

2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психол. аспект. – Мн.: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.

3. Кубицький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 20 с.

4. Тимченко О.В. Проблема психологічної готовності військового фахівця до екстреної дії в стані емоційного стресу: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Харків, 1995. – 24 с.

*Коханко О.Г.
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова*

ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ УРОКУ

У психолого-педагогічній літературі питання підготовки уроку і його проектування знаходимо у багатьох авторів (М.І.Махмутов, М.А.Данилов, В.А.Онищук, І.П.Підласий, Ю.К.Бабанський та ін.). Більшість з них відмічають: що для досягнення максимального результату на уроці вчитель повинен правильно його спроектувати. А для цього педагог повинен володіти дидактичними, методичними, психологічними та іншими знаннями і вміннями.

З метою виявлення рівня готовності студентів до проектування уроку як оптимальної системи на базі Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова нами проводиться дослідження. Дані дослідження проводяться на II-му курсі, де аналізується робота 2-х груп студентів стаціонару за спеціальностями: психологія та початкове навчання.

Дослідження проходить в декілька етапів:

I. Аналіз результатів поточної роботи студентів на практичних заняттях з дидактики.

II. Виявлення готовності студентів аналізувати уроки, які вони мали можливість спостерігати в початковій школі.

III. Аналіз планів-конспектів уроків, що складаються студентами на заключному етапі вивчення дидактики.

На даний момент проведено перший етап дослідження, на розгляді якого зупинимось детальніше. Таким чином простежувалось набуття студентами п'яти груп знань та вмінь, що виділені кандидатом педагогічних наук І.М.Шапошніковою [1] та конкретизовані нами:

- **Дидактичні:** знання компонентного складу структури процесу навчання як макродіяльності; інваріантності макроструктури процесу навчання, мікроструктури уроку і структури найменшої частинки процесу навчання – “дидактичної клітинки”; знання про мету навчання на уроці як кінцевий результат та вміння її визначати; знання про різницю між метою уроку та цільовими завданнями, вміння формулювати їх на кожному етапі уроку; знання про типи уроків та вміння визначати їх основну дидактичну мету і структуру; знання про компоненти змісту навчального матеріалу (теоретичний, емпіричний і практичний) та вміння розрізняти їх і формулювати до них цільові завдання, підбирати відповідні методи і форми організації навчальної діяльності; знання про методи, прийоми і форми організації навчальної діяльності та вміння підбирати їх до певного цільового завдання, враховуючи зміст навчального матеріалу та навчальні можливості класу; знання про контрольню-корегуючий компонент процесу навчання та вміння вчасно виявляти недоліки, помилки у знаннях учнів і виправляти їх, вміння використовувати усі види контролю; знання про результат навчання як заплановану мету та вміння будувати мету уроку, що спрямована на досягнення його кінцевого результату.

- **Психологічні:** знання про упорядковану сукупність ланок процесу засвоєння знань та вміння співвідносити їх з типом уроку та його етапами; знання про залежність вибору процесуального компоненту від навчальних можливостей класу та вміння підбирати відповідні методи (за зовнішньою формою та внутрішньою сутністю) чи форми організації навчальної діяльності з урахуванням рівня (низький, середній, високий) навчальних можливостей класу.

- **Діалектичні:** знання про системний підхід до процесу навчання та конкретної його форми – уроку; знання про компоненти структури процесу навчання, уроку, про зв'язки і залежності між ними та функції, які вони виконують.

- **Технологічні:** вміння будувати на основі знань про системний підхід і його аспекти проект уроку як цілісну систему.

- **Аналітичні:** знання про аналіз уроку та вміння здійснювати зовнішній та внутрішній аналіз результатів проектування та вносити корекцію в побудовані проекти.

Щоб визначити рівень сформованості у студентів вище перерахованих знань і вмінь, на першому етапі нами було проаналізовано самостійні індивідуальні та групові письмові роботи студентів.

Метою першої самостійної роботи було визначення цільових завдань за допомогою структурування змісту навчального матеріалу, а також визначення

