

Міністерство освіти і науки України
Харківський державний педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди

*190 річниці
університету
присвячується*

В. І. Лозова

**ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД
ДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ**

Видання 2-е, доповнене

Харків
«ОВС»
2000

УДК 371.302.2
ББК 74.212
Л72

Рецензенти:

Г. П. Шевченко,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент АПН України

Г. Г. Петренко,
кандидат психологічних наук, професор

Друкується
за рішенням редакційно-видавничої ради
Харківського державного педагогічного університету
ім. Г. С. Сковороди

Лозова В. І.

Л72 Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — 2-е вид., доп. — Харків: «ОВС», 2000. — 175 с.
ISBN 966-7858-01-4.

У монографії розглядаються теоретичні питання формування пізнавальної активності як стійкого особистісного утворення з позицій цілісного підходу до об'єкта дослідження, розкриваються конкретні способи активізації пізнавальної діяльності школярів у їх навчально-пізнавальній та громадській діяльності, обґрунтовуються умови успішності їх реалізації.

Для спеціалістів у галузі педагогіки, вчителів, вихователів, студентів педагогічних вузів.

Л 60602-003 Без оголош.
7858-2000

УДК 371.302.2
ББК 74.212
Л72

ISBN 966-7858-01-4

© Лозова В. І., 2000
© ТОВ «ОВС», оформлення, 2000

Зміст

Вступ	5
<i>Розділ 1. Теоретичні питання формування пізнавальної активності особистості</i>	<i>11</i>
1.1. Сутність поняття «активність особистості»	11
1.2. Пізнавальна активність як вид активності особистості школяра	22
1.3. Види, рівні, показники та критерії пізнавальної активності школярів	27
1.4. Цілісність процесу формування пізнавальної активності особистості	37
1.5. Питання формування активності особистості в історії педагогічної думки	43
<i>Розділ 2. Формування пізнавальної активності школярів у різних видах діяльності</i>	<i>75</i>
2.1. Активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів	75
2.1.1. Способи активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів	75
2.1.2. Формування пізнавальної активності школярів в умовах проблемного навчання	87
2.2. Формування пізнавальної активності школярів в їх позанавчальній діяльності	109
2.2.1. Позанавчальна пізнавальна діяльність та її вплив на формування особистості школяра ..	109
2.2.2. Способи організації спілкування школярів у гуртковій роботі з предмета	112
2.2.3. Формування пізнавальної активності школярів в умовах їх громадської діяльності	118
2.2.4. Способи формування пізнавальної активності школярів у процесі виконання ними громадських доручень	123

<i>Розділ 3. Психолого-педагогічні умови забезпечення ефективності формування пізнавальної активності школярів у різних видах їх діяльності</i>	<i>136</i>
3.1. Підготовка вчителів, вихователів до формування позитивної мотивації пізнавальної діяльності школярів	136
3.2. Оволодіння школярами загально-навчальними вміннями	139
3.3. Педагогічно спрямована організація спілкування школярів у пізнавальній діяльності	147
Висновки	159
Література	161

ВСТУП

До ключових проблем педагогіки, які вимагають постійного творчого аналізу та експериментальних перевірок, відноситься і проблема формування пізнавальної активності особистості школяра, тому що «тут, як у фокусі, — відзначає І. Ф. Харламов, — тісно переплітаються ті соціальні, психологічні й педагогічні вимоги, які пред'являються до формування особистості» [244, с. 3].

Актуальність проблеми в умовах соціальної та економічної перебудови сучасного суспільства визначається такими факторами:

1. Суспільство не може повноцінно функціонувати в умовах соціального і науково-технічного прогресу без активності людини, яка є могутнім їх джерелом.

Важливо навчити людину самостійно орієнтуватися в інформації, кількість якої постійно збільшується, успішно її використовувати. Для цього необхідно формувати здатність особистості творчо, нешаблонно мислити, самостійно поповнювати свої знання, бо прогрес залежить у великій мірі від інтелектуального потенціалу суспільства, освіти і науки. Г. Ващенко писав, що «людина мислить і творить остільки, оскільки вона вільна й активна. З падінням активності занепадає й процес мислення і творчої фантазії» [52, с. 95].

На перше місце у формуванні активності виходить питання виховання потреб особистості в інтелектуальному, культурному, моральному аспектах та її саморозвитку.

Значення цих проблем зростає у зв'язку з розвитком демократії в суспільстві та необхідністю подолання протиріч, які виникають: з одного боку, широке залучення народу до управління державою, а з другого, — недостатня компетентність багатьох його представників, і як наслідок цього — негативні явища в політиці, економіці, екології.

Таким чином, виховання пізнавальної активності в шкільний період життя людини є основою підготовки молодого покоління до продуктивної професійної діяльності, яка сприяє науково-технічному прогресу суспільства, його соціально-економічному розвитку, тому що активну особистість відзначає вміння ставити і розв'язувати нові проблеми, ініціатива, оригінальність мислення, протидія консерватизму, шаблону, здатність до критичного аналізу умов, фактів, підходів тощо.

2. Пізнавальна активність особистості є умовою її духовного розвитку. Оволодіння духовною культурою суспільства суттєво

впливає на ієрархію потреб, мотивів, інтересів суб'єкта, що, в свою чергу, визначає якість не лише професійної праці, але і характер занять у вільний час, які є як умовою для задоволення духовних потреб, так і засобом самовизначення, самореалізації, самовідкриття, саморозвитку особистості. Чим вищий рівень освіти, загальної культури людини, тим плідніше вона використовує свій вільний час. Звідси виходить необхідність збуджувати пізнавальну активність, в основі якої — потяг до пізнання, самоосвіти. «Духовні потреби, — відзначає О. Г. Ковальов, — специфічні людські утворення, вони характеризують високий рівень розвитку особистості. Потреба в пізнанні дійсності, природної та соціальної, забезпечує людині, при інших умовах, свободу і відкриває шлях до творчості» [с. 110, с. 131].

3. З розвитком суспільства пізнання світу, його теоретичне усвідомлення і пояснення стало одною із сфер людської діяльності. Людське життя неможливе без неперервної пізнавальної діяльності. Провідна роль пізнання в житті людини визначає і значення пізнавальної активності у різних видах діяльності школяра: навчально-пізнавальній, трудовій, громадській, у процесі занять мистецтвом, фізичною культурою та ін. Успіх діяльності забезпечується єдністю зовнішніх впливів на особистість та її внутрішнім світом. Коли діяльність викликана розумінням особистісних інтересів, потреб, вона реалізується добровільно, за власною ініціативою, тобто стає самодіяльністю і підвищується її якість. Ми говоримо про пізнавальну активність як умову успішності будь-якої діяльності, бо вона передбачає виховання самостійності, ініціативності, сумлінності, сили волі, тобто орієнтує суб'єкт на самовиховання, на керівництво людиною своїм власним розвитком із врахуванням загальнолюдських цінностей.

Таким чином, одне із важливих завдань навчання — розвиток самостійності особистості, підвищення рівня її творчого потенціалу — вирішується шляхом формування пізнавальної активності, котра, з одного боку, знаходить конкретне виявлення в самостійній діяльності суб'єкта, а з другого, — активність, що стимулюється пізнавальними інтересами, визначає характер його самостійності.

4. Пізнавальна активність школяра є важливою умовою вдосконалення і одночасно показником ефективності навчально-виховного процесу в школі, тому що: а) стимулює розвиток особистості; б) забезпечує сприятливий мікроклімат учня в сім'ї; в) спонукає вчителів, вихователів до самоосвіти, пошуків шляхів

досягнення високих результатів навчання (відбір змісту освіти, розробка технологій навчання і виховання та ін.)

Отже, проблема пізнавальної активності — багатогранна кардинальна проблема не лише дидактики, а й всього процесу виховання особистості. У розв'язанні питань формування активності — витoki багатьох інших питань: виховання потреб у знаннях; навчання школярів умінням навчатися, мислити; розвиток пізнавальних інтересів, самостійності, творчості; забезпечення глибини і міцності знань; визначення рівнів розумового розвитку учнів та ін.

Це ті об'єктивні фактори, котрі обумовлюють значення проблеми в сучасній педагогічній науці та практиці школи, що вимагає її нового осмислення, пошуків ефективних напрямів організації пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на формування пізнавальної активності як стійкого утворення особистості, яке впливає на оцінне ставлення її до соціального досвіду у всіх сферах життєдіяльності. Зовнішні спонукання повинні бути такими, щоб суб'єкт сприймав їх як свої власні і за своєю ініціативою визначав об'єкти і способи пізнання, тобто необхідна адекватна визначеному завданню організація діяльності школярів.

Цінні думки стосовно активізації пізнавальної діяльності учнів знаходимо у прогресивних педагогів минулого: Я. А. Коменського, Ж. Ж. Руссо, К. А. Гельвеція, Й. Г. Песталоцці, А. Дістервега та ін. Значний внесок у обґрунтування питань активізації зробив К. Д. Ушинський та його послідовники.

Багатий досвід було накопичено у вітчизняній педагогіці 20-х років ХХ ст. Конкретні шляхи реалізації принципу активності були розроблені і в 30-і роки П. П. Блонським, І. І. Божович, О. Залужним, П. І. Зінченко, О. М. Леонтьєвим.

Нова хвиля теоретичних і методичних досліджень питань активізації діяльності школярів почалася з кінця 50-х років. Плідними в цьому плані були 60-і та 70-і роки.

У працях педагогів, психологів, методистів знайшли глибоке обґрунтування проблеми сутності активності особистості, психологічних механізмів активності, питання активізації шляхом удосконалення методів, форм навчання; організації самостійної роботи як засобу активізації та ін. Проте недостатньо в наукових працях висвітлено питання формування активності школярів у різних видах їх діяльності. «Ніколи особистість, — пише М. С. Каган, — не зуміє охопити все величезне різноманіття конкретних форм пізнавальної, оцінно-орієнтовної, кому-

нікативної, трудової, художньої діяльності. Але ідеальною слід вважати таку ситуацію, при якій особистість зможе так чи інакше приймати участь у всіх напрямках діяльності, розкриваючи і стверджуючи себе в повноті особистісно-людських якостей» [99, с. 307—308].

Оскільки пізнавальна активність особистості сприяє підвищенню якості будь-якої сфери діяльності, а на її формування впливають різноманітні об'єктивні і суб'єктивні фактори і ці впливи ефективні, якщо вони зміщуються із об'єктивної в суб'єктивну сферу, то необхідний цілісний підхід як до вивчення феномена пізнавальної активності, так і формування її.

Протягом певного часу обґрунтування пізнавальної активності як принципу дидактики цілком задовольняло педагогічну науку. Але практичні потреби осмислення даних наукових досліджень, інших наук про різноманітні аспекти об'єкта, який вивчається, спонукали до більш глибокої розробки проблеми, що дозволяє відкривати нові зв'язки, відношення об'єкта, уточнювати уявлення, розкривати перспективи. Найбільш повно знання педагогічного об'єкта досягається в системі, коли встановлюються зв'язки, відношення компонентів об'єкта.

