

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ПОКАЗНИК ВИХОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

В статтє раскрывається поняттє «ответственность личности», рассматриваются особенности её формирования в дошкольном возрасте; выявлены основные критерии определения ответственности дошкольников.

The notion of the responsibility of the personis opened in the article, peculiarities of its development in preschool age is considered; the main features of definitions of responsibility of children in preschool age are found.

На сьогодні питання відповідальності в дошкільному дитинстві не є новим, але через прийняття ряду важливих державних документів в освітній галузі, воно набуває проблемного характеру. Так, в «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» зазначається, що одним із головних завдань формування національно свідомого громадянина є “усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю” [6,5]. Також вказується, що формування соціальної активності особистості відбувається на основі соціальних якостей, серед яких є готовність взяти на себе відповідальність .

У практиці дошкільного виховання проблему відповідальності вирішували традиційно, надаючи перевагу моральному аспекту відповідальності (Т.Фасолько, А.Глуценко, Т.Поніманська, М.Матусик та ін.). У їхніх наукових розробках розкрито розмаїття власних підходів щодо формування відповідального ставлення особистості по відношенню до себе, до оточуючих людей, до природи , до праці , до рідної країни. На відміну від усталених підходів розв'язання проблеми, О.Кононко розглядає відповідальність як показник життєвої компетентності дитини-дошкільника [5,5]. Проте слід відмітити, що чітке визначення поняття “відповідальність особистості дошкільника” залишається педагогічною проблемою.

У педагогічній науці “вихованість” характеризують як комплексну властивість особистості, яка визначається сформованістю соціально цінних якостей та рівнем культури життєвого самовизначення. Серед критеріїв, за якими визначається рівень сформованості вихованості дитини, чинне місце займає відповідальність [9,494].

Метою нашої статті є дослідження різних підходів до визначення поняття “відповідальність особистості” та виявлення критеріїв її сформованості.

У філософських та психолого-педагогічних дослідженнях відповідальність розглядають різнопланово.

Питання відповідальності дітей знаходить своє відображення у гуманно-особистісній педагогіці А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського.

А.Макаренко підходить до відповідальності, як до почуття, коли дитина самостійно усвідомлює, що скоїла щось неприємне для оточуючих, і на своєму досвіді переконалася про результати недбалості [7,236].

Василь Сухомлинський розглядав відповідальність як один із чинників вихованості. Він тісно переплітав поняття відповідальності перед колективом з відповідальністю перед своєю совістю. Якщо людина відчуває відповідальність перед собою, то неодмінно, зазначає педагог, вона буде приймати і дотримуватися вимог колективу, буде відчувати себе зобов'язаною перед ним [11, 25].

Отже, в доробках педагогічної спадщини відповідальність, як критерій вихованості, здійснюється через виховання поважного ставлення до інтересів колективу.

У філософській науковій літературі вона трактується як філософсько-соціальна категорія, яка відображає соціальні, моральні та правові відносини особистості до інших людей. Відповідальність розглядають як міру свободи людини. В.А.Малахов зазначає, що кожній людині властива свобода дії, свобода вибору, що вона може усвідомлено, передбачаючи наслідки, обирати той чи інший стиль своєї поведінки – а тому має нести відповідальність за вчинки [8,189]. З філософської точки зору відповідальність за своєю суттю розглядається як система відповідей соціума на поведінку особистості, як

відношення особистості до власних проявів та вчинків, а також як відповідальність суспільства перед особистістю.

Соціальна відповідальність розглядається науковцями “як інтегральна якість особистості, яка визначає поведінку, діяльність людини на основі усвідомлення і прийняття ним необхідної залежності цієї діяльності від суспільних цілей і цінностей” [10,56].

Т.С.Гурлева вбачає, що відповідальність – “це розуміння і прийняття особистістю важливості й доцільності суспільних норм і правил співжиття, глибоке усвідомлення необхідності діяти певним чином, готовність відповідати за наслідки власних вчинків перед суспільством, товаришами і своїм сумлінням”[3,13].Тобто можна сказати, що психолог характеризує насамперед відповідальність як морально-соціальну властивість особистості, яка є частиною певного соціуму.