проміжних результатів уроку. За допомогою даного завдання ми мали можливість проаналізувати сформованість у студентів дидактичних знань та вмінь, а саме: виділяти логічно завершені мікродіяльності на уроці, визначати їх мету (цільові завдання) та проміжні результати, встановлювати їх послідовність, відповідно до змісту навчального матеріалу, вміння будувати конкретні, дієві цільові завдання (Ц.З.), що спрямовані на досягнення результату; психологічних умінь – вміння будувати Ц.З. з врахуванням ланок засвоєння знань, що спрацьовують при вивченні конкретного компонента (теоретичного, емпіричного та практичного) змісту навчального матеріалу, Ц.З. спрямовані на спільну діяльність вчителя і учнів. Правильними вважаються такі студентські роботи, де Ц.З. побудовано в логіці розгортання ланок засвоєння знань учнями, а не як вказівка на діяльність вчителя на уроці. Ц.З. сформульовано дидактично правильно, конкретно, реально і спрямовані на досягнення певного проміжного результату (П.Р.) у вигляді ЗУН. Зміст навчального матеріалу вірно поділений на логічно завершені частини, що підходять під ряд Ц.З. До кожного Ц.З. підібрано достатню кількість навчальних завдань, що ефективно впливають на досягнення П.Р. Таким чином, з перевірених 49 робіт 6 робіт ($\approx 10\%$) відповідають вищезазначеним вимогам, а решта містять помилки та недоліки. У багатьох бачимо невідповідність Ц.З. певному змісту навчального матеріалу. Наприклад, до теоретичного компонента студенти формулюють Ц.З. як формування уявлень чи понять, в той час коли зміст передбачає чіткі знання в учнів. Типовою помилкою є побудова Ц.З. типу: "закріпити знання..., розширити знання, зміцнити..., донести до учнів..., отримати початкові уявлення... і т.д." Це свідчить про нерозуміння студентами суті і значення Ц.З. як передбачення П.Р. Таким чином, П.Р. виводиться не як ЗУН, а як процес: "закріплення знань..., вироблення практичних вмінь..., формування уявлень..., осмислення роботи...". Зустрічаються й помилки, коли в Ц.З. студент передбачає сформулювати знання, а в П.Р. чомусь отримує тільки уявлення або навпаки.

Подібні результати ми отримали і при аналізі інших завдань, над якими працювали студенти. Так, друге завдання виконувалось групами студентів (3-4ос.): згідно завданого типу уроку, користуючись програмою і підручником, обрати тему уроку, сформулювати його дидактичну мету, визначити етапи, цільові завдання та зміст на кожному етапі уроку. До кожного Ц.З. визначити проміжний результат та записати очікуваний кінцевий результат уроку. Правильними вважаються роботи, в яких згідно завданого типу уроку вірно підібрано тему та сформульовано мету даного уроку. Точно розкрито структурні етапи певного типу уроку, до кожного етапу визначено Ц.З. та

передбачено їх П.Р. При цьому враховано ланки засвоєння знань учнями. До кожного Ц.З. підбрано вірно зміст. В кінці уроку визначено очікуваний кінцевий результат уроку. Таким чином, повністю правильно з даним завданням справились 3 групи студентів (≈ 12 ос.) із 14 груп (≈ 56 ос.), частково правильно – 6 гр. ($\approx 20-24$ ос.) та неправильно – 5 гр. ($\approx 16-20$ ос.). У багатьох роботах відсутній повний набір Ц.З., що стосуються конкретного типу уроку. Це свідчить про нерозуміння студентами зв'язку між Ц.З. та ланками засвоєння знань, на які вони спрямовані. У деяких роботах Ц.З. підміняються навчальними. Зустрічаємо випадки, коли Ц.З. ставляться на етапі повідомлення теми та мети уроку або на етапі підсумку уроку, чим утруднюється визначення проміжних результатів, так як на даних етапах в учнів не формуються ні знання, ні вміння. Роботи, що виконані неправильно (5), містять таку головну помилку: невідповідність теми і мети уроку його завданому типу. Ц.З. спрямовані на досягнення учнями одних і тих же знань. Або, навпаки, велика частина змісту підведена під одне Ц.З., де потрібно сформулювати декілька понять чи вмінь. У декількох роботах зустрічаються дуже загальні Ц.З.: “узагальнити нові знання” або “застосувати нові знання на практиці” і т.д.

З метою виявлення рівня сформованості у студентів дидактичних знань і вмінь щодо реалізації процесуального компоненту на уроці нами було запропоновано третє завдання. Воно передбачало також виявлення рівня діалектичних знань про зв'язки і залежності між вибором методу і ФОНД на уроці від його мети, типу та змісту навчального матеріалу, а також психологічних знань і вмінь обирати відповідний метод навчання з урахуванням навчальних можливостей учнів класу. У цьому завданні потрібно було згідно Ц.З. та змісту навчального матеріалу підібрати методи (з урахуванням їх багатомірності – за зовнішньою формою та внутрішньою сутністю) до учнівських класів з різним рівнем навчальних можливостей. Правильно виконаними є роботи, в яких згідно певного компоненту змісту навчального матеріалу, а також рівня навчальних можливостей учнів підбрано методи (за зовнішньою і внутрішньою сутністю), що максимально підвищують активність учнів. Вірно із завданням справились 7 студентів із 45-ти, решта допустили помилки. Деяка частина студентів не розрізняє понять “метод” і “прийом”, а також не розуміє суті окремих методів. Наприклад, під певну частину змісту підбрано декілька методів: розповідь + ілюстрування, або пояснювально-ілюстративний + репродуктивний, або індуктивно-дедуктивний і т.д. Зустрічаються і такі помилки: метод бесіди за рівнем пізнавальної активності є проблемного викладу, а розповідь вчителя –

