

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА

		ня вправ, вказує недоліки, пояснює їх причини.		воєння прийомів виконання цих операцій.	воєння прийомів проведення цих операцій.
				7. Перевіряє хід виконання вправ, вказує недоліки, пояснює їх причини, домагаючись, щоб учні навчилися самостійно знаходити орієнтири, розробляти методичку, прийоми виконання всього класу операцій.	

Формування загальнотрудових умінь за III-м типом орієнтування вимагає менше часу, оскільки вчитель сам знайомить учнів із структурою дії, показує послідовність виконання всіх операцій, із яких складається дія. Учень тільки повторює за вчителем дії, не усвідомлюючи глибоко необхідності і послідовності їх виконання. Тому засвоєну таким чином дію учням важко перенести у нові умови.

У ряді психологічних досліджень (В.Давидов, П.Гальперін, Н.Талізін та ін.) показано: якщо навчання проходить на основі орієнтування II-го типу, спрямованого на розгляд окремих особливостей явищ, що вивчаються, то це призводить до формування емпіричного типу мислення. Якщо ж навчання відбувається переважно на основі III-го типу, орієнтованого на врахування загальних законів побудови всіх окремих елементів даної галузі знань, то в цьому випадку формується теоретичний (продуктивний) тип мислення.

Таким чином, формування загальнотрудових умінь за II-м типом ООД потребує застосування, переважно, емпіричного узагальнення, яке полягає у порівнянні зовнішніх, безпосередньо даних ознак із метою виділення загальної ознаки. Здійснюється воно формально-логічним способом підведення конкретних понять під більш широкі родові поняття.

Використання III-го типу ООД для формування загальнотрудових умінь передбачає застосування, передусім, теоретичного узагальнення, яке здійснюється на основі аналізу і руху від абстрактного до конкретного.

Варто зазначити, що обидва типи узагальнень є доцільними у процесі формування загальнотрудових умінь, але застосування кожного із них обумовлене особливістю навчального матеріалу, віком і можливостями учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
2. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: Изд-во МГУ. — 1984. — 340 с.
3. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. — М.: Высшая школа, 1983. — 239 с.
4. Шуклина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1986. — 144 с.

Віктор СІДОРЕНКО, Надія ЩЕТИНА

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ КРЕСЛЕННЯ

Загальновідомо, що розвиток особистості завжди відбувається у її діяльності [7; 15; 23]. Щоби розвиток був цілеспрямованим, діяльність повинна мати відповідне змістове наповнення і відбуватись у певних умовах [1; 8; 12; 23; 25]. Забезпечення таких умов потрібне і для розумового розвитку школярів на уроках креслення.

Розумовому розвитку школярів на уроках креслення повинна сприяти їх графічна діяльність. В основі графічної діяльності школярів лежать процеси засвоєння теоретичних знань і нормативних положень та розв'язування навчальних графічних задач [3; 9; 18]. Саме така діяльність визначається як мета шкільного курсу креслення. Адже в усіх діючих нормативних документах та переважній більшості навчально-методичних посібників зазначається, що шкільний курс креслення покликаний сформувати в учнів сукупність знань та умінь, необхідних для виконання різноманітних графічних побудов, пов'язаних із відтворенням форми об'ємного предмета на площині [2; 9; 21]. Більшість учителів уроки креслення спрямовують на навчання школярів виконувати, головним чином, різноманітні інструментальні побудови. Внаслідок такого розуміння мети навчання креслення, як засвідчує досвід уроки креслення перетворюються на механічне відтворення на папері умови графічної задачі та результатів її розв'язування. Тобто учні навчаються щось креслити, а їх діяльність при цьому має репродуктивний характер.

Причини такого розуміння мети навчання креслення мають своє пояснення. Не вдаючись до глибокого аналізу історії розвитку підходів до навчання креслення у загальноосвітній школі, слід потрібно, що упродовж тривалого часу креслення включалось до курсу математики [18]. Тому і головним завданням предмету вважалась необхідність навчати учнів усвідомлено виконувати головні геометричні побудови, що мають місце в курсі геометрії.