Сутність нового концептуального підходу полягає у вивченні пізнавальної активності як цілісної системи, сукупності окремих компонентів, взаємодія яких дозволяє знаходити нові інтегральні якості, враховувати їх і використовувати в рамках об'єктивно можливої різноманітності умов формування пізнавальної активності школярів. Забезпечується розвиток активності цілеспрямованою організацією гностичних дій особистості в різних формах діяльності, в які включається школяр і де відбувається процес його розвитку. І «це не сума доданків і не механічний конгломерат окремих частковостей. Це єдиний комплекс необхідних соціальних основ, у яких формується активна особистість» [259, с. 19].

У монографії представлено обґрунтування ідеї цілісного підходу до вивчення складного педагогічного об'єкта, яким є пізнавальна активність особистості, що дозволяє на основі аналізу компонентів цілісної системи, їх взаємозв'язку та взаємобумовленості визначити інтегративні засоби, методи, психолого-педагогічні умови успішного функціонування процесу, котрий забезпечує формування пізнавальної активності школярів як стійкої особистісної якості.

На основі теоретичного аналізу науково-літературних даних і проведеного експериментального дослідження розкрито основні

положення про сутність пізнавальної активності, її внутрішні і зовнішні побудники, види, рівні, критерії, ступені виявлення.

У виконаному дослідженні поряд з існуючими положеннями про формування пізнавальної активності переважно в навчально-пізнавальній діяльності обґрунтовано нові уявлення про роль і значення пізнавальної активності, встановлено необхідність формування гностичних дій у будь-якій діяльності як умови ефективності її здійснення, охарактеризовано роль і механізми формування пізнавальної активності як у навчально-пізнавальній, так і позанавчальній (гуртковій) і громадській діяльності школярів.

У процесі варіативного експерименту одержано дані про оптимальні способи формування пізнавальної активності в різних сферах діяльності школярів і запропоновано для розгляду такі з них:

— використання проблемних занять, завдань у навчально-пізнавальній діяльності, що забезпечує не лише творчий характер оволодіння школярами новою інформацією, а і виявлення рівня сформованості їх активності в цьому процесі;

— організація спілкування школярів (ровесників і старшокласників з молодшими школярами) шляхом спонукання їх до взаємодії в гуртковій роботі, громадській діяльності;

— цілеспрямоване створення ситуацій, які викликають необхідність гностичних дій підлітків, організація діяльності змагального характеру та ін.

Формами взаємодії виступали взаємодоповнення, взаємопідтримка, взаємодопомога, співробітництво, самооцінка, змагання, що сприяло формуванню особистісних якостей школярів — активності, самостійності, працелюбності, відповідальності, доброзичливості, а також реалізації потреби особистості в самоствердженні.

Отже, в монографії запропоновано певну педагогічну систему, яка забезпечує творчий характер гностичної діяльності школярів у різних сферах їх діяльності. Одержано вірогідну інформацію про характер взаємозв'язку, взаємообумовленості прояву пізнавальної активності в навчально-пізнавальній, позанавчальній (гуртковій) і громадській діяльності.

Одержані дані дозволяють зробити висновок: формування пізнавальної активності у різних значущих для школярів видах діяльності сприяє становленню її як стійкого, стабільного особистісного утворення, що забезпечує позитивне ставлення до діяльності, її творчий характер і результативність.

Окремі параграфи написано разом з Л.М. Калашніковою, О.В. Кузьменко, О.В. Поповою, які підготували у свій час дисертації під науковим керівництвом автора.

Представлені в роботі наукові дані й розроблені на їх основі рекомендації можуть бути використані педагогами, вихователями та іншими організаторами педагогічного процесу з метою стимулювання пізнавальної активності школярів як важливої умови підвищення ефективності будь-якої діяльності.

Розділ 1
**ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

1.1. Сутність поняття «активність особистості»

Розкриття сутності пізнавальної активності особистості вимагає наукового визначення поняття «активність», тому що визначення поняття науки — важливий елемент її методології, який дозволяє намітити шляхи дослідження педагогічних процесів і явищ. Про необхідність і важливість аналізу наукового поняття «активність» пишуть філософи, психологи, педагоги: В. З. Коган, В. Беленький, М. С. Кветной, С. Л. Рубінштейн, В. А. Петровський, А. І. Арістова, Т. І. Шамова, Г. І. Щукіна та ін.

У сучасних наукових працях активність як наукова категорія досліджується в різних аспектах: біологічному, психологічному, соціологічному та ін. Так, у **біологічному аспекті** вона розкривається в зв'язку з пристосуванням організму до оточуючого середовища, як реакція на дратування зовнішнього середовища. Роздратованість у простих організмів є формою виявлення активності. М. О. Бернштейн вважає, що біологічна активність включає в себе всю динаміку цілеспрямованої боротьби організму шляхом доцільності механізмів. Саме біологічну активність автор вважає головною, яка визначається характеристикою живих організмів. Біологічна активність притаманна і людині як спадкова властивість, що забезпечує пристосування до середовища.

Розкриттю сутності активності сприяє **логіко-семантичний аналіз** поняття. З цією метою було вивчено і проаналізовано статті словників, енциклопедій. Семантичний аналіз слова дозволив ближче підійти до наукового визначення поняття. Слово «активність» походить від латинського «activus» і означає діяльну участь у будь-чому, енергійну діяльність. У окремих словниках тлумачення слова «активність» немає, але є визначення значення слова «активний»: діяльний, енергійний, протилежний до слова пасивний; діяльна, енергійна, ініціативна — про людину, її поведінку, ставлення до оточуючого, до того, що відбувається, таку, котра прагне до участі в усьому, а приймаючи участь у будь-чому, виявляє себе в діяльності, в діях. У словнику Даля вказується на таку ознаку активності: «Активність як стан, властивість це» [74].

Таким чином, поняття «активність» є багатостороннім, тому вимагає аналізу в різних напрямках. Цьому сприяє і тлумачення поняття «активність» у «Педагогічній енциклопедії», де автор

статті Г. С. Костюк відрізняє активність у загальному біологічному значенні і активність людини як її важливу рису — «здатність змінювати оточуючу дійсність у відповідності з власними потребами, поглядами, цілями. Як особливість особистості людини активність знаходить вияв у енергійній, ініціативній діяльності в праці, навчанні, громадському житті, в різних видах творчості, спорті, грі та ін.» [181, с. 9].

На основі аналізу статей словників, енциклопедії можна зробити висновки:

1. Поняття «активність» розкривається через поняття «діяльність», а діяльність — через активність. Такий же підхід спостерігаємо і в мовах інших народів. Так, у англійській мові активність і діяльність, енергія визначаються одним і тим же словом — «activity». В італійській мові слово «attivitа» і слово «operosita» означають і активність, і діяльність: «attivitа» — діяльність, активність, жвавість, енергія, фізична активність, а «operosita» — активність, діяльність, працелюбство, старанність. У німецькій мові існує два слова: «activitat» — активність і deshаftigreit — діловитість, клопітливість, оборотливість. В угорській мові «teverenysed» означає і активність, і діяльність. У французькій «activite» — діяльність і активність, дія.

2. Активність у розглянутих довідниках визначається як діяльність енергійна, посилена.

3. Активність особистості передбачає і відношення людини до оточуючого, стан.

Визначення активності в наукових працях філософів, психологів також пов'язане з поняттям «діяльність», що вимагає аналізу взаємозв'язку цих понять.

У багатьох філософських наукових працях **активність** розглядається як **загальна категорія**, особлива властивість всіх живих систем, властивість, притаманна всій матерії, всім її формам. Так, А. В. Маргуліс вважає, що активність — це специфічний спосіб реагування, поведінки і взаємозв'язку відкритих матеріальних систем з об'єктивно необхідними умовами їх існування, тобто це спосіб їх буття, відтворення і розвитку [155, с. 14].

Такий підхід до розкриття сутності активності пов'язується з розглядом **діяльності** як специфічної для соціальної **форми активності**. Поняття активності широко використовується при характеристиці соціальної дійсності, відбиваючи те загальне, що притаманне живій природі й людині, але не охоплює суттєвих особливостей людської активності. Тому, на думку А. В. Маргуліса, наука ввела інше поняття — діяльність, що характеризує

людську активність як вищий етап активності живих систем, як певний спосіб існування соціальної дійсності, тобто діяльність є узагальненою характеристикою людської активності [155, с. 47].

В. І. Дьомін визначає активність як вищий етап діяльності. Тому поняття «активність» автор вважає більш широким, ніж поняття «діяльність» [79, с. 47].

Г. Є. Журавльов бачить в цих поняттях лише термінологічну різницю: діяльність в широкому значенні, діяльність як система визначається терміном «активність», а власне термін «діяльність» служить для визначення одного виду активності [88, с. 25—26]. У зв'язку з цим автор визначає і види активності: фітактивність, коли людина виконує низку простих функцій, безпосередньо пов'язаних з обміном речовин; реактивність, що відбиває взаємодію із зовнішнім світом, супроводжується простими процесами управління і координації. Ці два види активності автор об'єднує одним поняттям біологічної активності. Свідоме ставлення до зовнішнього світу, яке включає активне відображення властивостей предметної дійсності і формування свого ставлення до оточуючого, складає третій вид активності — діяльність [88, с. 27].

Проте визначення активності як широкої категорії, що включає і діяльність, не дозволяє охопити всю різноманітність виявлення процесів соціального характеру, тому що у феномені активності сховано і «водорозділ» (А. Ілліаді) між біологічним і соціальним.

Механічне перенесення окремих властивостей матерії на вивчення людини може призвести до висновку, що людина активна в силу своїх природніх якостей (людина як частина природи). А цим самим відводиться на другий план соціальна сутність людини-особистості. Тому для правильного розуміння сутності активності слід розрізняти активність людини як біологічної істоти, якій, як і всім іншим предметам матеріального світу, притаманна активність, що виявляється в реакції дразливості, вибору та ін., та активність особистості як соціальної істоти. Активність особистості не можна пояснювати лише тим, що це природна властивість людини. Вивчаючи особистість як людину в «сукупності її соціальних якостей, що формуються в різних видах громадської діяльності і відношень», Л. П. Буєва вважає, що активність особистості — явище конкретно-історичне, тому ступінь соціальної активності особистості залежить від того співвідношення, котре існує між соціальними функціями особистості та її суб'єктивними позиціями і установками.

Особистість володіє специфічним видом активності — соціальною самодіяльністю, в процесі якої вона досягає певної мети.

