

активності. Тому, надалі ми плануємо у своєму дослідженні визначати, за яких саме умов формування пізнавальної активності старшокласників буде проходити ефективно, в процесі діалогічного навчання.

Література

1. Буюва Л.П. Социальная среда и сознание личности.- М.,1986.
2. Вилькеев Д.В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе.- Казань, 1967.
3. В.А.Крутецкий Психология обучения и воспитания школьников.- М., 1976.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте.- М.: Просвещение, 1983.
5. Т.И.Шамова Активизация познавательной деятельности учащихся общеобразовательных школ. Обзорная информация Вып.8 М., 1976.
6. Г.И.Щукина Активизация познавательной деятельности учащихся.- М., 1979.

О.А. Павлик

МОТИВАЦІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ БЛИЗЬКОСПОРІДНЕНОГО МОВЛЕННЯ

В статье рассматриваются особенности мотивации в процессе развития письменной речи учащихся в условиях обучения украинскому языку как второму (близкородственному)

The article is focuses on the specific of the motive in the development of written speech of pupils at lessons on Ukrainian language learning gas a second one.

Кожна свідома дія людини зумовлена мотивами. Мотиви визначають активність особистості, її потреби, інтереси. Мотивація обов'язкова для будь-якого виду діяльності людини. Мотиви можуть бути найрізноманітнішими і стосуватись практично всіх сфер людського життя: фізичної, фізіологічної, інтелектуальної, духовної. Ефективність навчально-виховного процесу також значною мірою залежить від мотивів. Ось чому останнім часом помітно зросла увага до цього питання.

Особливий інтерес у дослідників викликають проблеми

навчальної мотивації учнів (Т.Д. Дубовицька, О.Нечаєва, В.К.Буряк, І.Осіпова, О.Я.Савченко, І.І.Варганова, Є.Б.Гончарова, І.О.Зимня, О.Малихіна, М.М.Фіцула, Н.П.Волкова), мотивації професійного розвитку (В.Лукіна, О.Маркіна), з'ясування статусу мотиву й мотивації в структурі психічної діяльності особистості (Г.Балл, Н.Ліфарєва, М.Арґайл), висвітлення мотивації з позицій діяльнісного підходу (О.Є.Насіновська), дослідження мотивів поведінки (Р.Немов). Увагу вчених привертають і питання мотивації, пов'язані з мовленнєвою діяльністю (Л.С. Виготський, О.О.Леонт'єв, М.Р.Львов, Ф.С.Бацевич, В.Я.Ляудис, І.П.Негуре). Фрагментарно в науковій літературі висвітлено також питання мотиваційного забезпечення процесу навчання другої мови (С.В.Гапонова, О.Н.Хорошковська, В.А.Трунова, О.С.Пелішенко). Однак до цього часу не була предметом спеціального дослідження проблема мотивації засвоєння близькоспорідненого мовлення. Це питання і стане об'єктом даного дослідження. Мета статті — визначити природу мотиву, з'ясувати специфіку мотивації під час розвитку писемного мовлення учнів на уроках української мови у школах з російською мовою навчання.

Як свідчить аналіз наукових джерел, в сучасній психолого-педагогічній науці спостерігається плюральність у визначенні поняття “мотив”. У психології “мотив” (від лат. *moveo* — приводити у рух, штовхати) визначають як “спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; предметно-направлену активність певної сили; усвідомлену причину, що лежить в основі вибору дій та вчинків особистості; сукупність умов, що стимулюють, спрямовують дії та вчинки, зумовлюють прагнення людини до даної, а не до будь-якої іншої мети” [1,56]. Г.Балл, даючи оцінку різним визначенням цього поняття, зазначає, що мотив - це “відносно стійка інтенціональна (тобто предметно віднесена, хоч не завжди усвідомлена) психічна причина дій; існуюча в психіці індивіда інцентивна цільова модель певного предмета, який певним чином виділений цим індивідом у світі і при цьому володіє для нього стійкою суб'єктивною цінністю” [1,59-62]. Отже, за визначенням психологів, мотив— це спонукання до дії,

усвідомлені причини, що лежать в основі вибору вчинків особистості.

У дидактиці мотив (від франц. *motif* — спонукальна причина, привід до якої-небудь дії) — “форма прояву потреби людини, спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається”, а мотивація — “спонукання (стимули), що включають активність індивіда і визначають його спрямованість” [7,148]. Таким чином, мотив — причина, поштовх до початку певної діяльності, у тому числі й мовленнєвої.

Перша ланка породження мовлення — це його мотивація. За вченням Л.С.Виготського, мовленнєвий процес відбувається в послідовності “від мотиву, який породжує певну думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім — у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах” [3, 375]. Саме через це важливе місце в структурі як рідної, так і близькоспорідненої писемної мовленнєвої діяльності школярів належить мотиву.

Дослідження показало, що писемна форма-монолог має такі характеристики, як “свідомість, навмисність, довільність, абстрактність від ситуації, вмотивованість. Умова відсутності конкретного співрозмовника вимагає абстракції від ситуації писемного мовлення та потреби в додатковій мотивації. Можливість підготовленості писемного висловлювання зумовлює навмисність та свідомість процесу писемного мовлення, його довільність, що виражається в необхідності аналітичного розчленування логіко-лінгвістичних складових. Використання ж засобів другої мови ще більше підвищує ступінь усвідомленості.