Як відомо, у 1931 році креслення було введено до навчального плану загальноосвітньої школи як самостійний навчальний предмет [18]. Завдяки цьому креслення вивільнювалось від невласливих йому функцій бути додатком до математики. Але усталені упродовж багатьох років стереотипи до визначення ролі і місця курсу креслення в загальноосвітній підготовці школярів навіть після відокремлення його від математики не сприяли реалізації його розвиваючих можливостей. Свідченням цього можна вважати те, що в освітянському просторі до цього часу існує тверде переконання, що мета курсу креслення спрямована на формування в учнів сукупності умінь виконувати графічні побудови, необхідні для відображення просторових властивостей предметів на площині. Тобто курс креслення повинен забезпечувати умови для оволодіння технікою виконання інструментальних побудов.

Саме завдяки згаданій обставині в освітянському просторі набула поширення думка про те, що креслення як загальноосвітній предмет не впливає на розвиток психічних якостей школяра. Підставою для зробленого висновку є результати анкетування вчителів трудового навчання і креслення, проведені нами в ряді регіонів України (опитуванням охоплено 476 учителів Київської, Донецької, Полтавської, Сумської, Тернопільської та Херсонської областей). Як показали відповіді вчителів, понад 80% з них взагалі не уявляють можливості розумового розвитку школярів на уроках креслення. Лише близько 18% вчителів назвали розумові операції, які, на їх думку, можуть розвиватись на уроках креслення. Незначна частина учителів (біля 24%) назвали ті типи графічних задач, які найбільш придатні для розумового розвитку школярів. Переважна більшість вчителів (понад 70%) не уявляють, за якими показниками можна оцінювати розумовий розвиток школярів на уроках креслення. Цікаво, що майже всі респонденти вважають основною причиною, що заважає розумовому розвитку школярів на уроках креслення, недостатню кількість годин та відсутність належного навчально-методичного забезпечення уроків.

Звісно, що названі причини у певній мірі визначають наявний стан речей, пов'язаний із розумовим розвитком школярів на уроках креслення. Але, разом з тим, є і більш загальні причини, про які не згадав жоден із опитаних учителів. Однією з таких причин, на нашу думку, варто вважати відсутність у самих вчителів достатніх уявлень про розвиваючі можливості графічної діяльності на уроках креслення.

Більшість респондентів одностайні в тому, що урокам креслення належить провідна роль у розвитку просторових уявлень, просторового мислення. І це дійсно так. Але не варто забувати, що просторова уява чи просторове мислення ґрунтуються на психологічних процесах, які за своєю суттю є розумовими діями аналогії, узагальнення, класифікації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та ін. [3; 8, 11–13; 23; 27]. Розумові дії мають місце не тільки в процесах просторової уяви та просторового мислення. На них ґрунтується і суто графічна навчально-пізнавальна діяльність: це, в першу чергу, узагальнені підходи до формування знань

і умінь, визначення ознак подібності між схожими за формою предметами. В їх застосуванні є потреба при розв'язанні певних видів графічних вправ і задач. Тобто в даному разі процес навчально-пізнавальної діяльності школярів насичений різноманітними діями у вигляді аналізу, порівняння, співставлення, без яких неможливе ні засвоєння навчального матеріалу, ні розв'язування графічних задач і т.д. Але вказані дії настільки глибоко приховані у змісті навчальної діяльності, що не завжди усвідомлюються як окремі дії і тому їм не надається належна увага. Все вищесказане засвідчує, що коли вчителі будуть розуміти можливості розумового розвитку школярів на уроках креслення, то це дасть їм належні підстави для свідомого ставлення до реалізації в процесі навчання креслення завдань здійснення розумового розвитку школярів. Саме така обставина і повинна розглядатись як одна з *перших дидактичних умов, що забезпечує можливість розумового розвитку школярів на уроках креслення.*

Знання можливостей та свідоме ставлення до потреби цілеспрямованого здійснення розумового розвитку школярів на уроках креслення передбачає необхідність відповідної підготовленості вчителя. Під нею ми розуміємо достатню графічну підготовку та знання психологічних закономірностей графічної діяльності і характеристики розумових операцій, які мають місце в процесі графічної діяльності, та знання можливостей змісту курсу креслення для розумового розвитку школярів. Можливості для такої підготовки вчителя ґрунтуються, в першу чергу, на його теоретичних знаннях із нормативного курсу креслення.

