

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено розгляду історії питання індивідуального підходу у навчанні та сучасному стану проблеми.

The article deals with the history of individual approach in training and present-day state of given problem.

Сучасна освіта в Україні має особистісну орієнтацію. Суть цього феномену полягає у тому, щоб сформувати особистість, яка буде готова до творчої діяльності та активної участі у перебудові суспільства в умовах життя демократичної правової держави.

Проблема індивідуалізації не нова. Але сьогодні вона набуває особливої актуальності, оскільки нові орієнтації й цінності сучасної освіти обумовили необхідність розуміти учня як індивідуальну дійсність і як індивідуальну можливість. Знання генезису цього педагогічного явища дозволить виконати такі завдання: узагальнити історію та дослідити сучасні тенденції розвитку цієї проблеми; виявити умови реалізації дидактичного принципу індивідуалізації у навчальному процесі.

Початок теоретичного осмислення індивідуального навчання пов'язують з іменами давньогрецьких філософів – Левкіппа і Демокріта. Вони вперше обґрунтували індивідуалізацію як принцип, що лежить в основі філософського пояснення буття.

З розвитком педагогічної теорії та накопиченням практичного досвіду розвивалася й проблема індивідуалізації навчання. Так, автор „Великої дидактики” Я.А.Коменський, виходячи з поняття природовідповідності, виступав за ідею індивідуалізації у навчанні. Він писав: „Якими діти народжуються, це не від кого не залежить, але щоб вони шляхом правильного виховання зробилися хорошими – це у нашій владі” [2,42].

Вболіваючи за загальну освіту, Я.А.Коменський бачив єдиний шлях її реалізації – класно-урочну систему, що дозволить охопити якомога більше дітей навчанням. Разом з тим він розумів, що саме в класно-урочній системі схована небезпека підвести всіх учнів під один шаблон, позбавити їх своєрідності та індивідуальності. Тому педагог наполегливо пропонував вчителям „вивчати і враховувати індивідуальні особливості учнів” [2,161].

Проблема індивідуальних особливостей учнів, необхідність їх врахування й подальшого розвитку у навчально-виховному процесі була предметом уваги І.Г.Песталоцці, А.Дистервега, І.Гербарта, К.Д.Ушинського. Саме в їхніх працях знаходимо ідею про те, що “без урахування природи дитини” не можна досягнути успіхів у педагогічній діяльності.

К.Д.Ушинський довів теоретично й практично, що головна умова якісного навчання – це врахування вікових і інших особливостей учнів, їхньої індивідуальності; звернув увагу, що діти за своєю природою „занадто індивідуальні” [7,312]. Слід зазначити, що видатному педагогу належать ідеї:

- необхідності вивчення учня „в усіх його відношеннях”, щоб „виховати людину за всіма правилами”;
- необхідності інтеграції індивідуального та диференційованого підходу до учнів в умовах колективного навчання класу.

Проблема індивідуалізації навчання знайшла своє відображення у працях видатних українських мислителів, педагогів, діячів освіти: Г.С.Сковороди, О.В.Духновича, С.Ф.Русової, М.П.Драгоманова та ін.

Так, у “філософії серця” Г.С.Сковороди першим об’єктом виховання повинен бути розум людини, оскільки рушійною силою людської діяльності є думка. Однак, тільки розвинення розуму та збагачення його знаннями недостатньо. Необхідно формувати моральні якості. Іншим об’єктом виховання повинне бути серце людини. Завдання освіти й виховання Г.Сковорода бачив у розвитку дитячого інтелекту, природних нахилів та здібностей.

Проблеми виховання хвилювали й педагога-гуманіста О.В.Духновича. основним у його поглядах було положення про здібності дітей – „середній талант, вище середнього та нижче середнього”. У своїй роботі з дітьми, які мають здібності вище середніх, він пропонував використовувати диференційовані завдання.

Особливістю педагогічної системи Софії Русової було те, що вона визнавала індивідуальність дитини основою виховного процесу. Торкаючись питання гуманізації та індивідуалізації навчання, С.Ф.Русова закликала вчителів “враховувати у дитині національно-своєрідне”, „підходити до неї з ласкою, привернути її до себе повагою до її індивідуальності” – лише за цих умов „виявиться талановита вдача дитини й озветься її глибока чуйність” [5,45].

Особливості цінність для розвитку теорії і практики індивідуального навчання мали наукові праці Л.С.Виготського, П.П.Блонського та ін. Так, наприклад, у дослідженнях Л.С.Виготського сформульовано основний закон розвитку вищих психічних функцій („Вищі психічні функції, вищі властивості, специфічні для людини, виникають початково як форма колективної поведінки дитини, як форма співпраці з іншими людьми, а лише згодом вони стають внутрішніми індивідуальними функціями самої дитини”); обґрунтовано вчення про „зону ближнього розвитку”.

У праці П.П.Блонського „Педологія” розглядалися спадковість та біологічні особливості дітей. На жаль, вона не була оцінена належним чином, оскільки в психології домінував історичний підхід до цієї проблеми.

