

4. Лернер И.Я. Проблемное обучение – М.: Знание, 1974. – 64 с.
5. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – С.7.

*Григулич С.М.
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова*

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИБИ ФОРМУВАННІ НАВИЧОК І ВМІНЬ

Оволодіння учнями відповідними вміннями і навичками досягається виконанням ними системи самостійних робіт. Однією з важливих умов організації такої системи робіт є диференціація, зокрема завдань за складністю та індивідуалізація допомоги учням.

Як показали результати проведеного нами опитування та анкетування вчителів, змістова диференціація особливих труднощів не викликає (в арсеналах вчителя є достатня кількість необхідних дидактичних засобів). Інша ситуація з індивідуалізацією допомоги учневі в оволодінні відповідними вміннями та навичками. Її, на нашу думку, краще здійснювати поетапно. Тобто розподіляти учнів на групи не за всіма відразу вибраними для такої диференціації критеріями, а поступово, беручи спочатку найголовніший, потім інший, і т. д.

Розглядаючи особистіснозорієнтований підхід у навчанні як основний фактор навчального процесу, пропонуємо за головний критерій вибрати рівень сформованості в учнів їх самостійної діяльності. Адже саме в ній найповніше проявляється особистість дитини, формуються її власні вміння і навички. Зауважимо, що ми розглядаємо самостійну роботу як навчальну діяльність і вважаємо за необхідне формувати її як повноцінну діяльність (усі її структурні елементи). Тобто з стійкою мотивацією, інтересом, потребами, проявом ініціативи і вольових якостей, володінням розумовими та практичними прийомами, сформованістю пізнавальної самостійності, тощо.

Виявлені нами на практиці домінуючі причини відставання учнів у навчанні аналогічні результатам дослідження Ю.К. Бабанського, який встановив,

що з 3000 обстежених слабо встигаючих школярів 50% відставали через не-
вміння вчитися, а 27% через прогалини у розвитку мислення [1].

Як показують теорія та практика, сформованість та формування дія-
льності учіння (всіх її структурних елементів) залежать від відповідної мо-
тиваційної системи, змін у ній, тому критерієм сформованості самостійної
роботи учня як виду навчальної діяльності можна вважати наявність пози-
тивної мотивації щодо її виконання. Орієнтація на позитивний мотив дає
можливість більшою мірою не втручатись негативно у структуру особис-
тості учня. Наявність же негативної мотивації учіння має бути спонукою
для вчителя до діяльності на її усунення.

Діагностування мотивів навчальних дій учнів найчастіше здійснюєть-
ся вчителями за допомогою методу спостереження, в ході якого виявляєть-
ся рівень активності учнів в учінні, охайність у виконанні письмових за-
вдань, ставлення до оцінки їх умінь. Ефективним, на наш погляд, в цій си-
туації є ще один метод – організований вчителем самостійний вибір шко-
лярами завдань різного рівня складності із запропонованих варіантів, а та-
кож задач з числа розв'язаних, які сподобались їм найбільше.

У масових обстеженнях учнів, які ми проводили разом з вчителями, ви-
ділились наступні види мотивів самостійної роботи: а) негативне ставлення;
б) індіферентність (байдужість); в) ситуативний інтерес (проявляється від
випадку до випадку); г) інтерес, що закріпився; д) потреба.

Отже, диференціація допомоги учням за критерієм “рівень сформова-
ності діяльності – самостійна робота” вимагає поділу учнів класу на групи
відповідно до сформованості визначених мотивів діяльності. Позначимо ці
групи як I (негативне ставлення), II (індіферентність), III (ситуативний ін-
терес), IV (інтерес, що закріпився), V (потреба). Зауважимо, що такі групи
є умовними, вчитель формує їх лише для себе і учням про це не повідом-
ляє. Така диференціація допомагає йому визначитись в обсязі та змісті, до-
помоги учням у реалізації їх самостійної діяльності, а також у моделюванні
організаційних моментів уроку.

Так, наприклад, включення учнів у процес самостійного розв'язування
задач і виконання вправ при формуванні навичок та умінь можна сплану-
вати за таким порядком сформованості (на даний момент) їх мотиваційної

системи: спочатку залучаються до самостійної навчальної діяльності учні групи V, потім IV, далі III і т. д.