Достатність графічної підготовки вчителя креслення забезпечується, в першу чергу, оптимальністю структури і змісту необхідних навчальних предметів. Як засвідчує досвід, традиційна послідовність графічної підготовки майбутнього вчителя креслення в сучасних умовах викликає необхідність унесенні обґрунтованих корективів у її структуру. Запозичене у вищих технічних закладах освіти послідовне вивчення студентами нарисної геометрії та креслення в підготовці учителя креслення упродовж багатьох років показало свою не виправданість. Відділений за часом перехід від теоретичних відомостей з нарисної геометрії (перший семестр навчання) до їх прикладної реалізації при виконанні графічних робіт із креслення (друга половина другого семестру і далі) не сприяє формуванню у студентів глибоких графічних умінь. Вивчені в нарисній геометрії методи розв'язування графічних задач із часом забуваються і через деякий час із значними труднощами пригадуються студентами для вирішення практичних графічних задач прикладного характеру (побудова розгортки поверхонь, ліній перетину поверхонь, ліній розрізу на поверхнях предметів та б. ін.). Передбачені для виконання в курсі нарисної геометрії графічні роботи переважно мають абстрактний, малозрозумілий характер.

Не варто випускати з поля зору і ту обставину, що в технічних навчальних закладах нарисна геометрія — це не тільки теоретична основа для вивчення технічного креслення. Її зміст знайомить студентів із методами розв'язування графічних задач, які виходять за межі курсу креслення і мають місце в проектно-конструкторській діяльності багатьох інженерних спеціальностей (особливо механічного і будівельного профілів). Тому цілком зрозуміло, що обсяги і зміст відомостей з нарисної геометрії для вчителів креслення повинні бути іншими, ніж це має місце у вищих технічних закладах освіти.

Щоб усунути вказані недоліки в графічній підготовці вчителів креслення, нами розроблено інтегровану програму нарисної геометрії і креслення [22]. Структурно програма не порушує логіки формування знань та умінь, необхідних для виконання креслень майбутніми вчителями в межах їх професійної компетенції. Покладена в основу нової навчальної програми форма інтеграції має внутрішньо-предметний характер. Це означає здійснення взаємодоповнюючого об'єднання теоретичного матеріалу з описово-емпіричними відомостями практичного характеру. Саме завдяки такому підходу можливо створити у студентів стійкі уявлення про закономірності побудови зображень об'ємних предметів на кресленнях.

Експертна оцінка цієї програми викладачами графічних дисциплін вищих педагогічних закладів освіти України (в експертизі взяло участь 27 викладачів нарисної геометрії і креслення педвузів України) показала, що вона повинна забезпечити належний рівень графічної підготовки студентів, а це, у свою чергу, стане важливою передумовою їх підготовленості до здійснення розумового розвитку школярів на уроках креслення.

Цілком очевидно, що наявність у вчителя графічних знань та вмінь ще не може у повній мірі сприяти його підготовленості до розумового розвитку школярів. Крім графічної підготовки, він повинен знати психологічні закономірності та механізми розумової діяльності особистості, характерні особливості розумових операцій та їх прояв у навчально-пізнавальній діяльності школяра. Саме така підготовка майбутнього вчителя повинна бути закладена у курсі вікової фізіології та загальної психології. Але в цих курсах вона має теоретично-узагальнюючий характер. Тому виникає потреба розглянути прикладні аспекти розумового розвитку школярів в умовах графічної навчально-пізнавальної діяльності. Можливості для такої підготовки закладено нами у змісті курсу методики навчання креслення [22]. У програмі передбачено вивчення студентами особливостей графічної підготовки як засобу розумового розвитку школярів, характеристики розумових операцій на уроках креслення та умов і засобів, що сприяють розумовому розвитку школярів на уроках креслення.

Отже, другою умовою розумового розвитку школярів на уроках креслення потрібно вважати стан теоретичної та практичної підготовленості вчителя до здійснення цього важливого завдання.

Якщо спостерігати за тим, що виконують учні на уроках креслення, то зовнішні ознаки їх дій не вказують на потребу в розумових зусиллях. Проте насправді це не зовсім так. Є всі підстави стверджувати, що графічна діяльність школярів у процесі виконання та читання навчальних креслень має широкі можливості для їх розумового розвитку. Адже виконання, а тим більше читання, креслення не зводиться тільки до певних механічних дій, пов'язаних із проведенням ліній певного типу та виконанням потрібних побудов. У силу своєї специфіки графічна діяльність школярів завжди наповнена елементарними розумовими діями, які найчастіше лежать в основі міркувань "подумки". До таких дій відноситься аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, розмірковування, уявні просторові перетворення та деякі інші. Всі названі дії (крім останньої) за своїм походженням є логічними операціями.