Етап значного теоретичного й методичного осмислення принципу індивідуального підходу в навчанні учнів припадає на кінець 50-х – середину 60-х років минулого століття. Цей період характеризується розробкою психологічних аспектів проблеми Б.Г.Ананьєвим, В.А.Крутецьким, С.Л.Рубінштейном, Б.М.Тепловим. Індивідуальний підхід вони трактують як принцип навчально-виховної роботи. При його реалізації необхідно враховувати дві складові: вивчення можливостей учнів й виявлення індивідуально-типологічних особливостей на різних етапах навчання.

На початку 60-х років з'явилися дослідження відомих американських психологів (В.Маслоу, Е.Келлі, А.Комбс). Вони спробували дати глибоке й серйозне теоретичне обґрунтування проблеми. У системі освіти з'явилася тенденція до інтенсифікації навчального процесу на основі індивідуалізації. Теорія самоактуалізації В.Маслоу, теорія конструктів Е.Келлі набула поширення у педагогічних колах різних демократичних держав.

У вітчизняній психології особливу цінність мають праці Г.С.Костюка. Спираючись на розробку категорії діяльності у працях С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, він зробив свій внесок у теоретичний аналіз цієї категорії та її застосування до проблеми вдосконалення педагогічного процесу.

Чільне місце у науковій спадщині Г.С.Костюка посідають дослідження закономірностей психічного розвитку та розкриття співвідношення різних його чинників: внутрішніх і зовнішніх. Навчання, на думку дослідника, являє собою важливий шлях виховання. Воно „виховує й розвиває учнів своїм змістом, самим процесом його засвоєння, взаєминями, що складаються між учителем і учнями, між самими учнями, та своїми зв'язками з життям” [3,10]. Розвиваюча функція навчання, писав Костюк, реалізується успішно тільки за певних умов: потрібно приділяти належну увагу змісту, що має бути засвоєний; способам роботи учнів; формам їхньої пізнавальної діяльності; мотивам учіння. Саме через раціональну організацію діяльності учня можна прискорити й спрямувати в бажаному напрямку його розумовий розвиток і розвиток особистості в цілому.

У центрі наукових інтересів Г.С.Костюка завжди залишалась проблема здібностей, індивідуальних відмінностей у психічній діяльності. Вчений послідовно виступав і проти ототожнення здібностей з природженими задатками, і проти ігнорування ролі останніх. Розвиваюча дія педагогічних впливів, наголошував він, опосередковується індивідуальними особливостями психіки учнів. Процес навчання можна й треба будувати так, щоб ширше й повніше розвивати розумові сили, здібності кожного школяра відповідно до його можливостей. При цьому *завдання індивідуального підходу до учнів у*

навчальній роботі не повинно зводитися лише до того, щоб "приспособити навчання до індивідуальних особливостей учнів" у кожному класі. Це тільки одна їх сторона. Друга сторона не менш важлива і полягає в тому, щоб впливати на формування індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного, усувати негативні індивідуальні риси, якщо такі починають виявлятися у поодиноких учнів... [3,449].

Зі сказаного вище цілком ясно, що ідеї, висунуті й розвинуті Г.С.Костюком, актуальні й сьогодні. Вони мають важливе значення для психологічного забезпечення реалізації особистісно зорієнтованого навчання.

Сучасний період теоретичного переосмислення і практичної реалізації індивідуалізації навчання й виховання співпав з початком 90-х років.

Індивідуальний підхід – це педагогічний принцип, що враховує індивідуальні особливості учнів у навчанні і вихованні. Суть індивідуального підходу полягає в „точному визначенні сильних і слабких сторін кожного учня й подаланні перешкод, які заважають йому успішно вчитися” (М.О.Данилов).

Першою засадою реалізації цього принципу є врахування індивідуальних особливостей учнів, рівня розвитку їх здібностей до навчання (О.Я.Савченко, С.У.Гончаренко).

Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання “полягає в управлінні розвитком учня, що базується на глибокому знанні рис його особистості і умов життя” (І.П.Підласий). Педагогіка індивідуального підходу передбачає пристосування форми методів вчительського впливу до індивідуальних особливостей школяра з метою забезпечення запроєктованого.

Глибоке знання індивідуальних особливостей школярів необхідне, на думку Н.Є.Мойсеюк, для вирішення двох дуже важливих завдань, взаємопов'язаних та взаємообумовлених між собою:

