

даному науковому напрямку становитимуть пошуки практичних методів оптимізації навчання читання нот з аркушу шляхом взаємозв'язку свідомого психічного керування процесом виконання взагалі (в тому числі і читання нот з аркуша) з прийомами відтворення інтонаційно-процесуальної сутності музики, що, на нашу думку, сприятиме створенню оптимальних умов навчання: тісний контакт з особливостями психофізіологічного „Я”, зацікавленість предметом шляхом поширення музичного світогляду, достатність виконавського рівня та „комфортність” відчуттів за інструментом.

#### Література

1. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка. / Избр. психологические труды. – М.: Педагогика, 1986. – 270с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 493с.
3. Назаров И.Т. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования. – Л.: Музыка, 1969. – 134с.
4. Костюк Г.С. К вопросу о психологических закономерностях // Вопросы психологии, 1955 - №1. – С.18-28.
5. Костюк Г.С. Педагогічне керівництво психологічним розвитком особистості. / В кн. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа - 1989. – С.74-86.
6. Шинкарьук А.І. Функціональні особливості взаємовпливу моторики і психіки. // Педагогіка і психологія. – 2001. - №1. – С.34-42.

*І.Ю.Серьогіна*

#### **ХАРАКТЕРИСТИКА САМОКОНТРОЛЮ УЧНІВ ЯК КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*В статтє рассматривается характеристика самоконтроля учащихся как компонента их учебно-познавательной деятельности, представлены виды и структурные звенья учебного самоконтроля.*

*The article deals with the characteristic of the self-control of pupils as a component of their instructional and cognitive activity, there are represented the kinds and the structural links of instructional self-control.*

Соціальні зміни, що відбуваються в нашій державі, висувають нові завдання в системі освіти, передбачають упровадження в педагогічний процес нових технологій навчання, сприяють використанню результатів науково-педагогічних досліджень. Демократизація суспільного життя вимагає виховання освіченої, творчої особистості, що здатна самостійно та ефективно коригувати та виконувати завдання, які постають у процесі життєдіяльності. У таких умовах з'являється об'єктивна необхідність формування самостійної, активної життєвої позиції школярів шляхом залучення їх до самоуправління навчальною діяльністю. Тому формування в учнів умінь та навичок самоконтролю в процесі навчання вважаємо вкрай необхідним.

У ході нашого дослідження було з'ясовано, що більшість вчителів недостатньо звертають увагу на організацію самоконтролю учнів як компонента їх навчально-пізнавальної діяльності. На нашу думку, це викликано відсутністю знань та методичних посібників з даної проблеми.

Мета нашої статті – проаналізувати наукові дослідження, присвячені формуванню самоконтролю в учнів у процесі навчання і надати характеристику умінь самоконтролю школярів як компонента їх навчально-пізнавальної діяльності.

У своєму дослідженні ми спирались на теоретичні положення видатних педагогів – А.М. Алексюка, Ш.А. Амонашвілі, Ю.К. Бабанського та психологів – П.Я. Гальперіна, Л.М. Деркач, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Нікіфорова.

Як свідчить аналіз підручників і навчальних посібників з педагогіки, самоконтроль не розглядається як ланка навчального процесу, лише в окремих з них звертається увага на важливість зворотного зв'язку в процесі навчання учнів і визначається оцінно-результативний компонент навчання, що припускає контроль того, хто навчається, за правильністю виконання

навчальних операцій, точністю відповідей (А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, С.Ф. Збандуто, В. Оконь, М.Д. Ярмаченко).

Перші дослідження з самоконтролю відносилися до навчання учнів умінням виявляти та виправляти свої помилки при читанні, письмі та рішенні задач (Т.І. Гавакова, Б.П. Єсіпов, Л.В. Жарова та ін.). Деякі автори розробляли технічні засоби для самоконтролю трудових процесів і методик використання їх при навчанні (Г.С. Нікіфоров, О.Ф. Федорова).

Аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури показав, що в дослідженнях проблеми самоконтролю є різні підходи до визначення його сутності. Одні вчені розглядають самоконтроль як рису особистості, її властивість перевіряти власні дії, вчинки в діяльності та поведінці (Н.І. Борішевський, Т.І. Гавакова, А.К. Сердюк, Г.О. Собієва та ін.). Інші визначають самоконтроль як невід'ємний компонент процесів самоврядування чи саморегулювання людини що є найвищою мірою складної системи (А.С. Линда, Г.С. Нікіфоров та ін.). Група авторів виокремлюють самоконтроль як навчальну діяльність, що дозволяє здійснювати відображення відповідності чи невідповідності досягнутих результатів наміченим цілям, а також виправляти допущені помилки (Н.М. Гнедова, В.С. Іванова, А.Я. Соколова, С.П. Тіщенко та ін.). В цій діяльності самоконтроль визначається як необхідний елемент самостійної роботи учнів, що спонукає їх до охайного виконання навчальних завдань, що дозволяє усунути помилки, які допущені, усвідомлювати зміст навчального матеріалу, з яким вони працюють, і давати об'єктивну оцінку результатам виконаної роботи (І.В. Дорно, Л.В. Жарова, А.С. Линда, Ю.О. Овакімян, Г.А. Собієва, Ю.В. Бабаків та ін.); як засіб підвищення ефективності навчального процесу (Л.Д. Родрігес), підвищення успішності навчально-пізнавальної діяльності (Є.П. Бончарова); як оцінне уміння, сформоване в оцінній діяльності учнів (Ш.А. Амонашвілі, Ц.Т. Бебрішвілі, Т.І. Шамова та ін.).