У процесі мотивації велике значення мають емоції, адже мотив мовлення (“заради чого я говорю” — Л.С.Виготський.) виникає у школярів переважно за наявності сильних емоцій, яскравих вражень. Це пов’язано з тим, що початок засвоєння учнями писемного мовлення припадає на період, коли в дітей відсутня потреба в ньому, коли письмо перебуває в зоні найближчого, а не актуального розвитку. Недостатність мотивації може негативно позначитися на якості створюваних писемних висловлювань. Тому в процесі розвитку писемної

форми мовлення школярів необхідно, на думку Л.С.Виготського, створювати в учнів специфічні для цієї діяльності мотиви, адже “письмо повинно бути усвідомлене дитиною, у неї повинна бути викликана природна потреба, необхідність, воно має бути включене для дитини в життєво необхідне завдання” [3,139]. Особливо це стосується процесу навчання писемного мовлення засобами другої мови, адже за таких умов мотивація допомагає зняти додаткове психічне навантаження, яке виникає внаслідок використання засобів другої мови.

Порівняно з писемним рідним мовленням, писемна форма мовлення засобами другої близькоспорідненої мови вимагає більшої зібраності, зосередженості, вмотивованості. Тому в процесі роботи з дітьми над побудовою зв'язного українського писемного висловлювання у школах з російською мовою навчання особлива увага має приділятися належній мотивації, усвідомленій попередній підготовці висловлювання, акцентуванню уваги на засобах близькоспорідненої мови.

Проблемі мотивації мовлення засобами другої мови присвячено низку досліджень. Так, С.В.Гапонова, розглядаючи характерні риси уроку іноземної мови в основній школі, серед факторів мотиваційного забезпечення процесу навчання другої мови виділяє цікавий навчальний матеріал, “привабливі прийоми роботи” з ним, “усвідомлення учнями власних успіхів” (позитивна оцінка вчителя, застосування доступних завдань, опор), “сприятливий психологічний клімат на уроці” [4,56]. В.А.Трунова стверджує, що в умовах оволодіння українським (як близькоспорідненим) усним мовленням школярами мотивація навчальної діяльності забезпечується “по-перше, цікавістю навчального процесу; по-друге, поясненням мети вивчення теми та її важливості...; по-третє, своєчасним словесним заохоченням за правильно вжите слово, побудовану фразу тощо” [8,22].

О.С.Пелішенко, досліджуючи процес оволодіння іноземним писемним мовленням в контексті комунікативного підходу в середній школі, вважає, що навчання повинно бути максимально наближеним до реальних умов спілкування. Це досягається, за словами дослідника, насамперед, завдяки

наявності в мовця нової, невідомої адресату інформації, його зацікавленості в предметі письма, належної вмотивованості через “ігри чи ситуації реального спілкування ... (написання коротких оповідань, казок, віршів, статей в газету, ведення щоденника)”, завдяки знанням реального адресата висловлювання, достатньому володінню засобами реалізації мовлення і, нарешті, вчасному отриманню результату своєї діяльності як “зміни взаємин між партнерами, учасниками акту комунікації, викликаної продуктом мовленнєвого спілкування” [6,98]. Творчі роботи, як свідчать наукові дослідження, — найбільш ефективний засіб формування писемного мовлення школярів на уроках мови, адже вони активізують навчальний процес, сприяють розвитку мислення та уяви дітей.

Досліджуючи лінгводидактичні особливості засвоєння школярами української мови як другої, О.Н.Хорошковська визначає такі позитивні мотиви, що зумовлюють ефективність навчально-виховного процесу: “застосування ігрових прийомів навчання, пошукових задач, спрямованих на активізацію мислительної діяльності учнів на всіх етапах уроку, а також задоволення від досягнутих результатів” [10,118]. Важливе значення у процесі навчання державної мови науковець відводить усвідомленню школярами соціального значення української мови як державної, необхідності добре знати її, щоб бути повноцінним громадянином України.

Акт будь-якої діяльності, як зазначає більшість науковців, завжди полімотивований, тобто спонукається одночасно декількома мотивами, що поєднані в одне ціле, залежно від ситуації. У ролі мотивів, за словами О.Я.Савченко, можуть виступати потреби, інтереси, емоції та установки. Для розвитку ж мотивації, стверджує науковець, потрібні “стимулююче середовище і цілеспрямований вплив через систему педагогічних прийомів” [7,152]. Тому загальні умови педагогічного стимулювання дидакт радить поєднувати із застосуванням різноманітних методичних прийомів, які прямо працюють на мотиваційний компонент уроку.

Сучасні педагоги (М.М.Фіцула, Н.П. Волкова) розглядають методи, “спрямовані на формування позитивних

мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню учнів навчальною інформацією”. Їх науковці поділяють на дві групи: 1) методи формування пізнавальних інтересів учнів, що викликають позитивні дії та настрій - образність, цікавість, здивування, моральні переживання (метод створення ситуації новизни навчального матеріалу, метод опори на життєвий досвід учнів, метод пізнавальних ігор, метод створення відчуття успіху в навчанні); 2) метод стимулювання обов’язку і відповідальності в навчанні, що передбачає показ учням суспільної та особистої значущості учіння, висунення вимог, дотримання яких означає виконання ними свого обов’язку, привчання їх до виконання вимог, заохочення до сумлінного виконання обов’язків тощо [2,291-294], [9,129-133].