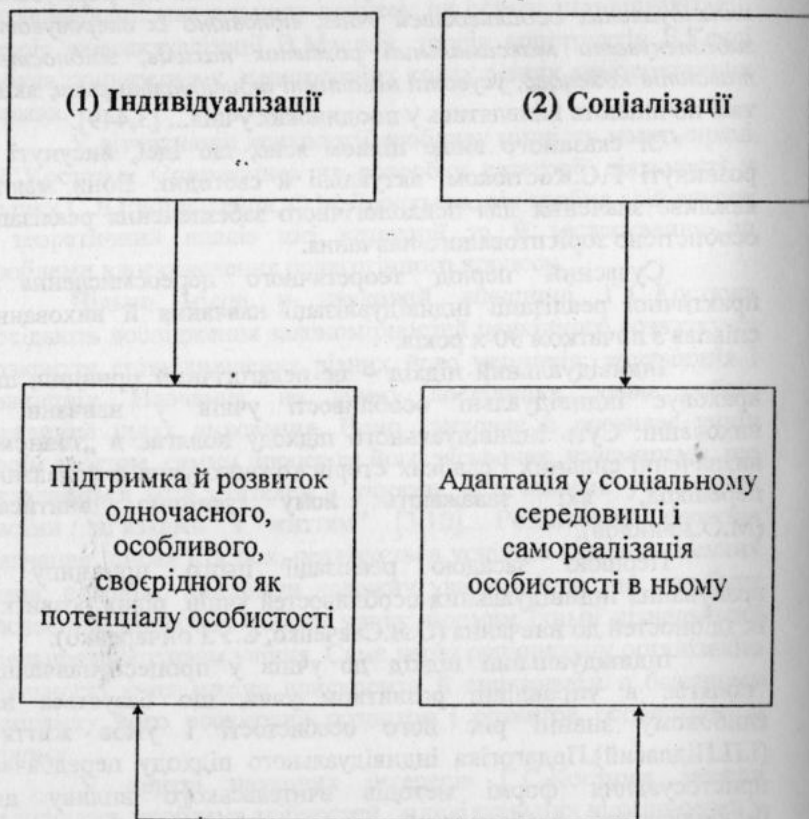


Схема 1.

Зі схеми 1 видно, що адаптація школяра у соціальному середовищі буде найбільш швидкою й успішною, якщо підтримати індивідуальні можливості кожної особистості, створити умови для їх реалізації.

Аналізуючи наукові праці, ми дійшли висновку, що кожен автор, досліджуючи вузьку тему, робить висновки, виходячи з власних результатів. Тому поняття „індивідуалізація навчання” має різні трактування. Наприклад, в „Українському педагогічному словнику” С.У.Гончаренка знаходимо таке визначення: “Індивідуалізація процесу навчання – це така організація навчально-виховного процесу, при якому вибір способів, прийомів, теми навчання враховують індивідуальну різницю учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання” [1,142].

Індивідуалізація навчання, за Н.Є.Мойсеюк - це система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей під час навчання, підтримці й розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання (Н.Є.Мойсенюк). Вона обов'язково передбачає:

- індивідуально орієнтовану допомогу учням в усвідомленні власних потреб, інтересів, цілей навчання;
- створення умов для вільної реалізації завданих природою здібностей і можливостей;
- підтримку школяра у творчому самовтіленні;
- підтримку учня у рефлексії [4,127].

Саме це, на думку багатьох педагогів, у комплексі сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності школярів.

Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання „полягає в управлінні розвитком учня, що базується на глибокому знанні рис його особистості і умов життя” [33,270]. Як слушно зазначає І.П.Підласий, педагогіка індивідуального підходу передбачає пристосування форм і методів вчительського впливу до індивідуальних особливостей школяра з метою забезпечення запроєктованого [23,170].

Академік АПН України О.Я.Савченко наголошує, що навчальний процес сучасної школи, орієнтований на особистість учня та організований з урахуванням

індивідуальних особливостей і здібностей кожного школяра, передбачає, що у центрі навчального процесу знаходиться учень, його пізнавальна й творча діяльність; відповідальність за успіх навчальної діяльності значною мірою учні беруть на себе; головна мета такого навчання – розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів, усвідомлення ними моральних цінностей, що згодом дозволить їм стати здатними до самореалізації, самостійного мислення, прийняття важливих рішень, вміння працювати над розв'язуванням важливих проблем як самостійно, так і в групі; роль вчителя у навчальному процесі дуже відповідальна, але зовсім відмінна від тієї, що орієнтована на традиційне навчання; навчальна діяльність учнів має сприяти розвитку критичного та творчого мислення [6,293-294].

Отже, індивідуалізація навчання – це організація такої системи взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найкращим чином враховуються і використовуються індивідуальні можливості й особливості кожного; визначаються перспективи розумового розвитку і гармонійного вдосконалення особистої структури; здійснюється пошук засобів, які б компенсували явні недоліки і сприяли формуванню і розвитку особистості в цілому.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. –К., 1999. – 367с.
2. Коменський Я.А. Велика дидактика: Хрестоматія з історії педагогіки. –К., 1975. – 463 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. –К., 1989. – 608 с.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіки. - К., 2001. – 624с.
5. Проскура О.В. Софія Русова – талановита дочка України //Поч.школа. – 1993. - № 3. – С.44 – 46.
6. Савченко Л.Я. Дидактика початкової школи.–К.,1997. - 352с.
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6-ти томах. – Т.3. – М., 1990. – 427.

ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

В статтє рассматривается правильная организация проблемно-поискового обучения и его эффективность в развитии умственных сил и способностей учащихся.

The right organization of the problematic-searching education and its effectiveness in the development of the mental forces and abilities of the students is considered in this article.

Завданням сучасних шкіл є формування гармонійно розвинутої особистості. Важливіший показник всебічно розвинутої особистості – наявність високого рівня розумових здібностей.

Більшість сучасних публікацій з теорії навчання пов'язано з ідеєю активізації навчального процесу і навчальної діяльності учнів. Під активізацією мають на увазі ефективне використання тих прийомів і методів навчання, які відомі з традиційної дидактиці. Автори говорять про активізацію за допомогою проблемного навчання, створення проблемних ситуацій і постановку пізнавальних завдань [4].

