

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

**ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА
МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

Збірник наукових праць

Наукові записки
Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 25

Заснований в 1996 році

Рівне – 2003

ББК 74.20

О - 59

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

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

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 25. — Рівне: РДГУ, 2003. — 196 с.

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

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

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'янчук 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);

доктор педагогічних наук, професор **Хом'як Іван Миколайович** (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 № 6 від 31.01.2003 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 — 07 — 6.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2003

Таблиця 3.

Динаміка самостворення учнів експериментальної та контрольної групи під впливом психокорекційних заходів

Види самооцінки	На початку навчального року			Наприкінці навчального року		
	Експериментальна група	Контрольна група	Всього	Експериментальна група	Контрольна група	Всього
Адекватна	1	2	3	18	1	19
Завищена	4	3	7	5	6	11
Занижена	16	12	28	4	18	22
Нестійка	6	7	13	2	4	6
Недиференційовна	5	6	11	1	3	4
Всього	30	32	62	30	32	62

Отже, можна дійти висновку, що усвідомлення дитиною своєї суб'єктності дійсно є механізмом, що забезпечує формування адекватної самооцінки, а отже, і позитивного "образу Я".

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Боришевський М.Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат. – К.: Освіта, 1993. – 23 с.
3. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості. // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С.26-33.
4. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / Ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1969. – С.118-152.
5. Максимова Н.Ю., Мільютіна К.Л., Піскун В.М. Основи дитячої патопсихології. – К.: Перун, 1996. – 463с.
6. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми // В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С.81-111.
7. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки. – К.: "Україна-Віта", 1996. – 132 с.
8. Савчин М.В. Соціальна педагогічна психологія. Навчальний посібник. – Дрогобич: Відродження, 1998. – 208 с.

Одержано редакцією 22.12.2002

УДК: 37.159.922.7:808.53:811

Е.З. ІВАШКЕВИЧ

ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК КОМУНІКАТИВНОГО ПРОЦЕСУ

Кардинальний шлях гуманізації освіти, на якому знаходиться сучасна школа, передбачає, що орієнтація на розвиток особистості повинна поєднуватися з прилученням її до національної та світової культури, але не просто до вже готових результатів, а до "діалогічного за своїми механізмами процесу її творіння" [3,3].

Тому вчитель на уроках повинен залучати учнів в процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, під час спілкування орієнтувати школярів на діалогічні відносини співрозмовників. Але проблема розвитку діалогічних якостей пізнавальної діяльності є недостатньо вивченою в психолого-педагогічній літературі. Тому метою даної статті є аналіз результатів проведеної нами експериментальної роботи та визначення шляхів розвитку діалогічних якостей пізнавальної діяльності школярів в умовах сучасної середньої освіти.

Так, в зарубіжній психологічній та педагогічній літературі описані дослідження деяких проблем діалогічності пізнавальної діяльності. Так, Девід Рассел [9] вважає, що якості пізнавальної діяльності здійснюють процеси екзаменації (перевірки) – і мовленнєвого, і конкретного матеріалу – і в світі відносної мети, задачі. "Діалогічність" виникає в результаті порівняння об'єкта чи аналізу з певними нормами чи стандартами.

В діалогічному міркуванні Д.Рассел виділяє такі елементи, як: 1) оцінка; 2) стандарти, на основі яких дається оцінка в процесі співставлення протилежних чи подібних думок. Автор не розкриває зміст поняття "стандартів", але, виходячи з розміркувань Д.Рассела, ми припускаємо, що це критерії, підстави, які викликають ту чи іншу оцінку.

Американські вчені Уоллен, І. Норман, Хобріх Верн, Рід Іон [6;7;8] узагальнюють думки різних зарубіжних психологів про діалогічні якості пізнавальної діяльності і стверджують, що для їх розвитку

необхідно: 1) використовувати наукові методи, які акцентують увагу на доведенні певних думок; 2) розвивати схильність до допитливості, спостережливості, бажання критикувати, аналізувати, впливати на інших і т.д.; 3) використовувати правильні принципи логіки, які розвивають інтелект особистості.

Необхідно підкреслити, що віднесення до поняття “діалогічність розуму” схильності впливати на інших передбачає включення в дану якість мислення ряду рис особистості. М.Дж.Ешнер [5] прийшов до висновку, що діалогічне розмірковування передбачає погодження чи непогодження з певною точкою зору (хоча в кожному позитивному факті можуть бути елементи негативного і навпаки).