В умовах засвоєння українського писемного мовлення учнями шкіл з російською мовою навчання основними мотиваційними факторами, на нашу думку, є цікавий текстовий матеріал, привабливі прийоми роботи з ним, застосування у навчальному процесі доступних і різноманітних за формою та змістом творчих завдань з елементами новизни й непередбачуваності, що сприяє формуванню внутрішнього інтересу в процесі їх виконання.

Важливим чинником, що спонукає до текстотворення, вважають фахівці, є “використання мовленнєвих ситуацій, які ставлять перед тим, хто вивчає другу мову, комунікативні завдання, розв’язання яких потребує швидкої та правильної орієнтації в умовах комунікації, уміння правильно планувати своє мовлення, тобто вибирати зміст акту спілкування; знайти адекватні засоби для передання цього змісту, забезпечити зворотній зв’язок” [8,36]. Поняття “мовленнєва ситуація” у науковій літературі трактується як сукупність умов реальної дійсності, необхідних для здійснення мовленнєвої діяльності, стимул до мовленнєвої дії [5,200]. В.А.Трунова називає мовленнєву ситуацію способом мотивації, прийомом вивчення матеріалу, умовою формування мовленнєвих умінь і навичок. Услід за науковцями вважаємо мовленнєву ситуацію передумовою мотивації, першоосновою для здійснення

писемної мовленнєвої діяльності засобами близькоспорідненої мови.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури та результати дослідного навчання свідчать про важливість креативного забезпечення процесу розвитку писемного зв'язного мовлення школярів засобами близькоспорідненої мови, яке досягається шляхом запровадження мотиваційних методів навчання, різноманітних за формою і змістом творчих завдань, мовленнєвих ситуацій відповідно до вікових та індивідуальних особливостей школярів. Слід зазначити, що дане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним вважаємо питання щодо вивчення і подолання впливу негативних мотивів, що спричиняють труднощі в процесі опанування близькоспорідненим мовленням.

Література

1. Балл Г. “Мотив”: уточнение понятия // Психологический журнал. – 2004. - №4. - С.56-66.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студ. вищ. навч. закладів – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – 576с.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С.50-267.
4. Гапонова С.В. Характерні риси уроку іноземної мови // Методика викладання іноземних мов. Науково-методичний збірник. Випуск 25. – К.: Ленвіт, 1996. – С.53-57.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
6. Пелішенко О.С. Навчання письма в контексті комунікативного підходу в середній школі // Методика викладання іноземних мов. Науково-методичний збірник. Випуск 25. – К.: Ленвіт, 1996. – С.96-99.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. - 416с.
8. Трунова В.А. Розвиток мовлення молодших школярів в умовах білінгвізму. – К.: Вища шк., 2001. – 98с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. Посібник для студ. вищ. пед. закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2002. - 528с.

10. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. - К.: УкрНДПСК, 1999. – 305с.

І.Ю.Серьозіна

ПСИХОЛОГО - ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ "САМОКОНТРОЛЬ" УЧНІВ

В статтє анализируются различные подходы к определению сущности понятия "самоконтроль".

Different approaches to determination of essence of the concept "self-control" are analysed in the article.

На сучасному етапі відродження національної школи в Україні надзвичайно актуальним є пошук шляхів створення сприятливих умов для розвитку потенційних творчих можливостей кожного учня та самореалізації його особистості у навчально-виховному процесі.

Отже, пріоритетним напрямком діяльності загальноосвітнього закладу повинна стати така організація навчально-пізнавального процесу, яка б давала змогу учням не тільки сприймати і засвоювати основи різноманітних наук, але й стимулювала б формування творчої особистості, зданої до самостійного мислення, до саморозвитку та самовиховання. Тут доречно цікава думка великого філософа і науковця Б. Паскаля, котрий вважав, що ученє не є посудина, яку треба наповнити, а факел, який необхідно запалити. Тобто творчий талановитий вчитель повинен "запалити" у школярів цей потяг до постійного самовдосконалення.

Ці ідеї значною мірою знайшли відображення у важливих нормативно-законодавчих документах: Національній доктрині розвитку освіти України, Державній програмі "Вчитель" тощо.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі дослідження свідчить про те, що мають місце різноманітні підходи до визначення сутності поняття "самоконтроль". Тому на сучасному етапі проблема самоконтролю усе більше стає предметом психологічних і педагогічних досліджень. На нашу думку, це обумовлено тим, що самоконтроль - один з

найважливіших факторів, що забезпечують самостійну діяльність учнів. Також можна стверджувати, що по мірі зростання сформованості вмінь та навичок самоконтролю в учнів, їх самостійна праця не тільки перетворюється в досконало розвинену, а поряд з нею вагоме місце починає займати пошукова, дослідницька та творча діяльність.

Тим часом, досвід роботи в школі, співбесіди з педагогами, анкетування учнів свідчать про те, що саме навичка самоконтролю виявляється найбільше слабко сформованою в учнів.

Метою нашої статті є здійснення аналізу сучасних підходів до визначення поняття самоконтролю учнів.