Особливістю розумового процесу є те, що він направлений на вирішення визначеної задачі. У середині кожної задачі закріплена мета, на досягнення якої направлений пізнавальний процес індивіда. Шлях до мети обумовлений і здійснюється у визначених умовах. Без урахування умов, в яких відбувається розумовий процес в своєму прагненні до мети, важко досягти рішення поставленої задачі. Тому початковим моментом розумового процесу є проблемна ситуація [1].

Проблемна ситуація – ситуація для оволодіння якою окремих суб'єкт (або колектив) має знайти й застосувати нові для себе знання чи способи дій. У проблемній ситуації слід розрізнити її об'єктивний бік (суперечність між складністю, яку треба подолати, і недостатністю наявних засобів для досягнення цієї мети) та її суб'єктивний бік (усвідомлення суб'єктом цієї суперечності й прийняття або постановка ним відповідного проблемного завдання). Створення системи проблемних

ситуацій у навчальних цілях є сутністю проблемності навчання [2].

Проблема (від грец. – задача, утруднення) – в широкому розумінні складне теоретичне або практичне питання, яке потребує розв'язання, вивчення й дослідження; в науці – суперечлива ситуація, що виступає у вигляді протилежних позицій в поясненні будь-яких явищ, об'єктів, процесів і потребує адекватної теорії для її розв'язання. Формою стислого виразу проблеми, як правило, є питання або система їх [1].

В основі організації процесу проблемного навчання стоїть принцип пошукової навчально-пізнавальної діяльності учня, тобто принцип відкриття ним засобів дії, винахід нових предметів або засобів використання знань на практиці.

При проблемному навчанні діяльність вчителя полягає в тому, щоб пояснювати зміст найбільш складних понять, систематично створювати проблемні ситуації, організовувати навчально-пізнавальну діяльність так, щоб на основі аналізу фактів учні самостійно робили висновки і узагальнення, формували за допомогою учителя визначенні поняття, закони.

В результаті у учнів з'являються навички розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і др.), навички переносу знань, розвивається увага, воля, творче уявлення [5].

Аналіз і синтез – застосування в навчальному процесі логічних прийомів, згідно з якими предмети і явища під час їх вивчення розглядаються за окремими ознаками (аналіз) і, навпаки, в єдності їхніх частин (синтез). Аналіз і синтез пронизують собою весь навчальний процес, оскільки мислення учнів є аналітико-синтетичною діяльністю головного мозку.

Узагальнення – логічний процес переходу від одиночного до загального чи від менш загального до більш загального знання, а також продукт розумової діяльності, форма відображення загальних ознак і якостей явищ дійсності. Види узагальнення відповідають видам мислення. Найбільш вивчені узагальнення у формі значень слів. Узагальнення виступають також як засіб розумової діяльності. Найпростіші узагальнення полягають в об'єднанні, групуванні об'єктів на основі окремої,

випадкової ознаки (синкретичні об'єднання). Більш складним є комплексне узагальнення, при якому група об'єктів з різними основами об'єднується в єдине ціле. Узагальнення здійснюється шляхом абстрагування від специфічних і виявлення загальних ознак (властивостей, відношень тощо), притаманних предметам розглядуваної галузі. Узагальнення застосовуються при утворенні понять, суджень, теорій.

Порівняння в навчанні – поширений дидактичний прийом і розумова операція, за допомогою яких встановлюються риси схожості і відмінності між певними предметами та явищами. Порівняння широко застосовуються на всіх ступенях навчання. В навчально-виховному процесі застосовується з метою загального протиставлення фактів і явищ, зіставлення за ознаками, на які вказує вчитель або які визначають самі учні, порівняння явищ в їхньому розвитку.

Проблемне навчання – один з типів розвиваючого навчання, істотною відмінністю якого є зближення психології мислення людини з психологією навчання. Проблемне навчання найповніше відповідає завданням розвитку творчого мислення учнів. Суть проблемного навчання полягає в пошуковій діяльності учнів, яка починається з постанови питань, розв'язання проблем і проблемних завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, у проблемному викладі й поясненні знань учителем, у різноманітній самостійній роботі учнів. У проблемному запитанні, на відміну від неproblemного, завжди є прихована суперечливість. Усвідомлена суперечність – одна сторона проблемної ситуації. Велике значення має також мотиваційна сторона проблемної ситуації, наявність в учня такого рівня знань, умінь і навичок, який був би достатнім, щоб почати пошук невідомого результату або способу виконання завдання. Інакше учень не „прийме” проблеми й вона втратить значення навчальної [4].

Вернемося до проблемної ситуації. Проблемна ситуація – це інтелектуальне утруднення людини, яке виникає коли людина не знає як пояснити яке-небудь явище, факт, процес дійсності, не може досягти мети відомим їй засобом. Такі обставини спонукають до пошуку нових засобів пояснення або дії. Проблемна ситуація є закономірність продуктивної,

творчої, пізнавальної діяльності. Вона обумовлює початок мислення в процесі постанови і рішення проблем [2].