Зарубіжні психологи мають різні думки відносно походження діалогічності пізнавальної діяльності. Так, наприклад, М.Дж.Ешнер, на відміну від інших науковців вважає, що діалогічності необхідно навчати. Ешнер заперечує думки вчених, які обумовлюють діалогічність мислення дітей наявністю в їх свідомості певних стійких вроджених норм (критеріїв).

Польський педагог В.Оконь [1,56-59;2] вважає, що розвиток діалогічних якостей пізнавальної діяльності школярів відбувається в процесі: а) зіставлення кінцевого результату роботи та його плану; б) аналізу учнями причин відхилення від плану, а також труднощів у виконанні роботи; в) прийняття власного рішення щодо необхідності даної роботи чи внесення певних виправлень. В. Оконь наполягає на виконанні школярами самостійних дій, прийнятті власних рішень.

В.Оконь підкреслює [2], що на уроках літератури, історії тезис школярів не перевіряється у відповідності до певних документів (художній твір, наукова стаття), а висловлюється учнями відповідно власного досвіду та переконання. Польський педагог спеціально не займався дослідженням питання діалогічних якостей пізнавальної діяльності людини. Але на деякі особливості діалогічності пізнавальної діяльності він звертає увагу, розглядаючи процес розв’язування учнями проблемних завдань. Передбачена даною діяльністю перевірка виконання правильності знайденого рішення автором книги інколи відокремлюється в окремий етап, а інколи безпосередньо включається в етап реалізації принципу розв’язання.

Як бачимо, до проблем діалогічності пізнавальної діяльності в зарубіжній психологічній літературі проявляється певний інтерес, але конкретних практичних рекомендацій щодо розвитку діалогічних якостей пізнавальної діяльності старшокласників зовсім недостатньо.

Базуючись на думках авторів [2;7;9], ми можемо сказати, що в діалогічних якостях пізнавальної діяльності багато важить оцінка, що базується на критеріях. Вона може бути спрямована людиною на зовнішній світ, на думки інших, на себе і свої власні роздуми.

Іншою важливою здатністю, необхідною для розвитку діалогічних якостей пізнавальної діяльності учнів, є здатність виділяти головне, суттєве в предметі чи явищі. На перший погляд здається, що для цього необхідні лише відповідні знання, але це не так. Практика засвідчує, що навіть засвоївши правила логіки відповідно до певних понять та суттєвих ознак, людина не завжди може легко знайти ці ознаки не тільки в невідомих, а інколи і в відомих предметах та явищах. Переборення такого роду труднощів є можливим лише в процесі розвитку відповідних розумових здатностей. Важливим є те, що внутрішній діалог передбачає розвиток здатності співвідносити загальне (правило, теорію, закон) та часткове – ситуативний прояв загального. Розпочинаючи внутрішній діалог, людина відштовхується від загальних понять, які були сформовані на окремих типових предметах, явищах, ситуаціях. Людина, що має добре розвинуті діалогічні якості пізнавальної діяльності, може орієнтуватися і в знайомій (типовій), і в незнайомій (нетиповій) ситуації. Дана здібність забезпечує можливість відчувати пропозиції, орієнтуючись на цілу низку невідомих фактів. Але для цього необхідно мати вміння переходити від конкретного до абстрактного, переборювати недоліки чи вдосконалювати будь-який процес чи предмет. На основі детального аналізу відомого, відображеного, можна вказати шлях невідомого, поки що абстрактний, ще не перевірений досвідом, практикою. Діалогічність пізнавальної діяльності включає також здатність виявляти порушення в послідовності думок, суперечності в роздумах, а також встановленні достатності в обґрунтуванні. Ця здатність розуму передбачає не тільки знання законів формальної логіки, але й вміння використовувати їх у практичній діяльності.

Тому, формуючи мислительну культуру особистості, педагог виховує реалістичну, гуманістично орієнтовану, критичну та самокритичну, здатну до діалогу людину, що відповідає провідним тенденціям розвитку світової цивілізації, в межах якої здійснюється духовна творчість, адекватна реаліям та вимогам сучасності.

Прояв діалогічності пізнавальної діяльності – цілісний процес, система взаємозв’язаних рівнів, що забезпечує отримання результату (глибокого та багатостороннього проникнення в образний зміст художнього твору). Результат може бути досягнутий за умови максимальної включеності особистості в мислительний процес, що, в свою чергу, є можливим в ситуації творчої роботи з текстом.