Здійснення такого наукового аналізу забезпечує вирішення багатьох проблем: питань змісту, структури самоконтролю, його видів та дидактичних умов.

Аналізуючи наукову літературу, ми зробили висновок, що науковці мають різні погляди на визначення поняття самоконтролю. Дана проблема нами розглядається з позиції психології та педагогіки.

Загальним проблемам саморозвитку та самовиховання учнів і проблемам контролю та оцінки у навчально-пізнавальній діяльності школярів присвячено чимало досліджень психологів та педагогів. Найбільш значимими для нашого наукового дослідження є праці Ш.Амонашвілі, Ю. Бабанського, М. Борішевського, В. Буряка, Т.Габай, Т.Гавакової, П.Гальперіна, М.Гриньової, В.Давидова, Л. Деркач, Д.Ельконіна, Є.Заїки, І.Зязюна, Л.Кондрашової, В.Кан-Калика, С.Кобильницької, Г.Костюка, І.Кувшинова, В.Кузнецова, Н.Кучугурової, О.Леонтєва, А.Линди, О.Лурії, С.Манвелова, Г.Нікіфорова, Г.Репкіної, Л.Рибалко, С.Рубінштейна, А.Сердюка, В.Сластьоніна, Г.Собієвої, Н.Тализіної, Л.Титаренко, С.Чуканцова, Л.Ярової та ін.

У своєму дослідженні ми будемо спиратися на погляди Д.Ельконіна, В.Давидова, Г.Нікіфорова та Л.Деркач.

Аналіз психолого-педагогічних джерел із теми наукового дослідження свідчить, що різні підходи до визначення сутності самоконтролю відображають його

універсальність та специфічність. Вчені-дослідники розглядають самоконтроль як:

- акт розумової дії людини (П.Блонський);
- рису особистості, її властивість перевіряти свої дії, вчинки в діяльності та поведінці (М.Борішевський, А.Линда, Г.Нікіфоров, Л.Жарова, В.Чебишева, І.Федоренко, Т.Гавакова, А.Сердюк, Г.Собієва);
- компонент діяльності людини (Л.Ігельсон, Н.Кувшинов, В.Страхов);
- структурний компонент навчальної діяльності (В.Давидов, А.Дусавицький, Д.Ельконін).
- навчальну діяльність, що дозволяє здійснювати відображення відповідності чи невідповідності досягнутих результатів наміченим цілям, а також виправляти допущені помилки (Н.Гнедова, В.Іванова, А.Соколова, С.Тіщенко);
- необхідний елемент самостійної роботи учнів, який 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.Дорно, Л.Жарова, А.Линда, Ю.Овакімян, Г.Собієва, Ю.Бабаків);
- засіб підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності (Є.Бончарова, Л.Родрігес);
- оцінне уміння, сформоване в оцінній діяльності учнів (Ш.Амонашвілі, Ц.Бєбрішвілі, Т.Шамова).

З усього вищесказаного, ми можемо говорити про те, що поняття самоконтролю є інтегрованим і нами визначається одночасно як риса особистості, як навчальна діяльність та як оцінне уміння. Ми дотримуємося думки про визначення самоконтролю з позиції функціонально-діяльнісного підходу.

Про опосередковане розуміння сутності поняття самоконтролю зазначали видатні психологи П.Блонський, П.Гальперін, Л.Деркач та інші.

Наприклад, П.Блонський у своїх дослідженнях писав про необхідність глибокого усвідомлення своїх дій суб'єктом у навчальному процесі. Він зазначав, що засвоєння без перевірки є простою беззвітною роботою пам'яті, а засвоєння,

контрольоване самоперевіркою є пам'ять, яка працює під контролем мислення, тобто в розумінні вченого самоконтроль є усвідомленою самоперевіркою.

Спробу дати психологічну характеристику самоконтролю в зв'язку з проблемою уваги зробив П.Гальперін. Автор акцентує увагу на самоконтролі як складовому елементі контролю і зазначає, що: "...контроль є невід'ємним елементом психіки як орієнтованої діяльності... він не має свого продукту, окремого від тієї діяльності, усередині якої здійснюється... здійснюється ж він за допомогою критерію, мірки, зразка... якщо контроль виступає як зовнішня предметна матеріальна діяльність, він не є увагою... навпаки, він сам вимагає актів уваги, що склалися до цього часу... поступово формуючись, дія контролю стає скороченою розумовою дією". У цьому випадку П.Гальперін говорить про увагу: "Коли нова дія контролю перетворюється в розумове і скорочене, тоді - і тільки тоді - вона стає увагою... Не будь - який контроль є увага, але будь - яка увага означає контроль" [2,186].

Самоконтроль як елемент контролю розглядає також Д.Єльконін, який вважає, що: "Дія контролю складається в зіставленні відтвореного дитиною дії і результату зі зразком через попередній образ". Зразок способу дії повинний містити в собі опорні точки, на підставі зіставлення з якими може бути зроблена дія контролю до того, як здійсниться та дія, заради якої застосовується даний спосіб. У таких випадках пряме накладення на зразок є неможливим, тому що зразок, даний вчителем (навіть якщо він знаходиться перед очима дитини), - завжди лише одиничний випадок засвоюваного способу дії, і як такий він ніколи не може збігатися з настільки ж одиничним випадком зробленої дитиною дії" [15,218]. За Д.Єльконіним, самоконтроль - це структурний компонент контролю, який є дією по зіставленню уявлення про майбутні дії з безпосередньо даним його зразком. Ми вважаємо доречним і підтримуємо висловлення про зв'язок самоконтролю зі зразком способу дії.