За ствердженням І.Д.Беха, відповідальність – це особливий мотив людських вчинків, якому властива риса ідеальності . Вчений зазначає, що особистість повинна нести повною мірою відповідальність як за вчинки та дії, так і за думки, їх зміст та наслідки [1,4] .

Як бачимо, відповідальність у дітей шкільного віку визначається як якість особистості, яка вміє усвідомлено зробити правильний вибір і, головне, дати відповідь про наслідки як перед собою, так і перед оточуючими, повинна розуміти значення цього поняття. Для з'ясування поняття відповідальності у дошкільному віці розглянемо основні складові психолого-педагогічних утворень становлення особистості.

Загально визнано, що в старшому дошкільному віці у дитини з'являється і розвивається підпорядкування мотивів. На противагу молодшим, старші дошкільники вже можуть виконувати дії не ті, що приваблюють, а й ті, що потрібно зробити (особливо якщо це стосується суспільних вимог). Чим старшими стають діти, тим частіше вони починають орієнтуватися на те, яке значення їх вчинок має для оточуючих. Це дає підстави говорити про те, що вже з дошкільного періоду

у дітей виникає почуття обов'язку по відношенню до інших людей.

Формування відповідальності є дуже складним і тривалим процесом. Він починається з того моменту, коли дитина прагне бути самостійною. Якщо виходити з того, що самостійність – це активна практична самодіяльність особистості, то у дитини виникає потреба у визначенні мети своєї діяльності та шляхів її досягнення. Відтак, на нашу думку, поряд із самостійністю виховується і впевненість у своїх силах, що є однією із складових передумов відповідальності. Вміння дитини правильно зробити власний вибір, свідчить про сформованість самозбереження і самореалізації особистості, спонукає до регуляції та відповідального ставлення до своєї поведінки.

З огляду на вищесказане, а також беручи до уваги наведені дослідження науковців, визначимо “відповідальність особистості дошкільника” як інтегративну якість особистості, що характеризується самостійно обраним, усвідомленим виконанням певних обов'язків, вчинків, дій згідно соціально-правових та моральних норм.

Для з'ясування важливості формування відповідальності дітей вихователям дошкільних закладів було запропоновано визначити місце відповідальності у ієрархії критеріїв вихованості. 63% опитаних вихователів віднесли відповідальність до найсуттєвіших показників вихованості; 91% педагогів відповіли, що невміння дітей брати на себе відповідальність – проблема актуальна і потребує відповідного коригування у зв'язку із сучасними вимогами до забезпечення особистісного розвитку дитини.

Як показав досвід роботи, за відсутністю чітко визначених критеріїв сформованості відповідальності як показника вихованості дитини, вихователі часто зводять відповідальність до таких якостей особистості, як самостійність, слухняність, ініціативність, совісність, працелюбність, сумлінність, вольовитість тощо.

Спостереження за педагогічним процесом в групах дошкільного віку дало змогу зробити висновок, що вихователі недостатньо уваги приділяють вихованню почуття

відповідальності через обмеженість знань щодо визначення критеріїв її сформованості.

Розглянемо кілька підходів до визначення основних показників сформованості відповідальності.

А.Глущенко визначає у вихованні почуття відповідальності в дошкільному віці такі критерії:

- розуміння дітьми правил, вимог і необхідності сумлінного виконання своїх обов'язків і доручень;
- уміння доводити до кінця розпочату справу;
- прагнення зробити те, що потрібно зробити для інших, для всіх;
- вболівання за справи колективу, переживання невдач і помилок, пов'язаних з результатами спільних справ і виконання своїх обов'язків [2;8].

О.Долинна вважає, що дошкільники будуть відповідальніше ставитися до наслідків власних дій, свідомо регулювати поведінку, якщо :

- діють із зацікавленістю та задоволенням;
- мають високий рівень організованості;
- усвідомлюють свою потребу іншим людям;
- відчують позитивне емоційне переживання [4,6].

