

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

**О Н О В Л Е Н Н Я З М І С Т У , Ф О Р М Т А
М Е Т О Д І В Н А В Ч А Н Н Я І В И Х О В А Н Н Я
В З А К Л А Д А Х О С В І Т И**

Збірник наукових праць

Наукові записки
Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 16

Заснований в 1996 році

Рівне – 2001

ББК 74.20

О - 59

УДК: 37: 371: 372: 373: 378

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць.

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 16. — Рівне: РДГУ, 2001. — 154 с.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, психології, дидактики, методики навчання, виховання і розвитку дітей та учнівської молоді в закладах освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, учителів, викладачів та студентів педагогічних університетів, інститутів та коледжів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**Головний редактор** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН**Мітюров Борис Никифорович** (Рівненський державний гуманітарний університет);доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України **Бех Іван Дмитрович** (Інститут проблем виховання АПН України);доктор педагогічних наук, професор **Будний Богдан Євгенович** (Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);кандидат педагогічних наук, професор **Воробйов Анатолій Миколайович** (заступник головного редактора, Рівненський державний гуманітарний університет);доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України **Дем'ячук Анатолій Степанович** (Рівненський економіко-гуманітарний інститут);доктор педагогічних наук, професор **Коваль Ганна Петрівна** (Рівненський державний гуманітарний університет);доктор педагогічних наук, професор **Лисенко Неля Василівна** (Прикарпатський педагогічний університет ім. В. Стефаника);доктор педагогічних наук, професор **Лісова Світлана Валеріївна** (Рівненський державний гуманітарний університет);доктор педагогічних наук, професор **Павлютенков Євген Михайлович** (Запорізький обласний інститут удосконалення вчителів)доктор психологічних наук, професор **Пасічник Ігор Демидович** (Університет "Острозька Академія");кандидат педагогічних наук, професор **Поніманська Тамара Іллівна** (Рівненський державний гуманітарний університет)доктор психологічних наук, професор **Савчин Мирослав Васильович** (Дрогобицький державний педагогічний інститут ім. Івана Франка);доктор психологічних наук, професор, дійсний член МАПН **Сергєєв Олександр Васильович** (Запорізький державний університет)доктор педагогічних наук, професор **Сметанський Микола Іванович** (Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського);доктор педагогічних наук, професор **Терещук Григорій Васильович** (Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН **Тищук Віталій Іванович** (Рівненський державний гуманітарний університет);кандидат педагогічних наук, професор **Янцур Микола Сергійович** (заступник головного редактора, відповідальний секретар, Рівненський державний гуманітарний університет).

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 11 від 29.06.2001 р.).

Збірник затверджений ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України №1-05/7 від 9.06.1999 р. та додаток до постанови ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1 – 03/8).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31.
Рівненський державний гуманітарний університет

ISBN 966 — 7281 — 06 — 7.

Рівненський державний гуманітарний університет, 2001

2. Арнхейн Р. Искусство и визуальное восприятие: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с. – С. 24.
3. Грегори Р. Л. Глаз и мозг // Психология зрительного восприятия. – М.: Прогресс, 1970, – 270 с. – С. 153.
4. Симоненко С. М. До проблеми вивчення механізмів візуального мислення // Наука і освіта. – Спецвипуск, квітень, 1997. – С. 54-58.
5. Симоненко С. М. Деякі теоретико-методологічні аспекти вивчення візуального мислення // Наука і освіта. – 1999. – № 1-2. – С. 111.
6. Симоненко С. М. Психологічні особливості розвитку візуального мислення в онтогенезі // Наука і освіта. – 1999. – № 5-6. – С. 68.
7. Симоненко С. М. Психологические особенности трансформации образа в художественно-графическом творчестве // Рефлексивные процессы и творчество: Тезисы докл. и сообщ. – Новосибирск, 1990. С. 176-178.

Одержано редакцією 11.04.2001.