Так, стратегія вивчення розвитку діалогічних якостей пізнавальної діяльності особистості в даному дослідженні визначається наступними вимогами: вивчення діалогічності пізнавальної діяльності в поєднанні продуктивного і процесуального аспектів, фіксації якості змістів художнього образу, який необхідно зрозуміти, цілісності прояву діалогічності мислення як системи взаємозв’язаних рівнів завдяки особливому значенню особистісно-комунікативних компонентів, аналіз творчості школярів.

З метою вивчення ступеня сформованості діалогічних якостей пізнавальної діяльності старшокласників ми пропонуємо користуватися різноманітними методами, традиційними для психологічних досліджень (анкетування, тестування, творчі роботи школярів, бесіди, письмове опитування, спостереження). Базовим для нашого дослідження є модифікований нами метод змістовно-сміслового аналізу (ЗСА) дискурсивного мислення (за І.М.Семеновим) [4].

Дана модель являє собою концептуально-методичний засіб вивчення діалогічних якостей пізнавальної діяльності в процесі розв'язування невеликих творчих задач. Дослідження пізнавальної діяльності (а саме її діалогічних якостей) методом змістовно-сміслового аналізу нами проводиться в умовах лабораторного експерименту. При цьому прийнято вважати (вюрцбурзька школа, гештальтизм, евристика), що процес розв'язування творчої задачі в лабораторних умовах являє собою модель реального процесу творчого мислення. Вивчення пізнавальної діяльності та її діалогічних якостей методом змістовно-сміслового аналізу включає ряд етапів: ознайомлення досліджуваних з інструкцією і текстом творчого завдання; записування процесу розв'язування задачі за допомогою диктофону, відтворення його у вигляді протоколу; обробку протоколу на основі концептуальної моделі пізнавальної діяльності; підрахування результатів, виявлених після обробки протоколів розв'язання завдання, за допомогою розрахункових комп'ютерних програм за певними показниками [4]; інтерпретацію отриманих даних відповідно до концептуальних критеріїв продуктивності творчого мислення та розвитку діалогічних якостей пізнавальної діяльності старшокласників.

Для проведення експерименту нами були сформовані експериментальні та контрольні групи за випадковим методом (108 старшокласників):

– експериментальні групи:

E1 (38 учнів) – 10-Б клас ЗОШ №21;

E2 (27 учнів) – 9-А клас ЗОШ №23;

– контрольні групи:

K1 (35 учнів) – 10-А клас ЗОШ №21;

K2 (38 учнів) – 9-Б клас ЗОШ №15.

Школярам були запропоновані творчі завдання такого плану, а саме:

- а) скласти розповідь, спираючись на дані слова та словосполучення;
- б) висловити свою точку зору щодо змісту прочитаного вірша, описати враження та емоції, які викликає даний вірш;
- в) скласти власний вірш під впливом пережитих подій чи емоцій;
- г) продовжити розповідь із заданим початком.

Проаналізуємо дані за компонентом “комунікативна позиція” (див. табл.1, рис.1). Структура даного компонента вміщує наступні позиції: позиція ззовні, позиція включення, опосередкована позиція, позиція розуміння, яка, в свою чергу, має такі складові – позиція автора твору, одного з героїв твору, позиція злиття з літературним твором, позиція героїв твору. Всі розв'язки творчої ситуації, запропоновані школярами, були проаналізовані на предмет комунікативної позиції.

Отримані результати дозволяють констатувати відсутність істотних відмінностей за підструктурами компонента “комунікативна позиція” в обох групах школярів. Звертають на себе увагу низькі кількісні результати учнів і групи E1, і групи K2 за такими підструктурами параметру “комунікативна позиція” як позиція героїв твору, злиття з літературним твором, позиція одного з героїв твору та позиція автора твору. Це говорить про те, що учні, як правило, не усвідомлюють себе суб'єктами сприйняття та розуміння змісту прочитаного, не вміють проводити внутрішній діалог з героями чи автором твору, у школярів не відбувається усвідомлення та експлікація власних переживань, роздумів, викликаних прочитаним, що говорить про низький рівень розвитку діалогічних якостей пізнавальної діяльності старшокласників обох груп.

Формуючий етап експериментального дослідження здійснювався в межах природно організованого навчально-виховного процесу. В експериментальних класах E1 та E2 на уроках світової літератури вчитель пропонував учням спеціальні завдання, які за нашим припущенням повинні були сприяти розвитку діалогічних якостей пізнавальної діяльності старшокласників. В контрольних класах K1, K2 навчання організовувалося за стандартною програмою з курсу “Світова література”.