На наш погляд, представлені критерії недостатньо розкривають сформованість відповідальності, тому що, по-перше, відсутнє поєднання обов'язків з вільною самореалізацією особистості, по-друге, акцентується увага на ставленні дитини до колективних вимог та переживань. У сучасних умовах становлення особистості повинно мати особистісно-орієнтовану спрямованість. Тому ми пропонуємо такі критерії виявлення сформованості відповідальності дошкільника:

- впевненість у своїх силах;
- вміння правильно зробити вибір, передбачаючи наслідки своїх мотивів та вчинків;
- орієнтація на інтереси людей, які оточують; отримання задоволення від того, що творить для інших;
- усвідомлення себе учасником будь-яких соціальних подій;
- схильність до самовиховання та самоконтролю;

- вміння дати своїм діям та думкам адекватну оцінку перед собою та іншими людьми;
- потяг до подолання труднощів.

Таким чином, у ході аналізу досліджень науковців та педагогічної практичної діяльності нами зроблена спроба визначити поняття “відповідальність особистості дошкільника”, виділені критерії сформованості відповідальності дошкільників, але вони потребують подальших експериментальних досліджень і відповідних рекомендацій щодо діагностики їх рівнів. Також перспективу подальшого наукового пошуку ми бачимо у виявленні умов, за яких формування відповідальності дитини буде ефективним і результативним.

Література

1. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання // Початкова школа, 1994
2. Глущенко А. Обов'язок відповідальність. Моральне виховання дошкільників у процесі виконання трудових завдань // Дошкільне виховання, 1984
3. Гурлева Т.С. Виховання почуття відповідальності: формування особистості школяра // Початкова школа, 1985
4. Долинна О. Вчити діяти активно і відповідально. формування у дітей морально-вольових якостей // Дошкільне виховання, 1989
5. Кононко О. Простір “Я”: реальність та життєва проблема // Дошкільне виховання, 2001
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання.- 2003.- № 2
7. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. В.С.Хелемендик.-2-е изд., перераб. и доп.- М.: Политиздат, 1990
8. Малахов В.П. Етика: курс лекцій: Навч. посібник.-3-тє вид. – К.: Либідь, 2001
9. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене, 2001
10. Сидорова Т.Н. Особенности социальной ответственности у старшекласников // Вопросы психологии, 1987
11. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина.- М.: изд-во ЦК ВЛКСМ “Молодая гвардия”, 1971

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ АКТИВНІСТЮ УЧНІВ ЯК ФОРМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

В статье раскрыто влияние психолого-педагогического управления активностью учеников на становление социально значимых качеств личности

The article investigates the influence of psychological and pedagogical guidance of students' activity in terms of developing qualities which are socially important for a personality.

У своєму дослідженні ми опирались на теоретичні положення видатних педагогів – Макаренко А. С., Сухомлинського В. О., Сороки-Росинського, Шацького С. Т. та психологів – Божович Л. І., Виготського Л. С., Гальперіна П. Я., Ельконіна Д. Б., Рубінштейна М. М.

Важливе значення для нашої роботи мали праці педагогів-вчених – Лийметса Х. Й., Новікової Л. І, Дежнікової Н. С., Первіна І. Б., Чередова І. М.

Дослідно експериментальна робота проводилась у середніх школах №48, №77, №105 м. Кривого Рогу під час викладання математики, фізики та англійської мови (учителі: Борюк Н.П., Коваленко О.М., Макогоренко Є.І., Обертинська В.І., Проскуріна В.О., Рева Ю.В., Сушко Л.Ю., Чабаненко Д.М., Ромна Г.А., Шатрова Ж.В.)

Педагогічна практика і теоретичні дослідження [1] показують, що одним із шляхів розв'язання цієї проблеми при вивченні англійської мови являється така форма організації навчальної мовної діяльності, яка передбачає введення у навчання комунікативних ситуацій, які моделюють основні умови спілкування, при яких ті, що навчаються, знайомляться не тільки з лінгвістичними (соціально санкціоновані мовні стандарти), але і з екстралінгвістичними факторами побудови мовного висловлювання. До **екстралінгвістичних** факторів відносяться такі аспекти мовної діяльності, як загальні соціально-психологічні умови проявлення ситуації спілкування

(завдання, зміст, сфера проявлення, специфіка ситуації, установка виконавця мови, соціальні взаємовідносини комунікантів, настрої співбесідника тощо).