Поділяючи ту точку зору, що активність у самому широкому розумінні цього слова притаманна матеріальному світу, вважаємо доцільним розглядати активність особистості як самостійну категорію, як соціальне явище, котре має свої специфічні особливості. В такому розумінні активність — це не вроджене явище, вона може змінюватися у зв'язку із змінами самої особистості і того соціального середовища, в якому особистість формується і розвивається. Біологічна активність людини є передумовою для її розвитку в певних умовах так само, як і здібності людини. Отже, можна говорити про абсолютну активність людини як біологічної істоти, частини природи та про відносну, змінну, якщо мова йде про особистість. Саме тому, що активність не є незмінною уродженою якістю людини, слід говорити про необхідність її формування і розвиток.

Другий напрям у визначенні понять «**активність**» і «**діяльність**» заключається в тому, що ці два поняття **ототожнюються**, тому активність визначається як діяльність: «Активність є така діяльність соціального суб'єкта, в якій мотив і мета мають тенденцію до гармонічної єдності», — пише П. Є. Кряжев [119, с. 66].

У психологічних дослідженнях активність, у більшості, розглядається як психічна діяльність суб'єкта.

Проте, не дивлячись на діалектичний взаємозв'язок досліджуваних понять, їх треба розрізнити. На це вказує і психолог С. Л. Рубінштейн, підкреслюючи, що часто йде мова про психічну діяльність, коли ототожнюють фактично діяльність і активність, хоча ці поняття слід розрізнити: «Про будь-який психічний процес — виховання, мислення та ін. — ми говоримо, що він є єдністю змісту і процесу і підкреслюємо його активний характер. Але мислення як процес — це для нас активність, а не діяльність. Про діяльність і дію в специфічному значенні слова ми будемо говорити тільки там, де є діяння, зміна оточуючого, діяльність у власному значенні слова — це предметна діяльність, це практика» [205, с. 99]. Т. С. Лапіна вважає, що неправомірно об'єднувати ці два поняття, тому що це може викликати «змазування, затушування специфіки соціальної активності в порівнянні, наприклад, із соціальною пасивністю» [127, с. 19], тобто бачимо підміну одного аспекту проблеми іншим.

Вважаємо, що ці поняття ототожнювати недоцільно, хоча вони існують у діалектичному взаємозв'язку: одне поняття не існує без іншого, але не перекриває його. Особистість як відтворення громадської сутності людини формується і розвивається в процесі діяльності, яка є специфічною формою освоєння

і перетворення людиною світу. В залежності від ставлення людини до діяльності вона може мати різний характер. Отже, активність суб'єкта, що діє, визначає характер діяльності, її якість, але не замінює її. К. Альбуханова-Славська зазначає, що поняття «активність» більш широке у порівнянні з поняттям «діяльність», оскільки активність виявляється і в пізнанні, і в спілкуванні, і, головне, в життєвому шляху в цілому» [3, с. 116].

У багатьох дослідженнях **активність розглядається як якісна характеристика діяльності**, міра діяльності, ступінь виявлення, «активність є певною характеристикою діяльності, яка може бути більш чи менш активною, тобто активність виступає як показник рівня діяльності» [224, с. 194]. Такої ж точки зору додержується В. З. Коган: «На рівні аналізу людини не взагалі, а особистості як суб'єкта конкретної соціальної діяльності, поняття «активність» уже не тотожне поняттю «діяльність» і виступає як самостійна окрема категорія, що відбиває кількісно-якісний бік діяльності особистості» [111, с. 128].

Такому тлумаченню активності заперечує В. Беленький, стверджуючи, що зміст активності більш широкий, і його не можна зводити до моменту вимірювання діяльності. Значно ефективніше, на думку автора, вимірювати діяльність витраченим часом, результатами та ін., а не активністю, бо «активність — не тільки самодіяльність, але і соціально-психологічний стан суб'єкта, і його позиція» [26, с. 40]. І в цих аспектах вона не може бути мірою діяльності.

На наш погляд, сам підхід до визначення активності як до якісної характеристики діяльності є вірним, але він не вичерпує проблеми. Активність визначає якість діяльності, але дуже специфічно — через відношення суб'єкта до процесу діяльності та його результату. Відношення ж включає готовність, прагнення суб'єкта до діяльності, бажання здійснити її швидко, енергійно, проявити ініціативу, самостійність.

В окремих дослідженнях педагогів і психологів знаходимо визначення **активності як риси особистості**: М. О. Данилов підкреслював, що в дослідженнях з проблем активності часто підходять з позицій результатів діяльності, а не як риси особистості [75, с. 33]. Т. М. Мальковська відзначає, що соціальну активність слід розглядати як властивість особистості, яка «відноситься до змінних величин...» [154, с. 9]. К. А. Абульханова-Славська вважає, що поняття активності відноситься до характеристики особистості [3, с. 110]. Активність як риса особистості передбачає індивідуальну звичну форму поведінки людини, в якій реалізується її ставлення до діяльності.

Таким чином, визначальним показником активності як риси особистості є її відношення до діяльності. Визначення активності як риси особистості дозволило К. К. Платонову розглядати її в структурі особистості [190]. О. Г. Ковальов активність визначає не просто як рису особистості, а як складний багатогранний процес, що відбиває різні якості особистості, її найбільш характерні властивості, які розуміє як «стійкі утворення, що забезпечують певний рівень діяльності й поведінки, типовий для конкретної людини» [110, с. 25]. К. Альбуханова-Славська визначає активність як «функціонально-динамічну якість особистості, котра інтегрує і регулює в динаміці всю особистісну структуру (потреби, здібності, волю, свідомість), що, у свою чергу, забезпечує особистості можливість урахування вимог суспільства і виявлення самостійності, самовизначення як суб'єкта життя» [3, с. 114].

Аналіз різних підходів до розкриття сутності активності дає можливість визначити активність як рису особистості, котра знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів.

У цьому визначенні підкреслено такі моменти:

— визначення активності в педагогічній науці повинно спрямовувати дослідження на формування особистості, її основних якостей, рис, які визначають відношення суб'єкта до діяльності. Саме якості, риси особистості характеризують своєрідність людини у ставленні до діяльності, вибір шляхів її здійснення, глибину чи поверховість, творчість чи репродукцію в розв'язанні конкретних завдань;

— відношення суб'єкта до діяльності пов'язане з його мотивами, вольовими зусиллями, емоціями, що і визначає характер відношення особистості до діяльності, специфіку її інтелектуальної, емоційної і вольової сфер;

— існує діалектичний взаємозв'язок активності і діяльності, в якій активність виявляється. Особливо виразно активність виявляється в самодіяльності, в тій діяльності, яка не пропонується ззовні, а є внутрішньою необхідністю для суб'єкта;

— у визначенні активності розрізняємо активність потенціальну (стан прагнення, готовності до діяльності) і реальну, тобто здійснені прагнення і готовність, внаслідок чого суб'єкт досягає мети;

— активність передбачає вибірковість об'єктів, засобів, форм діяльності, вибір оптимальних шляхів досягнення мети, що передбачає ініціативність, самостійність, відповідальність особистості та ін.

Цілеспрямоване і послідовне керівництво формуванням особистості, її окремих якостей, в тому числі активності, передбачає знання психічних властивостей особистості — потреб, інтелекту, волі, емоцій, за допомогою яких відбувається взаємодія людини з дійсністю. Основною спонукальною силою діяльності, як відомо, є **потреби особистості**, важливість яких підкреслюють і філософи, і психологи. Одні дослідники визначають потреби як відношення до предмета потреб, інші — як внутрішній стан суб'єкта, треті розрізняють поняття «нестаток» і «потреба», вважаючи, що поняття «нестаток» характеризує особистість з боку зовнішніх відношень, а поняття «потреба» — з боку внутрішніх факторів, тобто потреба визначається як відбиття нестатку у внутрішній сфері людини. Потреби людини є продуктом її суспільно-історичного розвитку, тому характер потреб, предмети потреб і способи їх задоволення не є постійними, вони змінюються. Але зовнішні протиріччя повинні усвідомлюватися особистістю, прийматися нею — і тільки усвідомлені потреби, зовнішні потреби, що прийняла особистість, можуть стати внутрішнім стимулом, своєрідним рушієм людської діяльності, хоча це не означає, що потреби існують первісно, передуючи діяльності. Вони виникають у процесі самої діяльності і одночасно є її передумовою, внутрішнім джерелом. «Потреба є основним видом відношення людини до оточуючої дійсності. Разом з тим потреба завжди, — відзначає Ю. В. Шаров, — відображає як внутрішній стан організму, так і відношення до оточуючого його середовища, отже, потреба завжди виступає як суб'єктивне відношення і відбиття» [256, с. 12].

Потреба особистості як внутрішній рушій діяльності є спонукачем активності. Але, як відзначає Г. С. Ареф'єва, активність народжується не власне потребами, а протиріччям між ними і існуючими умовами буття суб'єкта [19, с. 189]. У зв'язку з тим що активність людини пов'язана із задоволенням її потреб, вона виступає і як умова, і як реалізуючий момент потреби. Отже, потреби людини є вирішальним фактором прояву активності особистості.

Розкриттю сутності активності допомагає і поняття «мета». Мета — це функція потреб людини. Саме мета визначає спосіб, характер дій суб'єкта, бо будь-яка діяльність є реалізацією певної мети. Починаючи ту чи іншу діяльність, суб'єкт визначає конкретну мету, керуючись конкретними потребами. Мету можна визначити як усвідомлення потреб, передбачення бажаного результату, на досягнення якого і спрямована активність особистості. У процесі діяльності досягаються одні цілі і на основі досягнутого визначаються нові, тобто це процес, у якому вини-

кають нові й нові потреби, які усвідомлюються як цілі і задовольняються в результаті діяльності. Діалектика співвідношення цих понять дозволяє говорити про потреби і цілі як про єдність протилежностей: «Вони одна одну передбачають і одна одну заперечують. Потреба кожного разу гасить себе в реалізованій меті, як і мета в задоволенні потреби, але разом з тим вони тут же відроджуються на більш високій основі» [119, с. 22].

Поняття мети співвідноситься з поняттями діяльності і дії, тому є необхідним структурним компонентом будь-якої діяльності. Свідома мета завжди визначає спосіб і характер дій людини, що і дозволяє говорити про зв'язок мети і активності особистості в діяльності. Ще Гегель відзначав, що розвиток мети в ідею проходить три етапи: ступінь суб'єктивної мети; ступінь мети, яка здійснюється; ступінь мети, що здійснилась [64]. Звичайно, постановка мети, перехід від одного ступеня до іншого неможливі без активності особистості. Мета є об'єктом, на який спрямована активність. Проте активність, у свою чергу, є умовою реалізації мети. Отже, без активності неможливе визначення мети і організація діяльності, спрямованої на її досягнення, а без мети неможлива активність, бо вже у визначенні мети виявляється активність. Визначення мети є критерієм, показником активності. Таким чином, ці поняття діалектично пов'язані. Тому А. В. Петровський бачить динаміку активності особистості в переході від усвідомлення мети як передумови діяльності до її реалізації.