Школярам експериментальних класів пропонували окрему невідому їм нестандартну тему, на яку необхідно було скласти власну розповідь. Дане завдання ми умовно назвали “Скласти розповідь на задану тему”. За 5-10 хвилин учні склали міні-оповідання в письмовій формі, виходячи із назви теми, спираючись на свій життєвий досвід та уяву. Наприклад, розповідь Петрика К. з класу E2 на тему “Теплий вітерець”:

“Теплий вітерець літав над містами України. Зелений він, тому що літав над Європою, а там – буйні зелені ліси. Ось він прошелестів в маленькому лісочку, пролітаючи поміж гілочок та погравшись з листочками. Це була добра нагода деревам пошепотіти. Вітерець підхопив слабкі легенькі листочки і полетів розмовляти з тіткою Річкою. Полетів і скинув листя на воду, як намисто. Річку звали Случ і вона

мандрувала в гості до свого діда – Чорного моря. Вітерець грався дрібними хвилями на косах тітки Річки.

Вітер... Вітер... Вітрисько...

Я бачив його раз. Він грався у дідуся Дуба важким коричневим листям. Вітерець побачив мене і зник...”

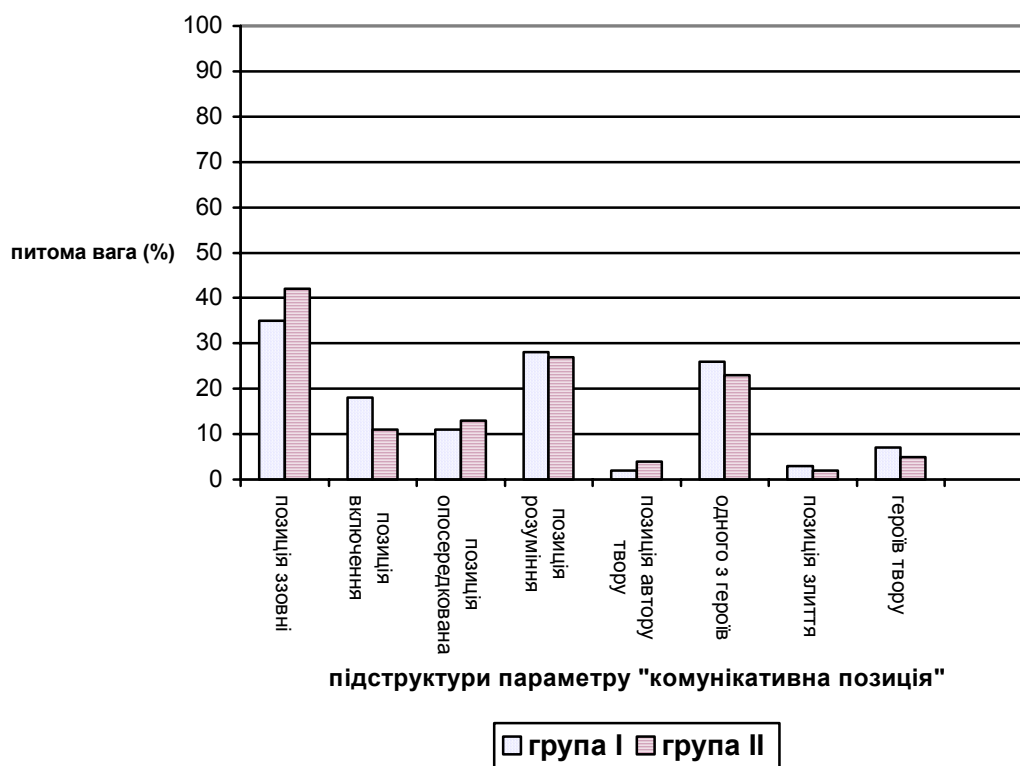


Рис. 1. Питома вага (%) підструктур параметру "комунікативна позиція" в групах E1, K2 (констатуючий експеримент)

Таблиця 1

Питома вага підструктур компоненту "комунікативна позиція" (в%) в групах учнів E1, K2 (констатуючий експеримент)

Під структури компонента "комунікативна позиція"	Питома вага підструктур компоненту "комунікативна позиція" (середні значення по групах)	
	група E1	група K2
Позиція ззовні	35	42
Позиція включення	18	11
Позиція опосередкована	11	13
Позиція розуміння	28	27
а) автора твору	2	4
б) одного з героїв твору	26	23
Позиція злиття	3	2
Позиція героїв твору	7	5