УДК: 370: 159. 922. 73 О. Д. ГЛАВІНСЬКА

ВПЛИВ САМООЦІНКИ ШКОЛЯРА НА СТАВЛЕННЯ ДО СВОЇЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Успішність процесу засвоєння знань, безумовно, залежить від багатьох факторів – як об'єктивних (наприклад, організація навчального процесу), так і суб'єктивних (рівень функціонування психічних процесів дитини, її ставлення до навчання тощо).

Серед суб'єктивних факторів найменш вивченим є вплив самооцінки молодшого школяра на ефективність засвоєння знань. Природно, це пояснюється тим, що у молодшому шкільному віці самооцінка ще є недостатньо сформованою. Діти ще здебільшого оцінюють себе ситуативно, покладаються в цьому питанні на дорослих. Проте, саме цей віковий період є найбільш сензитивним у плані виникнення відхилень у розвитку самооцінки, оскільки саме в процесі становлення будь-яка функція є найбільш вразливою.

Тому дуже важливо обережно й виважено ставитись до оцінювання діяльності дитини, особливо в сфері навчання.

Зважаючи на те, що вже в 9-10 років дитина має певний “образ Я” (який, безумовно, ще не є сталим, фіксованим, але водночас є вже достатньо впливовим), ми вивчали, як реагують діти з різною самооцінкою на успішність та неуспішність у виконанні навчальних завдань.

Для участі в експерименті були виокремлені дві групи учнів – ті, що навчались добре і відмінно, та учні з низькою навчальною успішністю. Зауважимо, що серед учнів з низькою навчальною успішністю для участі в експерименті були відібрані лише ті діти, у яких низький рівень навчання був зумовлений виключно особистісними факторами. Ці учні були цілком спроможні вчитись добре та відмінно, оскільки у них не було жодних відхилень у функціонуванні пізнавальної сфери.

Всі учасники експерименту після відповідного тестування були розподілені на три групи – діти з адекватною самооцінкою, діти із завищеною самооцінкою та діти із заниженою самооцінкою. Загальна кількість учнів, що брали участь в експерименті – 68 осіб.

Дітям пропонували розв'язувати задачі, що були подібні до математичних. Проте, насправді, для розв'язання цих задач були потрібні не спеціальні знання, а спостережливість та уміння логічно мислити. Це було зроблено з метою нівелювання рівня наукованості дітей. Спочатку був проведений підготовчий етап експерименту, завдяки якому діти впевнились, що всі вони (незалежно від рівня навчальної успішності) можуть справитися з цими задачами. Учням сподобались завдання, вони відзначали, що їм цікаво, і виявляли бажання працювати далі.

Перший етап експерименту - створення перешкоди у виконанні діяльності, тобто зіткнення дитини з неуспіхом. З цією метою учням казали, що час, відведений на розв'язання трьох задач із семи, скінчився, і робота над цими трьома задачами припинялась незалежно від стадії їх розв'язання. Після цього, на наступний день, дітей просили розповісти про їх враження від експерименту та пригадати задачі, над якими вони працювали. Аналізуючи результати, ми

спиралися на положення теорії незавершених дій [12; 13; 5], згідно яким адекватне відтворення дитиною змісту задачі на наступний день свідчить про значущість для неї ситуації, з якою пов'язана задача.

Порівняння першого та другого етапу експерименту виявило, що існує певна залежність між самооцінкою дитини та її ставлення до ситуації незавершеності роботи (внаслідок переривання експерименту), що сприймалося дитиною як власний неуспіх.

Діти з адекватною самооцінкою переживали більший дискомфорт в ситуації переривання експерименту, а отже, невиконання завдання. Вони виявили вищу чутливість до незакінченості дії. Діти, яким була притаманна неадекватна самооцінка (як занижена, так і завищена), дещо краще запам'ятовували, навпаки, ті задачі, які завершилися успішним розв'язанням.

Проте, названі відмінності не були статистичне значущими, а лише виявлялись як тенденції. Подальший розвиток експерименту був спрямований на те, щоб більш докладно вивчити це відмінності.