Психологічною наукою встановлена послідовність етапів продуктивної пізнавальної діяльності людини в умовах проблемної ситуації:

Проблемна ситуація → проблема → пошук засобів її рішення → рішення проблеми.

Повний цикл розумових дій спочатку виникнення проблемної ситуації до рішення проблеми має декілька етапів:

- виникнення проблемної ситуації;
- усвідомлення сутності утруднення і постанови проблеми;
- знаходження засобу рішення шляхом здогадки або висування припущень і обґрунтування гіпотези;
- перевірка правильності рішення проблем;

Загальні функції проблемного навчання:

Засвоєння учнями системи знань і засобів розумової практичної діяльності.

Розвиток пізнавальної самостійності і творчих здібностей учнів.

Формування діалектико-матеріалістичного мислення школярів.

Спеціальні функції проблемного навчання:

1. Виховання навиків творчого засвоєння знань (використання окремих логічних прийомів і засобів творчої діяльності).
2. Виховання навиків творчого застосування знань (застосування засвоєних знань в новій ситуації) та вміння вирішувати учбові проблеми.
3. Формування і накопичування досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, вирішення практичних проблем та художнього відображення дійсності).

Необхідно відмітити, що будь-яка проблема знаходить своє вираження у формі питання. Саме питання стимулює пізнавальну діяльність. Для того, щоб визначити при яких умовах питання носить проблемний характер, необхідно установити, здійснення яких дій або операцій вимагає воно від учнів. Саме не стільки результат, як сутність, етапи пізнавального процесу, який пов'язаний з вирішенням поставленої задачі, характеризують проблемність питання [2].

Найбільш характерні питання, які використовуються в навчанні можна умовно поділити на три групи.

Перша група – питання, які потребують простого відтворення знань або використання відомих дій. Рішуче значення належить пам'яті.

Друга група - питання, які потребують від учнів не простого відтворення і аналізу фактів і подій, вже їм відомих, а включення в нові відносини, в нову ситуацію. Для відповіді на питання недостатньо простого відтворення знань. Необхідно зробити в їх зв'язках деякі зміни, здійснити таке відтворення, в якому є елемент пошуку. В такому випадку рівень пізнавальної діяльності більш високий.

Третя група – питання, яке дає початок другим питанням; вимагає встановлення нових фактів, аналізу і групування надбаних фактів в інших взаємозв'язках, і на цій основі відтворюється розкриття нових закономірностей. Таке питання виражає сутність проблеми. Його рішення вимагає не тільки нових фактів і додаткової інформації, але і нових прийомів дій, тобто творчого пошуку.

Задача вчителя, при створенні проблемної ситуації заключається в тому, щоб, користуючись різними методичними прийомами, поставити перед учнями групу питань, в яких у загальних рисах характеризується проблема. Учень повинен передбачити проблему – це головне, до чого повинен прагнути учитель при створенні проблемної ситуації [6].

Мета проблемного навчання – засвоєння не тільки результатів наукового пізнання, але й самого шляху, процесу надбання цих результатів (оволодіння засобами пізнання), вона включає і формування і розвиток інтелектуальної, мотиваційної, емоційної і других сфер школяра, розвиток його індивідуальних здібностей, тобто в проблемно-розвиваючому навчанні акцент ставиться на загальному розвитку школяра, а не констатуванні готових висновків науки учням.

Проблемно-розвиваюче навчання – це сучасний рівень розвитку дидактики і педагогічної практики. Воно являє собою ефективний засіб загального розвитку учнів. “Проблемным оно называется не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают только путем самостоятельного решения проблем и

“открытия” новых понятий. Здесь есть и объяснения учителя, и репродуктивная деятельность учащихся, и постановка задач, и выполнение упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на общее развитие школьника, его индивидуальных способностей проблемное обучение является подлинно развивающим обучением” [3].

Відповідна організація проблемного навчання буде максимально сприяти активізації розумової діяльності учнів, розвитку розумових сил і здібностей. Прилучення школярів до проблемно-пошукової діяльності грає важливу роль в підвищенні ефективності всього процесу навчання.

Література

1. Буряк В.К., Беришвили Д.Д. Урок в старших классах. Издательство Тбилисского университета. – Т.,1990.
2. Буряк В.К., Кондрашова Л.В. Активизация учебной деятельности школьников. Кривой-Рог,1995.
3. Максимова В.Н. Проблемный подход к обучению в школе. - Л.,1973.
4. Матюшин А.М. Организация проблемного обучения. - М., Педагогика, 1977.
5. Махмутов М.И. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., Педагогика, 1977.
6. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М., Педагогика,1980.

Н.О. Чувасова

ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА

В статье рассматриваются различные подходы к определению содержания и структуры познавательной активности. На основе проведенного анализа автор выделяет структурные компоненты познавательной активности.

The different approaches in distinguishing the structure of pupil's cognitive work. On the base of this analyses the author distinguishes the structural component of pupil's cognitive work

Сьогоднішня школа є свідком надзвичайно глибоких перетворень усього буття і мислення людини. Головним стає учень який не тільки з бажанням та інтересом засвоїв ту чи іншу інформацію, але й має глибоку упевненість в необхідності пізнання, творчого засвоєння системи наукових знань, проявляє готовність до енергійної діяльності та пізнавальної активності.

