

діяти в лекції і записувати головне, суттєве. Траплялись нерідко і випадки, коли студенти першого курсу зверталися під час лекції за допомогою до викладача чи свого товариша (просили повторити слово, речення, визначення поняття тощо). Зрозуміло, що в даному випадку першокурсник не стільки стежить за думкою викладача, скільки за його словами, прагнучи їх законспектувати.

Сприймання схематичних структур, які наочно демонструються студентам у процесі усного пояснення матеріалу за допомогою динамічної системи використання ТЗН, не тільки допомагає їм економно записувати навчальний матеріал, а й стимулює до пошуків інших засобів перекодування сприйнятої інформації, до виділення і запису основних думок, положень, сприяє виробленню найбільш зручного, індивідуального для кожного студента способу засвоєння знань.

Досвід показав, що використання наочності за допомогою ТЗН суттєво поліпшує систему спілкування лектора з аудиторією. Наочність вузівської лекції, зокрема, дисциплінує процес подачі навчальної інформації, відриває викладача від раніше заготовлених записів, змушує його говорити у звичному для нього темпі і переважно простими, зрозумілими для студентів реченнями. Все це в поєднанні із зоровим сприйманням дидактичного матеріалу на екрані чи дошці помітно підвищує якість засвоєння студентами навчальної інформації. Проте, як видно з нашого дослідження, не завжди застосування ТЗН веде до поліпшення сприймання, первинного усвідомлення і конспектування студентами навчального матеріалу. Запровадження динамічної системи використання технічних засобів навчання, за допомогою яких студентам подається інформація переважно у вигляді схематичних структур, виявилось у цьому плані більш ефективним.

Висловлені нами міркування щодо вдосконалення процесу організації проведення вузівської лекції з психології не претендують на остаточне вирішення цієї важливої проблеми. Тут, зрозуміло, можливі різні шляхи і методи. Однак немає сумніву в тому, що порушені нами питання мають загальнодидактичне значення. Вони стосуються не лише викладання психології (і не тільки читання лекцій), а й інших навчальних предметів і видів занять у вищому навчальному закладі.

Мотиви пізнавальної діяльності учнів

В. К. БУРЯК,

*кандидат педагогічних наук
(Ставропольський педінститут)*

У пізнавальній діяльності школярів важливими є мотиви учіння. Їм приділяється велика увага як у психологічних, так і в дидактичних дослідженнях, які ведуться в основному в двох напрямках. Перший — це праці, в яких безпосередньо аналізуються мотиви учіння школярів різного віку, структура механізмів дії мотивів, динаміка їх розвитку і шляхи формування повноцінних мотиваційних комплексів (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Г. С. Костюк, М. І. Алексєєва, Г. І. Щукіна, В. С. Ільїн та ін.). І другий напрям — це дослідження проблем розвитку активності і самостійності школярів у процесі навчання, розширення позитивних мотиваційних факторів пізнавальної діяльності, пов'язаних з явищами соціального і особистого характеру (Л. С. Віготський, Л. І. Божович, М. Ф. Добринін, Н. О. Менчинська, Ю. К. Бабанський, М. І. Махмутов, М. М. Скаткін та ін.).

Дослідження і досвід показують, що пізнавальна діяльність тільки тоді дає певний позитивний ефект, виховує у школярів комуністичне ставлення до праці, коли враховуються рушії сили особистості і на-самперед мотиви.

Як відомо, мотив — це внутрішній стимул до дії, усвідомлене спонукання до певного виду діяльності. Мотиви породжуються матеріальними і духовними людськими потребами. Відчуття нужди в чомусь, усвідомлення її і прагнення намітити спосіб задоволення або ж відмова від бажання, що виникло, визначає зміст і спрямованість мотивів.

«Мотив як усвідомлене спонукання до певної дії власне і формується в міру того, як людина враховує, оцінює, зважає обставини, в яких перебуває, і усвідомлює мету, яка перед нею постає; із ставлення до них і породжується мотив, у його конкретній змістовності, необхідний для реальної життєвої дії. Мотив як спонукання — це джерело дії, що його породжує; але щоб стати таким, він має сам сформуватися» (Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии, М., 1946, с. 564).