Дані про взаємозв'язок рівнів розвитку навчальних умінь та навичок з мотивами відповідних їм навчальних дій були отримані Ю.К.Бабанським [1]. Ним було встановлено, що на початковому етапі (перший рівень) розвитку умінь найбільш часто зустрічається байдуже ставлення учнів до навчання – 47%, ситуативний інтерес зустрічається менше 33%, негативна мотивація – 18%. Стабільний інтерес, становить $\approx 2\%$ всього потреба – 0,08%. На наступному рівні різко знижується негативна мотивація (0,4%) і зовсім не зустрічається на третьому та четвертому рівнях. Для умінь діяти в дещо зміненій ситуації переважає ситуативний інтерес (більше 65%), для частково пошукових відповідає стабільний інтерес (більше 64%) і для пошукових – потреба (50%). Статистичний аналіз результатів даного експерименту показав, що кореляція між рівнями розвитку умінь та мотивів складає 0,7. Це свідчить про існування міцного зв'язку між цими факторами. При переході до більш високих рівнів розвитку умінь спостерігається підвищення рівня розвитку типових їм мотивів навчальних дій, а також при цьому проходить удосконалення інших мотивів навчальних дій.

У ході нашого дослідження виявилось, що удосконалення умінь самостійної діяльності теж супроводжується покращеннями у системі мотивів навчання. Якщо на початковому етапі нашого експериментального дослідження з проблеми реалізації самостійної роботи в учнів спостерігалися негативні ставлення (61%), байдужість (7%), ситуативний інтерес (30%), стабільний інтерес (2%), потреба (0%), то на кінцевому ці показники якісно змінилися: негативне ставлення становило 11%, байдужість – 2%, ситуативний інтерес 63%, – стабільний інтерес – 17%, потреба – 7%. Такі результати свідчать про наявність позитивного ефекту щодо формувань самостійної роботи як навчальної діяльності учнів, а взаємозв'язок рівнів розвитку навчальних умінь та мотивів дозволяє проаналізувати особливості керівництва пізнавальною діяльністю учнів.

Так, на рівні розвитку навчальних умінь, коли переважає байдуже ставлення учнів до навчання (учні групи II), вчитель показує їм зразки способів діяльності, ставить вимоги до їх використання. Під стимулюючим впливом та контролем вчителя школярі включаються у відтворювальну діяльність, в якій формуються відповідні цій діяльності уміння. Саморегуля-

ція власних дій носить у цьому випадку в основному репродуктивний характер. Позитивний ефект, у такому разі, має повторення дій за зразком, що виконуються на одному і тому ж матеріалі, одними й тими ж прийомами. Наприклад, коли вчитель проводить серію вправ на розв'язування задач до тих пір, доки не переконається, що сформовано вміння певного рівня розвитку. Організована при цьому діяльність учнів може бути представлена у вигляді послідовних навчальних дій, керування якими здійснюється з урахуванням рівня сформованості самостійної діяльності школярів.

На наступному рівні розвитку умінь (учні групи III) характерним є таке управління пізнавальними діями учнів, коли поряд з інструктажем (показом готових зразків діяльності) вчитель використовує перші паростки самостійності школярів, викликані ситуативним інтересом, підвищує рівень саморегуляції дій учнів, за допомогою якої здійснюється вибір способів діяльності з раніше відомих типових способів. Завдання, яке підбирається, в даному випадку має бути розраховане на використання способів діяльності у дещо зміненій ситуації. За необхідністю вчитель допомагає учням виконувати завдання за допомогою поради.

На ще вищому рівні розвитку вмінь (учні групи IV), коли найбільш часто зустрічається стабільний інтерес учнів до навчальних дій, учнівська саморегуляція переважає над керівництвом. Учителеві, у такому разі, варто звернути особливу увагу на забезпечення таких учнів дидактичними матеріалами, необхідними для розвитку навчальних умінь та навичок.

Найвищий рівень розвитку умінь (учні групи V), коли переважає потреба в творчих діях, характеризується високим рівнем саморегуляції. Це виражається в тому, що учні самостійно формулюють проблему, висувають гіпотезу, обговорюють її, розробляють, а потім реалізують план пошуку і роблять висновки. Педагогічне керівництво такими діями полягає, в основному, у створенні необхідних умов для прояву творчості учнів.