Таким чином, потреби ведуть до визначення мети діяльності. Процес усвідомлення потреб, їх конкретизація і перехід до мети, її формулювання, характер реалізації вимагають виявлення активності, котра складає внутрішню сутність цього процесу. Здійснення мети є формою прояву активності.

Визначення мети і її здійснення передбачають певні **мотиви** цієї діяльності. Мета без мотиву не існує, тому, як відмічають психологи, немає і немотивованої діяльності. «Немотивована діяльність, — пише О. М. Леонтьєв, — це діяльність, яка не позбавлена мотиву, а діяльність з суб'єктивно і об'єктивно схованим мотивом» [132, с. 102]. Саме в мотиві відбувається поєднання, синтезування зовнішніх впливів і внутрішніх, які визначають відношення до діяльності. Якщо потреби відбивають нестаток (хочу цього), мета конкретизує потребу, то мотиви пояснюють внутрішні причини цих процесів. Дуже широко поняття «мотив» тлумачиться С. Л. Рубінштейном і Г. С. Костюком. Так, С. Л. Рубінштейн відносить до мотивів діяльності потреби, інтереси, погляди, ідеали [206, с. 629]. Г. С. Костюк вважав, що

до діяльності людину спонукають різноманітні потреби, інтереси, схильності, почуття, усвідомлення обов'язку, відповідальності, які виступають як мотиви діяльності.

Розрізняють поняття «мотиви» і «стимули» діяльності. Якщо мотиви відбивають внутрішні спонуки, то стимули — зовнішні: «Одні мотиви, — пише О. М. Леонт'єв, — спонукаючи до діяльності, разом з тим надають їй особистісного змісту; ми будемо називати їх змістотворчими мотивами. Інші, які існують разом з ними, виконують роль спонукальних факторів (позитивних або негативних) — інколи гостро емоційних, афективних, але позбавлених змістотворчих функцій; ми будемо умовно називати такі мотиви мотивами-стимулами» [132, с. 202].

Активність особистості спонукається певними мотивами і в той же час необхідно її цілеспрямовано формувати, стимулюючи це формування зовнішніми умовами, обставинами.

Система потреб, мотивів переламується в **інтересах**, котрі виступають як своєрідна об'єктивна орієнтація людини в її зв'язках з дійсністю. «Інтерес характеризує, — відзначав Г. Ващенко, — спрямування, або зміст активності людини» [52, с. 374].

Саме ці категорії розкривають внутрішні пружини активності особистості. Щоб людина виявляла готовність, прагнення до діяльності та реалізувала їх в конкретній діяльності, необхідні відповідні потреби, мотиви, інтереси.

У тлумаченні поняття «інтерес» існують різні підходи. Інтерес розглядається:

— як форма емоційного проявлення потреб особистості (П. Кряжев, А. В. Петровський, М. Ф. Добринін). Саме на базі потреб, як відзначав М. Ф. Добринін, виростають інтереси особистості, які пов'язані з її прагненням до певних предметів і певної діяльності;

— спонукальний фактор, який знаходиться між потребами і метою (О. М. Гендін);

— соціальний зміст особистості, що виходить із потреб (П. Є. Кряжев);

— вибіркова спрямованість особистості, як відношення людини до об'єкта (В. М. М'ясищев), до умов свого існування, котре в міру пізнання стає суб'єктивним інтересом і породжує в людині прагнення до оволодіння умовами свого існування (М. В. Дьомін);

— об'єктивне явище, котре може існувати для людини, навіть не усвідомлене нею (Г. І. Гак);

— суб'єктивний стан як психічне явище (В. М. М'ясищев);

— суб'єктивно-об'єктивне явище (О. Г. Здравомислов) та ін.

Ці різні точки зору не суперечать одна одній, бо розглядаються в ланці: потреби — мотиви — інтереси — мета.

Отже, інтерес є формою виявлення потреб, і він детермінований мотивами діяльності, тому, відбиваючи і потреби, і мотиви, стає метою. Розрізняють інтереси безпосередні та опосередковані. Якщо безпосередній інтерес пов'язаний з увагою до самого процесу здійснення діяльності, викликаючи в особистості задоволення, то опосередковані інтереси передбачають, що сам процес діяльності може і не цікавити людину, але інтерес викликає результат діяльності, її кінцева мета. Цей інтерес М. Ф. Добринін називає інтересом мети. В такому розумінні інтерес у діалектичній єдності з потребами є спонукачем активності й одночасно якісним її показником. Інтерес є, таким чином, своєрідною формою виявлення активності і одночасно активність впливає на формування інтересів, потреб, мотивів особистості. В діалектичній єдності потреби, мотиви, інтереси впливають на установку особистості, тобто на її готовність певним чином задовольняти потреби. Установка сприяє виявленню активності, мобілізуючи внутрішні сили суб'єкта для початку діяльності.

Не завжди діяльність є бажаною для суб'єкта, вона може бути просто необхідною. В таких випадках дуже важливим є **механізм волі**, одної із властивостей людської психіки, яка відбивається у здатності досягати здійснення поставлених цілей, прагнень. Воля пов'язана з проявом наполегливості і сприяє саморегуляції людиною своєї поведінки. Тому в психічних процесах і визначають процеси інтелектуальні, емоційні та вольові. Вольові дії є строго специфічними, людськими свідомими актами. Тому вони характеризують саму особистість, її цілеспрямованість, ініціативу, наполегливість, витримку та ін. Всі ці якості притаманні активній особистості, що дозволяє говорити про вольову активність, котра знаходить вияв у різних видах діяльності суб'єкта. Там, де є воля в досягненні мети діяльності, там обов'язково є і активність, проте не завжди активність свідчить про наявність волі. У певній мірі воля може бути показником активності, хоча активність не є обов'язковим показником волі. Воля не потрібна там, де певна діяльність дає задоволення суб'єкту. І. М. Сеченов писав: «І якщо б мене запитали, наскільки воля вмішується у вчинки..., я, признаюсь відверто, був би у великому утрудненні, як відповісти. Навіщо їй сюди вмішуватися, коли вчинок має ціну в очах саме тим, що на його походженні лежить печать звичності, печать фатального зв'язку з моральним почуттям, із якого він виходить» [208]. Але воля не є тією силою, що діє самостійно, незалежно від

інших психічних процесів особистості, від тих умов, у яких ці процеси формуються і розвиваються. Особливості волі дозволяють окремим дослідникам уявляти волю як форму повторної активності, завдяки якій розгортається система предметної діяльності (Г. Є. Журавльов).

Таким чином, активність як риса особистості передбачає певний психологічний стан суб'єкта, що виникає на основі потреб, мотивів, які сприяють визначенню мети. Активність при цьому породжується протиріччями як внутрішніми, так і зовнішніми. Потреби обумовлюють постанову і висування цілей, одночасно самі цілі завжди відбивають певні потреби, викликають прагнення, готовність до діяльності, тобто потенційну активність, котру необхідно розвивати. І ось для цього потрібні вольові зусилля, які переводять прагнення особистості до конкретних дій, що характеризуються активністю суб'єкта.

Де немає діяльності — немає і реальної, тобто функціонуючої активності. У діяльності народжуються нові потреби, формуються мотиви і інтереси, визначається нова мета діяльності, яка вимагає виявлення активності та ін., тобто це безкінечний процес.

Для розкриття сутності активності вважаємо доцільним звернути увагу на зв'язок понять «активність» і «пасивність». У наукових працях з педагогіки, психології не досліджуються ці питання, і лише в філософських дослідженнях можна знайти певні думки з цього приводу. Так, Б. Спиноза вважав основною ознакою активності самопричинність, незалежність від іншого, дію через самого себе, а пасивності — залежність, дію через інше, часткову власну участь у певній діяльності [222]. В. Х. Беленький визначає пасивність як «такий стан діяльності, який характеризується слабо розвинутою суб'єктивною стороною або навіть негативним відношенням суб'єкта до діяльності» [26, с. 8]. Й. С. Цимбрикевич вважає, що пасивність відбиває стан діяльності і характеризується залежністю від іншого, несамостійністю. «Протилежні стани діяльності суб'єкта (пасивність і активність) відображають об'єктивну суперечність будь-якої діяльності — залежність і самостійність, можливість і дійсність. Пасивність можна визначити як стан діяльності, для якого характерний брак самостійності і самоспрямованості. Активність — стан діяльності, для якого характерне самоспрямування і самостійне засвоєння перетворюваного зовнішнього... Пасивний суб'єкт, що має навіть великі можливості, майже або навіть зовсім не реалізує їх. Активний суб'єкт, який не має певних здібностей, може здійснити те саме, що й суб'єкт з великими можливостями» [248, с. 25, 26].

Визначення поняття «пасивність» допомагає зрозуміти сутність активності суб'єкта. Активність перш за все характеризує ініціативність, вихід за рамки звичного, постійно існуючого, зовні запропонованого. Тому пов'язуємо активність особистості з творчістю, яка знаходить вияв у самостійному переносі знань, умінь у нову ситуацію, виділенні нової проблеми в знайомій ситуації або нової функції об'єкта, знаходженні альтернативних варіантів вирішення проблем, комбінуванні раніше відомих способів у новий (І. Я. Лернер) та ін.

У репродуктивній діяльності активність виявляється в енергійності дій, темпі, якості, самостійному збільшенні об'єму, тобто має місце як кількісний бік, так і якісний. Таким чином, активність характеризує особистість з боку самостійного виходу за межі звичного, певної мінімальності, нормативності. В такому випадку пасивність — це не повна бездіяльність суб'єкта (абсолютної бездіяльності не існує), а відбиття діяльності певного характеру. Діяльність людини не є абсолютно активною. Тому можна спостерігати, як суб'єкт долає свою пасивність або зменшує активність. Г. Ващенко відзначав, що «навіть при авторитарному навчанні не може бути абсолютної пасивності учня, бо в такому випадку він нічого не розумів би» [52, с. 95].

1.2. Пізнавальна активність як вид активності особистості школяра

Всебічний розвиток особистості багато в чому визначається змістом, характером, різноманітністю видів діяльності, які тісно взаємопов'язані, але в певний період життя людини переважає провідна діяльність. Так, роль пізнання в житті і діяльності школяра визначає і значну роль пізнавальної діяльності у формуванні його особистості.