Отже, мотив, що своїм зародженням зобов'язаний потребам людини, її нужді у чомусь, у процесі свого формування набуває суспільного характеру. Внутрішнє спонукання до дії зважається і зіставляється з обставинами відповідно до переконань, моральних, правових, політичних та інших поглядів людини.

Як внутрішні стимули до дії, мотиви завжди пов'язані з метою, бо передбачають її досягнення.

Оскільки праця має суспільний характер і спрямована не прямо на задоволення особистих потреб, а опосередкована потребами суспільними, це робить можливими розходження між мотивами і суспільною метою трудової діяльності. Якщо мотиви пов'язані тільки із задоволенням особистих потреб, то вони збіднюють суспільну сторону діяльності індивіда.

Між мотивами і метою існує взаємозв'язок і взаємозалежність. Перші несуть у своєму змісті елементи особистих прагнень і бажань, усвідомлених відповідно до певних цілей. Особливо важливо встановити умови вияву і формування їх у пізнавальній діяльності. Якщо прийняти визначення мотиву як внутрішнього стимулу до дії, то будь-який самостійний пошук неможливий без наявності відповідних йому мотивів.

Як відомо, мотиви учіння мають різноманітний характер, вони динамічні. Під впливом шкільного та сімейного виховання, а також соціального середовища в свідомості учнів виникають і формуються мотиви обов'язку — розуміння ролі освіти у житті, навчання в школі як необхідного виду діяльності для всього підростаючого покоління і т. д. Коли перед учнями ставиться пізнавальна задача, то широкі соціальні мотиви мають сприяти створенню потрібної установки на її розв'язання; якщо ж вони надто загальні, то недостатньо активізують школяра. У навчальній діяльності соціальні мотиви мають поєднуватися з тими, що їх породжує сам навчальний процес. Мотиви учіння як громадського обов'язку повинні знайти своє втілення і підкріплення у тих, які виникають з пізнавальних потреб. Основна мета навчання і полягає в тому, щоб викликати в учнів внутрішню спонуку до дії, потребу пошуку як необхідної умови формування позитивного ставлення до діяльності, підвести їх до розуміння труднощів, що постають у процесі навчання, і бажання шукати шляхів переборення їх.

Мотиви, пов'язані з пізнавальною потребою, мають різну природу: вони виникають на основі загальної допитливості дітей, прагнення до новизни, до незвичайного, бажання знайти заняття для природного виходу енергії, нарешті, щоб перебороти занепокоєння, хвилювання, що

з'являються у зв'язку з новими знаннями та уявленнями, коли цього не вдається зробити, залучивши наявний досвід. Проте суб'єктивні психологічні можливості не виникають у школярів самі по собі. Щоб під дією психологічних факторів здійснився процес формування мотивів, необхідні такі умови, які приводили б кору головного мозку в діяльний стан. Мислительна активність в учня буде лише тоді, коли пізнавальна задача, що впливає із зовнішніх факторів, які діють на його свідомість, приймається ним і стає його внутрішнім надбанням, тобто набуває певного значення для особистості. Мотив не може стати внутрішнім стимулом до дії, якщо він не набуде суб'єктивного значення. Причому в поняття «значення і смисл в учінні» часто вкладають дуже вузький зміст — тільки застосування знань на практиці. Однак мотиви, які впливають із пізнавальної потреби, набувають смислу для учня і тоді, коли вони спрямовані на задоволення його допитливості, вносять різноманітність у навчальну діяльність, сприяють відкриттю чогось нового, наштовхують на пошуки шляхів для переборення наявних суперечностей. Усе це й сприяє створенню основи мотиву учіння, який породжується самим навчальним процесом.

О. М. Леонтьев у статті «Вопросы сознательности учения» вказує на мотиви двоякого роду: ті, які тільки розуміються, і ті, що діють реально (див.: Известия АПН РСФСР, 1947, № 7). Мотиви першого роду — «які тільки розуміються» — виникають у процесі навчальної діяльності під впливом зовнішніх обставин. Навіть встановивши залежність між мотивом і досягненням наміченої мети, учень у своїх діях часто ним не керується. Чому? А тому, що подібний мотив не набув особистісного смислу, отже, не став для учня внутрішнім стимулом до праці.