У другому етапі експериментального дослідження схема проведення ускладнилася тим, що у випадку розв'язання задачі у відведений час дії учня позитивно підкріплювалися, а у випадку переривання роботи і залишення задачі нерозв'язаною – ніякого підкріплення не надавалося. Після цього, на наступний день, з кожною дитиною знов проводилась бесіда, де з'ясовувалось її ставлення до ситуації, що відбулася в ході експерименту, і ступінь відтворюваності експериментального матеріалу дитиною.

Результати продемонстрували, що, на відміну від попередньої серії, де перервані задачі лише в деякій мірі запам'ятовувались краще, ніж завершені, на другому етапі експерименту відбувся різкий зріст запам'ятовування завершених задач (які підкріплювалися позитивно).

Зважаючи на мету нашого дослідження, ми поставили перед собою завдання простежити вплив адекватності самооцінки дитини на вищезгадані закономірності.

Ми виявили, що позитивне підкріплення, яке супроводжувало завершені задачі на другому етапі експерименту, різним чином впливало на дітей в залежності від їх самооцінки, а саме, на дітей з неадекватною самооцінкою спричиняло більший вплив, ніж на дітей з адекватною самооцінкою. Ці дані, а також наші спостереження за поведінкою дітей у ході експерименту та їх реакцією опісля свідчили про те, що діти з неадекватною самооцінкою під час виконання завдання ставили собі на меті отримати позитивну оцінку (навіть нехтуючи при цьому якістю виконання самого завдання). Діти з адекватною самооцінкою мали іншу мотивацію в ході експерименту – досягнення результату в розв'язанні самої задачі. Тому переривання завдання експериментатором вони сприймали як перешкоду діяльності і прагнули закінчити задачу, незважаючи на команди експериментатора. Після завершення експерименту досить велика кількість дітей з адекватною самооцінкою по своїй ініціативі повернулися до розв'язання незакінчених задач, хоча це вже ніяк не впливало на результати експерименту. Жодна дитина з неадекватною самооцінкою не висловила бажання продовжувати розв'язування задачі.

Підсумовуючи, ми можемо сформулювати таку відмінність у реакції на експериментальну ситуацію: діти з адекватною самооцінкою спокійно ставилися до ситуації, в якій вони досягали успіху в заздалегідь відомій сфері діяльності, але сприймали як особистісно значущу ситуацію, в якій досягнення успіху було перерване зовнішніми обставинами. Діти з неадекватною самооцінкою реагували в більшій мірі не на об'єктивне досягнення успіху чи перешкоду в цьому, а на позитивне підкріплення з боку експериментатора, хоча об'єктивно підкріплення не було прямо пропорційно досягнутим результатам.

Наступний етап експерименту був спрямований на те, щоб більш докладно вивчити, як рівень навчальної успішності дитини впливає на її ставлення до учбових завдань, зокрема у тих випадках, коли їх виконання було пов'язане з успіхом чи з неуспіхом.

Для подальшого дослідження ми спроектували ряд ситуацій, в яких всі діти, що брали участь в експерименті, в одному варіанті гарантовано досягали б успіху, а в іншому – гарантовано наражались на неуспіх. Така однаковість кінцевого результату учасників дозволила нам провести стратифікацію за двома параметрами досліджуваних, а саме, за самооцінкою та рівнем навчальної успішності.

Отримані в цьому досліді результати підтвердили нашу гіпотезу про наявність залежності рівню навчальної успішності та ступеню запам'ятовуваності завдань відповідно з відчуттям успіху та неуспіху при їх виконанні.

Табл. 1.

Динаміка відтворення завдань відповідно до успішності їх виконання у дітей з різним рівнем навчальної успішності

Рівень навчальної успішності	Відтворення успішно розв'язаних задач, %	Відтворення нерозв'язаних задач, %	Всього, %
Високий рівень	32	68	100
Низький рівень	71	29	100

Ми бачимо, що у дітей з високим рівнем навчальної успішності існує така закономірність: кращі результати запам'ятовування завдань для тих випадків, в яких діти наражались на неуспіх.

