;
- вищий у порівнянні з іншими темп навчання;
- добра пам'ять;
- виняткова допитливість;
- тривала концентрація уваги на об'єктах, що цікавлять;
- широка загальна ерудиція;
- потяг до розв'язування проблем;
- пропуск проміжних кроків в аргументації й отриманні оригінальних зв'язків;
- незвична і яскрава уява;
- сильні почуття;
- дивне відчуття гумору;
- високі стандарти і максималізм;
- втрата інтересу до одноманітних дій.

На жаль, зазначений перелік не обмежується тільки позитивними якостями, а доповнюється тим, що є небажаним для обдарованого школяра. Зокрема, дитина може відповідати багатьом з критеріїв обдарованих, але при цьому не виділятися особливими успіхами у навчанні; письмові роботи обдарованих дітей можуть бути слабкими; обдаровані діти можуть бути лінивими, сонливими, неуважними; обдарована дитина може відволікатися на заняттях і заважати учителю проводити урок; такі індивіди, як правило, важко кооперуються з однокласниками, схильні критикувати вчителя і однокласників, часто пропускають заняття.

Зазначеному вище надається чільне значення. Доказом цього є той факт, що типові ознаки обдарованих дітей разом з показниками тестової діагностики беруться до уваги у всіх сучасних моделях пошуку обдарованих і талановитих школярів.

Важливим є той факт, що обдаровані індивіди не утворюють гомогенну групу, тобто, вони не проявляють цілком ідентичні властивості, а їх широкий спектр, при цьому кожний індивід характеризується своїм набором з цієї множини. Раніше зазначалось, що немає також такої єдиної характерної ознаки, яка б репрезентувала обдарованість. Тому спроби означити обдарованого індивіда шляхом опису його характерних ознак (чи однієї, але такої, що репрезентує обдарованість) виявилася марною.

Карен і Дей [8] на підставі аналізу еволюції поняття обдарованість роблять висновок, що з тих пір, як дослідники проблеми обдарованості переконалися в неможливості одним визначенням цього феномена охопити усі сфери, в яких яскраво проявляється високий рівень тих чи інших здібностей, один за одним з'являються різні типи обдарованості.

Отже, складність виявлення обдарованих і талановитих дітей зумовлена протиріччями у з'ясуванні самої сутності поняття "обдарованість", основною умовою наявності якої є інтелектуальні здібності, а також певні особистісні характеристики та параметри.

Література

1. Tassel-Baska Joyce Van. The use of aptitude tests for identifying the gifted: The talent search concept // *Roeper Review*, 1986.– vol. 8.– P. 185 – 189.
2. Renzulli J.S. What makes giftedness: Re-examining a definition // *Phi Delta Kappan*, 1978.– vol. 80.– P. 180 – 184.
3. Sternberg R.J. Beyond IQ. A triarchic theory of intelligence.– New York: Cambridge University Press, 1983.
4. Montgomery Sharon. Personality characteristics of gifted students // *Agate*, 1997.– vol.11.– No. 1.– P. 37 – 47.
5. Haan R.F. Identification of the gifted // *Education*, 1959.– vol. 80.– No. 3.– P. 135 – 137.

6. Gross Miraca U.M. Exceptionally and profoundly gifted students: An underserved population // *Bright Connections*, 2000.– vol. 18.– No. 4.– P. 3 – 8.
7. www.nagcbrtain.org.uk/giftedness/character.html
8. Karen Jones, Day Jeanne. Cognitive similarities between academically and socially gifted students // *Roeper Review*, 1996.–vol. 18.– No. 4.– P. 270 – 273.

РОЗДІЛ IV ВРАХУВАННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Н.И.Зеленкова, Л.В.Григоренко

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК СРЕДСТВО РЕГУЛИРОВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Стаття є орієнтиром на сучасні підходи регулювання загальноосвітнього середовища в практиці роботи сучасної школи.

The article is an orientation on a modern adjustment of general education surroundings in the practice of contemporary school.

Педагогическая поддержка учащегося, в практике работы современной школы, направлена на создание гуманной обучающей среды, способствующей утверждению принципов общечеловеческой морали.

На современном этапе развития общества актуализировалась значимость педагогической поддержки личности. Раскрытие данного понятия опирается на человеческие знания в философии, психологии, социологии и других науках о человеке.

Педагогическая поддержка относится к такой культуре общения и воспитания, которая выстроенная на внутренней свободе, творчестве и гуманизме взаимоотношений учителя и ученика.

Проблема педагогической поддержки личности учащегося тесно связана с гуманистическими традициями в педагогике, корни которых уходят в глубинные истоки человеческой культуры.