У психолого-педагогічній літературі спостерігаються спроби класифікувати мотиви навчальної діяльності (О. М. Леонтьев, Л. І. Божович, В. С. Ільїн та ін.). Найбільш поширена класифікація за ознакою широти їх змісту по відношенню до мети і джерел виникнення. При цьому встановлюються такі групи мотивів:

перша — виникають із розуміння учнем учіння як громадського обов'язку, як необхідної підготовки до праці, із бажання бути корисним у колективі, з почуття відповідальності і т. д.;

друга — породжуються пізнавальною потребою, прагненням довідатися про щось нове, невідоме;

третя — пов'язані із звичкою до систематичних занять, прагненням до самовиховання;

четверта — впливають з особистого успіху: честолюбства, радості і гордості від заслуженої похвали вчителя і батьків, з почуття власної гідності і т. д.

На нашу думку, подібна класифікація мотивів не досить обгрунтована: тут не беруться до уваги стадії їх розвитку, перехід із нижчих стимулів, що частково впливають на індивіда, у внутрішні, які спонукують до активної дії.

Якісна особливість мотивів, а отже, й суть, розкривається у їхньому відношенні до мети. Ця основна ознака при класифікації має бути взята як визначальна. У такому разі ми матимемо три основні групи мотивів:

Перша група — це мотиви, в основі яких лежать широкі громадські цілі, що ведуть до розуміння суспільної значущості діяльності, учіння як обов'язку, як частини загальної справи, пов'язаної з виконанням завдань, поставлених перед колективом. У своєму розвитку мотиви цієї групи проходять два етапи. На першому мотив формується під дією тієї інформації про значення учіння, яку дістає учень від учителя та з інших джерел. Усвідомлюється суспільне значення мети, на

досягнення якої спрямований мотив як стимул до дії. Це—стадія розуміння чи усвідомлення мотиву. На другому — мотив стає внутрішнім здобутком учня; відношення мотиву до мети, крім суспільного характеру, набуває особистісного смислу і значення. Мета колективу розуміється і приймається як мета і прагнення індивіда. Зовнішні впливи, що визначають спрямування мотиву, стають внутрішніми прагненнями особистості, хвилюють її, спонукають до переживання успіху або невдачі.

Зовнішні умови, що породжують мотив, у такому разі перестають бути для особистості примусовою зовнішньою силою і сприймаються вже як належне, необхідне, без чого немислиме досягнення успіху. Знімається суперечність між особистими мотивами і метою, що стоїть перед колективом, отже, створюються умови не тільки для перетворення мотивів у стійкі внутрішні стимули до діяльності, а й для формування переконань.

Другу групу становлять мотиви, джерелом яких є прагнення до особистого успіху. Психологічною основою їх може бути бажання дістати добру оцінку від учителя, похвалу від батьків та інших поважаних дорослих і ровесників, зміцнити почуття особистої гідності чи зверхності над іншими, честолюбства, радості, породженої успіхами після завершення певної діяльності. При цьому громадський бік мети, що досягається, відсовується на задній план, він затушований, не виступає як провідний стимул до дії.

За неправильної організації навчально-виховної діяльності учнів мотиви, пов'язані з прагненням до особистого успіху, з вип'яченням особистісного смислу, можуть стати серйозною перешкодою на шляху до формування комуністичних переконань. Однак просто викреслити ці мотиви із учіння неможливо.

Мотив як внутрішній стимул до дії за своєю спрямованістю вузький: якщо не розширити його змісту, то він, у кінцевому підсумку, неминуче приведе до зіткнення, до суперечностей з цілями колективу. Розвиток мотиву має йти по лінії розширення особистісного смислу до громадської значущості. Важливо завжди мати на увазі, що мотиви широкої громадської значущості збагачують особистісний смисл діяльності індивіда, отже, сприяють розвитку його пізнавальних сил і здібностей, виховують комуністичне ставлення до праці.