Тексти, близькі до розповіді даного досліджуваного, складають ті учні, які вміють розвивати свою думку, вичерпуючи інформацію з усіх елементів запропонованої теми. Учні повинні мати добре розвинуту увагу, тобто "бачити" тему в своєму мисленні. Але таких школярів без спеціального навчання дуже мало: в кожному класі із трьох шкіл м. Рівного, в яких проводилось дослідження, від 4% до 10% учнів. Ті діти, у яких вміння логічно розвивати свою думку не сформовано, найчастіше просто повторюють одне речення декілька разів, замінюючи слова синонімами, перефразовують його. Ось, наприклад, "розповідь" учениці Олени Б. класу K1 на тему "Посмішка":

"Посмішка буває у людей, які посміхаються ... Тобто вони радіють, їм весело. Можливо, вони отримали радісну новину, чи їм розповіли веселу історію. Тому і з'являється посмішка".

Загальним результатом формуючого експерименту стало підвищення показника активності учнів

експериментальних класів, які розв'язували запропоновані вчителем творчі завдання. Середня кількість висловлювань кожного з учасників класу Е1 підвищилась у формуючому експерименті (порівняно з констатуючим) з 32 до 185 при розв'язуванні творчих завдань, в групі Е2 – з 28 до 156, а в контрольних класах кількість висловлювань старшокласників істотно не змінилась (в класі К1 – 25 висловлювань в констатуючому експерименті та 28 – в формуючому; К2 – 31 та 36 відповідно). Для кінця формуючого експерименту характерна краща збалансованість ступеня активності більшості учнів експериментальних класів, зацікавленість їх в розв'язанні завдань.

В експериментальних класах у формуючому експерименті значно зростає кількість висловлювань, які належать до літературного шару. В середньому цей показник підвищується в класі Е1 з 14% (констатуючий експеримент) до 86% (формуючий експеримент), в класі Е2 – з 15% до 86%, а в контрольних класах показники не змінились (в К1 – 13% та 12%; в К2 – 14% та 15%). У сукупності зі значним зниженням показника “відсторонення від процесу розв'язання завдання” (з 42% до 2% в класі Е1 та з 38% до 1% в класі Е2) це свідчить як про більшу спрямованість школярів експериментальних класів на творчу роботу загалом, так і про краще сприйняття ними літератури зокрема. Розуміння змісту запропонованих учням творів для більшості з них є головною вимогою правильного розв'язання наступних творчих завдань, що також стимулює їх активність.

Дані результати формуючого експерименту отримані завдяки змінам, які відбулися в структурі мислення старшокласників, кращою представленістю у ньому його діалогічних якостей. Якщо середній показник представленості в мисленні його структурних одиниць на рівні видів компонентів у констатуючому експерименті становить 47,6%, то до кінця формуючого експерименту він зростає до 91,8%, що свідчить про те, що старшокласники чіткіше виражають свою точку зору, детальніше її обґрунтовують, досконалішими стають діалогічні якості пізнавальної діяльності. Так, в учнів експериментальних класів відбулися зміни в розвитку смислової сфери, що виконує регулятивну функцію по відношенню до змісту мислення (див. табл.2). Загальне підвищення значення показника інтелектуально-рефлексивного компонента в класах Е1 та Е2 тим більше значиме, що відбувається разом із підвищенням показника ситуативної особистісної рефлексії. Різниця між даним констатуючого та заключного зрізів має статистичну значимість на 5% рівні достовірності по таблиці критерію знаків.

Таблиця 2

Порівняння даних констатуючої та залікової серії за компонентами літературного пласта