У двох наступних визначеннях самоконтроль розглядається більш широко. Так, у визначенні, даному І.Кувшиновим, самоконтроль ототожнюється зі свідомою діяльністю взагалі: "Самоконтроль - це свідоме регулювання і

планування діяльності на основі аналізу змін, що відбуваються в предметі праці, що дозволяє досягти поставленої мети" [4,27]. Педагог - дослідник Г.Собієва вважає, що "самоконтроль - це вміння критично поставитися до своїх вчинків, дій, почуттів і думок, регулювати своє поведіння і керувати ним. Самоконтроль зв'язаний з особистістю в цілому" [4,30]. Отже, можемо зробити висновок, що самоконтроль - це не лише свідомо діяльність, а й система умінь учнів.

Дослідженням психологічних основ самоконтролю учнів займалася видатний психолог Л.Деркач, яка зазначає: "...самоконтроль як діяльність, основне призначення якого полягає в тому, щоб:

а) своєчасно попереджувати про помилки в навчанні;
б) регулювати навчальний процес та удосконалювати його;
в) порівнювати задану програму діяльності з фактичним результатом". У своєму дослідженні автор підкреслює, що самоконтроль - це діяльність особистості, "...яка націлена на планування, порівняння, зіставлення вербальної дії та її корекцію за умовами ефективного функціонування інтегрованого механізму самоконтролю" [5,19]. Ми згодні з думкою Л.Деркач щодо наступного ствердження: "Самоконтроль має місце лише тоді, коли:

1) суб'єкт зустрічається з труднощами інтелектуального, вербального та емоційного плану;

2) діє в нових умовах, що істотно відрізняються від умов, у яких був сформований еталон самоконтролю"[5,20]. Також заслуговує на увагу запропонований дослідником психологічний механізм самоконтролю: "Спрощено цей механізм можна представити так: завдання- рішення- самоконтроль- самокорекція. Виходячи з цього, ми змоделивали психологічний зміст самоконтролю як діяльності, тобто представили його сутність у вигляді динамічної моделі самоконтролю:

- предмет самоконтролю- контроль власних результатів діяльності;
- одиниця самоконтролю- акт зіставлення результату з еталоном;
- засоби самоконтролю- вербальні й невербальні;

- способи самоконтролю- програма формування системи вмінь і навиків самоконтролю;
- продукт самоконтролю- інтерпретація одержаних результатів;
- результат самоконтролю- зміни в процесі самокорекції" [5,26].

З усього вищезазначеного, можемо зробити висновок, що автор застосовує комплексний підхід до визначення сутності поняття самоконтролю. Ми вважаємо, що при визначенні самоконтролю слід акцентувати увагу на системі " діяльність - уміння".

Проблема самоконтролю розглядалася в дисертаційних дослідженнях педагогів: Л.Рибалко (організація самоконтролю школярів у навчанні), Л.Титаренко (формування самоконтролю молодших школярів), Л.Ярова (формування самоконтролю в навчальній діяльності розумово відсталих молодших школярів).

Сутність самоконтролю учнів визначає Л.Рибалко. Автор акцентує увагу на тому, що самоконтроль - це:

- здатність людини спостерігати за своєю поведінкою та діяльністю;
- вміння критично відноситись до своїх вчинків, свідомо регулювати і планувати майбутню діяльність;
- перевірка власними силами своїх праць і самокорекція.

Ми поділяємо точку зору науковця щодо визначення поняття самоконтролю учнів як складової частини самостійної оцінної діяльності, яка містить такі ланки:

- постановка мети діяльності;
- конкретні дії стосовно мети;
- вимоги до цих дій;
- результат;
- самоконтроль;
- корекція [11].

Стосовно досліджуваної проблеми Л.Титаренко стверджує, що ефективність усіх видів діяльності підвищується, якщо людина здатна до саморегуляції і самоконтролю [13,3]. У своєму дослідженні автор визначає самоконтроль "як компонент навчальної діяльності, який передбачає уміння учнів

прогнозувати кінцевий результат і зони труднощі його досягнення, планувати, контролювати, оцінювати, коректувати і регулювати свою діяльність на всіх стадіях її виконання" [13,9].

Узагальнюючи наукову думку вищезазначених авторів, ми можемо говорити про те, що при всій різноманітності визначень у поняття самоконтролю обов'язково входить така ознака, як зіставлення своєї дії (її ходу, результату) - з еталоном. Також всіма дослідниками стверджується, що самоконтролю необхідно навчати спеціально, формувати це вміння в учнів необхідно для успішного виконання навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних джерел з теми дослідження свідчить, що науковці мають різні погляди щодо визначення сутності поняття самоконтролю. Автори одних робіт розглядають самоконтроль як властивість особистості в широкому розумінні цього слова. Інші автори вважають самоконтроль актом розумової діяльності людини (формою прояву і розвитку самосвідомості, мислення, якості розуму). Самоконтроль як компонент навчальної діяльності учнів у багатьох роботах визначається в здатності учня аналізувати, саморегулювати та контролювати свою діяльність. Нарешті, є автори, що вважають самоконтроль засобом активізації навчання. У деяких дослідженнях самоконтроль характеризується не за одним, а за двома - трьома ознаками, тобто в системі "риса особистості - навчальна діяльність - вміння".