Таким чином, на першому етапі становлення мотивів особистого успіху відношення їх до мети мають суто особистісне значення. Завдання учіння зводиться не до повного витіснення цих мотивів із діяльності учня, а до розширення їх громадського змісту. Особистісний смисл мотиву діяльності необхідно наповнити колективними цілями. Виключення ж мотивів особистісного успіху із навчальної діяльності створило б непереборні перешкоди для переходу зовнішніх умов у внутрішній стан індивіда, оскільки процес пошуку був би позбавлений важливого елемента особистісного смислу.

Дещо іншу структуру мають мотиви третьої групи, які впливають із пізнавальної потреби, з прагнення дитини до нового, невідомого. Основним джерелом пізнавальних мотивів є сам процес учіння як вид діяльності учнів.

Якщо допитливість, прагнення довідатися про щось нове є загальною передумовою всякого пошуку, то будь-який вид діяльності, в тому числі й учіння, або сприяє розвитку пізнавальної діяльності, або глушить її. Однак, щоб природна допитливість стала мотивом пізнавальної діяльності, необхідна така організація навчального процесу, застосування таких методів навчання, які б відкрили перед школярем широкий простір для особистої ініціативи та активності.

Зовнішні дані мають поставити учня в такі умови, які спонука-

ли б його активно думати і діяти. Цьому якраз найбільшою мірою сприяє проблемне навчання, в процесі якого організується творча самостійна робота учнів. Тут сам процес пошуку формує пізнавальний мотив; процес учіння своїми зовнішніми і внутрішніми сторонами збуджує в школярів прагнення до розкриття невідомого, обіцяє їм радість відкриттів, породжує віру у власні сили, дає вихід енергії, розвиває творчі здібності. Сама робота захоплює учня, стає для нього цікавою і важливою. Особистісний смисл і значущість повністю зливаються з самим процесом пошуку. В цьому особливість мотивів, які впливають з пізнавальної потреби.

Не можна, однак, думати, що пізнавальні мотиви діють поза зв'язком з мотивами обов'язку й особистого успіху. Всі вони взаємозв'язані, проте на певному етапі діяльності одна яка-небудь група їх є провідною. Це треба враховувати під час організації навчально-виховного процесу.

Проблемна ситуація стимулює вияв пізнавального інтересу своєю структурою і організацією. Проте в навчанні вона рідко може виникнути сама по собі, її необхідно створити, і в цьому — одне з основних завдань учителя.

Як відомо, особистий досвід учнів виступає необхідною умовою для пошуку потрібної відповіді, проте сам по собі він, без зіткнення з новими знаннями й уявленнями, не заохочує до діяльності. Для цього необхідні певні стимули. Ось деякі з них:

1. В процесі навчання учні стикаються з життєвими фактами і явищами, які потребують теоретичного обґрунтування. Виникають запитання: Чим пояснюється спостережуваний факт, поняття чи процес? Що лежить в основі відношень його з іншими явищами? Чому процес розвивається так, а не інакше? Розбуджена допитливість породжує бажання знайти відповіді на них. Зовнішнє зіткнення з новими фактами, які можуть бути спеціально дібрані вчителем, викликає внутрішній стимул — прагнення до «знань про незнання».

2. Під час аналізу певних життєвих фактів або явищ і уявлень про них встановлюється суперечність між ними і тими науковими поняттями, які лежать в основі теоретичного пояснення їх. Прагнення усунути суперечність стимулює пошук, метою якого є встановлення істинних причинно-наслідкових зв'язків, які лежать в основі спостережуваного явища. Відбувається ломка попередніх уявлень, понять та заміна їх новими, більш доскональними й об'єктивними.

Подібна ситуація — складна. Ломка старих уявлень не відбувається гладко й безболісно. Тут досвід може відіграти консервативну роль — стимулювати бажання підігнати нові факти й уявлення під поняття, що вже склалися. В такому разі потрібного пошуку не вийде. Тільки розуміння учнями суперечності, що виникла між старими уявленнями та новими фактами, й усвідомлення недостатності наявних знань для її усунення сприятимуть вичлененню й формулюванню проблеми, зародженню гіпотези.