Незважаючи на наявні дослідження питань оцінної діяльності, самоорганізації особистості, практично залишаються не розкритими шляхи організації самоконтролю учнів як

компонента процесу навчання в їхній навчально-пізнавальній діяльності.

Розглядаючи характеристику навчального самоконтролю відмітимо, що самоконтроль є одним з найважливіших факторів, що забезпечує самостійну діяльність учнів. Ми визначаємо самоконтроль як уміння індивіда перевіряти самого себе, свою роботу й поведінку, виявляти та самостійно виправляти свої недоліки й помилки. Тобто самоконтроль є синтетичною властивістю особистості, тісно пов'язаною з пізнавальною та емоційною сферами психічної діяльності людини, але слід зазначити, що найтісніше він пов'язаний з волею людини, бо для його здійснення потрібна свідомо регуляція особистістю своїх дій та вчинків. Встановлено, що психологічна сутність самоконтролю полягає у “зіставленні”, “співвіднесенні” виконуваних дій зі “зразком”, з “поставленою метою”, із “запропонованими вимогами”. Таким чином, можна сказати, що дія самоконтролю складається в зіставленні відтвореної школярем дії та її результату зі зразком через попередній образ.

У ході самоконтролю учні виконують розумові і практичні дії по самооцінці, корегуванню й удосконаленню виконуваної ними роботи, опановують відповідні уміння і навички. Крім того, самоконтроль сприяє розвитку мислення.

Будучи якістю особистості та умовою прояву її самостійності та активності, самоконтроль у той же час є складовою частиною, необхідним компонентом усіх видів навчальної і трудової діяльності. Він необхідний не тільки при виконанні самостійної роботи, але і при виконанні завдань на всіх попередніх стадіях, починаючи зі спробних дій, чинених під зовнішнім керуванням. Завдяки самоконтролю школяр остаточно опановує визначеним способом дії. Велике значення має самоконтроль при виконанні самостійної роботи на уроці, тому що етапи її проведення можуть контролюватися тільки самим виконавцем. Будь-яка самостійна робота не може бути виконана без самоконтролю. Учні повинні проводити самоконтроль на різних етапах виконання самостійної роботи на уроках та вдома.

Як і поняття самоконтролю, його функції в психолого-педагогічній літературі трактуються по різному. У ряді наукових праць самоконтроль розглядається у вузькому плані, як спосіб фіксації стану виконуваної роботи та встановлення її якості, як самооцінка діяльності, поведінки. Регулювання й удосконалення своїх дій та їх результатів в процес самоконтролю не включаються. Під самоконтролем розуміється критичне відношення учнів до своєї поведінки, своїх дій та дій товаришів.

Віднесення до самоконтролю тільки функцій реєстрації стану виконаної роботи й оцінки своєї діяльності, поведінки (на основі раніше засвоєного зразка), без активної участі особистості в їхньому регулюванні і виправленні не можна визнати правильним. Відсутність корекції неминуче призводить до незавершеності самоконтролю, зниженню його ефективності та гостроти самооцінки. Тому до самоконтролю варто включити не тільки оцінну функцію, але й регулювання учнями своєї діяльності і поведінки, виправлення і виявлення помилок і внесення коректив, раціоналізацію й удосконалення виконуваної роботи.

Включені в зміст самоконтролю контрольні-оцінні і регульовальні функції відносяться не тільки до процесу і результату виконуваної роботи, але і до її планування.

До самоконтролю можна віднести:

- увагу до результатів своєї роботи, її умов, прийомів;
- спостереження за ходом роботи по її показникам: швидкості, точності застосованих прийомів;
- розумові операції: насамперед, аналіз результатів спостереження, встановлення причинної залежності наявних недоліків від зовнішніх умов і від самої людини;
- точну та своєчасну реакцію на помічені недоліки в роботі, яка виражається в їх виправленні.