У дітей з низькою навчальною успішністю, навпаки, краще запам'ятовувались ті задачі, при розв'язанні яких був досягнутий успіх. Отож, у них спрацював механізм психологічного захисту "витіснення" стосовно змісту нерозв'язаних задач [11; 9; 2].

Табл. 2.

Рівень відтворення завдання учнями в залежності від адекватності їх самооцінки

Самооцінка	Відтворено розв'язаних задач (% від загальної кількості дітей з такою самооцінкою)	Відтворено нерозв'язаних задач (% від загальної кількості дітей з такою самооцінкою)
Адекватна	38	82
Завищена	81	23
Занижена	69	34

Математична обробка результатів довела, що це в однаковій мірі стосується як дітей із заниженою самооцінкою, так і з завищеною (див. табл. 2). Це, на нашу думку, пояснюється "феноменом розбіжності ставлень" [8], який проявляється у своєрідному ставленні суб'єкта до соціальне апробованих результатів своєї діяльності. Отримані результати експерименту пояснюються дією захисних механізмів особистості, але для варіантів завищеної та заниженої самооцінки схема їх дії відрізняється. Якщо у дитини завищена самооцінка, то дитина прагне утриматися на рівні, відповідному самооцінці. Скільки неуспіх ставить це під загрозу, то прагнення витіснити інформацію про неуспіх відображається на характері мнемічних процесів. Якщо у дитини занижена самооцінка, то навпаки, неуспіх підкріплює негативну самооцінку і спричиняє ще більш болісне переживання негативного "образу Я". У цьому випадку захисні механізми спрацюють з метою запобігання підкріплення негативного ставлення до себе.

Виявивши та підтвердивши статистичне вищенаведені закономірності, ми продовжили наші дослідження в напрямку вивчення ціннісних орієнтацій молодших школярів, а саме, ставлення особистості до власних інтелектуальних можливостей та зв'язок цього ставлення із самооцінкою школяра в цілому.

У системі цінностей особистості інтелектуальні можливості посідають одне з чільних місць. Для нашої цільової аудиторії – молодших школярів – це, зокрема, тісно пов'язано із віковими особливостями: зміною соціального статусу (переходу із дошкільного віку в шкільний), відповідним становленням "Я-концепції" школяра, провідною для якого має бути пізнавальна діяльність [4; 6; 7].

Подальшим етапом експериментальних досліджень був дослід, аналогічний вищенаведеним.

На початок тесту ми вже знали на основі попередніх досліджень, яка самооцінка притаманна кожному з досліджуваних дітей.

Основою тестування була відома дітям гра "Типографія". Першим завданням було скласти за 15 хвилин якомога більше слів з наданої множини з 10 літер. Аркуші з результатами діти віддавали експериментатору. Через дві години діти повинні були записати слова, які вони пам'ятають, що склали в ході експерименту. В інструкції до експерименту лише пояснювався

зміст завдання і зовсім не йшлося про те, з якою метою проводиться тестування, тобто, експеримент не мав емоційного навантаження.

Через три дні дітям подавався набір літер, де до 10 літер з першого набору було додано ще 3 нові. Завданням на цей раз було скласти нові слова, які не було використані під час першого етапу. Специфічною рисою цього етапу експерименту було то, що експериментальні завдання надавалися школярам як тест, призначений для визначення їх інтелектуальних здібностей. Поданню завдань передувало коротке повідомлення про методику вимірювання коефіцієнту інтелектуальності (IQ) та її роль у побудові навчального процесу в США [1; 3; 10]. Таким чином, ми підсилювали особистісну значущість результативного виконання цього тесту для школярів. В інструкції, крім власне опису завдання, ми наголошували, що це завдання на вимірювання рівня інтелекту. Той, хто складе найбільшу кількість нових слів, буде вважатися найбільш здібним. Так само, термін виконання дорівнював 15 хвилинам, і так само через 2 години діти мали відтворити складені ними слова.