У психологічній і дидактичній науці немає єдиного підходу до визначення поняття «пізнавальна активність», хоч в багатьох дослідженнях називаються деякі загальні суттєві її сторони. Так, вона визначається:

- як готовність і прагнення до енергійного оволодіння знаннями (Н. О. Половнікова);
- психічний стан, що відбивається в настрої розв'язувати інтелектуальні завдання (Д. В. Вількеєв);
- виявлення в навчальному процесі вольової, емоційної, інтелектуальної сторін особистості (М. І. Махмутов);
- розумова діяльність, спрямована на досягнення певного пізнавального результату і як підвищена інтелектуальна орієн-

товна реакція до матеріалу, що вивчається на основі пізнавальної потреби (Т. І. Шамова);

— виявлення перетворюючого, творчого відношення індивіда до об'єкта пізнання, вибірковість у підході до об'єктів пізнання, визначення після вибору об'єкта мети, завдань, котрі необхідно вирішувати, перетворення об'єкта в наступній діяльності (Л. І. Аристова);

— стан учня, що характеризується прагненням до учіння, розумових напруг і проявленням вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями (І. Ф. Харламов);

— особистісне утворення, що відбиває інтелектуальний відгук на процес пізнання, жива участь, розумово-емоційна чуйність учня в пізнавальному процесі (Г. І. Шукіна).

Ці окремі сторони, які відзначають автори, не суперечать одна одній, а доповнюють суттєві якості поняття. Дійсно, засвоєння невідомого спонукає до перетворюючої діяльності, а зовнішні впливи при цьому проходять через психічний стан людини, її вольові якості, емоції. І засвоєння об'єкта пізнання, і переломлення зовнішніх впливів вимагає активності суб'єкта, що пізнає той чи інший об'єкт.

Таким чином, пізнавальна активність указує на індивідуальні особливості особистості в процесі пізнавальної діяльності й відбивається в потребах, прагненні до пізнавальної діяльності і в реалізації цієї потреби, не дивлячись на труднощі, що виникають і долаються вольовими зусиллями.

У багатьох дидактичних дослідженнях поняття «пізнавальна активність» розкривається за допомогою поняття «самостійність». «Всебічної активності, — відзначає Д. В. Вількеєв, — не можна досягти без розвитку в них (школярах) пізнавальної самостійності» [55, с. 9]. Найбільш цінні результати, на думку М. О. Данилова, досягаються саме тоді, коли поєднується пізнавальна активність з розвитком самостійності. Тому окремі дидакти вважають пізнавальну активність формою виявлення самостійності. За характером активності, що виявляє учень, можна говорити про його пізнавальну самостійність, бо будь-яка самостійна дія, на думку Р. Г. Лемберг, починається з виникнення бажання виявити свою активність. У окремих працях М. І. Махмутов визначає активність як форму виявлення пізнавальної самостійності. Н. О. Половнікова вважає, що активність і самостійність як у виникненні, так і в розвитку єдині. І. Я. Лернер розглядає поняття «самостійність» як більш широке у порівнянні з активністю, вважаючи, що самостійність передбачає активність, але не зво-

диться до неї. Тому головне завдання бачить у тому, щоб активність підняти до рівня самостійності. Взаємозв'язок цих понять відмічає і В. А. Крутецький: «... відношення між поняттями «активне мислення», «самостійне мислення» і «творче мислення» можна означити як концентричні кола. Це різні рівні мислення, без яких кожен наступний є видовим у відношенні до попереднього, родового. Творче мислення буде самостійним і активним, але не будь-яке активне мислення є самостійним і не будь-яке самостійне мислення є творче» [118-а, с. 180].

Вважаємо, що поняття «активність» більш широке поняття у порівнянні із поняттям «самостійність», тому що активність знаходить своє виявлення в різних видах діяльності, в тому числі і в самодіяльності. Пізнавальна активність знаходить своє виявлення і в творчій самодіяльності, бо реалізація потреби в діяльності здійснюється через самостійну перетворюючу діяльність. Творча самостійність, у свою чергу, неможлива без пізнавальної потреби, бажання реалізувати цю потребу, тобто самостійність немовби переводить пізнавальну активність із галузі розгляду її як здатності, прагнення, бажання, готовності до реалізації цих потреб і прагнень, що здійснюється у процесі пізнавальної діяльності.

Слід погодитися з думкою Т. І. Шамової, яка вважає, що пізнавальну активність необхідно розглядати більше як відношення учня до змісту і процесу пізнання, а самостійність — як реалізацію цього відношення в дії, котра без активності протікати не може.

В основі пізнавальної активності, її внутрішнім джерелом є пізнавальна потреба, тобто потреба в набутті нових знань, поглибленні тих, що є, в осягненні духовної культури суспільства, потреба в самовираженні в певній галузі діяльності.

Проблема формування **пізнавальних потреб** глибоко досліджувалась психологами (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, П. Я. Гальперін, М. Ф. Добринін, О. М. Матюшкін), педагогами (М. О. Данилов, В. С. Ільїн, Д. В. Вількеєв, Г. І. Шукіна, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов). Ю. В. Шаров пізнавальну потребу розуміє як «такий стан і властивість людської особистості, що відбиває нестачу необхідних для орієнтовно-спонукальної і творчої перетворюючої діяльності знань про природу, суспільство і людські відносини». Автор розкриває і зміст пізнавальних потреб: 1) потреба у надбанні знань, необхідних для орієнтовно-ознайомчої діяльності; 2) у знаннях про існування знань, необхідних для пристосування до природного та суспільного середовища; 3) потреба в оволодінні способами пізнавальної дії (навчитися думати); 4) потреба в оволодінні

певними науковими знаннями, необхідними для творчої перетворюючої діяльності; 5) потреба в самій пізнавальній діяльності, у вправах сприйняття, мислення, пам'яті, уваги [256, с. 33]. У процесі пізнання спостерігаємо дії суб'єкта, спрямовані, в основному: а) на розширення знань, що вимагає зміни об'єкта його вибору; б) проникнення углиб об'єкта, яке веде до зміни знань про об'єкт.

Коли з'являється необхідність, яка спонукає людину до діяльності, саме тоді і виникає активність особистості. Потреба є початком, який закликає суб'єкта до активності. Д. М. Узнадзе пише: «Ніщо так не специфічно для живої істоти, як наявність у ній потреб... Потреба — джерело активності» [234, с. 366]. Задоволення одних пізнавальних потреб веде до виникнення нових, але потреби пізнавальної діяльності не виникають у школярів самі по собі. Звідси виникає необхідність створення певних умов пізнавальної діяльності учнів, цілеспрямованого педагогічного впливу, який сприяє виникненню потреби як джерела активності школяра, тобто необхідна система стимуляції пізнавальної діяльності.

Для функціонування **стимулів** як цілеспрямованого спонукання людини, яке викликає у неї потребу в діяльності, або як першопричини, зовнішнього поштовху до різних форм поведінки, необхідно знати можливі шляхи пізнання. Ці питання досить глибоко розкрито в працях Ю. М. Кулюкіна, А. К. Маркової, Г. С. Сухобської, П. М. Якобсона. Мотиви, формуючись під впливом виховання і навчання, одночасно самі стають психологічною передумовою цих процесів.

Формою вираження внутрішніх потреб у знаннях є **пізнавальний інтерес**, який виступає метою, спонукальною силою в задоволенні потреби (Т. М. Мальковська), мотивом або вибірковим відношенням особистості до об'єкта (О. Г. Ковальов).

Стійкі пізнавальні інтереси забезпечують активну діяльність школярів, тому що в навчанні пізнавальний інтерес вступає в протиріччя із запасом знань, що і викликає в індивіда внутрішню потребу задовольнити інтерес шляхом активної пізнавальної діяльності. Створити в процесі навчальної діяльності умови, що сприяли б виникненню в школярів здивування, інтересу, — означає знайти передумови для підвищення якості навчання, якості засвоєння знань і всебічного розвитку суб'єкта.

Пізнавальні потреби, мотиви, інтереси сприяють формуванню певної **установки** на необхідність придбання знань, проте пізнавальна активність не може виявитися без наявності мети, котра відповідала б внутрішнім потребам індивіда. Приступаючи до здійснення пізнавальної діяльності, людина ставить перед

собою певну конкретну мету, тобто відзначає, чого вона прагне досягти. Цікавим в цьому плані є підхід до навчання як до активного соціального процесу чеських учених Й. Лінгарта та І. Перлаки, котрі визначають такий цикл фаз учіння: 1) Мета. 2) Орієнтація в соціальній ситуації. 3) Аналіз (або відповідальний діагноз) соціальної ситуації. 4) Здійснення діяльності (виконання дій, операцій). 5) Оцінка досягнутих результатів [137, с. 32]. Кожна з цих фаз включає мотивацію діяльності. Мету ж автори вважають важливим компонентом процесу навчання.

У працях В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна учіння також розглядається як активна діяльність, що включає: прийняття або самостійну постановку навчальної задачі; навчальні дії, контроль і самооцінку. При цьому необхідно знати внутрішні джерела активності, що дозволяє створити умови для її розвитку і формування, правильного підходу до змін характеру потреб, мотивів, інтересів.

Нами було проведено опитування 173 директорів шкіл, учителів з метою виявлення знання ними основних спонукальних сил активності школярів. Головним спонукальним фактором активності учнів у пізнанні називають бажання більше пізнати, усвідомлення того, що сучасній людині знання необхідні. Школярі ж (опитано 250 чоловік) відзначають, що до пізнання їх спонукає почуття обов'язку (40 %). 8 % старшокласників відзначили, що їм цікаво вчитися, пізнавати нове: «Якщо учню цікавий той чи інший предмет, він намагається більш глибоко його вивчати», — писали школярі. Багато хто із опитаних вважають, що виявляти активність необхідно для «улаштування свого життя, щоб стати необхідною людиною, одержати освіту». Все це зводиться до того, що людина має намір вступити до вищого навчального закладу (48 %). Але одні це пов'язують з інтересом до обраного виду діяльності (так, одна учениця пише: «Хочу розповісти про свою однокласницю. Вона захоплена біологією давно. Особливо її цікавить життя комах, тому бажає більше про них пізнати. Читає додаткову літературу. Все це їй буде потрібно в майбутньому»), інші пов'язують потяг до знань з прагматичними цілями: «Учні розуміють, що навчаються для себе. Наприклад, збираються вступити до вузу. А погано навчаються ті, хто знає, що після школи їх шлях — на завод, тому вважають, що там знання не потрібні. Це і зрозуміло: чи багато відмінників знайдете на заводі?». Деякі учні визначають такий мотив, як прагнення ствердити себе в колективі: «Намагаюся пізнати більше, щоб у колективі не відчувати себе у незручному становищі» (3 %), «навчаюсь під тиском батьків» (14 %), «маю велику силу волі» (8 %).

Співставлення відповідей учителів і учнів дозволяє зробити висновок, що ті, хто організує процес навчання, не завжди глибоко цікавляться внутрішніми спонукальними силами учнів, які важливі для формування прагнень до знань, розвитку пізнавальної активності школярів, спираючись, в основному, на почуття обов'язку суб'єкта.

Все це свідчить про складність такого феномена як пізнавальна активність особистості, яку вона виявляє, реалізуючи певну групу потреб, інтересів у пізнавальній діяльності.