Сторони пізнав. діяльності	Характеристики компонентів пізнавальної діяльності	Питома вага показників (в %)							
		констатуюча серія				залікова серія			
		Е ₁	Е ₂	К ₁	К ₂	Е ₁	Е ₂	К ₁	К ₂
Операційна сторона пізнавальної діяльності	види по компонентам літературного пласта								
	- формалізації	3	2	1	2	2	3	1	2
	- конкретизації змістовної сфери	2	2	2	1	4	10	1	1
	- орієнтири змістовної сфери	3	3	2	1	14	10	1	2
	- цілісні основи змістовної сфери	1	1	2	2	6	2	1	1
	- екстенсивна літературна рефлексія	1	2	2	1	14	13	3	3
	а)інтенсивна інтелектуальна рефлексія	0,7	1,6	1,7	0,4	7	67	2,4	2,1
	б)конструктивна інтелектуальна рефлексія	0,3	0,4	0,3	0,6	73	7	0,6	0,9
	- ситуативна особистісна рефлексія	1	2	2	1	10	9	2	2
	а)ретроспективна особистісна рефлексія	0,6	1,5	1,4	0,6	4	6	1,6	1,7
	б)перспективна особистісна рефлексія	0,4	0,5	0,6	0,4	6	3	0,4	0,3
	- включення (компонент взаємодії)	1	0,2	0,3	0,6	4	5	0,4	0,8
	- виконання чи пропозиція дій (компонент взаємодії)	0,3	0,3	0,2	0,6	3	3	0,1	1,2
	- координація дій (компонент взаємодії)	0,2	0,3	0,1	0,3	2	2	0,2	0,6
	- об'єднання дій (компонент взаємодії)	0,5	0,2	0,4	0,5	25	35	0,3	0,4
	- експлікація (компонент взаємодії)	0,3	0,2	0,3	1	2	2	0,3	0,2
- діалогізація (компонент взаємодії)	0,3	0,3	0,4	0,4	8	9	0,2	0,2	
- монологізація (компонент взаємодії)	0,4	0,5	0,3	0,6	2	1	0,5	0,6	
- підтвердження (компонент взаємоузгодження)	0	0,8	0	0,9	5	6	-0	0	
- схвалення (компонент взаємоузгодження)	0	0,1	0	0,6	5	4	0	0	
- прийняття (компонент взаємоузгодження)	0	0,1	0	0,5	3	4	0	0	

В результаті розв'язання учнями літературних творчих завдань було встановлено, що організація пізнавальної діяльності являє собою ієрархічний взаємозв'язок смислових (що виконують регулятивну функцію), комунікативних та змістових аспектів (які включають монологічність та діалогічність думки). Аналіз організації літературного шару пізнавальної діяльності підтверджує припущення про наявність взаємозв'язку позицій в реальному спілкуванні старшокласників та їх здатності до здійснення художньої комунікації. Процес розв'язання задач показує, що в результаті усвідомлення змісту літературного твору здійснюється взаємодія трьох змістовних складових літературного образу: модифікованого,

контекстуального, інтегративного. Дані три складових опосередковуються рівнями смислової сфери.

Так, результати формуючого експерименту показали, що найбільш важливими для розвитку діалогічних якостей пізнавальної діяльності старшокласників є дискретні впливи. Вони являють собою задалегідь організовані вчителем різного роду проблемні ситуації, розв'язання яких потребує переосмислення звичайних засобів дій. У відповідності до складових концептуальної моделі дискретні впливи спрямовані на розвиток певної підструктури смислової сфери мислення та поділяються за цією ознакою на інтелектуально-рефлексивні, особистісно-рефлексивні та комунікативні (значення за підструктурами і визначають ступінь розвитку діалогічних якостей пізнавальної діяльності особистості).

Статистична обробка результатів проведеного дослідження підтвердила, що запропоновані педагогічні впливи дійсно сприяють розвиткові діалогічних якостей пізнавальної діяльності старшокласників. Тому їх використання на уроках світової літератури є доцільним та навіть необхідним з метою активізації мислительної та пізнавальної діяльності та діалогічної взаємодії, формування творчої особистості старшокласника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
2. Оконь В. Процесс обучения. – М.: Учпедгиз, 1962. – 304 с.
3. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под ред. В.С. Библера. – Кемерово, 1993.
4. Івашкевич Е.З. Розвиток у старшокласників діалогічних якостей пізнавальної діяльності (на матеріалі курсу “Світова література”) // Дис...канд...психол.наук. – К.,2002. – 255с.
5. Camerad J., Epling W.F. Successful problem solving as a function of interaction style for non-native students of English // Applied linguistics.– Oxford, 1989. – V.10.– № 4. – P. 392-403.
6. Moscovici S., Doise W., Duling R. Studies in group decision: Differences of position, differences of opinion and group polarisation. – Europ. J.Soc. Psychol., 1972. – Vol.2. – 402 p.
7. Newell A., Simon H. A. Human problem Solving. – Englewood Cliffs. – 1979. – XIV. – 920 p.
8. Peterson A.F. Why children and young animals play: A new theory of play and its role in problem solving.– Copenhagen: Munksgard, 1988. – 56 p.
9. Malzman I., Eisman E., Broks L.D., Smith W.A. Task instructions for anagrams following different task instructions and tracing // Journal of Experimental Psychology. – 1956, Vol. 51. – P. 418–420.