дослідницька. Це свідчить про нерозуміння студентами багатомірності, багатосторонності методу. Але найпоширеніша помилка – це підбирання методу, враховуючи рівень навчальних можливостей класу, при цьому упускаючи характер змісту навчального матеріалу. Наприклад, використовуючи словесний метод – робота з текстом підручника, студенти вказують, що цей метод для низького рівня є індуктивним (за логікою розгортання думки), для середнього – дедуктивним, а для високого – традиційним. І упускають при цьому те, що зміст тексту в підручнику вже побудований індуктивно. Або ж вказують, що для високого рівня навчальних можливостей учнів вони використовують дослідницький метод, не враховуючи, що даний зміст не потребує ніякого дослідження, тому що не містить протиріччя і т.д.

В кінці вивчення курсу дидактики студентам було запропоновано завдання на виявлення рівня сформованості у них дидактичних вмінь формулювати навчальну мету згідно певного типу уроку і, навпаки, визначати за заданою темою уроку його тип і мету, а також сформованість психологічних вмінь – визначати, які ланки засвоєння знань спрацьовують на уроці певного типу або на одному з його етапів, згідно Ц.З.. Отримано такі результати: з 50-ти чоловік високий рівень сформованості дидактичних вмінь проявили 23, які правильно визначили мету уроку згідно завданого типу. І тільки у 12 чоловік правильно визначено ланки засвоєння знань, що спрацьовують на вказаному типі уроку чи певному його етапі. Більшість же студентських робіт містять помилки. Зокрема, невірно сформульовано мету до комбінованого типу уроку і уроку узагальнення та систематизації ЗУН. З цього видно, що студенти не вміють враховувати, які ланки засвоєння знань спрацьовують на даних типах уроків. Наприклад, у деяких роботах зустрічаємо як на етапі узагальнення і систематизації основних теоретичних положень іде первинне сприйняття нового матеріалу, замість глибокого узагальнення та приведення знань в певну систему і т.д. Мають місце помилки неправильного визначення типу і мети уроку згідно його теми. Це свідчить про невміння студентами користуватись програмою та навчальним підручником при визначенні місця теми в системі змісту усього навчального матеріалу і т.д.

Підсумовуючи результати першого етапу, відзначимо, що середній рівень сформованості дидактичних, психологічних, діалектичних та інших знань і вмінь дають нам можливість робити припущення, що більшість студентів не готові проектувати урок як цілісну систему, що є інваріантною процесу навчання і складається з логічно завершених мікродіяльностей вчителя і учнів. А саме проектувати урок, що здатен навчати, розвивати і виховувати

особистість, яка володітиме не тільки обов'язковими ЗУНами, а й способами розумової діяльності, певним рівнем самоуправління, вмінням адекватно діяти в залежності від ситуації, що матиме особистісні позитивні моральні та ділові якості. Поки що, ми можемо робити тільки перші висновки і, звичайно, вони не остаточні, тому що не менш важливими у нашому дослідженні є його другий і третій етапи. Саме на них ми зможемо визначити в повній мірі рівень сформованості у студентів аналітичних, діалектичних та технологічних знань і вмінь.

Література

1. Шапошнікова І.М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Київ, 1993. – 149с.

*Куцим І.І.
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова*

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПРОТИДІІ БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ

Поява наприкінці ХХ століття безпритульних неповнолітніх, що належать до маргінальних груп, викликає занепокоєння державних органів і громадськості. Маргінальними групами вважаються соціальні групи людей, спосіб життя яких не відповідає стандартам, притаманним суспільству, до якого вони належать. До них відносяться безпритульні, наркомани, жебраки, безробітні тощо. Існування таких груп пов'язане з не вирішенням соціальних проблем. У силу самоізоляції, нестандартного способу їхнього життя виконання соціального контролю за ними ускладнене. Деякі з маргінальних груп, наприклад, безпритульні неповнолітні, становлять інтерес для кримінології як середовище, сприятливе для правопорушень [1]. Дійсно, 41% опитаних безпритульних дітей видом роботи визначили крадіжки [2].

В державі постала нагальна необхідність розробки заходів запобігання та подолання цього негативного явища та наслідків (особливо криміногенних), спричинених ним та сформувати державну політику в цьому напрямку. Під запобіганням злочинності розуміють діяльність державних органів, службових осіб, громадських організацій і окремих громадян, яка повинна носити системний характер за сукупністю заходів та колом осіб, які здійснюють цю