Наприклад, учень суто з пізнавальною метою, задовольняючи свою допитливість, читає науково-популярну літературу з фізики. У цьому разі стимули до діяльності породжуються пізнавальною потребою. Але ось перед ним поставлене завдання — дібрати матеріал і виступити перед класом або піонерським загonom з повідомленням про електрифікацію в СРСР. Тут же мотивація діяльності розширюється. До допитливості приєднується розуміння обов'язку, бажання якомога краще виконати доручення, з'являється почуття особистої гідності, передчуття успіху і т. д.

Добір та вивчення потрібного матеріалу для виступу відбувається на більш високому рівні активності й самостійності, ніж у першому

разі. Мотиви, що впливають з пізнавальної потреби, розширюються й збагачуються мотивами обов'язку та особистого успіху.

Гармонійна взаємодія різних стимулів, спрямованих на досягнення мети, не лише активізує процес пошуку засобів для переборення труднощів, а й сприяє створенню умов для успішного розвитку всіх прийомів розумової діяльності.

Однак із практики навчання добре відомо, що не всяке практичне навчальне завдання, яке ставиться перед школярами, здійснюється активно, з необхідним напруженням усіх інтелектуальних сил. Це відбувається здебільшого під дією зовнішніх спонукань, наприклад, вимоги вчителя та внутрішніх — небажання мати погану оцінку, прагнення запобігти осуду товаришів, батьків, швидше звільнитися від завдання, щоб приступити до чогось інтереснішого, захоплюючого.

Подібні мотиви без взаємозв'язку з пізнавальною потребою хоч і стимулюють учіння, проте сам процес діяльності не викликає радості, внутрішнього задоволення і творчого пошуку. Тому треба дбати про те, щоб зовнішні стимули трансформувалися у внутрішні, набули особистісного смислу. Така трансформація може статися в процесі проблемно-пошукової діяльності школяра, його активного учіння.

Розглянемо приклад організації пізнавальної діяльності на уроці фізики в X класі під час вивчення залежності опору провідника від температури. Вчитель починає вивчення нового матеріалу із створення такої ситуації, яка сприяє формуванню пізнавальної потреби.

На дошці — схема електричного кола і деякі дані: напруга однієї лампочки 220 В, іншої 3,5 В. Учні одержали необхідне обладнання для проведення дослідів. Учитель пропонує їм уважно розглянути схему і повідомляє умову задачі: «В електричне коло напругою 220 В через вимикач K_1 увімкнули послідовно дві електричні лампочки. Одна з них розрахована на напругу 220 В, інша — на 3,5 В і на струм 0,28 А. Паралельно лампочці від кишенькового ліхтарика приєднаний вимикач K_2 .

Наведені дані дали змогу вчителю створити проблемну ситуацію і сформулювати проблему уроку за допомогою постановки такого запитання: «Увімкнемо вимикач K_2 , потім K_1 , після чого K_2 вимкнемо. Що станеться?» Учні, висувачи свої гіпотези, мають теоретично обгрунтувати їх на основі набутих раніше знань. Вони здебільшого заявляють, що маленька лампочка перегорить, бо вона розрахована на 3,5 В, а в електричному колі струм напругою 220 В. Учитель з цього приводу не дає жодних пояснень, а пропонує виконати дослід. Всупереч передбаченням обидві лампочки світяться і не перегорять. У чому ж справа, чому так виходить?

Далі десятикласники виконують інший дослід, на основі якого доходять висновку, що опір провідників залежить від температури, зокрема, опір металевих провідників збільшується з підвищенням їх температури. Потім, використовуючи тільки що здобуті знання, вчитель пропонує школярам відповісти на запитання: Чому ж лампочка від кишенькового ліхтаря, увімкнена послідовно в мережу напругою 220 В, не перегорє? Учні досить швидко знаходять правильне пояснення.

Як бачимо, вчитель постановкою ряду запитань мобілізував учнів на усвідомлення задачі в цілому і на її практичне розв'язання. За такої організації діяльності школяр виступає як зацікавлений дослідник, який чітко усвідомлює спосіб наукового пошуку, завдання, свій вклад у загальну діяльність, метою якої є пізнання істини.

Таким чином, завдання вчителя під час створення проблемної ситуації полягає в тому, щоб, користуючись різними методичними прийомами, поставити перед учнями ряд запитань, в яких у загальних рисах характеризується проблема.