Для розуміння сутності пізнавальної активності і виділення її структурних компонентів необхідно перш за все проаналізувати ті плідні доробки, які існують із даної проблематики. Питання обґрунтування сутності пізнавальної активності учнів у процесі навчання знайшли відображення в дослідженнях дидактів, психологів, методистів: Л.П.Аристової, Д.В.Вилькєєва, Е.Я.Голанта, М.О.Данилова, Т.В.Кудряцева, И.Я.Лернера, М.І.Махмутова, Н.О.Половнікової, М.М.Скаткіна, Т.І.Шамової та ін.

В.І.Лозова стверджує, що пізнавальна активність – це риса особистості, котра знаходить вияв у відношенні до пізнавальної діяльності, тобто в стані готовності прагнення до самостійної діяльності з метою оволодіння духовною культурою людства в якості діяльності обумовленої свідомим вибором оптимальних шляхів для досягнення мети пізнання. Активність людини передбачає певний психологічний стан, який зумовлюється її потребами, мотивами, інтересами, вольовими процесами.

А.К.Маркова пише, що пізнавальною активністю необхідно називати усі види активного відношення як до пізнання: наявність змісту, значимості для дитини навчання як пізнання; усі види пізнавальних мотивів – прагнення до нових знань, до способів їхнього придбання, прагнення до самоосвіти; мети, що реалізують ці пізнавальні мотиви; обслуговуючи їхні емоції. На основі цього школяр формується як суб'єкт навчальної діяльності.

Г.І.Щукіна пояснює, що пізнавальну активність необхідно розглядати як особистісне утворення яке виявляє інтелектуальний відгук на процес пізнання, живе співчуття, розумово-емоційну чутливість учня в пізнавальному процесі. Вона характеризується пошуковою спрямованістю в навчанні, пізнавальним інтересом, прагненням задовольнити його при

допомозі різних джерел як в навчанні так і в позаучбовій діяльності; емоційним піднесенням, благополуччям протікання діяльності [6].

Наведені визначення поняття „пізнавальна активність” дозволяють зробити висновок, що освоєння невідомого спонукає людину до творчої діяльності. При цьому зовнішній вплив відбивається через психічний стан конкретної особи, через вольові якості, емоції. І засвоєння об’єкта пізнання, і відбиття зовнішнього впливу вимагає активності суб’єкта. Отже, пізнавальна активність характеризує індивідуальні особливості людини в процесі пізнавальної діяльності.

Слід зазначити, що в багатьох працях дидактиків визначення поняття „пізнавальна активність” розглядається у тісному зв’язку з поняттям „самостійність”. „Всебічної активності, - зауважує Д.В.Вількеєв, - не можна досягти без розвитку у школярів пізнавальної самостійності” [2].

Найбільш цінні результати на думку М.О.Данілова досягається саме тоді, коли з’єднується пізнавальна активність з розвитком самостійності. Деякі науковці вважають пізнавальну активність формою виявлення самостійності. По характеру активності учня, зауважує Р.Г.Лемберг, можна судити про його самостійність, бо будь-яка самостійна дія починається з виникнення бажання виявити свою активність. М.И.Махмутов визначає активність як форму прояву пізнавальної самоактивності. І.Я.Лернер підкреслює взаємозв’язок активності і самостійності, вважаючи, що “самостійність припускає активність, але не зводиться до неї”. Тому головну задачу бачить у тім, щоб активність підняти до рівня самостійності. Вважаємо, що пізнавальна активність – поняття більш широке, що припускає самостійність. Остання є одним із проявів і показником активності особистості, тому що через самостійність реалізується відношення учня до змісту і процесу пізнання в цілому. Пізнавальна активність як риса особистості виявляється в готовності і прагненні саме до самостійної діяльності по оволодінню об’єктом пізнання (системою наукових знань, істин, закономірностей, умінням і навичками) і як цю діяльність, здійснюваної шляхом вибору найбільш оптимальних шляхів для досягнення мети пізнання.

Н.О.Половнікова переконана, що активність і самостійність як у виникненні так і розвитку невіддільні. Тому головне завдання вбачає в тому, щоб активність підняти до рівня самостійності. Взаємозв'язок цих понять визначає В.А.Крутецький: "...відношення між поняттями „активне мислення” „самостійне мислення” і „творче мислення” можна означати у вигляді концентричних тіл. Це різні рівні мислення, без яких кожне наступне є видовим у відношенні до попереднього, родового. Творче мислення буде самостійним і активним, але не всяке активне мислення є самостійним і не всяке самостійне є творчим” [3].

Вважаємо, що самостійність ніби переводить пізнавальну активність з області бажання, прагнення діяльності до області реалізації потреб і бажань, які здійснюються в процесі пізнавальної діяльності.

Т.І.Шамова вважає, що пізнавальну активність слід розглядати більш як відношення учня до змісту і процесу пізнання, а самостійність – як реалізацію цього відношення в дії, яка без активності відбуватися не може [5].