Отже, відмінністю між цими тестами була емоційна ситуація: в першому тесті – нейтральна, у другому тесті під загрозу були поставлені інтелектуальні здібності дітей.

Результати експерименту показали такі відмінності для дітей з різною самооцінкою.

У першому тесті кількісні показники стосовно складання слів та їх відтворення через 2 години було майже однаковим для дітей з різною самооцінкою та різним рівнем навчальної успішності (статистичні відмінності були незначущими).

У другому тесті виявилися статистично значущі відмінності в результатах у дітей з адекватною та неадекватною самооцінкою.

У дітей з адекватною самооцінкою як кількість складених слів взагалі, так і їх відтворення через 2 години значно зросли. Тобто, ситуація, в якій інтелектуальні здібності дітей знаходиться під сумнівом і вимагає доведення, підвищила мотивацію до інтелектуальної діяльності.

Діти з неадекватною самооцінкою мали набагато гірші результати, навіть нижче, ніж у першому тесті. Ситуація сумніву в інтелектуальних здібностях дітей вплинула на них негативно, спричинила стресовий вплив та загальмувала інтелектуальну активність.

Стосовно рівня навчальної успішності, статистичних значущих відмінностей не було виявлено. Проте, слід зауважити, що значна кількість дітей з низькою навчальною успішністю (27 з 34) показала кращі результати саме у другому етапі тестування. Серед групи дітей з високою навчальною успішністю ця цифра була значно меншою (18 з 34). Отож, діти з однаковим рівнем інтелектуальних здібностей (як це показав перший тест) у другому тесті показали різні результати у відповідності до ступеню адекватності своєї самооцінки, але безвідносно до рівня навчальної успішності.

Підсумовуючи результати цього дослідження, можна зробити висновок, що в процесі навчання відіграють роль як власне пізнавальні здібності, так і особистісні властивості дитини, причому вони знаходяться у нерозривному поєднанні. Підтвердилося припущення про зв'язок між результатами інтелектуальної діяльності та таким параметром особистості як самооцінка дитини.

Виявлені нами закономірності щодо впливу самооцінки школяра на його інтелектуальну діяльність дають підґрунтя для аналізу особистісних причин низької навчальної успішності дитини, починаючи з молодшого шкільного віку. Ми робимо висновок, що одним з методів попередження хронічної низької навчальної успішності дітей є своєчасна психологічна корекція особистості, зокрема, формування адекватної самооцінки дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсон Джил. Думай, пытайся, развивайся. – Пер. с англ. / Общ, редакция и перевод А. Л. Шлионский, Л. М. Шлионский, Н. В. Никифорова. – СПб.: Азбука, 1996. – 92 с. – (НЛП в образовании).

Максименко С. Д. Основи генетичної психології. – К.: НПЦ Перспектива, 1998, – 220 с.

2.

Максименко С. Д. Психологічна організація навчання як засіб формування саморозвитку суб'єкта учня // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку

- особистості: матеріали звітної наукової сесії Інституту психології 22-24 лютого 1993 р., 1 т. – К., 1993. – С. 93-100.
3. Максимова Н. Ю., Милютин Е. Л. Курс лекцій по детской психологии: Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 576 с. – (Учебники "Феникса").
 4. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. – Мытищи, 1996.
 5. Теории личности в западно-европейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности / Ред. Д. Я. Райгородский – Самара: Издательский Дом "БАХРАХ", 1996. – 480 с.
 6. Фрейд А. Психология "Я" и защитные механизмы. – М.: "Педагогика-Пресс", 1993. – 180 с.
 7. Beck A. T. Cognitive their and emotional disorders. – N.Y., 1976.
 8. Costello C. J. Two scales to measure achievement motivation. – J. Psychol., 1967, 66, p. 231-235.
- Одержано редакцією 12.04.2001.