Одержано редакцією 26.12.2002

УДК 37: 364. 272

В.О. САВУЛЯК

ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ФАКТОРИ НАРКОТИЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ

Робота виконана за підтримки Програми підтримки досліджень Фонду “Відкрите суспільство”, грант №1555/2000.

Основна частина користувачів наркотиків в Україні – молодь. І це не випадково. На підлітковий і юнацький вік припадає пік змін, стресів, які молоді люди не завжди здатні подолати. Особливо гостро переживаються розбіжності між новими потребами та життєвими обставинами, що обмежують можливість реалізації цих потреб. У підлітковому віці відбуваються кардинальні перетворення різних сфер психіки, значні зміни стосуються мотиваційної сфери. Виникають і набувають визначеності моральні переконання. У кінці перехідного періоду актуалізується таке новоутворення, як самовизначення, тобто усвідомлення себе в якості члена суспільства [6].

Розглядаючи процес психологічного дорослішання, вчені виділяють такі його аспекти, як пристосування до особливостей власного тіла та його змін, когнітивний і особистісний розвиток, статеве дозрівання та специфічні для кожної статі проблеми, а також відокремлення від родини [8].

Стає актуальним порівняння себе з ровесниками. Важливою рисою, що набувається в юності, є здатність до самоспостереження. Аналізуючи фактори, які впливають на розвиток особистості, слід зазначити, що структура особистості не визначається впливом генетичної та конституційної основ і біологічної перебудови. Процес дозрівання залежить переважно від оточуючого середовища. Визначальну роль відіграє сім'я, соціальне становище та референтна група.

Розвиток особистості підлітка відбувається нерівномірно, характерними для цього віку є кризи розвитку. Серед різновидів кризи можна назвати такі [4]: порушення статевого розвитку; кризи ідентичності та авторитетів; переживання відчужень: деперсоналізація (зміна у сприйнятті самого себе) і дереалізація (зміна сприйняття зовнішніх обставин); порушення оцінки свого фізичного образу (дисморфофобія); нарцистичні кризи; суїцидальні спроби; асоціальність, делінквентність і соціальна занедбаність.

Кризи розвитку спричиняють екстремальні ситуації у випадках, коли переживання та дії підлітка ведуть до перекручення стосунків із дійсністю або роблять його небезпечним для самого себе чи оточуючих.