Таким чином, одним з елементів самоконтролю є удосконалення виконавцем своєї діяльності, участь його в рішенні творчих завдань. Самоконтроль є складовою частиною усіх видів навчальної діяльності і здійснюється на всіх етапах її виконання. Він виключає в себе почуттєві, розумові і рухові

компоненти діяльності, що дозволяють учню на основі поставленої мети, наміченого плану і засвоєного зразка стежити за своїми діями, результатами цих дій і свідомо регулювати їх. При цьому в ході самоконтролю оцінюється доцільність і ефективність самого процесу виконання роботи, наміченого плану і вже здійсненого регулювання.

Загальну еволюцію самоконтролю можна уявити в такому вигляді: спочатку учні можуть контролювати себе лише по готових зразках, пред'явлених вчителем. Контроль спрямований на основну дію як на свій об'єкт, природно, тільки впливає за ним. Самоперевірка на основі наявних знань стає доступною школярам пізніше, коли накопичується визначений багаж добре закріплених прийомів і операцій. Контроль починає усе більше збігатися з основною дією і, нарешті, навіть випереджати її. З кінцевого результату дії самоконтроль поступово поширюється на усе більш ранні фази діяльності, при цьому він "скрізь збігається з нею по основному змісту й усе менш відокремлюється від неї по помітному для суб'єкта часу" [3,37]. Природно, що на цій заключній стадії для будь-яких спостережень контроль виступає просто як спрямованість та зосередженість на об'єкті, як уважне обстеження ситуації і таке ж уважне використання основної дії.

Отже, зміни самоконтролю виявляються й у тім, що спочатку він спрямований на результат діяльності і лише поступово виробляється уміння контролювати і сам процес діяльності. Змінюється самоконтроль і в іншому відношенні: змінюється зміст контрольованих дій.

Відповідно до рівня сформованості дії контролю, виділяють кілька видів самоконтролю. Як правило, в навчальній діяльності переважає контроль за результатами, так званий підсумковий контроль. Це первинна і найпростіша форма самоконтролю, що опановується учнями. Його функція складається у співставленні результату із заданим зразком, тобто відбувається перевірка. У процесі перевірки учні переконуються, що відповідь задовольняє усім вихідним умовам, у протилежному випадку рішення проведене невірною.

Наступним видом самоконтролю є післяопераційний самоконтроль, його функція складається у виявленні повноти, правильності і послідовності зроблених дій. Цей вид контролю в психолого-педагогічній літературі визначається як покроковий. Він у першу чергу звертає увагу учнів на спосіб здійснюваних ними дії.

Ще більш складною формою контролю є прогнозуючий контроль. Він дає можливість передбачати результати ще не здійсненої дії суб'єкту діяльності, який вчиться. Програючи у внутрішньому плані послідовність дій, необхідних для рішення навчальної задачі, прогнозуючи можливі результати діяльності, учні за допомогою цієї форми контролю можуть виділити найбільш важкі етапи рішення навчальної задачі, намітити шлях свого удосконалення. "Антиціпіруючі дії, що складають основу прогнозуючого контролю, сприяють виробленню учнями індивідуального стилю діяльності, оптимальному використанню ними своїх можливостей, і виступають як найважливіший підсумок і показник сформованості навчальної діяльності" [7,108]. Цей вид контролю несе на собі функцію "визначення учнями загальної стратегії навчальної діяльності"[7, 108].

Класифікація самоконтролю проводиться також на основі інших ознак. За вхідними у нього елементами розрізняють самоконтроль, що констатує і корегує; за способами одержання інформації про протікання виконуваної операції- безпосередній і опосередкований контроль; за типом, які органи почуттів беруть участь в оцінці виконуваної операції, виділяють м'язово-руховий, зоровий, слуховий, комбінований. Існує також класифікація самоконтролю за формами організації роботи учнів. Зупинимося на ній докладніше. Відповідно до цієї класифікації самоконтроль поділяється на фронтальну, індивідуальну та взаємну перевірки. При фронтальній перевірці проводиться колективний розбір правильності написаного тексту, виконаної справи, задачі, вирішеної в класі чи вдома, виготовленого виробу і т.д. У ході цієї перевірки учні розбирають допущені помилки, причини їх появи і шляхи усунення, знайомляться зі способами реалізації самоконтролю, обговорюють і оцінюють речення своїх товаришів по

виправленню помилок. Така форма є найбільш простою і застосовується, як правило, для початкового навчання учнів самоконтролю.

Взаємний контроль проводиться під час перевірки письмових і графічних робіт, виробів і т.д., а також при рецензуванні усних відповідей і повідомлень. Учні обмінюються роботами, і кожний з них виступає в ролі рецензента. Вони повинні визначити допущені їх товаришем помилки, пояснити їх причини, способи виправлення і попередження при виконанні аналогічної роботи. Взаємний контроль дозволяє поглибити знання й уміння учнів, сприяє розвитку уваги, відповідального відношення до справи, формуванню навички самоконтролю. Це більш висока форма дії контролю, що являє собою засіб навчання учнів самоконтролю.