При розробці умов введення комунікативних ситуацій в процес засвоєння спілкування на англійській мові ставилось завдання у максимально можливій степені активізувати емоційну сферу тих, хто навчається. З огляду на це ми керувалися положеннями болгарського ученого Г. Лозанова. У його методиці навчання іноземним мовам велика увага приділяється принципу виявлення і використання у навчальному процесі взаємозв'язку між емоціональними і мислительними можливостями мозку [2]. Для здійснення поставлених завдань найбільш придатним виявився розвиваючорольовий принцип навчання, який застосовувався нами. Така форма організації навчального процесу будується на базі заздалегідь розподілених між тими, хто навчається, ролей.

У процесі занять учні виконували певні ролі, функціонально зв'язані з якою-небудь частиною навчального процесу, наприклад, викладанням нового матеріалу, опитуванням дітей, мотивуючою оцінкою відповідей школярів і т.д. Активно проходили заняття, на яких організовувались різного роду рольові інсценізації, де у діалогічних ситуаціях суттєве значення здобували екстралінгвістичні фактори побудови мови. При монологічному виконанні ролі умовами інсценізації задавались стильові варіації, наприклад, викладу відомої присутнім (чи придуманої події) одним із чотирьох функціональних стилів мови: розмовно-побутовим, офіційно-діловим, науковим, публіцистичним. При обговоренні особлива увага приділяється принципам відбору і організації мовних засобів в монологі у залежності від заданого у інсценізації функціонального стилю.

Розкриємо окремі варіанти рольових ігор та тренінгів:

1. Оповідання по колу. Ведучий починає розповідати що-небудь. Далі, продовжує наступний і т.д. Закінчує оповідання знову ведучий. Встановлюється максимум і мінімум вкладу кожного в оповідання.

2. Захист фантастичних проєктів. Добровольцям пропонується придумати (самостійно чи об'єднавшись) проєкт

на певні теми: проект житлового будинку під водою; проект космічного міста; проект всюдихода і т.д. Умови захисту проектів такі: оформлення проектів не відіграє ролі (малюнок на ватмані, малюнок на дошці); абсолютна доброзичливість слухачів (захищеним вважається будь-який проект). Ці умови допомагають знімати тривожність у замкнених, сором'язливих дітей.

3. Ігровий тренінг “Інтерв’ю”. У кожної дитини беруть по черзі інтерв’ю. Задають запитання такого характеру: Чи любиш ти вірші? Твій улюблений колір? Чи є у тебе хобі? Що більше за все ти цінуєш у людині? Кожному слід задати не більше 4-5 запитань. Учасникам дається установка – відповідати з повною відвертістю, частково, а можливо в “масці”, відповідати, “ніби не про себе, а про другого”. Це обов’язкова умова, яка допомагає зняти психологічний бар’єр у деяких школярів. У процесі гри поступово встановлюється довірлива атмосфера і прагнення “маскування” відпадає саме собою.

Співставлення аналізу психологічних типів навчальних комунікативних ситуацій, що використовувалися в рольових інсценізаціях дає можливість диференціювати інсценізації за характером функціональної позиції того, хто говорить, поставленого в певну соціально-психологічну ситуацію, і за ступенем умовності самих комунікативних ситуацій.

Рольові завдання вимагають певного перевтілення в особу з деякими заданими соціально-психологічними рисами. У цьому зв’язку рольові інсценізації з перевтіленнями у найбільшій степені сприяють процесу соціалізації школярів (засвоєння соціальних норм, цінностей, символів і перетворення соціального досвіду в установки, потреби, прагнення та ціннісні орієнтації особистості), що відіграє особливу роль в житті.

За ступінню умовності типи рольових інсценізацій можуть диференціюватися наступним чином. **По-перше**, учителем може бути створена реальна комунікативна ситуація, яка вимагає від того, хто говорить, певної мовної дії у даних реальних умовах. **По-друге**, учителем може бути запропонована уявна ситуація, соціально-психологічні умови якої задаються учнем. **По-третє**, учні самі можуть придумувати ситуацію з певними умовами і здійснити в ній побудову мовлення.