Усі ці визначення не є помилковими. Самоконтроль - явище складне і багатогранне. Якщо зіставити усі визначення самоконтролю, то можна помітити, що, незважаючи на деякі розходження у формулюваннях даного поняття, у всіх названих авторів однаково виражена його психолого - дидактична сутність.

Надалі у своєму дослідженні ми плануємо запропонувати та експериментально перевірити групу дидактичних умов, за яких формування самоконтролю в учнів буде сприяти ефективності навчально-виховного процесу та спонукати школярів до постійного саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення.

Література

1. Возрастные возможности усвоения знаний /Под ред. Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова- М.: Просвещение, 1966.
2. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников /Под ред.Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова- М.: Издательство Академии педагогических наук, 1962.
3. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства- М.: Издательство Московского университета, 1988.
4. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания- М.: Издательство Московского университета, 1974.
5. 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.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований- М.: Педагогика, 1986.
7. Кучугурова Н.Д. Контроль учебно-познавательной деятельности обучающихся (технология формирования умения) / Ставропольский гос. ун-т. — Ставрополь: Издательство СГУ, 2001.
8. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся- М.: Высшая школа, 1979.
9. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека- Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989.
10. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности- Томск: Пеленг, 1993.
11. Рыбалко Л.С. Организация самоконтроля школьников в процессе обучения. Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Харьковский педагогический ун-т им. Г.С.Сковороды. — Х., 1995.
12. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников- М.: Просвещение, 1988.
13. Титаренко Л.И. Формирование самоконтроля младших школьников в условиях малокомплектной школы. Автореф.

дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / Харьковський педагогічний ін-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 1993.

14. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова- М.: Педагогика, 1982.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды- М.: Международная педагогическая академия, 1995.
16. Яровая Л.П. Формирование самоконтроля в учебной деятельности умственно отсталых младших школьников. Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.03 / КГПИ им. М.П.Драгоманова. — К., 1992.

О.Б.Брижатаенко

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЯК ФІЛОСОФСЬКОЇ ПРОБЛЕМИ

В статье автор прослеживает становление и развитие понятий "познание" и "познавательная активность" в философских источниках. Розкриваються сучасні філософські підходи к определению термина "познавательная активность".

In clause the author traces development of concepts "cognitive" and "cognitive activity" in philosophical sources. The modern philosophical approaches to interpretation of the term "cognitive activity" are opened.

Людство завжди прагнуло до придбання нових знань. Оволодіння таємницями буття є відбиття вищих спрямувань пізнавальної активності розуму, складовою гордістю людини і людства.

Аналіз історичного шляху трактування і розуміння понять „пізнання” і „пізнавальна активність” дає можливість стверджувати, що витoki її беруть свій початок від стародавніх філософських шкіл, філософів Стародавньої Індії, Китаю, Єгипту, Вавилону. Розвиток знань та уявлень про пізнання світу особливо притаманний античності. У вченнях філософів цього часу (Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля) народилися ідеї, які протягом багатьох століть спрямували думки дослідників.

Античні філософи бачили джерело пізнання і походження знань з досвіду. Однак, щоб розкрити сутність пізнання, посилянь на досвід недостатньо, за межами залишається сам пізнавальний процес. Знання розумілося в єдності з його предметом. Виходячи з того, що знання є певна копія предмету, антична філософія переважно вивчала процес, завдяки якому предмет переводився у стан знання. Як наслідок – нерозуміння пізнавальної активності суб'єкта.

Протягом майже тисячоліття праці Аристотеля слугували інструментом вирішення будь-яких проблем. Догматичність його ідей і незаперечний авторитет загальмували розвиток наукової думки. Є відомості про те, що єзуїт, бажаючи спростувати вченого, який відкрив плями на Сонці, раптово сам побачив їх. В розгубленості він звернувся за порадою до старшого за духовним саном: як це може бути? А той відповів: „Читай, сину мій, Аристотеля, і ти усвідомиш, що ці плями, вірогідно були у твоїй трубі чи в твоєму оці” [6,17].

В добу середньовіччя філософія і теологія були інтелектуальними видами діяльності, які претендували на істинне осягнення. І це відбувалося в перших європейських університетах, які засновувалися на античній спадщині. Важливою особливістю середньовічного університетського середовища були спеціальні дискусії. Тут відточувалися логічні прийоми і вчилися мистецтву аргументації. Багато чисельні дискусії та дебати були пов'язані з П.Абеляром та його працею „Так та Ні”. Наступний приклад показує, наскільки замислуватими могли бути вправи для обговорення: „Як повинен бути хрещен монстр з двома головами – як одна або як дві особи?” [7,248]. На нашу думку, такі вправи стимулювали пізнавальну активність учнів, але були схоластичними і відірваними від життя.