До індивідуального контролю відносяться усі види самоконтролю, проведеного по етапах виконуваної діяльності. Це основна і найбільш складна форма самоконтролю. Кожний виконує всі його елементи самостійно.

У структурі самоконтролю можна виділити наступні ланки:

- з'ясування учнями ланцюга діяльності і первісне ознайомлення з кінцевим результатом і способами його одержання, з якими вони будуть порівнювати застосовувані ними прийоми роботи й отриманий результат. В міру оволодіння даним видом роботи, знання зразків буде поглиблюватися й удосконалюватися;
- співставлення ходу роботи і досягнутого результату зі зразками;
- оцінювання стану виконуваної роботи, встановлення й аналіз допущених помилок і виявлення їхніх причин (констатація стану);
- корекція роботи на основі даних самооцінки й уточнення плану її виконання, внесення удосконалень.

Відповідальним моментом у навчанні учнів самоконтролю є з'ясування мети діяльності й ознайомлення зі зразками, по яких вони будуть порівнювати застосовані способи виконання роботи й отриманих результатів. Дуже важливо із



самого початку дати учням вичерпні вказівки щодо правильного виконання майбутньої роботи й ознайомити їх зі зразками для звірення.

Отже, наша стаття присвячена мало розробленому в психології та педагогіці питанню про характеристику навчального самоконтролю учнів.

Розглянувши різні підходи вчених-дослідників, ми визначаємо самоконтроль як діяльність, основне призначення якого полягає в тому, щоб:

- своєчасно попереджувати про помилки в навчанні;
- регулювати навчальний процес та удосконалювати його;
- порівнювати задану програму діяльності з фактичним результатом.

При цьому ми диференціюємо діяльність вчителя /зовнішній контроль/ та діяльність учня /тобто самоконтроль/. Таким чином, контроль та самоконтроль у навчальній діяльності виступають як дві взаємодоповнюючі форми зворотного зв'язку. Це дає нам підставу сформулювати визначення самоконтролю як діяльності особистості, яка націлена на планування, порівняння, зіставлення дії та її корекцію [5,19].

Численні факти спостереження педагогів і психологів, пов'язані з уроками в середніх загальноосвітніх школах, свідчать про те, що в педагогічній практиці виробленню в кожного учня необхідних навичок самоконтролю приділяється вкрай недостатньо уваги, а нерідко воно повністю відсутнє. У той час як і при відмінних знаннях теорії й умінні застосовувати її не можна цілком гарантувати себе від помилок, і школярі, навіть знаючи як важливо контролювати себе, не завжди виконують дію самоконтролю. Тому вони мають потребу в спеціальному спонуканні, щоб самоконтроль мав місце в їхній навчальній роботі, щоб вони зверталися до способів дії, зверталися до зразка дії. Отже, як бачимо, значення формування в учнів умінь та навичок самоконтролю є величезним. Без нього неможлива творча діяльність. Виховання навички самоконтролю в учнів має велике значення для міцного і свідомого засвоєння знань,

для становлення самостійної особистості, здатної до постійного самовдосконалення та самовиховання.

### Література

1. Батий Ю.Ю. Самоконтроль учащихся при выполнении заданий //Начальная школа. - 1979. - №4.
2. Возрастные возможности усвоения знаний /Под ред.Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова- М.: Просвещение, 1966.
3. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания- М.: Издательство Московского университета, 1974.
4. Деркач Л.М. Психологические основы самоконтроля учащихся в процессе обучения иностранным языкам. Автореф. дис...д-ра психол. наук: 19.00.07 / АПН Украины; Институт психологии. — К., 1994.
5. Кузнецов В.И. Контроль и самоконтроль – важные условия формирования учебных навыков //Начальная школа. - 1986. - №2,
6. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989.
7. Формирование учебной деятельности школьников /Под ред. В.В.Давыдова- М.: Педагогика, 1982.

*Н.І.Зеленкова*

### **ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

*В статті автор розглядає шляхи формування пізнавальної самостійності старшокласників у навчальному процесі.*

*The article deals with the ways of forming of cognitive independence of senior pupils during process of training.*

Формування самостійності школярів – одна з важливих проблем у сучасній дидактиці. Без її наукового рішення неможливе виховання творчої особистості, здатної нестандартно вирішувати завдання, які стоять перед нею.

Розглядаючи розвиток творчих уявлень про самостійність школяра в педагогічних дослідженнях, ми не

ставимо перед собою завдання простежити всі аспекти даної проблеми, оскільки багато питань, які пов'язані з самостійністю школяра, досить детально представлені в педагогічних дослідженнях В.К.Буряка, П.И.Підкасистого, Н.А.Половникової. Однак, при розкритті природи пізнавальної самостійності школяра, постала задача уточнення та виявлення інших видів самостійності. Окрім пізнавальної визначилися також практична, розумова, прикладна і навчальна (творча) самостійність, організаторська та трудова. Самостійність – це не проста сума умінь і навичок. Найвищу самостійність школяр виявляє в тих випадках, коли, виконуючи завдання, він не відтворює зразок розумової і фізичної дії, а вносить у роботу своє, нове, створює “власний” спосіб мислення та діяльності в процесі навчання.