У процесі рольової інсценізації і під час обговорення її результатів особливо чітко видні недоліки у мовному розвитку учнів, такі, як недостатній словниковий запас і витікаючі звідси труднощі у підборі синонімів для заміни невдало використаних слів, труднощі у пошуку синонімічних синтаксичних конструкцій для виправлення невдалих зворотів мови, слабка орієнтація на соціально-психологічні умови комунікації в мовній діяльності, недостатній рівень первинних і вторинних [4] фонових соціально-культурних знань.

Дослідження показало, що введення у процес вивчення англійської мови комунікативних ситуацій на основі рольової форми організації навчальної діяльності суттєво підвищує емоціональний рівень навчання і актуалізує дійову мотивацію успішного засвоєння навчального матеріалу. Позитивні результати помітні також в підвищенні рівня соціального досвіду спілкування, актуалізувався практичний мовний досвід учнів, більш мотивованим стало для них завдання пошуку символічних мовних засобів для виправлення помилок мови, підвищились навички гнучкого переносу граматичних відомостей в нову соціально-психологічну чи стильову ситуацію спілкування.

Під час дослідно-експериментальної роботи при вивченні фізики і математики (7-11 кл.) серед способів інтенсифікації навчання чільне місце відводилось застосуванню методів, форм, засобів, прийомів, які активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів, стимулюють їх навчання. Велику роль відігравали проблемно-пошукові методи, пізнавальні ігри, самостійна робота учнів, нестандартне проведення уроків та позаурочних дійств тощо.

Мала місце групова робота учнів і розвиваюча рольова форма організації навчального процесу. При комплектуванні груп враховували декілька моментів: визначали раціональне число груп, необхідних для успішної навчальної роботи; враховували інтереси учнів, рівень їх знань. Склад групи з навчального предмета залишався переважно стабільним на протязі всього навчального року. Ця умова необхідна для вироблення у школярів певних звичок і навичок: розподіл матеріалу, надання посильної допомоги, сукупної роботи та ін.

Розвиваюче-рольова форма організації навчального процесу зводилась до поступової передачі учням деяких функцій, що традиційно виконувались педагогом. Це були контрольні, оцінювальні, інформаційні, організаційні, демонстраційні, режисерські, тощо. Продуманий розподіл перелічених функцій стимулює установалення активної позиції учня і в той же час допомагає педагогу реалізувати потенціальні можливості його виховних впливів. Наділення учня якоюсь функцією ми називаємо роллю. При цьому реалізується великий, формуючий особистість, потенціал спілкування. На думку ряду психологів (Л. І. Анциферової, А. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, Д. Б. Ельконіна та ін.) спілкування являється провідним фактором в розвитку дитини і підлітка. Свідомість формується, розвивається і проявляється у спілкуванні людей [3].

При дослідженні шляхів удосконалення форм організації навчально-виховного процесу враховувались три моменти. **По-перше**, у процедурі навчального процесу повинно бути присутнє суттєве розширення спектру видів діяльності учнів, більш того, динамічний їх (діяльностей) розвиток і послідовна змінюваність. **По-друге**, навчальна діяльність школярів повинна здійснюватись в міжособистісному спілкуванні, щоб різноманітні елементи навчального процесу реалізувались в спілкуванні учнів один з одним. **По-третє**, у процесі навчання слід ставити перед учнями особливі цілі, які при реалізації у діяльності і спілкуванні з достатньою ймовірністю трансформувалися б в мотиви навчання.