Сегодняшним реалиям соответствует признание гуманистической, личностно-ориентированной парадигмы, где учащиеся и педагог становятся равноправными партнёрами в образовании, в центре которой находится человек, познающий и творящий культуру. Предметом

педагогического труда выступает человек; орудием труда – человек; продуктом труда – человек. Отсюда важнейшей особенностью педагогического труда является процесс взаимодействия людей. Очевидно, что без контакта с другими людьми ребёнок не может стать человеком. Новые принципы личностно-ориентированной парадигмы поликультурного образования выдвигают на первый план особый вид педагогической деятельности – педагогическую поддержку учащегося, которая призвана реально помочь учащимся в их самоопределении, обеспечить условия для их саморазвития.

Понятие педагогическая поддержка не является новым в педагогике. Отдельные характеристики мы находим у И.С.Якиманской, которая определяет её, как «систему разноплановых мероприятий проводимых в целях дифференциации учащихся по склонностям, жизненным устремлениям, направленных на их выявление и поддержку».

Н.И.Михайлова называет её «способом организации взаимодействия педагога и ученика по выявлению, анализу реальных или потенциальных проблем ребенка и совместному проектированию возможного выхода из них».

И.Л.Фрумин трактует как «педагогическое действия, ставящее своей целью помочь школьникам в саморазвитии, решении различных жизненных, образовательных проблем и др.».

Педагогическая поддержка детей, по О.С.Газману, состоит в совместном с ребенком определении его жизненных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и достичь позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

Эффективность учебного процесса в школе во многом зависит от педагогического взаимодействия в системе «учитель – ученик».

Педагогический процесс, в какой бы форме он ни осуществлялся в школьной практике, обязательно включает в себя систему отношений «учитель – ученик», а сам

педагогический труд выступает определенной формой их взаимодействия. Отношения в процессе педагогического труда детерминированы как социально-экономическими, так и вытекающими из сущности самого процесса профессионально-нравственными факторами, обязательно предполагающими сотрудничество и взаимодействие участников.

Основу педагогического процесса составляют отношения между учителем и учащимися, при которых отдельный ученик и классный коллектив в целом выступают не только объектом педагогического воздействия, исполнителем воли учителя, но и активным участником этого процесса.

Эти отношения диктуются объективной необходимостью: учитель должен учить, передавать опыт, а учащиеся – учиться, овладевать опытом. Учитель не выбирает себе учеников, а вступает в отношения с теми, кто пришел учиться. Ученики тоже не вбирают себе учителя, так как приходят в школу, где сложился определенный педагогический коллектив. Но, возникнув из объективной необходимости, эти отношения приобретают характер личностных, профессионально-нравственных, сознательно направляемых, регулируемых целями и задачами, которые осмысливаются учащимися и учителями далеко не однозначно. Каждая сторона в системе отношений «учитель – ученик» имеет свою специфику, определяющуюся учебно-воспитательными задачами школы. Взаимодействующие стороны в педагогическом процессе неравнозначны. Ведущую, определенную роль в педагогическом взаимодействии играет учитель. В зависимости от содержания эти отношения могут повышать эффективность учебно-воспитательного процесса или снижать его результативность.

Анализ школьной практики свидетельствует о том, что нередко педагогический процесс рассматривается как передача знаний, умений и навыков, где один – передает, другие – усваивают, один – объясняет, другие –

воспроизводят, один предъявляет требования, другие – их выполняют. При таком подходе к педагогическому процессу, когда воздействие преобладает над взаимодействием, когда отношения в системе «учитель – ученик» страдают формализмом, эффективное решение задач, стоящих перед школой, просто невозможно.

Формализм в педагогической работе проявляется в различных аспектах:

- дробление учебно-воспитательного процесса, игнорирование его целостности, единства воспитания и обучения;
- погоня за количеством (объемом изученного материала, обилием воспитательных мероприятий, объемных планов работы и т.п.) педагогических воздействий;
- односторонность педагогического воздействия, когда проводимые мероприятия рассматриваются как средство либо идейно-политического, либо эстетического, либо нравственного воспитания; когда совершенно не учитывается позиция школьника, его реакция на предпринимаемые педагогом действия, противоречащие динамизму развития растущей личности и развивающегося классного коллектива;
- усредненность педагогических воздействий, игнорирование индивидуальности, шаблонный подход к педагогическому процессу;
- показной характер – работа на отчет, «для галочки», а не на действительный результат;
- неполнота педагогического воздействия, его опекающий, односторонне обучающий или поучающий характер, когда ученик рассматривается как объект воздействия, а отношения с учителем выступают как субъектно-объективные.