Важливим показником самостійності як риси особистості виступає пізнавальна самостійність. Аналіз шкільної практики свідчить про те, що недостатній рівень її сформованості є однією з причин низької результативності шкільного навчання. Аналіз літератури показав, що не всі дидакти схильні диференціювати види самостійності в навчальному процесі.

Питання про сутності і роль пізнавальної самостійності школярів вирішується в науковій літературі далеко не однозначно. Так, Н.А.Половникова вважає що “пізнавальна самостійність виявляється при виконанні учнем власними силами продуктивних навчальних завдань, що вимагають логічної переробки або часткового “доуяснення” раніше проведеної такої переробки.” [1].

І далі: “Під пізнавальною самостійністю школяра ми розуміємо готовність (здатність, прагнення) самотужки просуватися в оволодінні знаннями”.

У своєму дослідженні пізнавальну самостійність ми розглядаємо як один з найважливіших показників творчої особистості. Пізнавальна самостійність як риса особистості – це готовність до самостійного оволодіння знаннями на основі вольового зусилля. Пізнавальна самостійність – як складна особистісна риса містить у своїй структурі знання, мотиви,

способи дії, ступінь виразності яких значно впливає на характер протікання і результати навчальної діяльності школярів. Ми виходимо з того, що результативність формування пізнавальної самостійності в навчальному процесі можлива за умови, якщо на уроці учні будуть систематично приймати участь в активній пізнавальній діяльності. Причому, найбільш ефективним, як показав наш досвід, є використання пізнавальних задач і завдань. Досить доцільним є включення учнів у тривалу пізнавальну діяльність, яка спрямована на вирішення перспективних пізнавальних задач.

На роль пізнавальної самостійності в підвищенні якості навчання вказував М.А.Данилов. Займаючись розробкою дидактичних умов, що сприятимуть ефективності уроку, він вважає, що задача сучасного навчання полягає насамперед у вихованні активності та самостійності школярів. Аналіз результатів, отриманих під час дидактичних досліджень, дозволяє говорити про різні підходи у вирішенні цієї проблеми. В одних роботах пізнавальна самостійність розглядається як засіб підвищення усвідомленості і дієвості досліджуваного; в інших – як результат ефективної організації навчального процесу; у третіх – як показник розумового розвитку тих, хто навчається.

Різні підходи до вивчення цієї складної особистісної характеристики зумовили й інші результати. У роботах останніх років отримані цікаві висновки про засоби та шляхи розвитку пізнавальної самостійності школярів у процесі навчання. До числа найбільш ефективних засобів більшість дидактів відносять: організацію самостійної роботи, вирішення спеціальних завдань, формування прийомів пізнавальної діяльності; навчання узагальненим знанням, які складають орієнтовану основу діяльності; введення елементів методологічних знань; розвиток самоконтролю навчальної діяльності.

Вивчення досягнень педагогічної науки та шкільної практики останніх років, свідчить про те, що основний шлях підвищення ефективності навчально-виховного процесу постає в забезпеченні гармонійної єдності дій вчителя на шляху

передачі знань і учнів на шляху їх сприйняття та засвоєння, активізації пізнавальної діяльності під час занять, організації ефективної навчальної роботи школярів. Аналіз шкільної практики дозволяє говорити про те, що серед методичних прийомів і засобів залучення школярів у пізнавальний процес, широке поширення одержали дидактичні матеріали, що дозволяють вчителеві пропонувати учням диференційовані завдання. Диференціація навчальних завдань дозволяє вчителеві вирішувати різні навчальні задачі, а саме:

- закріплення досліджуваного матеріалу;
- відпрацювання практичних умінь і навичок (наприклад, користування формулами для вирішення фізичних задач, “читання” схем, пошук за графіком потрібних даних);
- визначення рівня засвоєння знань;
- розвиток розумових операцій школярів, які при систематичному використанні на належному дидактичному рівні забезпечують якість та міцність засвоєння школярами знань, підвищують та розвивають пізнавальні процеси, розумову діяльність, уміння і навички учнів.

Результативність самостійної роботи з формування особистості школяра можливо при дотриманні певних дидактичних умов. А саме: учителеві при організації самостійної роботи важливо опікуватися тим, щоб засвоєння учнями кожного нового виду роботи було підготовлено попередніми заняттями, та насамперед важливо, щоб учні не зупинялися на досягнутому, а опановували б поступово наступні види роботи, які вимагають від них усе більш високого рівня самостійності.