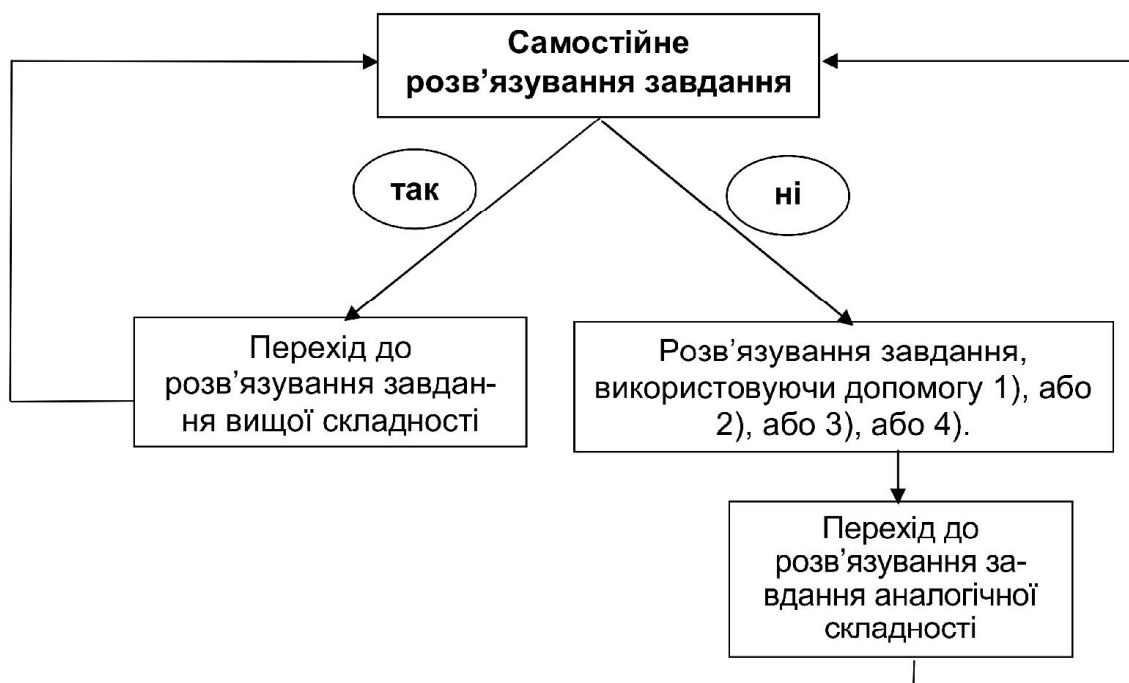
Слід пам'ятати, що легке завдання не викликає великого інтересу в добре підготовленого учня, але і завдання, що перевищує рівень підготовки учня, негативно вплине на устремління його виконати. Якщо ж учень буде переживати почуття радості, гордості за самостійне подолання труднощів, відчує корисність своєї діяльності, то потреба у розв'язуванні задач закріпиться і стане досить вагомою для нього.

Щодо учнів групи I, то варто спочатку попрацювати над створенням у них позитивної мотивації до самостійної навчальної діяльності, а потім переходити до формування необхідних умінь.

Стимулами учіння школярів варто вибрати: показ перспективи навчання умінням та навичкам; аналіз досягнутих результатів; роз'яснення недостатності сформованості умінь діяти за зразком для розв'язання складних навчальних задач. Стимулююче значення має оцінювання успіхів учнів у навчанні.

Головним спрямуванням у формуванні самостійної навчальної діяльності повинно бути зростання самостійності учнів у розв'язуванні завдань. Цього можна досягнути по-різному. Наприклад: 1) аналіз розв'язку аналогічного завдання (картка-зразок або картка з алгоритмом дій розв'язування); 2) консультація однокласника; 3) підручник; 4) консультація вчителя. Процес самостійного виконання учнем завдання можна представити алгоритмом дій (Рис.1):

Рис.1



Виховна функція навчання вимагає постійного вдосконалення організаційних форм навчального процесу. Таким чином, у ході організованої системи самостійної роботи учнів формуються не лише навчальні уміння та навички, а й уміння та навички самостійно навчатись. Тут має місце природне долаання труднощів, не під керівництвом учителя, а з особистої ініціативи учня. Учіння, засноване на використанні учнями особистих пі-

знавальних можливостей, сприяє розвитку в них умінь вести спостереження, уваги, продуктивного мислення, уваги, і є досить важливим у становленні його життєвої позиції.

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Богопольский А.О. Індивідуалізувати навчальний процес // Рад. шк. – 1991. – № 7. – С. 75–77.
3. Бойко Е.И. Ещё раз об умениях и навыках // Вопросы психологи. – 1987. – № 1. – С. 133–139.
4. Вопросы развития самостоятельности в процессе воспитания и обучения / Сборник статей / Ред. коллегия: проф. Е.Я. Голант (отв. ред.) и др. – Л., 1965. – 303 с.
5. Громцева А.К. Руководство самообразованием школьников. – М.: Просвещение, 1983. – 143 с.

Грищенко Ю.В.

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ВОКАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Розвиток професійної вокальної освіти в Україні – актуальна проблема сучасної вокальної педагогіки, вокального мистецтва та виконавства, яка постає через ті ускладнення, які виникають в процесі розв’язання теоретичних та практичних завдань реформування вищої професійної освіти. У пошуку актуальних шляхів розвитку професійної вокальної освіти в Україні стає важливим і необхідним екскурс в історію вітчизняної музичної педагогіки. Це дає змогу досягнути найцінніші теоретичні й практичні здобутки минулого.

Процес історичної змінності вокальних шкіл нерозривно пов’язаний з історичним розвитком музичної культури, мистецтва, з конкретними вимогами виконавської практики. З огляду на це особливого інтересу набуває період другої половини XIX – початку XX ст., коли під впливом прогресивних змін в суспільстві Російської імперії відбувається інтенсивний розви-