Отже, пізнавальну активність можна визначити як рису особистості, яка виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності.

Готовність до пізнавальної діяльності передбачає позитивні мотиви, а також володіння засобами досягнення мети — опорними знаннями, методами пізнання, прийомами розумової діяльності, навичками самостійної роботи.

1.3. Види, рівні, показники та критерії пізнавальної активності школярів

Для виявлення сформованості активності особистості необхідно встановити ті показники, критерії, котрі відбивають сутність явища, тобто ті ознаки, на основі яких визначається поняття. В науковій літературі визначені основні вимоги до критеріїв активності. Так, у праці «Общественная активность молодежи» [172, с. 23—24] вони зводяться до такого:

- критерій повинен фіксувати діяльний стан суб'єкта;
- критерій активності повинен нести інформацію про самостійний характер діяльності людини;
- відповідати діяльності, в якій проявляється активність.

У цих вимогах частково називаються і самі критерії активності, які відбивають об'єктивні результати і характер діяльності, а також суб'єктивні мотиви пізнання, інтерес. В. Є. Гурін вважає, що критерій повинен урахувати три параметри: чому, в ім'я чого суб'єкт діє, що він здійснює і як, якими засобами користується і за яких умов, тобто складатися власне із каузального (чому і для чого), змістовного або результативного (що) і динамічного (як) показників [70, с. 13].

Слід відзначити, що серед указаних критеріїв визначальним є змістовний показник, а саме врахування результатів діяльності

та її характеру, а також виявлення відношення людини до об'єкта пізнання і до самого процесу пізнання, тобто суб'єктивні моменти пізнання. Дуже важливо враховувати і те, як відбувається пізнавальна діяльність, хоча зводити показники лише до динамічних не можна, тому що в пізнавальній діяльності важливо визначати оптимальні шляхи досягнення пізнавальної мети, творчий характер діяльності.

З метою виявлення тих **показників**, на які спираються практики при визначенні пізнавальної активності, було проведено опитування директорів шкіл і вчителів (всього 200 чоловік). Основними показниками активності вони назвали: інтерес, допитливість (56 %), самостійність (38 %), вольові зусилля (31 %); цілеспрямовану організацію навчальної праці учнів, їх уміння розподіляти час, раціонально його використовувати (24 %); темп, швидкість виконання навчальних завдань (28 %); ініціативність (10 %). Школярі (було опитано 247 старшокласників) бачать виявлення активності перш за все в конкретних результатах навчання (75 %), але при цьому пов'язують між собою пізнавальну активність і моральні якості особистості, тому серед ознак активності називають допомогу товаришам у навчанні (34 %), повагу до людей (4 %). У багатьох відповідях старшокласники висловили думку про те, що активного учня характеризує бажання діяльності, прагнення виконувати те чи інше завдання добровільно, за власною ініціативою, позитивне ставлення до навчання.

На основі вивчення та аналізу філософської, психологічної і педагогічної літератури було визначено показники активності, які найчастіше називають автори (всього названо більше 50):

— позитивне ставлення до процесу пізнання, ініціативність: «Людський індивід стверджує себе як особистість там і тоді, де і коли він активний, інакше кажучи... проявляє почин і ініціативу...» (П. Є. Кряжев);

— характеристика діяльності: енергійність, інтенсивність, широта, розмах, масштаб результатів: «У активну діяльність суб'єкт вкладає максимум зусиль, енергії...» (В. Х. Беленький). «Активність як властивість особистості — це здатність і прагнення до енергійного виконання діяльності» (Н. О. Половнікова);

— позитивне ставлення до діяльності: сумлінність, інтерес, допитливість. Пізнавальна активність характеризується пізнавальним інтересом, прагненням задовольнити його за допомогою різних джерел як у навчанні, так і позанавчальній діяльності» (Г. І. Щукіна);

— самостійність, самодіяльність, саморегуляція;

— усвідомлення сутності діяльності: «Активність — перш за все усвідомлена діяльність» (В. Х. Беленький);

— воля особистості: наполегливість у досягненні мети, доведення справи до завершення. Так, Т. І. Шамова відзначає, що характерною особливістю творчого рівня активності є виявлення високих волевових якостей учня;

— цілеспрямованість діяльності: активність знаходить вияв у структурі «пучка» категорій (потреба, інтерес, мета, активність, цілеспрямованість) і виступає як кількісна характеристика цілеспрямованості (Є. М. Пеньков, О. Я. Стечкін);

— творчість, уміння бачити сутність питання, потреба в самоосвіті та ін.

У низці досліджень деталізовано критерії пізнавальної активності школярів: питання учнів до вчителя (В. М. Пушкін, Т. І. Шамова, Г. І. Щукіна); схильність до аналізу помилок, критичність; здатність до перенесення знань в іншу ситуацію; оперування знаннями й уміннями; ступінь участі в колективній роботі класу (Л. М. Зюбин); прагнення учнів за власною ініціативою брати участь у діяльності, в обговоренні окремих питань, доповненні; бажання висловити свою точку зору; заняття з окремих предметів у вільний час (читання журналів, допоміжної літератури, добровільна підготовка доповідей, рефератів, повідомлень, бажання обмінятися думками, знаннями з іншими, пізнати те нове, яким вони володіють та ін. А. П. Каніщенко називає ще і такі показники пізнавальної активності, як: виявлення підвищеного інтересу до предмету, прагнення глибоко зрозуміти навчальний матеріал, використання у відповідях допоміжної інформації, вибір складного варіанта завдання, участь у роботі гуртків, відсутність необхідності в постійному контролі [102].

Таким чином, активність знаходить вияв як у об'єктивному плані — результатах діяльності, так і в суб'єктивному — мотивах, потребах, інтересі.

Проте автори при визначенні критеріїв активності не називають підстави для цього. Тому характеризують і особистість, і характер, і якість діяльності. При цьому слід враховувати і те, що активність — явище, яке знаходиться в постійній зміні, що теж утруднює його характеристику. Все це вимагає визначення певних видів активності, щоб більш конкретно говорити про критерії. Так, О. Г. Ковальов пише про активність волеву, імпульсивну, репродуктивну, творчу, зовнішню [110, с. 101—105].

Активність може характеризувати особистість школяра з боку готовності, прагнення до діяльності, тобто мова йде про так звану

потенційну активність. Такий же термін зустрічаємо в праці О. П. Пряжеїна і О. І. Крупнова, котрі розрізняють активність актуальну (дійсну) і потенційну (можливу) [195, с. 10]. В навчальній діяльності готовність, прагнення до оволодіння об'єктом пізнання виявляється в усвідомленні мети, яку поставив учитель або учень. Усвідомлення мети передбачає і визначення результату. Прагнення до діяльності знаходить вияв у інтересі до діяльності. Допитливість, інтерес — основні показники активності на цьому рівні. Проте готовність, інтерес до діяльності ще не означає реалізації потреби в конкретних діях. У таких випадках діє механізм волі, який при необхідності переводить потенційну активність у **функціонуючу**, тобто сприяє здійсненню діяльності.

Надалі будемо характеризувати саме функціонуючу активність.

Пізнавальна функціонуюча активність особистості може мати ситуативний, епізодичний характер або підніматися до стійкої особистісної якості, тобто в залежності від системи відношень особистості до діяльності слід визначати **ситуативну активність** (виявляється в окремих видах діяльності, в певних умовах) і **інтегровану** (стійку якість особистості), що визначає її загальну спрямованість. Інтегрована, стійка пізнавальна активність особистості свідчить про те, що учень не тільки з бажанням засвоює зміст освіти, але його характеризує міцно сформована потреба в якісній пізнавальній діяльності, сильні і стійкі її мотиви. Учень виявляє активність, бо по-іншому він не може діяти. С. Л. Рубінштейн розглядає проблему спрямованості особистості і питання формування потреб, інтересів, ідеалів в їх діалектичній єдності [206, с. 544]. Людину характеризують стійкі постійні мотиви, їх відносна незалежність від змін зовнішніх обставин. Тому спрямованість визначає загальне домінуюче відношення до пізнавальної діяльності, бо відбиває певну систему поглядів, інтересів, ідеалів, а не окремі прагнення.

Стійкі мотиви роблять поведінку дитини більш постійною, в меншій мірі залежною від ситуативних спонукань і відбивають спрямованість особистості, яку С. Л. Рубінштейн пов'язує з домінуванням одних мотивів над іншими, з їх стійкою ієрархією. Ця якість особистості виражає зміст людини як суспільної істоти, яка має певні потреби, інтереси, ідеали, систему цілей, тобто спрямованість виступає як певна єдність, що охоплює всі властивості суб'єкта від потреб до ідеалів.

Пізнавальна активність **на рівні спрямованості особистості** означає глибоку переконаність учня в необхідності пізнання, творчий підхід до нього. Діяльність є свідомою, цілеспрямованою,

в якій змінюється не лише об'єкт, на який спрямована діяльність, а й суб'єкт діяльності. Б. Ф. Ломов відзначав, що спрямованість особистості визначає її психологічний склад, бо через спрямованість виявляються цілі, в ім'я яких діє особистість, її мотиви, суб'єктивне ставлення до різних боків дійсності. Спрямованість можна розглядати як відношення того, що особистість бере від суспільства (маються на увазі як матеріальні, так і духовні цінності), до того, що вона йому дає, вносить у розвиток.

О. Г. Ковальов називає такі види активності, як: імпульсивна (суб'єкт діє без достатнього осмислення), вольова, гетерономна (індивід діє вимушено, за наказом інших осіб) і автономна вольова, що передбачає самостійність дій суб'єкта [110, с. 101, 102, 112, 113].

Доцільно говорити про активність **нормативну**, коли суб'єкт не виходить за рамки ситуативно заданої діяльності, що знаходить вияв у сумлінності, швидкості, енергійності розв'язання поставлених зовні задач, а також як її протилежність — **ініціативну активність**, яка виходить за рамки визначеної діяльності (вибір варіантів розв'язання задач, ознайомлення з додатковою літературою та ін.) під тиском внутрішньої потреби в пошуках самостійних шляхів пізнання.

М. Лисіна розрізняє пізнавальну активність як стан готовності особистості до пізнавальної діяльності, той стан, що передуює діяльності й породжує її розумову активність як потребу в розумовій діяльності та інтелектуальну як потребу мислити, а не взагалі когнітивну діяльність [138, с. 20—22].

Пізнавальна активність включає якості, що притаманні мислевій, розумовій та інтелектуальній активності. **Мислева активність** відбиває потреби суб'єкта зрозуміти, пізнати, пояснити щось нове, невідоме, що вимагає здійснення операцій мислення: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації. Результати мислення знаходять вияв у судженнях, умовиводах. Розумова активність характеризує індивіда з боку здійснення процесів сприймання інформації, уваги, пам'яті, уваги та ін. **Інтелектуальна активність** особистості пов'язана з якостями її розуму і залежить від його глибини (ступінь проникнення в сутність явищ), широти (залучення знань із інших галузей), гнучкості (здатність відмовитись від відомих зв'язків, створення нових), критичності, доказовості (особиста оцінка подій, фактів, глибоке обґрунтування своєї точки зору, об'єктивність), самостійності, логічності. Проте в пізнавальній активності знаходять вияв також морально-вольові та емоційні процеси.