Уміння розв'язати графічну задачу утворюються складним комплексом дій, які ґрунтуються на знаннях теоретичного матеріалу, правил і нормативних положень з курсу креслення та навичках виконувати графічні побудови, і який включає активне оперування просторовими образами і певну сукупність розумових операцій, необхідних для її розв'язання.

Цілком очевидно, що структура уміння розв'язувати графічну задачу визначається складністю самої задачі. При цьому в структурі процесу розв'язування графічної задачі можна виділити окремі вміння, до яких відносяться: уміння проаналізувати умову задачі; уміння визначити послідовність розв'язування задачі і необхідні для цього дії; уміння реалізувати план розв'язування задачі та уміння здійснити контроль і корекцію одержаного результату. Аналіз діяльності учнів під час розв'язування графічних задач з курсу креслення дав можливість виявити узагальнену структуру цих умінь (див. табл. 1).

Епізодичне включення школярів до аналізу просторових властивостей предметів чи умови графічної задачі має місце на багатьох уроках креслення. Але такі випадки не систематичні, тому не мають вирішального впливу на розумовий розвиток школярів. Тому учні рідко самостійно звертаються до потреби проаналізувати та передбачити хід графічних дій. Наслідком цього стають невдале компоновання зображень на полі креслення, невдало вибране головне зображення на кресленні та оптимальна кількість зображень тощо.

Порівняння досвіду багатьох учителів креслення показує, що епізодичні випадки залучення школярів до розумових дій не сприяють їх цілісному розумовому розвитку. Фрагментарність здійснення розумових операцій сприймається учнями не як обов'язковий елемент графічної діяльності. В результаті не забезпечується розумовий розвиток і залишаються не сформованими уміння, необхідні в графічній діяльності, і уміння спостерігати, аналізувати побачене, систематизувати й узагальнювати одержані відомості і переносити знання в нові умови. Запобігти цьому повинна систематичність на всіх етапах навчання креслення (незалежно від змісту навчального матеріалу), створення учителем таких ситуацій, коли учні повинні здійснювати свої навчально-пізнавальні дії з опорою на розумові операції. В свою чергу, сформована потреба в систематичних розумових діях, розмірковуваннях повинна стати важливою передумовою засвоєння змісту курсу креслення та уміння розв'язувати будь-

яку графічну задачу. Можливості для систематичного залучення учнів до активних розумових операцій визначає обрана вчителем методика [19, 26].

Чисельні дослідження змісту графічної діяльності школярів у процесі читання та виконання креслень свідчать про те, що вона супроводжується складними аналітико-синтетичними діями [3; 9; 11; 24]. Тому і розумовий розвиток школярів на уроках креслення повинен відбуватись в такій діяльності, яка передбачає необхідність активних мислительних дій.

Таблиця 1.

Узагальнена структура уміння розв'язувати графічні задачі

ОКРЕМІ ВМІННЯ	ОПЕРАЦІЙНИЙ СКЛАД УМІНЬ
Аналіз умови задачі	Сприйняття й усвідомлення завдання, яке міститься в умові задачі. Аналіз даних, наведених в умові задачі. Визначення повноти даних умови задачі (достатність, недостатність, надмірність). Визначення, до якого типу відноситься дана задача. Створення просторових уявлень про дані, наведені в умові задачі.
Визначення послідовності розв'язування задачі	Визначення графічних дій, сукупність яких необхідна для розв'язування задачі. Мислене встановлення раціональної послідовності здійснення графічних дій. Відновлення в пам'яті (відтворення) теоретичних знань, правил і нормативних положень, необхідних для розв'язування задачі. Мислене встановлення аналогій з раніше розв'язаними задачами. Передбачення (створення образу) кінцевого результату розв'язування задачі та співвіднесення його з умовою задачі.
Реалізація плану розв'язування задачі	Уявна видозміна і перетворення початкових образів, створених на основі оперування даними умови задачі. Залучення теоретичних знань, правил і нормативних положень для здійснення графічних дій відповідно до умови задачі. Багаторазове взаємозворотне перекодування просторових образів у плоскі образи. Практичне здійснення графічних дій у вигляді конкретних геометричних побудов контурів зображень та їх елементів. Доповнення утворених зображень знаково-символічними умовними позначеннями, узгодженими з умовою задачі.
Контроль і корекція одержаного результату	Співвіднесення й узгодження одержаного результату з вихідними даними умови задачі. Аналіз причин невідповідностей кінцевого результату умові задачі (при їх наявності). Доповнення й уточнення кінцевого результату розв'язування задачі.