У своєму дослідженні ми використовували творчі завдання з метою розвитку пізнавальної активності школярів. І справедливо Н.А.Половникова вважає, що активність навчальних дій визначається поступовим ростом навчальних труднощів і різноманітністю пізнавальних завдань. Пізнавальні задачі забезпечують переосмислення, більш глибоке та міцне засвоєння навчального матеріалу, а їх реалізація на уроці озброює учнів умінням використання знань у нових

нестандартних умовах, розвиває творчі здібності та пізнавальні сили, формує самостійність особистості.

Аналіз шкільної практики показав, що позиція школяра в навчальному процесі визначається ступенем сформованості його пізнавальної самостійності.

Пізнавальна самостійність є одним з найважливіших особистісних утворень, яка зумовлює ефективність процесу навчання. Ступінь пізнавальної самостійності школяра визначається умінням вчителя створювати установку в кожного школяра на процес навчання, спонукає його до самостійності та творчого вирішення пізнавальних задач, формує соціально-корисні мотиви навчання. Пізнавальна самостійність є показником навчальних можливостей школяра, розвиненості психічних процесів його особистості, уваги, мислення, пам'яті, уваги, вольових зусиль. Збіг внутрішньої позиції особистості школяра з педагогічним впливом учителя породжує пізнавальну самостійність у навчальному процесі.

У нашому дослідженні ми виходили з того, що формувати пізнавальних інтересів та потреб, озброювати раціональними прийомами розумової діяльності, виховувати відповідальне відношення до навчання неможливо без активізації позиції школяра в навчальному процесі. В основу своєї роботи ми поклали також використання активних форм і методів навчання, змістовна сторона яких передбачає систему знань, умінь та навичок, необхідних для рішення навчальної проблеми. Особливості уроку-діалогу, уроку-конференції, уроку-ділової гри, уроку самостійної роботи полягають у розгляданні їх через різні форми взаємодії (обговорення, дискусію, евристичну бесіду, діалог, взаємний контроль, взаємооцінювання) у системах: "учень-вчитель", "учень-учень", "учень-вчитель".

Наші спостереження за позицією вчителя й учня в навчальному процесі дозволяють стверджувати те, що для забезпечення високого рівня пізнавальної самостійності в навчальному процесі необхідно, щоб виконувалися наступні умови:

- забезпечення кожному школяреві позиції активного діяча;

- наявність позитивних мотивів навчання в учнів;
- розмаїтість форм і методів організації навчання з урахуванням інтересів і можливостей школярів;
- високий рівень професіоналізму вчителя.

#### Література

1. Половникова Н.А. Воспитание познавательной самостоятельности. – Татарское кн..изд, 1968.

*Л.С.Цоуфал*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МОВИ

*В статье рассматриваются вопросы, касающиеся теоретических основ коммуникативно-деятельностного подхода к обучению языку, обосновывается роль коммуникативных ситуаций в формировании языковой личности.*

*The article deals with theoretical problems of the approach aimed at enhancing communicative competence while teaching languages. It also clarifies the role of communicative situations in forming communicative competence.*

Сучасний етап розвитку освіти характеризується посиленням уваги до змісту навчання й виховання, розробкою ефективних форм і методів, які сприяли б формуванню мовної особистості, здатної вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови.

Потреба забезпечити вимоги суспільства до мовленнєвої підготовки підростаючого покоління зумовлює необхідність удосконалення методів і прийомів формування комунікативних умінь і навичок.

Останнім часом у психологічній, педагогічній, методичній літературі порушується питання комунікативно-діяльнiсного підходу до змісту й процесу навчання рідної мови в школі, розглядається можливість засвоєння школярами різних аспектів мови як засобу спілкування, передбачається усвідомлення суспільної ролі мови та її функцій.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної діяльності з метою оволодіння комунікативними уміннями й навичками.

Формування певних умінь лежить в основі будь-якого виду діяльності. Мовлення, за переконанням О.О.Леонт'єва, являє собою низку мовленнєвих дій, які мають свою проміжну мету і підпорядковані загальній меті діяльності. У свою чергу мовленнєва дія передбачає мету, планування і здійснення плану, зіставлення мети і результату, тобто має чотирифазову динамічну структуру. Кожна фаза відповідає певному етапу породження мовлення, у якому можна виділити групи операцій, пов'язаних з аналітико-синтетичною діяльністю школярів. Розглянемо запропоновані О.О.Леонт'євим фази мовленнєвої діяльності.

I фаза – орієнтація в умовах мовленнєвої ситуації, тобто визначення ситуації спілкування, типу й стилю мовлення.

II фаза – планування змісту висловлюваного (що треба сказати), визначення теми (про що буду говорити), складання програми висловлювання. Така програма формується у внутрішньому мовленні, яке виконує важливі підготовчі функції (наприклад, визначення характерних стильових рис майбутнього висловлення, вибір мовних одиниць, визначення їх відповідності смислового навантаження, змісту й завданню спілкування, розташування їх у певній послідовності).