У залежності від характеру діяльності, яка здійснюється людиною, ступеня самостійності та творчості можна говорити про **репродуктивну (виконавську), реконструктивну** або про **творчу активність**. Такий підхід знаходимо в багатьох дослідженнях, де ці види активності одночасно розглядаються і як її рівні. Д. Б. Богоявленська, І. О. Петухова називають рівні інтелектуальної активності в залежності від характеру пізнавальної діяльності суб'єкта:

1. Репродуктивний, нижній кордон якого характеризується пасивністю, відсутністю інтелектуальної ініціативи. Той, хто навчається, залишається, в основному, в рамках уже знайденого способу дії.

2. Евристичний, що характеризується прагненням удосконалювати певну діяльність, шукати нові способи дій.

3. Креативний, вищий рівень інтелектуальної активності, що характеризується ініціативою в постановці завдань, у прагненні виявити причинні зв'язки і залежності, перейти до теоретичних узагальнень [38, с. 146; 185, с. 9].

І. А. Редьковець називає 4 рівні: 1) репродуктивна активність, яка характеризується готовністю успішно оволодіти готовими знаннями, енергійною відтворюючою діяльністю; 2) аплікативна активність, для якої характерна готовність до енергійної вибірково-відтворюючої діяльності; 3) інтерпретивна активність, яка характеризується готовністю до енергійного тлумачення, пояснення, розкриття змісту будь-чого; 4) продуктивна активність, для якої типова готовність до творчого створення нового [200, с. 26].

Г. І. Шукіна фіксує стосовно школяра три рівні активності:

1. Репродуктивно-наслідувальна активність.
2. Пошуково-виконавська.
3. Творча [259, с. 27].

Т. І. Шамова пов'язує рівні пізнавальної активності з рівнями інтересу і наполегливості школяра, які він виявляє, проникаючи в сутність явищ, їх взаємозв'язки і оволодіває способами діяльності: відтворююча активність, інтерпретуюча і творча [255, с. 30—31].

У проведеному нами дослідженні при визначенні показників, критеріїв, рівнів активності враховано:

1. Вид діяльності, в якій знаходить вияв активність, — пізнавальна, трудова, громадська, ігрова та ін.

2. Вольові зусилля особистості в досягненні цілей, що дозволяє говорити про активність потенційну чи функціонуючу, реальну.

3. Характер діяльності суб'єкта, тобто виявлення ним ініціативи, самостійності, творчості або відтворення, копіювання, що визначає наявність активності творчого, реконструктивного або репродуктивного характеру.

4. Стійкість, тривалість, динаміку виявлення активності, що передбачає систему відношень особистості і дозволяє говорити про ситуативну чи інтегровану активність, яка характеризується постійністю мотивів, інтересів, переконань особистості.

Виходячи із цих положень, визначаємо такі показники пізнавальної активності:

Потенційна активність — допитливість, короткочасний інтерес, коли є бажання пізнати нове (записатися в гурток, прочитати певну літературу), але воно не реалізується.

Функціонуюча, реалізована активність може виявлятися на різних рівнях, що дає підстави говорити:

а) про **репродуктивну** активність, яка виявляється в діяльності виконавського відтворюючого характеру. Учень позитивно ставиться до тих завдань, що йому пропонують виконувати. В цій діяльності мета, способи діяльності для школяра визначені, але він може проявити енергійність, сумлінність у реалізації конкретних дій, що обумовлює інтенсивність пізнавальної діяльності.

При цьому слід мати на увазі, що енергійна діяльність — це не швидкість її виконання в порівнянні з іншими, тому що необхідно враховувати індивідуальні особливості школярів. Мова йде про старанність, ретельність, яку виявляють учні в діяльності. Сама по собі виконавська активність може бути зовнішньою, механічною, коли учень рахує, пише, слухає, або внутрішньою, коли приймається мета, способи пізнавальної діяльності, тобто пізнання мотивоване внутрішніми потребами. Таким чином, ця активність характеризує особистість з боку готовності оволодівати готовими знаннями, енергійності відтворюючої пізнавальної діяльності;

б) **реконструктивну** активність, яка передбачає не тільки копіювання, виконання певних завдань, але і вибір способів діяльності, використання здобутих знань, прийомів дій в інших ситуаціях (простий переніс), певну інтерпретацію їх;

в) **творчу** активність, показниками якої є ініціатива, самостійність особистості у визнанні цілей, завдань пізнавальної діяльності, способів її здійснення, інтерес, новизна, оригінальність, оптимальність (скорочення кількості дій, операцій, витрат часу, сил).

Виконавська, реконструктивна, творча активність може мати **ситуативний характер** (виявляється епізодично, в окремих видах діяльності, в певних умовах, тобто непостійно) або виступати як

стійка інтегральна якість особистості (постійно, в різних видах діяльності). Завдання вчителя в тому, щоб піднімати пізнавальну активність школярів на можливо високий рівень — від репродукції до творчості.

Кожний із видів активності може виявлятися в різній мірі, тому визначаємо три ступеня виявлення: високий, середній, низький, тобто ступінь активності визначає вміння суб'єкта максимізувати пізнавальні дії в тому чи іншому виді активності, виявити такі якості як ініціативність, організованість, зібраність, енергійність, самостійність та ін. Все це дозволяє зробити висновок про те, що ідеальна модель активності особистості передбачає всебічність (охоплює всі боки особистості, виявляється у всіх видах діяльності), стійкість, творчий характер виявлення на основі позитивної мотивації.

Основні види активності, її показники, критерії представлено в схемі 1 і табл. 1.

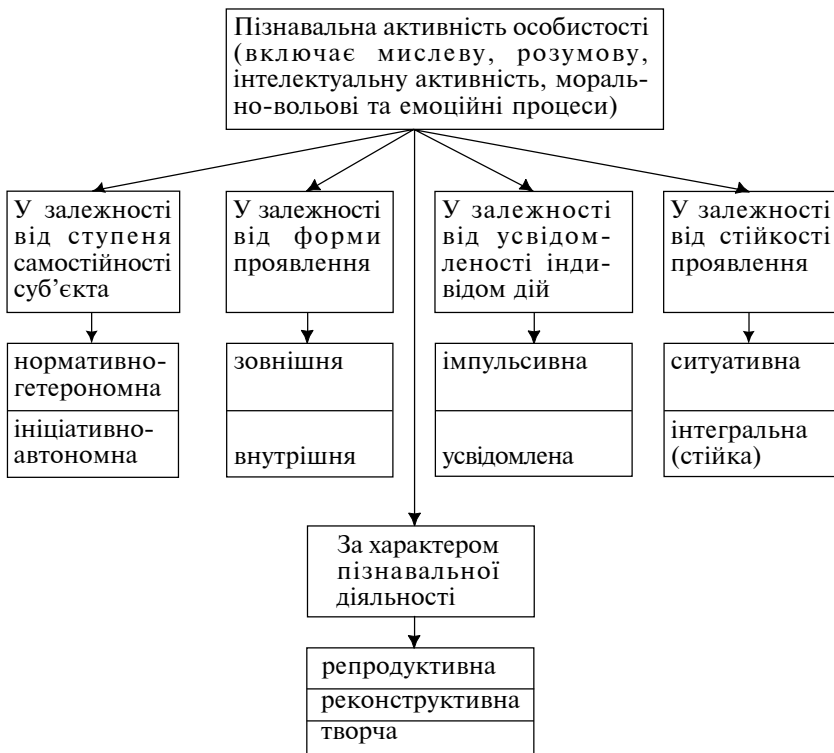


Схема 1. Види пізнавальної активності

Таблиця 1. Показники пізнавальної активності

№	Вид активності	Показники
1.	Потенційна	Цікавість, допитливість, короткочасний інтерес, не реалізований у конкретних діях
2	Функціонуюча	
2.1a	Нормативно-гетерономна	Енергійне, інтенсивне виконання певних пізнавальних дій на вимогу зовнішніх вимог учителя, батьків і лише в рамках цих вимог
2.1б	Ініціативно-автономна	Самостійна діяльність суб'єкта, який виявляє ініціативу, ставить завдання, пропонує способи діяльності
2.2a	Зовнішня (моторна)	Енергійне, інтенсивне, механічне виконання певних дій (розрахунок, написання, слухання)
2.2б	Внутрішня	Сприйняття мети, мотивація діяльності, що зумовлюють її якість, напруження, силу думок, почуттів, волі
2.3a	Імпульсивна	Здійснення пізнавальних дій без усвідомлення їх необхідності, аналізу конкретної ситуації
2.3б	Усвідомлена	Усвідомлення мети, мотивів, врахування наслідків своїх дій, що зумовлюють їх якість
2.4a	Ситуативна	Виявляється епізодично, в певних умовах, лише в окремих видах діяльності
2.4б	Інтегрована (стійка)	Виявляється як постійна якість особистості, охоплює всі боки особистості, виявляється у різних видах діяльності
2.5a	Репродуктивна	Відповідальність суб'єкта, сумлінність, енергійність, інтенсивність в оволодінні готовими знаннями, в діяльності за зразком
2.5б	Реконструктивна	Відповідальність, сумлінність, енергійність, інтенсивність у процесі вибору способів діяльності, простому перенесенні знань і умінь у інші ситуації, інтерпретація знань
2.5в	Творча	Ініціатива, інтерес, самостійність, оригінальність діяльності; здійснення близького і дальнього переносу знань, умінь у нову ситуацію; бачення нової проблеми в традиційній ситуації

Пасивність — антипод функціонуючої активності суб'єкта різних видів, бо передбачає в'ялість, інертність, безволля, байдужість у ставленні до того, що відбувається, відсутність інтересу до пізнання, виявлення самостійності; бездіяльність. У свій час П. Ф. Каптерев писав: «Людина починає пасивним станом — сприйманням, а закінчує активним — діяльністю..., ... просте сприймання поступово і непомітно, численністю перехідних східців і процесів перетворюється в творчість, у активність..., ... пасивність і активність — по суті різні боки людської природи, одна з них може переважати над іншою, що поведе до дуже важливих наслідків для складу всієї особистості людини та її розвитку» [103, с. 112].