ЗМІСТ

Вступне слово	3
1. Гавриш Н.В. Педагогічний погляд на дитячу творчість як явище культури.....	4
2. Воробйов А.М. Місце соціокультурних чинників в українській ментальності	8
3. Главінська О.Д. Усвідомлення дитиною своєї суб'єктності як необхідна умова формування адекватної самооцінки	14
4. Івашкевич Е.З. Психологічне обґрунтування діалогічності пізнавальної діяльності як комунікативного процесу	19
5. Савуляк В.О. Психосоціальні фактори наркотичної залежності.....	24
6. Безлюдна В.І. Актуалізація комунікативної потреби у дітей дошкільного віку.....	29
7. Янцур Л.А., Верусь Н.С. Психолого-педагогічні умови формування зображувальної діяльності у дітей третього року життя	36
8. Косарева О.І. Психолого-педагогічні особливості конфліктів дошкільників з батьками в сім'ї.....	39
9. Корчакова Н.В. Усвідомлення молодшими школярами сутності презентаційної ситуації та власних самопрезентаційних намірів.....	42
10. Одолінський В.Г. До проблеми соціалізації молодших школярів.....	46
11. Рудюк О.В. До проблеми внутрішньоособистісного конфлікту у юнаків в ситуації соціальної депривації 48	
12. Михальчук Н.О. Психологічні аспекти проведення дискусій в межах мікрогруп на уроках іноземної мови в середній школі.....	53
13. Цуканова М.С. Основні аспекти проблеми психічних кризових станів, які виникають у неповнолітніх засуджених під час відбування покарання.....	55
14. Середюк Л.А. Розширення сфери діяльності та самодіяльності учнів, як умова оптимізації самовираження старшокласників.....	58
15. Наумчук Г.І. Педагогічні умови національного виховання дітей в сім'ї.....	62
16. Харламенко В.Б. Професійна орієнтація учнівської молоді як соціально-педагогічна проблема	66
17. Мельник О.В. Зміст і структура профконсультаційної роботи із школярами.....	70
18. Капустіна О.В. Методика професійного самовизначення Д.Голланда.....	74
19. Рудницька Н.Ю. Методи вивчення краєзнавчого матеріалу учнями шкіл Волині (1917-1932 рр.)	79
20. Шарапова Т.М. Методика застосування рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень школярів при вивченні курсу "Екологія".....	81
21. Кільдеров Д.Е. Уявні просторові перетворення як основа оперування динамічними образами об'ємних предметів	87
22. Ковбаса Ю.М. Вимоги до змісту навчання основам бухгалтерського обліку у 10-11-х класах середніх загальноосвітніх закладів	91
23. Сингаївський Д.В., Белошицький О.О., Ковальов В.М. Оновлення змісту трудової підготовки молоді на основі технічної творчості	94
24. Ващук О.В. Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі учнів 5-7 класів.....	98
25. Хоронжевський О.М. Формування гігієнічної культури у школярів основної школи в процесі трудового навчання – запорука профілактики професійних захворювань	103
26. Онишко Н.П. Школи з альтернативною формою навчання у системі освіти Німеччини.....	105
27. Якимчук С.Н. Музичне мистецтво як один із провідних засобів виховання особистості	110
28. Левківський М.В. Історико-педагогічне краєзнавство у формуванні компетентності майбутнього вчителя 112	
29. Литвиненко С.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності з молодшими школярами	116
30. Бородіна К.І., Кмець А.М. Структура екологічної свідомості студентів педагогічного вузу.....	120
31. Герман Н.В. Проблеми професійної підготовки вчителя в процесі вивчення дисципліни „Безпека життєдіяльності людини”	123
32. Козяр М.М., Янцур М.С., Хомяк О.Л. Деякі аспекти методичного забезпечення процесу вивчення машинної графіки у вищій школі.....	126
33. Джеджула О.М. Попередні умови побудови моделі графічної діяльності студента.....	131
34. Козяр М.М., Гордійчук І.І., Вовк В.Ф., Лебедюк Є.А. Система контролю знань студентів з інженерної графіки 133	
35. Черуха Н.В. Індивідуалізація процесу навчання іноземних мов для спеціальних цілей: сутність, особливості, сучасні проблеми	137
36. Янцур М.С., Войтко А.І. Використання модульно-рейтингової системи навчання в підготовці майбутніх вчителів до профорієнтаційної роботи з учнями	140
37. Осницька Т.Р. Педагогічні ідеї духовно-морального виховання учнівської та студентської молоді в педагогічній спадщині С.Я. Дем'янчука	146

38. Яковенко Л.П. Художнє мислення: зміст, структура, проблеми формування засобами музичного мистецтва 148
39. Вакульчук М.В., Шолудько Н.Г. Красномовство – мистецтво формування риторичної культури особистості в умовах вищої школи..... 152
40. Савчин Л.М. Культурологічні концепції та їх реалізація в системі вищої освіти 155
41. Станіславська К.І. Про деякі аспекти розвитку музичного сприймання студентів режисерських спеціалізацій 159
42. Ярмачук Т.М. Формування у студентів вмій та навичок виконання творів французьких клавесиністів 163
43. Піддубник В.Г. Розвиток професійних умінь і навичок студентів на уроках хорового сольфеджіо 167
44. Тарчинська Ю.Г. Проблема формування навичок виразного виконання в аспекті розвитку техніки гри на фортепіано 168
45. Сверлюк Я.В. Психолого-педагогічні основи керування оркестровим колективом 173
46. Димченко С.С. Педагогічна і диригентська спадщина М.Малька в історичному часі української музичної культури 175
47. Сіончук О.В. Формування художніх цінностей особистості засобами музичного мистецтва 180
48. Скільська Л.І. Специфічні особливості роботи з дитячим хоровим колективом..... 182
49. Гаврилова Г.П. Громадянське виховання молоді засобами народознавства на матеріалі української літератури 185
50. Чичановська Н.Ф. Художньо-творчий розвиток учнівської молоді Рівненщини в умовах національного відродження..... 189
Відомості про авторів 192

Наукове видання

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 25

Заснований в 1996 р.

Відповідальний за підготовку збірника до видання Янцур М.С.
Технічний редактор Курченко Н.Б.
Комп'ютерна верстка Хомяк О.Л.

Здано до набору 12.12.2002 р. Підписано до друку 31.01.2003 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 27,96. Обл. вид. арк. 28,38. Замовлення № 17/1. Тираж 120.

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 25. —
Рівне: РДГУ, 2003. — 196 с.**

ISBN 966 — 7281 — 07 — 6.

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

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ББК 74.20