Б.П.Есипов так класифікує ознаки пізнавальної активності:

- а) відношення до навчання (у чому бачить смисл навчання, регулярність та якість підготовки домашнього завдання);
- б) якість знань (знання матеріалів програми, вміння застосовувати знання на практиці);
- в) характерні особливості учбової діяльності (розумова активність, зосередженість, стійкість уваги, загальний тонус в роботі, емоційно-вольові виявлення, ступінь зовнішньої активності);
- г) відношення до внеучбової діяльності (захопленість нею, системність, направленість).

У цілому - все це свідчить про складність такого психолого-педагогічного явища як пізнавальна активність. Особистість, реалізувати певні потреби, інтереси в конкретній діяльності виявляє ті чи інші свої якості, серед них – і пізнавальну активність.

Поступово розвиваючись і відокремлюючись, ці якості створюють певну структуру особистості, що дає змогу

визначити пізнавальну активність як рису особистості, котра знаходить вияв у відношенні до пізнавальної діяльності, тобто в стані готовності прагнення до самостійної діяльності з метою оволодіння духовною культурою людства, в якості діяльності, обумовленої свідомим вибором оптимальних шляхів для досягнення мети пізнання.

У своїй роботі ми виходили з того, що пізнавальна активність визначається нами як складно-структуроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для формування творчої особистості. Пізнавальна активність являє собою складний синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів. У нашому дослідженні ми спиралась на компонентну структуру пізнавальної активності учнів за Л.В.Мар'яненко.

Так пізнавальна активність, як важливий показник творчої особистості включає, в стійкій єдності такі складники, як операційний компонент, мотиваційний компонент та особистісний компонент.

Мотиваційний компонент: містить у собі потреби, інтереси, мотиви, тобто усе, що забезпечує включення дітей у процес активного навчання і підтримує цю активність протягом всіх етапів навчального пізнання. Найпершою задачею є вироблення в старших дошкільних і молодших школярів внутрішньої мотивації до навчання, тому що вона є основою цілеспрямованої пізнавальної активності. Мотиваційному компонентові пізнавальної активності притаманні такі психологічні утворення: загальна спрямованість учня на пізнання, навчальну діяльність, конкретне завдання; позитивне ставлення до пізнавальної діяльності; сформованість навчально-пізнавального процесу; сформованість пізнавальної потреби як відчуття внутрішньої необхідності в навчально-пізнавальній діяльності; сформованість пізнавальної ініціативи як дійового початку пізнавальної діяльності; сформованість пізнавальної ініціативи як дійовий вихід за межі заданого, ситуативно потрібного з метою поглибленого або всебічного пізнання.

Отже цей компонент забезпечує спрямованість учнів до активної пізнавальної діяльності.

Як одну з найголовніших ознак пізнавальної активності включає в себе **операційний компонент**. До операційного компонента входять надпідрозділи: 1) розумові операції та розумові вміння, 2) властивості мислення, 3) мовно-розумова діяльність. Операційний компонент забезпечує процесуальний перебіг пізнавальної активності. Перший підрозділ операційного компонента пізнавальної активності включає такі операції мислення: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація, активне перенесення, визначення причинно-наслідкових зв'язків та логічних міжпредметних і внутрішніх предметних зв'язків, доказ-спростування. До другого підрозділу належать ті характерні риси мислення, які „закріплюють” у собі прояви пізнавальної активності: самостійність мислення як уміння людини доходити певного висновку, встановлювати важливі закономірності і застосовувати на практиці набуті знання, тобто самостійно міркувати; критичність мислення; конструктивність мислення як уміння знаходити раціональні й оптимальні шляхи розв'язання задачі чи проблеми; перетворюваність мислення як перестукування, перетворення здобутих знань з метою їх метою їх поглибленого осмислення та дальшого конструктивного використання; проблемність мислення як сприйнятливість до суперечностей дійсності, вміння осягнути проблему; сміливість мислення як відсутність страху помилки, прагнення подати свої думки на розгляд інших, навіть за несприятливих обставин; глибина мислення як здатність усвідомити сутність явищ; широта мислення як намагання різнобічного та різноаспектного вивчення явища чи об'єктів; гнучкість мислення як установлення різноманітних логічних зв'язків. Становлення та розвиток властивостей мислення визначаються сформованістю операцій мислення та розумових умінь. До підрозділу „мовно-розумова активність” операційного компонента включаємо прояви пізнавальної активності в мовній діяльності: вміння передавати зміст матеріалу своїми словами, прагнення урізноманітнювати висловлення своєї думки, логічність і точність мовних як уміння формулювати головне, чіткість мовних висловлювань як уміння через слово передавати думку (мовна імпровізація).

Цей компонент задає систему шляхів, способів і прийомів формування пізнавальної активності старшокласників.

Вияв пізнавальної активності відчувається на основі сформованості найскладніших мистецьких якостей та розумових умінь особистості.