Гносеологія як специфічна теорія пізнання набула динамічного розвитку в XVII – XVIII ст., постаючи в різних концепціях. Емпіричну концепцію розробили англійці Ф.Бекон, Дж.Локк, Т.Гоббс. Англійський матеріаліст Бекон проголосив метою і сутністю пізнання вивчення закономірностей природи, розуміння окремих речей і їх властивостей. Людське пізнання, вважав Бекон, здатне розкрити таємниці природи і тим самим

оволодіти нею. Він усвідомив необхідність дослідити саму пізнавальну здатність, її можливості, проголосивши досвід єдиним джерелом людського пізнання. Досвід – це свідчення органів відчуттів, які є результатом впливу на них зовнішніх предметів. розум людини, звертаючись до даних відчуттів, „сам судить про речі”, в зв'язку з цим в пізнанні і виникають „ідоли”, або помилки, які перешкоджають створенню об'єктивної картини світу в голові людини. Бекон має на увазі недосконалість органів відчуттів та деяку обмеженість пізнавальних здібностей людського розуму. В плані дослідження проблеми пізнавальної активності треба відзначити, що Бекон не побачив позитивної ролі суб'єкта, що надавало б пізнанню активний, творчий характер, а закликав „очистити людський розум від „ідолів”.

Наслідувач Бекона Джон Локк розвивав вчення про походження знань на основі досвіду. У Локка, як і в інших філософів-емпіриків мислення не було активним. Його активність полягала лише в порівнянні, розчленуванні та класифікації тих знань, які вже сформовані в людині на основі чуттєвого досвіду. Подібний до поглядів Бекона та Локка підхід в теоріях французьких матеріалістів Ж.Ламетрі, Д.Дідро, К.Гельвеція, П.Гельбаха. На нашу думку, обмеженість поглядів матеріалістів полягає в тому, що вони розглядають пізнання як пасивний акт сприйняття ізольованим індивідом („гносеологічним Робінзоном”) оточуючого світу та не розуміють активної ролі суб'єкта як соціальної істоти.

До прибічників раціоналістичної концепції відносяться філософи, які ставили розум, логічне мислення над почуттями – це Р.Декарт, Б.Спіноза, Г.-В.Лейбніц. В основу свого вчення про пізнання раціоналісти поклали принцип природжених ідей, або понять розуму, які начебто складають зміст людського мислення. Тлумачачи пізнання як процес, який не вимагає якісного перетворення вихідних даних, вони не ставили питання про пізнавальну активність як проблему. Але намагання пізнати таємниці людського мислення як емпіриків, так і раціоналістів підводили наукову думку до більш глибоких досліджень пізнавальної активності.

Німецька класична філософія, передусім її основоположник І.Кант, а також Фіхте, Шеллінг та Гегель, вперше звинуватили матеріалізм в недооцінці активності пізнання, в пасивності споглядання. Першим питання про активність пізнання як гносеологічну проблему поставив І.Кант. Він вважав, що пізнавальні здібності людини проявляються в особливих формах, які організують зміст пізнання: його цікавить не зміст знання, що дається в досвіді, а форма, не об'єкт, а суб'єкт.

Дальший розвиток ідея активності суб'єкта пізнання знайшли у вченні Й.-Г.Фіхте, який все виводить і пояснює з діяльності „Я” як творчого начала. Саме „Я” і є активністю, яка дає можливість пізнавати, бо якщо „Я” не діє, не творить, якщо не активне, то воно – „ніщо” [3]. Оволодіваючи об'єктами в процесі пізнання, „Я” виявляє і розкриває в них продукти своєї власної активності.

Принцип активності пізнання досить ґрунтовно досліджувався Г.Гегелем. Пізнання подається як самопізнання (саморозвиток) „абсолютної ідеї”. Її розвиток довершується досягненням „абсолютного знання”. В процесі свого розвитку свідомість створює саму себе як об'єкт, при цьому об'єктом пізнання стає у нього думка, саме пізнання. Гегель аналізує пізнання як активну людську діяльність, включену в процес соціальної історії, в зв'язку з іншими формами діяльності. Він підкреслює, що всі види людської діяльності обумовлюються працею [1].

Отже, якщо у Канта пізнання розглядалось у його відношенні до зовнішніх речей, то у Фіхте – зсередини. Фіхте вніс важливе положення у вирішення проблеми пізнавальної активності: розглядав діяльність як основу пізнання. Але в порівнянні з Кантом і Фіхте, ця проблема ставиться більш ґрунтовно Гегелем, який вводить в теорію пізнання момент практики. Саме пізнання виступає у Гегеля у двох відношеннях – в образі теоретичної ідеї та ідеї практичної.

К.Маркс та Ф.Енгельс запропонували діалектико-матеріалістичне бачення процесу пізнання. Воно передбачає розуміння пізнання як певної форми духовного виробництва, як процесу відображення дійсності, яка існує незалежно від

свідомості, передуючи їй. Процес пізнання цієї дійсності є принципово можливим і становить активне творче відображення реальності у процесі зміни її людьми, тобто в процесі суспільної практики. Процес пізнання здійснюється саме людиною, а не ізольованим суб'єктом, яка є соціальною істотою. Активність цієї людини – найголовніша передумова пізнавального процесу.