III фаза – трансформація внутрішнього мовлення в зовнішню форму. Саме тут відбувається перехід від програми до її реалізації в мовному вираженні (вибір слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій, засобів зв'язку між реченнями).

IV фаза – контроль, що реалізується в процесі співвідношення результатів мовленнєвого впливу на партнера із завданням висловлювання, контролю послідовності й правильності виконаних операцій, виправлення допущених помилок [2].

У загальній структурі мовленнєвої діяльності усі її види (говоріння, слухання, читання, письмо) розглядаються як основні способи взаємодії людей у процесі спілкування. У



межах самої діяльності мовленнєва дія співвідноситься з поняттям “уміння”, яке психологи й дидактики розглядають як здатність учнів свідомо здійснювати певну діяльність, творчо застосовуючи набуті знання у знайомих чи нових умовах.

Аналізуючи мовленнєву діяльність як явище, яке відповідає всім ознакам діяльності, необхідно враховувати, що мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, є мотивованою, здійснюється з певною метою. Її основна мета досягається за допомогою засобів мови і специфічних мовленнєвих дій, і в результаті виникає висловлювання, що відповідає поставленій меті.

Слід зазначити, мовленнєва діяльність характеризується певною специфікою. Ця специфіка полягає в тому, що мовленнєва діяльність звичайно виступає як невід’ємна частина іншого виду діяльності – ігрової, навчальної, трудової. При цьому мета мовленнєвої діяльності визначається в позамовленнєвому плані. Здійснення мовленнєвої діяльності не є самоціллю в процесі комунікації. Як підкреслював О.О.Леонтьєв, тільки в тому випадку, коли мета і результат діяльності полягають у створенні певного мовного висловлювання, мовленнєва діяльність має місце в чистому вигляді, оскільки мета, засоби, дії і результат – все це визначається на мовному матеріалі, обмежене мовленнєвим актом і не виходить за його межі.

Комунікативно-діяльнісний підхід потребує розгляду лінгвістичної теорії як інструмента для практичного оволодіння мовою [5,71].

Учителі повинні дбати, щоб знання про мову поставити на службу мовленнєвим навичкам, а мовленнєву діяльність організовувати так, щоб у ході її закріплювалися і краще усвідомлювалися лінгвістичні поняття та закономірності.

Безперечно, взаємозв’язок між знаннями, уміннями й навичками полягає в тому, що останні формуються на основі знань. Знання є необхідною умовою виконання дій, у свою чергу уміння й навички необхідні для подальшого набуття знань.

Практична спрямованість навчання рідної мови передбачає не лише кількісні переваги практики над

лінгвістичною теорією, а й насамперед навчання діяльності спілкування, створення на уроці таких умов, які б спонукали учнів спілкуватися, висловлювати свої думки, доводити власні переконання, впливати на співрозмовників.

М.І.Пентилюк, досліджуючи проблему комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови, зауважує: “Сучасний учитель повинен в основу навчання спілкування покласти навчання діяльності спілкування, щоб процес засвоєння мовного матеріалу і мовленнєва діяльність поєднувалися з перевагою мовленнєвої практики.” [3, 9].

Відомо, що процес формування комунікативних умінь і навичок – довготривалий і складний, потребує досконалого знання вчителем теоретичних основ зв'язного мовлення, ефективного застосування методів і прийомів, системи вправ як основного засобу навчання зв'язних висловлювань, важливої умови дієвості навчання.

У зв'язку із запровадженням комунікативно-діяльнісного підходу змінюються методи і прийоми навчання. Поряд з такими основними прийомами навчання, як переказ і твір, великого значення набуває метод моделювання зв'язних висловлювань. Він реалізується в різноманітних ситуативних вправах, сконструйованих з урахуванням залежності змісту і мовленнєвого оформлення висловлювань від ситуації спілкування.

Комунікативна ситуація – це ситуація мовлення, ситуативний контекст мовленнєвої взаємодії, що виникає в реальному житті або моделюється на уроці з певною дидактичною метою [5,70].

Ф.С.Бацевич, автор досліджень з комунікативної лінгвістики, визначає комунікативну ситуацію як “конкретну ситуацію спілкування, в яку входять партнери по комунікації і яка спонукає її учасників до міжособистісної інтеракції. Комунікативна ситуація визначає мовленнєву поведінку, способи реалізації комунікативної інтенції (стратегію, тактику комунікації)” [1,337].

Дослідники по-різному розв'язують питання про компонентну структуру комунікативної ситуації.

Так, дослідник комунікації нерідною мовою В.Л.Скалкін вважає, що комунікативна ситуація складається з чотирьох компонентів: 1) обставини дійсності; 2) стосунки між комунікантами; 3) мовленнєве спонування; 4) реалізація комунікативного акту [4,174].