УДК: 370: 159.922.7 О. М. МАРЧЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВУВАННЯ УЧІННЯ СТАРШОКЛАСНИКА ЗА УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ (10-11 КЛАСИ)

Учбова діяльність сучасного старшокласника розгортається в ситуації постійних змін своєї структури, пов'язаних, наприклад, із загальною інформатизацією як простору фізичних явищ, так і площини суспільних відносин, зокрема залежності кожного члена суспільства від можливості доступу та використання інформації. Молоді люди емоційно реагують на ті чи інші елементи відносин, що утворюються внаслідок перегрупування змістового, операційного і мотиваційного аспектів учбової діяльності, переживають їх, надають їм статусу бажаних, очікуваних, цінних або відторгають їх, уникають, шукаючи своє власне місце в цій картині світу, співставляючи її з внутрішньою моделлю всесвіту. Так поступово у старшокласника складається унікальна система значень, пріоритетів, очікувань, потреб як внутрішніх регуляторів поведінки та відношення до учіння. На нашу думку, саме психологія учіння як вчинку самотворення, продукування власного майбутнього, повинна набути першочергового статусу при вивченні мотиваційної сфери як процесу активації спонукальних сил поведінки та діяння в ранньому юнацькому віці.

Управління учбовою діяльністю в умовах застосування нових інформаційних технологій навчання передбачає взаємодію діяльностей вчителя і учня, усвідомлення мотивів, які спрямовують навчальну поведінку, спонукають до індивідуалізації своєї особистості, очікування успішності в групі спілкування. Потреби і мотиви, що впливають на формування особистості в цьому віці, визначаються учбовими задачами як основним навчальним впливом, причому розв'язування учбової задачі вважається багатьма сучасними дослідниками не метою діяльності, а лише засобом досягнення цієї мети. Подолання розходження між метою і мотивом учбової діяльності, тобто між виконанням суспільної функції учіння і задоволенням особистісних інтересів, потягів до покращення якості спілкування стає можливим завдяки впровадженню нових інформаційних технологій навчання (НІТН). Термін "технологія навчання" в сучасному розумінні визначає систему засобів, що використовуються в процесі навчання та способів їх використання. Фактично широко вживаний нині термін "нова інформаційна технологія навчання" означає достатньо великий обсяг різних педагогічних технологій, що часом настільки відрізняються, що об'єднувати їх може лише наявність комп'ютера в системі навчальних впливів, яка вважається єдиним засобом управління учбовою діяльністю.

З метою з'ясування положення про можливість НІТН у мінімізації конфлікту між метою і мотивом учбової діяльності розглянемо як формується предметний зміст системи потреб сучасного старшокласника в сфері учіння, адже саме потреби визнаються рушійними силами дійової активності індивіда у взаємодії з навколишнім світом. Відомо, що зміст потреби розвивається завдяки тому, що потреби ніби "пізнають" себе в тих предметах, з допомогою яких вони задовольняються. Виробництво матеріальних і духовних благ визначає зміст тих