В умовах сучасного філософського плюралізму характерним є прагнення філософів до синтезу найплідніших гносеологічних ідей та концепцій. Так, постпозитивісти (Т.Кун, І.Лакатос, К.Поппер та ін.) намагалися історично усвідомити пізнавальний процес як ідею зростання, розвитку знання; прибічники аналітичної філософії (Л.Вітгенштейн, Р.Карнап, Б.Рассел,) наголошували на важливій ролі аналізу в пізнанні; структуралісти (Ж.Лакан, К.Леві-Строс) та постструктуралісти (А.Дельоз, Ж.Дерріда) вважали, що пізнавальний процес неможливий без суб'єкта з його бажаннями, уявою та іншими особистісними якостями. Тому суб'єкт у постструктуралістів не є носієм та захисником знання, а є митцем, чаклуном і дитиною водночас. Представники герменевтики (Х.Гадамер, М.Гайдегер, П.Рікьор) виходили з того, що досягнення „дива розуміння” є способом існування людини, що пізнає, оцінює і діє. Таке „диво” відбувається у царині мови. Прибічники прагматизму (В.Джеймс, Д.Дьюї, Ч.Пірс) розглядали пізнання як „діяльність, спрямовану не на понятійне відображення світу, а виключно на регулювання стосунків між організмом і середовищем, на витворення оптимальних реакцій на задоволення його здатностей пристосування” (Ч.Пірс), як засіб трансформації неконтрольованої ситуації в контрольовану (Д.Дьюї) [2].

Сьогодні з бурхливим розвитком інформаційних технологій пізнавальна активність людини полягає в тому, що знання (на відміну від даних) самі породжують інформаційно-пізнавальні процеси. У людини, яка оперує зі знаннями, активними є саме знання [5]. Остання ознака викликає низку заперечень, адже знання самі по собі не є активними – активною може бути тільки система, яка володіє знаннями. Відома величезна кількість людей, які мають чималий обсяг знань, але не використовують їх (класичний приклад бездіяльності – образ

Обломова). Не можна говорити про активність безсуб'єктного знання.

Людські знання в принципі здатні давати адекватне відображення дійсності, її об'єктивно істину картину: пізнанню людини немає меж, хоч на кожному історичному етапі воно обмежене рівнем розвитку практичної діяльності людства [9,175]. Пізнавальна активність – це творче цілеспрямоване відображення дійсності в свідомості людини, відображення не тільки дійсно існуючих предмети та явища, а й усі їхні модифікації. Близькі до цих поглядів і російські філософи Л.В.Суркова та В.В.Налімов, які трактують спонтанність пізнання як непередбачену сторону пізнавальної активності людини, як творчість [4], [8].

Традиційно для класичної теорії пізнання активність суб'єкта, який пізнає, досліджувалася в її спрямованості перш за все на середовище, з якою людина фізично сумісна. Для сьогоденної філософії пізнання важливим стає також те, як людина ментально сумісна із середовищем [8].

Отже, пізнання – це завжди пошук та відкриття нового, пошук раніш невідомих підходів і рішень, активна (а не споглядальна, пасивна) діяльність суб'єкта влюбій її формі. Ще Фіхте любив повторювати: „Діяти! Діяти! Це те, заради чого ми існуємо!”. І цінність людини визначається перш за все активністю її дії – в тому числі і в сфері пізнання.

Література

1. Бим-Бад Б.М. Педагогические идеи в ранних произведениях Гегеля // Советская педагогика. – 1986. - № 7. – С. 121-124.
2. Зотов А.Ф., Мельвиль Ю.К. Буржуазная философия середины XIX-начала XX века. – М., 1988.
3. Корнилов С.В. Кантовское обоснование педагогики // Советская педагогика. – 1989. - № 11. – С. 122-126.
4. Налімов В.В. Спонтанность сознания. – М., 1989.
5. Поспелов Г.С., Поспелов Д.А. Искусственный интеллект – прикладные системы. – М., 1985.
6. Пугач Г.В. Познавательная активность человека. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1985.

7. Скирбекк Г., Гилье Н. История философии: Учеб.пособие для студ.высш.учеб. заведений / Пер. с нем. В.И.Кузнецова; Под ред. С.Б.Крымского. – М.: ВЛАДОС, 2001.
8. Суркова Л.В. От теории познания – к философии познания? // Вестник МУ. Серия 7. Философия. – 2001. - № 2. – С. 3-16.
9. Філософія: Навч.посіб. – 3-те вид., стер. / За ред. І.Ф.Надольного. – К.: Вікар, 2003.
10. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983.

І.А.Кравцова

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статтє рассматривается вопрос о проблеме изучения родного языка на основе организованной речевой деятельности учащихся начальной школы. Уделяется внимание дидактическим условиям использования коммуникативной компетентности младших школьников.

The article investigates the problem of studying a native language basing on student, speech activity at the elementary level a special attention is paid to didactic conditions while using communicative competence skill, of young pupils.

На сучасному етапі розвитку школи основною метою навчання української мови як державної є формування комунікативного мовлення. У початкових класах завдання з розвитку українського мовлення полягає, передусім, у розвитку умінь аудіювання і формуванні частково-мовленневих умінь – орфоепічних і граматичних – та збагаченні і поповненні словникового запасу і на їх основі розвитку комунікативного мовлення.

Початок шкільного життя є початком особливої навчальної діяльності, яка вимагає від дитини не тільки значного розумового напруження, але й більшої фізичної витривалості, вольових зусиль. Сформувати духовно багату,