Українські лінгводидакти (О.М.Біляєв, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк) виділяють такі компоненти комунікативної ситуації: учасники (адресат, адресант, аудиторія), предмет мовлення, обставини мовлення (місце, час, інші умови), способи здійснення спілкування (усне, писемне мовлення, умовні знаки тощо), код (мова, діалект, стиль), мовленнєвий жанр, подія, оцінка ефективності мовлення, мета [5,70].

Розуміння компонентного складу ситуації, знання того, як можна комбінувати складові ситуації в процесі навчання, дозволяє створювати моделі взаємовідносин співрозмовників у конкретних умовах спілкування. Моделюючи ситуацію, важливо передбачати і предмет мовленнєвої діяльності, і мовленнєвий намір, і мету мовленнєвої діяльності, можливої в межах певної ситуації.

На думку В.Л.Скалкіна, методична модель комунікації може бути представлена такими її типовими видами: 1) офіційний індивідуальний контакт; 2) ділова (неофіційна) розмова; 3) вільна (неофіційна) бесіда; 4) групова офіційна бесіда; 5) монолог у груповій бесіді; 6) публічне спілкування [4,178].

Спостереження над комунікацією в різноманітних умовах дозволили науковцям об'єднати комунікативні ситуації в групи за принципом схожості. Для цього введено поняття сфери усного спілкування, яке визначено як сукупність мовленнєвого стимулу людини, стосунків між співрозмовниками і обставин спілкування.

Зважаючи на дане визначення, В.Л.Скалкін виділив 8 сфер усного спілкування, які, на його думку, притаманні будь-якому сучасному мовному колективу: 1) сервісна (суспільно-комунікативні ролі покупця, пасажера, пацієнта, абонента, відвідувача їдальні і т.д.); 2) сімейна (соціально-комунікативні

роді батька, матері, сина, доньки, сестри і т.д.); 3) професійно-трудова (ролі керівника, підлеглого, учня, колеги, співробітника і т.д.); 4) соціально-культурна (ролі знайомого, друга, попутника і т.д.); 5) громадської діяльності (ролі члена громадської організації, публіциста і т.д.); 6) адміністративно-правова (ролі відвідувача держзакладу, заявника, позивача і т.д.); 7) ігор і розваг (ролі колекціонера, садового, майстра, риболова та ін.); 8) видовищно-масова робота (глядач у театрі, цирку, кіно, телеглядач та ін.) [4, 179].

Безумовно, учень середньої школи як людина певної вікової групи введений не в усі названі сфери спілкування і не в однаковій мірі. Зважаючи на те, які ролі виконують учні певного класу, учитель спонукає їх до мовленнєвої діяльності в умовах природних і створених штучно ситуацій.

Ситуації, які моделює вчитель, різні залежно від того, якою мірою вони передбачають майбутнє висловлювання. Так, зокрема Г.Т.Шелехова вважає і пропонує застосовувати на уроках мови такі різновиди ситуацій, що а) містять вичерпну інформацію про обставини, у яких відбувається висловлювання; б) містять частину інформації, останні компоненти уточнюються школярами (у такому випадку створюються різні варіанти реалізації запропонованої ситуації); в) містять формулювання запитання проблемного характеру на морально-етичні та суспільні теми; г) ситуації, які визначаються за допомогою тексту-опису обставин, який є інформацією для роздумів [6,3].

Створення комунікативних ситуацій на уроці має виняткове значення для розвитку зв'язного мовлення. Адже такі завдання формують в учнів уміння вільно і творчо використовувати лексичні і граматичні засоби мови, підводять їх до мовленнєвого спілкування в умовах природної комунікації, дисциплінують мислення, загострюють почуття мови, привчають гнучко користуватися нею, вибираючи з декількох варіантів той, який найбільше підходить для певних умов спілкування.

### Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
2. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А.Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
3. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Дивослово. – 1999. - №3. – С.8 -10.
4. Скалкин В.Л. Структура устнойязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / сост. Леонтьев А.А. – М.: Рус. яз., 1991. – 360 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / За ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
6. Шелехова Г.Т. Уроки розвитку зв'язного мовлення в старших класах: Посібник для вчителя. – К.: "Альфа-М", 1996. – 36 с.

*Ю.С. Коровкіна*

### ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ТА ОСОБИСТІТЬ ПІДЛІТКА

*В работе рассматривается воздействие кризиса подросткового возраста на формирование личности подростка и социальные факторы, способствующие девиантному поведению.*

*The article are considered influence of crisis of teenage age on formation of the person of the teenager and social factors promoting deviation to behaviour.*

Порушення традиційних для України останніх десятиріч механізмів соціального регулювання і взаємодії, поведінка людей потребувала перегляду не лише соціальної політики, але й теоретичних засад, які стали підґрунтям в осмисленні того, що відбувається з людиною, яка логіка зміни подій, який механізм самозахисту і загальнодержавної підтримки людей.