Отже, є підстави вважати, що *третьою умовою розумового розвитку школярів на уроках креслення повинна стати систематичність їх залучення до активної розумової діяльності, забезпечена чіткою системою графічних задач.*

Аналіз навчальних та методичних посібників з креслення [2, 4–6; 14; 17] свідчить, що переважна більшість наявних у них задач передбачають виконання учнями різноманітних графічних побудов на кресленнях. Підтвердженням цього виступає і зміст завдань для вправ чи задач (Перекреслити..., Доповнити..., Побудувати... тощо).

Графічна задача, як і будь-яка інша (математична, фізична, хімічна тощо), має умову необхідного для вирішення завдання. Результатом розв'язування такої задачі є графічна робота, яка містить одночасно і саму умову, і одержаний учнем результат навчально-пізнавальної діяльності у вигляді виконаних геометричних побудов, побудованих зображень, нанесених на контур зображення розмірів та ін. Тому, перш ніж виконувати вправу чи розв'язувати задачу, в учня виникає потреба графічно зобразити задану умову. Це передбачає перекреслювання учнем

заданої умови із запропонованої йому картки (завдання чи збірника завдань) до свого зошита або на аркуш креслярського паперу. Найвний досвід засвідчує — для переважної більшості існуючих завдань графічне відтворення учнем їх умови займає значну частину часу в загальному обсязі виконання всього завдання. Залежно від рівня складності завдання воно інколи займає до 80% часу, потрібного на виконання всього завдання. У багатьох випадках перекреслювання умови завдання малопродуктивне, що не сприяє реалізації розвиваючих можливостей графічної діяльності учнів на уроках креслення.

Щоб усунути цей недолік, потрібний новий підхід в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках креслення. Цьому може сприяти нетрадиційний навчальний посібник, який буде містити умови графічних завдань і одночасно передбачати можливість виконання учнями безпосередньо в ньому графічних вправ чи розв'язування графічних задач. Такій умові відповідає так званий робочий зошит на друкованій основі [10; 16; 20].

Усебічний аналіз наявних у навчальних посібниках із креслення задач показав, що найбільш придатними для включення у робочий зошит можуть бути задачі чотирьох типів:

1) на доповнення зображень відсутніми на них елементами (лініями на контурах зображень, лініями штриховки зображення фігури перерізу, умовними зображеннями або позначеннями певних функціональних сегментів);

2) на виконання графічних побудов (визначення ознак симетричності з наступним проведенням осей симетрії у заданому контурі зображення; поділ відрізка прямої чи кола заданої величини на рівне число частин, побудова спряжень, заданих елементів контурів зображень тощо);

3) на побудову графічних зображень (виглядів предмета за його наочним зображенням, перерізів та розрізів, аксонометричних зображень предметів тощо);

4) на відтворення (репродукцію) зображень (умова задачі цього типу містить фрагмент контура зображення, на основі якого повинно бути побудоване повне зображення предмета).

Наведені міркування дають підстави стверджувати, що *четвертою умовою розумового розвитку школярів на уроках креслення повинна стати відсутність у графічних задачах елементів, пов'язаних із непродуктивною діяльністю учнів.*

Отже, належні можливості для розумового розвитку школярів на уроках креслення повинні забезпечуватись такими умовами:

1) усвідомленням учителем необхідності здійснювати розумовий розвиток школярів на уроках креслення;

2) рівнем підготовленості вчителя до здійснення такого розвитку;

3) систематичністю в організації розумової діяльності школярів на уроках креслення, яка ґрунтується на чіткій системі графічних задач;

4) відсутністю в графічних задачах елементів, пов'язаних із непродуктивною діяльністю учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленский Д.М., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. — М.: Изд-во АН РСФСР, 1959. — 346 с.
2. Ботвинников А.Д. Сборник практических задач по черчению: Пособие для учителя. — М.: Учпедгиз, 1961. — 348 с.
3. Ботвинников А.Д., Ломов Б.Ф. Научные основы формирования графических знаний и навыков школьников. — М.: Педагогика, 1979. — 256 с.
4. Василенко Е.А. Карточки-задания по черчению для 9 класса: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1979. — 223 с.
5. Василенко Е.А., Жукова Е.Т. Карточки-задания по черчению для 6 класса: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 208 с.
6. Василенко Е.А., Коваленко Л.Н. Задания по черчению на преобразование: Книга для учащихся. — Минск: Народная асвета, 1989. — 112 с.
7. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. — 519 с.
8. Гальперин П.Я. Обучение и умственное развитие // Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. — Тбилиси, 1971. — С.7–11