Розкриємо декілька нестандартних прийомів (використовували в дослідно-експериментальній роботі), активізуючих розумову діяльність учнів в ході розв'язання поставлених завдань. **Прийом “фізичний бій”** використовувався на уроці закріплення знань, заключався в тому, щоб не тільки розвивати інтерес до предмета, але й допомогти учням з'єднати одержані знання з раніше вивченим матеріалом, сформувані вміння оперативного застосовувати фізичні знання на практиці. Сутність даного прийому заключається в тому, що кожна команда у класі (їх число дорівнює кількості рядів столів) заздалегідь готує запитання по пройденому матеріалу, які повинні “повалити суперника”, але у

той же час покажуть ступінь володіння вивченим матеріалом. Одна із команд, яка виступає в якості групи експертів, дає оцінку як запитанню, так і відповіді. Але головним експертом звичайно є учитель; він оцінює також активність кожного учасника “бою” і фіксує її на дошці.

Для відпрацювання умінь розв'язувати типову задачу (по темі) використовувався прийом “конвеєр”. Як відомо багато задач розв'язується з використанням алгоритмів, які складаються із ряду кроків (етапів). Кожна група на даному уроці засвоює спочатку один етап алгоритму (наприклад, побудову малюнка, розстановку сил, діючих на тіло та ін). Виконавши свою роботу, група передає задачу наступній. Важливо через деякий час (після того як будуть спільними зусиллями розв'язані декілька задач) “переключити” групи на виконання других операцій (наприклад, групу “графіків”, яка виконує малюнок до задачі, зробити групою розрахунку, що робить обчислення по формулі). Таке “переключення” проводиться за урок декілька разів. Тоді всі етапи алгоритму будуть кожною групою засвоєні.

Прийом “зустріч”. Уроки з його використанням корисні тоді, коли учням потрібно уявити практичне застосування того, чи іншого явища, закону. Тут групи стають представниками професій, що використовують ці знання.

Проводилися уроки і з ігровими елементами. На таких уроках часто застосовувалась групова діяльність учнів. Діти працювали в командах, “екіпажах”, групах; там були лідери, але були й ті, хто грав другі ролі. Виникла проблема: як без посередності, без “зрівнялівки” оцінити всіх? Цей прийом ми назвали “груповий підряд”. По особливій системі (у кожного вона може бути своєю), групі “видається” загальна оцінка – певна сума балів і дається право розподілити її між учасниками. Даємо гарантію, що оцінки за роботу кожного учня будуть поставлені об'єктивно, з врахуванням “коефіцієнта трудової участі”; довіра учителя стимулює це.

Семинар “Про невирішені проблеми”. Мета даного заняття фізичного гуртка – навчити дітей дивуватися явищам природи, пояснювати їх, обпиратися на здобуті знання. Використаний матеріал базувався тільки на темах, пройдених в

10 класі (молекулярна фізика, електромагнітні явища). Заняття проводилось, як відкрите засідання гуртка, на яке запрошувалися, крім гуртківців, всі учні класу (семінар проводився в кінці навчального року). Семінар учні повністю готували самі. На занятті їм вдалося показати не тільки знання з фізики, але і ерудицію, артистизм. Мав місце азарт під час підбору та обговорення запитань. Ініціативна група із 4-6 чоловік переглядала літературу, вибирала матеріал для монологів; режисери створювали сценарій зустрічі. Запитання готувала спеціальна група за рекомендованою літературою. Заздалегідь пропонувалося ознайомитись з запитаннями, не розкриваючи відповідей на них.

“Фізика за чашкою чаю” – така тема незвичайного уроку з’єднує зміст заняття з його нестандартною формою. Посадивши учнів за столи, накриті для чаепиття, учні (“організатори”, “опоненти”, “інформатори”, “оцінювачі”, “експериментатори”, “асистенти”, “художники”) поетапно разом з вчителем показували різні фізичні явища, дію фізичних законів, організовуючи їх спостереження, обговорення, аналіз та ін. Розглядалось кипіння чайника, процеси нагрівання та теплового розширення при наливанні кип’ятку у фарфорову чашку, розчинення у чаю грудочки цукру, конвекційні потоки тощо. На цьому уроці діти сприймали матеріал по фізиці з захопленням.