Анализ деятельности школьных учителей позволяет говорить о том, что в их действиях просматривается трафарет: учитель – передает готовую информацию, ученики – потребляют опыт, передаваемый учителем. В результате односторонности действий педагогов учебная деятельность

школьника обречена на слушание, воспроизведение, повторение. Педагогический процесс выступает как сплошной диктант. Школьникам диктуется все: и знания, и нравственность, и оценки действительности, и убеждения. Им остается только быть восприимчивыми к учительским наставлениям. Но так как на эту восприимчивость нельзя полностью рассчитывать, то в распоряжение учителя даются разнообразные запретительные и наказующие средства.

Именно при таком подходе к обучению, по мнению Ш.А.Амонашвили, дети теряют интерес к учению, становятся строптивыми. Причины низкой результативности учебно-воспитательного процесса он усматривает в том, что этот процесс игнорирует самого ребенка. Педагогика, не признающая жизнь ребенка, утверждает он, – всегда будет прибегать к силе, демонстрации власти учителя. Беда многих учителей в том, что, входя в класс, они видят перед собой не формирующуюся под их руководством и с их помощью личность, а лишь учеников, которые не выучили урок, не слушают, мешают работать.

Время настойчиво требует нового подхода к организации педагогического процесса. В его основу должна быть положена идея гуманистического подхода к ребёнку, идея педагогического взаимодействия и сотрудничества как исходных начал в его организации, взаимной активности педагогов и воспитанников.

На современном этапе развития педагогической науки вносятся изменения в содержание и направленность образования, продиктованные новыми концептуальными подходами гуманизации, личностной ориентации.

Следовательно, новые требования общества к школе в плане формирования творческой личности не могут быть реализованы старой системой отношений, построенной на принуждении, подчинении учащихся воле учителя.

Всё это делает необходимым развёртывание новых отношений в структуре педагогического процесса на основе сотрудничества и сотворчества. Педагогическое взаимодействие в учебно-воспитательной работе школы

обеспечивает необходимые условия для формирования активной личностной позиции, коллективных отношений.

Учебно-воспитательный процесс, писал в своё время В.А.Сухомлинский, – «это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления – и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает, причём этот процесс характерен глубокой индивидуальностью явлений: та или иная педагогическая истина, верная в одном случае, становится нейтральной – во втором, абсурдной – в третьем. Такова природа нашего педагогического дела»

Ш.А.Амонашвили взаимодействие между учителем и учащимися рассматривает как «процесс, который определяется способностью учителя устанавливать контакт и взаимопонимание с учащимися и который зависит от индивидуального стиля работы учителя, от его личности в целом» особенностью обучения, основанного на педагогическом взаимодействии, сотрудничестве системе «учитель – учащиеся», по мнению Ю.Н.Куллоткина, является особая позиция учителя в отношениях с учащимися, т.е. не диктатора, а организатора процесса взаимодействия в системе «Я и учащиеся». Учитель выступает в роли советчика, старшего товарища, который владеет большим запасом знаний, умений и навыков и стремится вести своих учеников к достижению новых вершин в науке.

При педагогическом взаимодействии в учебном процессе невозможен авторитарный стиль управления, который не учитывает внутренний мир и активность учащихся, разрывающий человеческие отношения между личностью учителя и личностью ученика, игнорирующий исходную цель – развитие самого ученика в процессе его собственной активной деятельности.

Целью поддержки является решение проблем ребёнка, касающихся его деятельности не только в стенах школы, но и вне её.

Исследуя практическое состояние проблемы педагогической поддержки в общеобразовательном пространстве, приходим в выводу, что школа зачастую

оказывается в стороне от этого вопроса. Идея поддержки учащихся не всегда воспринимается учителем как фактор эффективности педагогического процесса. В то же время большинство учащихся встечают на своём пути проблемы разного характера: материальные, социальные и личные.

Поэтому задачами педагогической поддержки должны быть поддержка в ходе исследования, самоанализа, работы над собой; поддержка в самовыражении и самоутверждению.

Становится очевидным, что особо важной задачей школы является формирование личности с высоким духовно-нравственным, личностным и интеллектуальным потенциалом, способной к самоанализу, самосовершенствованию и самореализации.

Н.В.Долгая

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ МОЛОДІЖНОЇ МУЗИЧНОЇ СУБКУЛЬТУРИ У ДУХОВНОМУ ВИХОВАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Рассмотрено одно из педагогических условий использования молодежной музыкальной субкультуры в воспитании духовности старшеклассников – включение разнообразных форм внеклассной воспитательной работы, основанных на принципе единства педагогического руководства с развитием активности, самостоятельности и инициативы учащихся.

It was considered the insertion of various educational forms in out-of-school activities based on the principle of unity of pedagogical management with the development of pupil's activity, self-dependence and initiative as one of pedagogical conditions using in spiritual senior pupils' education of youth musical subculture.

Реформування освіти в Україні, що носить характер зорієнтованості процесу навчання і виховання на особистість учня сучасної школи, потребує включення у педагогічну діяльність оновлених методів та форм роботи, котрі б