9. Графические задачи на уроках черчения / В.Н.Виноградов, Е.А.Василенко, Е.Т.Жукова; Под ред. В.Н.Виноградова. — Минск: Народная асвета, 1984. — 126 с.
10. Гудиліна С.І. Тетрадь с печатной основой по черчению // Школа и производство. — 1994. — №4. — С.67–68.
11. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей: Пер. с англ. / Под ред. В.И.Дубового. — М.: Педагогика, 1985. — 192 с.
12. Зак А.З. Связь обучения и умственного развития школьников // Вопросы психологии. — 1985. — №3. — С.49–55.
13. Кабанова–Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. — М.: Просвещение, 1968. — 288 с.
14. Карточки–задания по черчению для 8 класса: Пособие для учителя / Е.А.Василенко, Е.Т.Жукова, Ю.Ф.Катханова, А.Л.Терещенко; Под ред. Е.А.Василенко. — М.: Просвещение, 1990. — 239 с.
15. Костюк Г.С. Навчально–виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Радянська школа, 1989. — 230 с.
16. Кураш Г.Л. Рабочие тетради по черчению с печатной основой // Школа и производство. — 1999. — №5. — С.89–90.
17. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. труды. — М.: Педагогика, 1989. — 218 с.
18. Основы методики обучения черчению / Под ред. А.Д.Ботвинникова. — М.: Просвещение, 1966. — 510 с.
19. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. — М.: Просвещение, 1979. — 144 с.
20. Преображенская Н.Г. Какой быть рабочей тетради по черчению? // Школа и производство. — 1995. — №6. — С.80–82.
21. Програми для загальноосвітніх шкіл: Креслення, 8–11 класи. — К.: Перун, 1996. — 45 с.
22. Програми вищих педагогічних закладів освіти: Нарисна геометрія та креслення. Методика викладання креслення / Укладачі В.К.Сидоренко, Н.П.Щетина. — К.: Міністерство освіти і науки України, 2000. — 33 с.
23. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума: Особенности умственной деятельности школьников. — М.: Изд–во АПН РСФСР, 1962. — 504 с.
24. Сидоренко В.К., Щетина Н.П. Графічна підготовка школярів: реальний стан та перспективи // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 1999. — №5. — С.29–33.
25. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. — М.: АО "Столетие", 1995. — 190 с.
26. Шардаков М.М. Мышление школьника. — М.: Учпедгиз, 1963. — 256 с.
27. Эсаулов А.Д. Психология решения задач. — М.: Высшая школа, 1972. — 216 с.

Олександр ОСИПОВ

СТРУКТУРА МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ТРУДОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Історію вивчення мотиваційної сфери людини можна простежити ще в працях стародавніх філософів. Від того часу відомо більше десяти загальноновизнаних теорій мотивації особистості. Щоби зрозуміти мотивацію особистості, спрямовану на виконання будь–яких трудових дій, розглянемо витoki сучасної теорії мотивації. Погляди вчених на сутність і природу виникнення мотивації особистості неодноразово змінювалися. Вони, як правило, розподілялися між двома філософськими течіями — раціоналізмом та ірраціоналізмом.

Відомо, що в основі кожного мотиву людини лежать її потреби. Раніше поняття потреби асоціювалося лише з фізіологічними потребами організму і застосовувалося тільки для пояснення поведінки тварин. На цьому етапі розвитку знань із психології і мотиваційної теорії (кінець XVIII — початок XIX ст.) вчені намагалися звести до мінімуму принципові відмінності людини від тварини. Вони приписували людині органічні потреби, в тому числі й інстинкти, якими раніше наділялися тільки тварини. Цю ірраціоналістичну точку зору відстоював у своїх працях З.Фрейд. Його теорія інстинктів, що впливають на мотиваційну сферу людини не тільки в трудовій діяльності, а й у повсякденному житті, запропонована ще на початку XX ст.

Розроблена під впливом досягнень з фізики і фізіології психоаналітична теорія З.Фрейда базувалася на уявленні, згідно з яким люди є складнішими енергетичними системами. Він доводив, що поведінка людини вимірюється єдиною енергією, яка за філософським законом