Усі ці прийоми роботи направлені на виховання колективістичних рис особистості, прищеплення слабковстигаючим учням смаку до знань і розуміння значення ділової підтримки товаришів. Групова робота стимулює школярів до успішних занять, тому що вона створює умови: а) для розширення їх світогляду; б) для визнання успіхів у роботі зі сторони товаришів по групі, учителя, а пізніше і всього класу; в) для виховання активності і самостійності у розв’язанні проблем; г) для розподілу навчального матеріалу з урахуванням знань кожного, тобто диференційованого навчання тощо.

У процесі дослідно-експериментальної роботи чільне місце відводилось диференційованій груповій роботі. Необхідно відмітити, **по-перше**, що при диференційованій груповій роботі у кожній групі виділяється ведучий учень, на долю кожного

покладаються деякі функції учителя: він відповідає за дисципліну, розподіляє матеріал і певні обов'язки між членами групи. **По-друге**, диференційована групова робота дозволяє виділити групи за успішністю з врахуванням здібностей і інтересів учнів, тобто дає можливість для індивідуального навчання. **По-третє**, вона сприяє кращому використанню принципу наочності, що у свою чергу, підвищує ефективність викладання та засвоєння матеріалу. Успіх диференційованої групової роботи залежить від ряду факторів: уміння учителя користуватись цією формою роботи; підготовленості учнів до групової роботи; правильного комплектування групи; постановки відповідного завдання-проблеми, яка сприяє груповій роботі.

Дослідно - експериментальна робота дала змогу визначити **критерії пізнавальної активності вихованців**. Показниками пізнавальної активності дітей являється рівень сформованості пізнавальних умінь учнів. Його можна визначити за допомогою наступної методики: учитель оцінює разом з лідерами класу уміння учнів – 2 бала – уміння яскраво виражене; 1 бал – має місце; 0 – уміння не сформоване (приведено фрагментарно).

Уміє працювати з наочністю: формулювати запитання до ілюструючих фактів і явищ; схематизувати текст, подати його у вигляді таблиці, схеми; формулювати запитання до наочних посібників і оцінювати його.

Уміє працювати з текстом: розбивати текст на логічні частини і складати план; систематизувати навчальний матеріал; будувати логічно закінчене оповідання; розкривати матеріал у порівнянні.

Уміє оперувати знаннями: користуватися довідковою літературою; самостійно робити узагальнення на основі викладених фактів; самостійно формулювати запитання; співставляти матеріал з раніше відомим.

Уміє проявляти творчу самостійність у навчанні: проводити аналіз, порівняння, співставлення; робити висновки і узагальнення.

Уміє застосовувати знання на практиці: формулювати гіпотезу і намічати шляхи її перевірки; залучати

додатковий матеріал до вивчаючої теми; здійснювати перенос раніше вивченого матеріалу на розгляд нових знань.

Така робота розширює світогляд учнів і взаємно збагачує їх пізнання; дає можливість урізноманітнити навчальний матеріал; розвиває творчі здібності; дисциплінує учнів, виховує почуття відповідальності, колективізм; сприяє розвитку монологічної і діалогічної мови у навчальних ситуаціях; надає сміливості та впевненості діям учнів, закликає до самостійної перевірки, виправленню допущених помилок; дозволяє деякі функції учителя доручити “провідному” учню у групі.

Ми виявили міжособистісні відносини, що виникли на основі навчальної діяльності, і виділили **одиночку рівня спілкування**. Під рівнем спілкування у процесі колективної пізнавальної діяльності ми розуміємо відношення кількості товариських контактів з питань навчання до кількості учнів в даному класі. Порівняльний аналіз спілкування учнів у класах при наявності таких же учителів переконує нас в тому, що відношення дітей у класах з питань навчання стає більш інтенсивним у випадку використання різних форм колективної пізнавальної діяльності.

Розкриємо способи підвищення ефективності уроків, які застосовувалися під час дослідної роботи: забезпечення активної інтелектуальної і емоційно-вольової діяльності у їх раціональному сполученні; умілий зв'язок педагогічного керівництва і самостійності учнів (запитання і завдання непрямі, розвиваючі активність, без постійного управління учнями); застосування посібників і засобів для самостійної роботи; обов'язкове вербальне спілкування; сполучення групових, індивідуальних та фронтальних способів організації навчання у залежності від завдання уроку; націленість на кінцевий результат при плануванні уроку і управління процесом навчання; наявність зворотнього зв'язку; хороша атмосфера відношень учителя з учнями, між учнями і таке ж відношення учнів до предмета і вчителя.