Щоб визначити, коли запитання матиме проблемний характер, необхідно встановити, виконання яких дій чи операцій воно потребує. Одним словом, тут важливим є не стільки результат, скільки суть, етапи та ланцюги пізнавального пошуку, пов'язаного з розв'язанням поставленої задачі. Далі учні мають зрозуміти проблему — це головне, до чого зобов'язаний прагнути вчитель у ході організації проблемно-пошукової діяльності. А для цього вони повинні з'ясувати, що в проблемі для них неясне, нове порівняно із знаннями, вміннями і навичками, набутими раніше.

Отже, добитися від учнів чіткого «знання про незнання» — вирі-

шальна передумова, що викликає бажання сформулювати гіпотезу, відповідно до якої слід шукати шляхів розв'язання проблеми. При цьому мають бути відтворені вже наявні в учнів уявлення про факти і явища, які входять до проблеми, показана недостатність їх для пояснення нових сторін і якостей об'єкта.

Роль учителя в організації пізнавальної діяльності учнів неоднакова. На першій стадії проблемного навчання педагог може створювати проблемну ситуацію, ставити перед учнями проблему, показувати в загальних рисах, які завдання вона передбачає, і формулювати гіпотезу. За допомогою навідних запитань учитель встановлює, чи зрозуміли його вихованці проблему і на систему яких понять вони опиратимуться під час її вирішення.

Надалі, коли школярі набудуть досвіду вичленення із ситуації, що виникла, проблеми, вчитель лише підтверджує правильність їхніх міркувань, а вони вже самі знаходять те нове, невідоме, що становить суть проблеми, і прагнуть знайти способи розкриття її.

І, нарешті, найважчий, але і найефективніший етап організації пізнавально-пошукової діяльності — це коли учні на основі ряду фактів і явищ, підказаних учителем, самостійно знаходять і визначають проблему, формують гіпотезу, теоретично обґрунтовують і накреслюють практичні шляхи щодо її розв'язання. За такого вивчення фізики, математики, хімії, біології та інших навчальних предметів учитель не повідомляє знань у готовому вигляді, а вводить своїх вихованців у лабораторію їх відкриття, показує той шлях пошуку, який був пророблений ученими. У процесі організованої пізнавальної діяльності в учнів розвиваються творча активність і самостійність, формуються позитивні мотиви учіння, виховується відповідальне ставлення до розумової праці.

Таким чином, мотиваційна сфера, що характеризує різні рівні готовності учнів до діяльності, виступає не у вигляді якогось одного, ізольованого від інших, мотиву, а як ціла ієрархія їх, в якій провідний мотив підпорядковує всі інші. Для виховання комуністичного ставлення до праці дуже важливо виявити провідні мотиви і, спираючись на них, прагнучи менш значущі підкріпити суспільно значущими, поступово зробити їх провідними і тим самим забезпечити позитивну спрямованість у формуванні особистості.

Нові книги видавництва «Радянська школа»

Войлошнікова Н. А. **Практичні роботи з географії у 9 класі.** 112 с. 15 к.

У посібнику подаються зміст і методика виконання самостійних і практичних робіт з усіх тем курсу економічної географії зарубіжних країн. Завдання складені відповідно до програми. Особливу увагу приділено практичним роботам творчого, пошукового характеру.

Гончаренко С. У., Омельченко Ю. А. **Середня освіта — кожному громадянину.** 128 с. 35 к.

Книга розповідає про здійснення на основі Конституції СРСР права кожного радянського громадянина на освіту, про введення загальної обов'язкової середньої освіти і її значення в зв'язку з науково-тех-

нічною революцією і соціальним прогресом, про шляхи дальшого її розвитку і вдосконалення в світлі рішень XXV з'їзду КПРС і положень Основного Закону СРСР.

Доценко А. Г. **Союз непорушний.** 136 с. 35 к.

У книжці йдеться про досягнення СРСР у соціально-культурному розвитку за роки Радянської влади, аналізуються зміни в соціальній і професійно-кваліфікаційній структурі населення. Висвітлюються основні закономірності й тенденції соціального розвитку радянського суспільства в період зрілого соціалізму, утвердження соціалістичного способу життя. Розкриваються географічні аспекти соціально-економічних процесів.