Особистісному (результативному) компонентові пізнавальної о активності властиві ті якості особистості, які стимулюють прояв та розвиток пізнавальної активності і самі розвиваються в результаті функціонування: допитливість як прагнення до глибокого пізнання явищ (намагання пізнати суттєве або невідоме) вдумливість як уміння віднаходити причинно-наслідкові зв'язки в тих чи тих явищах дійсності; схильність до участі у дискусіях; інтелектуальна рефлексія як усвідомлення закономірностей власної пізнавальної діяльності; самовдосконалення — прагнення розвивати в собі ті якості, які сприяють ефективній розумовій діяльності; самокритичність як уміння виявляти свої вади, визнавати власні помилки; впевненість у собі - відчуття можливості успішно виконати те чи те пізнавальне завдання; почуття власної гідності; відсутність страху помилки як уміння гальмувати захисні механізми, що блокують прояв активності; вміння відстояти власні погляди в дискусії, схильність до особистісного самовияву - прагнення розкрити свої можливості у пізнавальній діяльності; ініціативність особистості як схильність виявити пізнавальну активність за власним почином.

На становлення пізнавальної активності також впливає вид **спрямованості особистості**. За допомогою методики „Орієнтувальна анкета” Н.Пейсахова можна визначити особистісний вид спрямованості. Отож, спрямованість особистості - сукупність стійких мотивів, які орієнтують її діяльність і поведінку незалежно від ситуації. Особистісна спрямованість зумовлена потребами, інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами, світосприйманням. Н.Пейсахов виділяє три види спрямованості особистості: спрямованість на себе (егоїстична спрямованість); спрямованість на взаємодію (колективістська спрямованість); спрямованість на завдання (ділова спрямованість).

За допомогою факторного аналізу структури пізнавальної активності виділено чотири чинники, за якими розподілені всі її складові.

До першого чинника увійшли всі мислительні операції та якості мислення, а також ті риси особистості, формування яких залежить від розумової діяльності. Це такі складові, записані в порядку зменшення їх факторної ваги: критичність мислення, різноманітність формулювання проблем, передбачення; доведення-спростування, логічність, уміння передати думку своїми словами, встановлення між предметних зв'язків, точність висловлення, виділення головного, конструктивність мислення, активне перенесення, систематизація, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, визначення понять, широта мислення, самостійність мислення, сміливість мислення, глибина мислення, гнучкість мислення, проблемність мислення, аналіз мислення. Сюди увійшли також складові особистісного (результативного) компонента: допитливість, вдумливість, упевненість у собі, організованість, почуття власної гідності, потреба у самореалізації, інтелектуальна рефлексія. Ці особистісні риси належать до чинника "операціональність", тому що функціонують завдяки сформованості мислительних операцій та розумових умінь. До другого чинника увійшли усі ті складові структури пізнавальної активності, які характеризують вияв активності за взаємодії з іншими людьми чи в складних ситуаціях. Це такі риси: прагнення до дискусії, ініціативність, сміливість мислення, пізнавальна ініціатива, широта мислення, вміння відстоювати свої погляди. Як бачимо, дві важливі якості пізнавальної активності - ініціативність (особистісний компонент) та пізнавальна ініціатива (мотиваційний компонент) - утворили спільний чинник „ініціативність - пізнавальна ініціатива”. Третій чинник, позначений як „самокритичність”, адже ця риса особистості має надто велику факторну вагу в ньому. Самокритичність належить до особистісного (результативного) компонента пізнавальної активності, а в окремий чинник у процесі факторного аналізу вона виділилася тому, що детермінує саморозвиток людини. Ця риса зумовлює

саморозвиток не лише особистості загалом, а й, зокрема, її розумової діяльності. Зазначимо, що учень успішно розвивається тоді, коли усвідомлює свої вади і намагається їх позбутися. Однак надто акцентуїювана самокритичність може стати деструктивною силою і заблокувати вияв активності - особливо якщо вона поєднується зі зниженою самооцінкою. Отож слід розвивати продуктивну самокритичність, яка має поєднуватися з адекватною самооцінкою. За підвищеної самооцінки самокритичність здебільше не розвивається. У четвертий чинник виокремилися такі складові структури пізнавальної активності: „перетворюваність мислення” (за теоретичною структурою - операційний компонент - підрозділ “операції мислення”), “пізнавальна надситуативність” (мотиваційний компонент), “самостійність мислення” (операційний компонент, підрозділ “риси мислення”), “вміння відстояти власні погляди” (операційний компонент, підрозділ “розумові вміння”). Якщо другий чинник „пізнавальна ініціатива – ініціативність” об’єднав риси особистості, які забезпечують вияв активності у складних зовнішніх обставинах, то четвертий згрупував ті якості, що забезпечують вияв пізнавальної активності на внутрішньому рівні. Характеризуючи складові четвертого чинника, зазначимо, що пізнавальна потреба розвивається на основі сформованої перетворюваності мислення. Невідоме спонукує суб’єкта до діяльності. Зовнішні потреби переломлюються через психічний стан людини, його вольові якості, емоції, а це вимагає прояву активності. Таким чином, пізнавальна активність вказує на індивідуальні особливості процесу пізнавальної діяльності даного суб’єкта.

Зазначимо, що достатня розвиненість і прояв цих компонентів та їх цілісна єдність є показником високого рівня пізнавальної активності, який в умовах сьогодення набуває все більшої актуальності.

Тому для ефективної організації пізнавальної діяльності старшокласників вчителям необхідно чітко уявляти структуру пізнавальної активності. Це дозволить їм створити необхідні умови для формування даного особистісного утворення.

Не менш важливим питанням, є забезпечення педагогічних умов для успішного формування пізнавальної

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