У процесі роботи притримувались ідеї демократизації **викладання навчальних предметів**. Пояснимо цю думку.

Курс на відкритість. Реалізувався за допомогою уроку “Громадський огляд знань”, уроку-інтерв’ю, а також наступних прийомів: табло ходу навчальних ігор та змагань; обговорення списку запитань, що виносяться на залік і контрольну.

Реалізація права вибору. Розкривалася такими способами. По-перше, надаючи учневі можливість вибирати зміст роботи, факти для включення у твір з навчального предмета, цикли задач для розв’язку, інформації для газет чи журналу, який учень представляє у грі “Прес-конференція”, дослідів для постановки на уроці-змаганні чи творчому огляді та ін. По-друге, даючи можливість вибирати вид і характер своєї діяльності: посаду у рольовій грі; доручення всередині робочої групи; виконання завдань різної складності – репродуктивного, творчого, пошукового; роботу самостійну, з консультацією – направляючою чи детальною. Був і інший вибір: складу мікрогрупи; учня, якому адресується запитання у грі; члена екзаменаційної комісії, якому здається залік і ін.

Розвиток ініціативи учнів. Реалізувався за допомогою наступних прийомів: проведення уроків, побудованих на ініціативі учнів (урок – творчий звіт, конференція “Що? Де? Коли?”, “Свято знань”, урок створення і огляду саморобної виставки та ін.); підбір учнями та складання ними запитань для навчальних ігор; створення саморобної експозиції; підготовка театралізованих навчальних занять, імпровізованих спектаклів; поточне взаємоопитування учнів (по “своїх” запитаннях, по запитаннях учителя, по опорних конспектах) та ін.

Розвиток творчості. Здійснювався: уроками-творами, винахідництва, творчих звітів, захисту проєктів, а також прийому створення сценаріїв предметних постановок.

Розвиток уміння слухати, вникати у сутність, вести діалог, диспут. Впроваджували в життя на уроках-конференціях, заняттях “Захист дисертації”, на уроках – диспутах, діалогах, інтерв’ю, телемостах, уроках-мітингах, під час рольової гри “Держприймка” та ін.

Принциповим результатом демократизації викладання навчальних предметів є соціальний розвиток учня, становлення активної життєвої позиції у процесі навчання, посилення позитивної мотивації до навчання.

Висновки. Дослідно-експериментальна робота показала, що розвиток соціально значущих якостей особистості школяра дає тоді позитивні результати, коли здійснюється психолого-педагогічне управління активністю учня. Цьому сприяє групова і розвиваюче-рольова форми організації навчально-виховного процесу; демократизація викладання навчальних дисциплін; проведення нетрадиційних уроків та позаурочних дійств; впровадження інноваційних технологій; організація взаємовідношень, оснований на співпраці (“колектив-учень”, “учитель-учень”, “учень-учень”, “учитель-учитель”). Виконана робота сприяє підвищенню активності учнів на уроці та у позаурочний час; появилось прагнення дітей до участі у пізнавальному процесі; активізувався процес соціалізації, самоствердження, самовдосконалення, формування товарищескості. Джерелом розвитку особистості учня стало предметне спілкування та позитивні емоції у самому навчально-виховному процесі.

Література

1. Ветроградская Э. А. Эмоции и проблема мотивации обучения; Сосенко Э. Ю. Проблема упражнений. – В кн. Психологические вопросы обучения иностранному языку. Под редакцией А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. – М: МГУ, 1972
2. Лозанов Г. Основы суггестии. – Соффия, 1973
3. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида. В кн. Психологические проблемы социальной регуляции. – М: Наука, 1976
4. Сорокин Ю.А. Соотношение речевого и неречевого компонентов в психологическом воздействии. В сб. Речевое воздействие. Проблема прикладной психолингвистики. – М., 1972

А.М. Король

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статье рассматривается понятие « педагогические условия » как совокупность факторов во взаимодействии и