ЗМІСТ

Воробйов А. М. До проблеми психічної депривації в дитячому віці у сучасній соціальній ситуації	3
Янциур М. С., Дем'яненко І. О. Стан професійного самовизначення учнів IX та XI класів у сучасних умовах	8
Димченко С. С. Психологічні особливості самостійної роботи в класі диригування	16
Іванюта О. В. Теоретичні аспекти вивчення візуального мислення	19
Главінська О. Д. Вплив самооцінки школяра на ставлення до своєї учбової діяльності	23
Марченко О. М. Особливості мотивування учіння старшокласника за умови впровадження нових інноваційних технологій навчання (10-11 класи)	27
Цуканова М. С. Соціально-психологічна характеристика злочинної поведінки неповнолітніх	31
Філоненко М. М. Формування спостереження і спостережливості у процесі сприймання об'єктів та явищ навколишнього середовища	34
Яцюк Н. О. Емоційна підтримка як важливий компонент виховного процесу	37
Безлюдна В. І. Актуалізація комунікативної потреби у дітей дошкільного віку	41
Горопаха Н. М. Психологічні основи формування у старших дошкільнят інтересу до пізнання природи	49
Поніманська Т. І. Психологічні особливості підготовки студентів до гуманістичного виховання	54
Маліновська Н. В. Психологічні механізми навчання старших дошкільників переказування художніх творів	57
Дичківська І. М. Антропологічний принцип розвитку зарубіжної гуманістичної педагогіки	60
Косарева О. І. Застосування методів ігрової адлеріанської терапії у встановленні контактів з дітьми дошкільного віку	63
Терешко Л. В. Розвиток зв'язного мовлення в загальному контексті навчання і розвитку дітей дошкільного віку	67
Назаревич В. В. Особливості використання методів ігрової терапії у корекційно-виховній роботі закладів інтернатного типу з соціально-дезадаптованими дітьми дошкільного віку	70
Пальчевський С. С. Суггестопедичний метод Г. К. Лозанова	75
Литвиненко С. А. Виховання як соціально-культурний феномен	80
Колупасва Т. Є. Молодіжні проблеми в Україні: шляхи реалізації	85
Машкіна Л. А. Формування психологічної культури майбутнього педагога	90
Станіславська К. Шляхи активізації пізнавально-творчої діяльності студентів мистецьких вузів	93
Кочубей Л. В. Формування навичок діалогічного мовлення на уроках з російської мови	98
Яцейко В. А., Сех І. С. Формування професійного мислення у студентів при виведенні природних понять	101
Титаренко В. П. Декоративно-ужиткове мистецтво як засіб художньо-естетичного виховання учнів у процесі трудового навчання	108
Козяр М. М., Гордійчук І. І., Вовк В. Ф., Лебедюк Є. А. Теоретичні основи побудови системи задач з інженерної графіки	113
Лісневський А. В. Шляхи активізації навчально-виховного процесу у вузі	117
Онищук В. І. Читання нот з аркуша як важливий чинник професійної підготовки виконавців на духових інструментах	121
Петренко О. Б. Гендерні тенденції у практиці виховання	124
Юсупова М. Ф., Сидоренко В. К. Передумови використання комп'ютера в процесі навчання графічним дисциплінам	128
Петренко В. В. Формування політичної культури учнів – одна із необхідних умов громадянськості особистості	135
Середюк Л. А. Особливості самовираження сучасних старшокласників	141
Бричок С. Б. Особливості навчального процесу в церковнопарафіяльних школах Волині кінця XIX – початку XX ст.	144
Відомості про авторів	150

Наукове видання

**Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання
в закладах освіти**

Збірник наукових праць

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 16

Заснований в 1996 р.

Відповідальний за підготовку збірника до видання Янцур М.С.

Редактор Безлюдна В. І.

Технічний редактор Курченко Н.Б.

Комп'ютерна верстка Бондаря А. М.

Здано до набору 01.06.2001 р. Підписано до друку 29.06.2001 р.

Формат 60x84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 18,81. Обл. вид. арк. 19,36. Замовлення № 128 Тираж 100.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31
Рівненський державний гуманітарний університет, кафедра професійної педагогіки і
трудової підготовки (к. 98, тел. 22-11-18)

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Рівненського державного гуманітарного університету
33028 м. Рівне, вул. С.Бандери, 12, тел. 26-48-83

О – 59 Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах
освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного
гуманітарного університету. Випуск 16. — Рівне: РДГУ, 2001. — 154 с.

ISBN 966 — 7281 — 06 — 7.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, психології, дидактики, методики навчання, виховання і розвитку дітей та учнівської молоді в закладах освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, учителів, викладачів та студентів педагогічних університетів, інститутів та коледжів.

УДК: 37: 371: 372: 373: 378ББК 74.20