Пасивність суб'єкта знаходить вияв у його прагненні ухилитися в конкретних ситуаціях від діяльності (не виконати вправу, не розв'язати задачу, не прочитати текст та ін.), а також у психічному стані індивіда, що впливає на його ставлення до конкретної діяльності і свідчить про її невідповідність меті суб'єкта, його потребам, інтересам. Проте, як підкреслює В. Бельський, «між активністю і пасивністю існує складне відношення. З одного боку, це полярності. З другого боку, в дійсності активність не безмежна, а пасивність не можна просто прирівняти до бездіяльності. Люди часто активні в одних відношеннях і пасивні в інших, навіть коли вони активні в багатьох або майже у всіх сферах життя. Менш активна діяльність у порівнянні з більш активною виглядає як пасивна...» [26, с. 32].

Тому протилежність активності і пасивності не абсолютна, можливі проміжні ситуації, перехідні від активності до пасивності і від пасивного до активного стану [26, с. 33—34].

Отже, вивчення філософської, психолого-педагогічної наукової літератури, логіко-семантичний аналіз поняття дозволяють розглядати активність як педагогічну категорію, в рамках якої пізнавальна активність виступає якістю особистості, котра виявляється у відношенні до процесу пізнання, засвоєнні суспільного досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, самостійності дій. Ставлення суб'єкта до оточуючого світу визначається його потребами, установками, мотивами, емоціями, вольовими зусиллями, тобто пізнавальна активність особистості — це цілісне утворення, система, що відбиває загальний склад людини, її спрямованість.

Управління процесом формування пізнавальної активності вимагає знання її сутності, видів, рівнів, показників, особливостей виявлення.

1.4. Цілісність процесу формування пізнавальної активності особистості

Цілісний підхід у філософській, психолого-педагогічній літературі розглядається, здебільшого, як спосіб дослідження складних об'єктів, їх компонентів, котрі знаходяться у взаємозв'язках і взаємозалежності. Цілісність означає, що взаємопов'язана сукупність елементів складного об'єкта має характеристики, які відрізняються від простої суми характеристик окремих елементів. Тому якості цілісності розкриваються через поняття «інтеграція», яка передбачає об'єднання частин у ціле і підпорядкування їх цілому на основі внутрішніх і міжсистемних зв'язків і взаємодій. Це і дає можливість В. Г. Афанасьєву визначити цілісність «як систему, сукупність об'єктів, взаємодія котрих обумовлює наявність нових інтегральних якостей, які не притаманні частинам, що складають її» [23, с. 9—10].

Пізнати ціле — це означає знайти внутрішні взаємозв'язки частин, їх визначальні особливості, характер взаємозв'язку, основу його, а цілісний підхід — це дослідницька позиція, спосіб сприйняття процесів і явищ. Кожне явище знаходиться у взаємозв'язках з багатьма іншими, зазнаючи на собі їх вплив, а також впливаючи певним чином на них. Таким чином, відбувається функціонування і розвиток явищ і процесів.

Здійснення цілісного підходу до вивчення предметів і явищ у природі, суспільстві відбувається, в основному, в таких напрямках: 1) у плані теоретичного осмислення, обґрунтування проблеми цілісних систем і методів їх пізнання (В. Г. Афанасьєв, І. Б. Блауберг, Е. Г. Юдін та ін.); 2) у плані використання цілісного підходу як способу дослідження об'єктів у конкретних науках.

У педагогічній науці поняття «цілісний підхід» розглядаються в рамках системних педагогічних досліджень, у яких цілісність є показником, ознакою системи (Т. А. Льїна, А. Т. Куракін, Ф. П. Корольов, Л. І. Новікова, Ю. П. Сокольніков та ін.)

Одним із перших, хто підкреслював важливість, необхідність застосування **системного підходу** до вивчення педагогічних явищ, був Ф. П. Корольов. Він визначав такі його ознаки: цілісність, взаємодія елементів, зв'язки та відношення, зумовлені структурою системи. При цьому автор відзначав, що цілісність передбачає, що всі частини складної системи служать загальній меті. Зміна одного параметра в системі впливає на всі останні. Звідси визначення системи — «це не проста сума або навіть сукупність елементів, а цілісний комплекс елементів, які знаходяться в повних зв'язках і відношеннях» [115, с. 112].

Визначення системи через цілісність знаходимо і в інших авторів. Так, Л. Панчешнікова відзначає: «Систему... розуміємо як чисельність елементів, що знаходяться у взаємовідношеннях і взаємозв'язках між собою, котрі створюють певну цілісність, єдність» [179, с. 71]. А. Т. Куракін і Л. І. Новікова також розглядають цілісність і системність як взаємопов'язані поняття: «Системний підхід — це перш за все спосіб сприймання дійсності, що допомагає досліднику бачити в об'єкті систему, тобто цілісний комплекс взаємопов'язаних компонентів, котрі створюють особливу єдність із середовищем, яке є елементом систем більш високого порядку» і далі: «Сутність цілісного, синтетичного розгляду об'єкта в тому, що дослідник, намагаючись вивчити якості об'єкта, притаманні йому закономірності, не ізолює його від інших пов'язаних з ним явищ, а навпаки, прагне розглянути його з позицій більш складного цілого як його органічний елемент» [124, с. 97—98]. Ці праці були значним кроком вперед, тому що в теорії педагогічної науки і практиці школи педагогічний процес багато років розглядався фактично як сума окремих процесів, що негативно впливало на наслідки педагогічної діяльності. Внаслідок нових підходів Ю. К. Бабанський у навчальний посібник «Педагогика» включає розділ про цілісний педагогічний процес, в якому розглядає його як основний фактор всебічного розвитку школярів, дає поняття про принципи цього процесу, їх взаємозв'язок. Ю. К. Бабанський відзначає, що цілісний підхід до організації педагогічного процесу в практиці передових учителів виявляється в тому, що вони «прагнуть забезпечити комплексне розв'язання завдань освіти та виховання на кожному уроці та в системі уроків з теми, поєднують навчальну роботу з широкою і різнобічною позакласною роботою з предмета..., учнівським самоврядуванням, тісно взаємодіють із сім'єю, батьківським активом, громадськістю за місцем проживання» [180, с. 29].

Одним із блоків теорії **цілісного підходу** до вивчення педагогічних об'єктів є розробка питань комплексного підходу до виховання, який заперечує однобокість, безсистемність, роз'єднаність, реалізуючи тим самим ідею інтеграції впливів. Комплексність передбачає наявність інтегрованих уявлень про особистість як цілісність, наявність педагогічної моделі особистості, на реалізацію якої повинен бути спрямований виховний процес, передбачає цілісний розгляд особистості реального учня як об'єкта і суб'єкта виховного процесу...» [243, с. 187—188].

Значний внесок у розробку теоретичних основ цілісного підходу в педагогічній науці і окремих конкретних проблем дидактики (індивідуалізація навчання, перевірка й оцінка знань, міжпредметні зв'язки) було здійснено Т. А. Ільїною. Вона розуміє цілісність як такий «ступінь взаємозв'язку всіх частин системи між собою, коли зміни в одній будь-якій частині ведуть за собою зміни в інших її частинах і у всій системі в цілому» [95, с. 17].

Таким чином, методологічна спрямованість на вивчення складних явищ у їх взаємозв'язку і взаємообумовленості, педагогічні наукові праці з питань системного педагогічного дослідження, комплексного підходу, окремі ідеї про цілісність при розгляді педагогічних процесів дозволяють визначити особливості цілісного підходу до вивчення складних педагогічних об'єктів, які вимагають врахування багатьох факторів.

Особливої уваги заслуговують фактори, котрі піддаються впливу педагога. Складнощі розгляду педагогічних об'єктів, як відзначають А. Т. Куракін і Л. І. Новікова, пов'язані з тим, що об'єкт, який досліджується, часто входить як елемент не в одну, а в декілька цілісних якісно різних систем, що можуть розглядатися з боку будь-якого компонента [124, с. 98]. Н. В. Кузьміна називає такі з них: функціональні, гностичні, проектуючі, конструктивні, комунікативні, організаційні [162, с. 15—18]. Ці компоненти знаходяться у взаємозв'язку, спільному для учасників педагогічного процесу — педагогів, учнів, керівників. Отже, цілісний підхід до вивчення педагогічних об'єктів передбачає:

1. Вивчення об'єкта з позицій більш складного цілого як його органічного елемента, а не ізольовано без інших пов'язаних з ним об'єктів. Для цього необхідно знати, що відбувається в суміжних галузях, щоб розглядати педагогічні явища в різних аспектах.

2. Визначення головних елементів, сторін, частин об'єкта як цілісної системи, їх специфіки, особливостей. «Перетворення системи в ціле здійснюється саме внаслідок розвитку диференціації і пов'язаних з нею інтегральних процесів» [5, с. 131]. При цьому об'єкт розглядається як багатомірна система, що вимагає вивчення його з різних боків.

3. Установлення взаємозалежності частин, елементів, їх причинно-наслідкових відношень, внутрішніх зв'язків, які виконують різні функції і відбивають різні форми взаємозалежності. Вони допомагають установленню існуючих відношень між елементами системи, між різними умовами, засобами, методами, переважаючими тенденціями, закономірностями. При цьому враховуються не абсолютно всі суттєві зв'язки, тобто кожне явище знаходиться

в таких численних зв'язках: важливих і другорядних, суттєвих і несуттєвих, прямих і опосередкованих, які практично вичерпати неможливо. Тому вивчення суттєвих зв'язків, які впливають на явище, розвиток педагогічного процесу не виключає, а передбачає вміння визначати із них основний, головний зв'язок, причину, від якої саме і залежать явища і процеси, що вивчаються.

4. Усвідомлення об'єкта як цілого на новому рівні після виявлення зв'язків, що визначають їх інтегральні властивості, якості, які не характеризують окремі частини (елементи), але виникають внаслідок їх взаємодії в певній системі зв'язків [34, с. 16].

5. Виявлення тих елементів, тих зв'язків, змінюючи які, можна впливати на цілісну систему. Кожна частина при цьому не лише передумова, а й результат впливу цілого [1, с. 41]. Зміна кожного із елементів викликає певні зміни в інших елементах, але всі вони мають різні умови і можливості функціонування. Одні з них можуть бути в більш вигідних умовах. Тому можна говорити про координацію елементів, їх упорядкованість та субординацію зв'язків між ними. Разом вони посилюють інтеграцію, яка виступає як наслідок, як необхідність об'єднання диференційованих елементів у єдине ціле, що дозволяє визначати методи управління процесом, оптимальні умови, котрі забезпечують досягнення намічених результатів.

Визначені особливості цілісного підходу обумовлюють значення його при вивченні педагогічних об'єктів, а саме:

— цілісний підхід дозволяє визначити місце і роль явища, процесу, що досліджуються, в макроцілісності та мікроцілісності, а це дає можливість побачити проблему у взаємозв'язку з іншими педагогічними проблемами;

— цілісний підхід сприяє всебічному, більш глибокому вивченню об'єкта дослідження, проникненню в сутність процесу, явища, виявленню суттєвих і несуттєвих зв'язків. Вивчення внутрішніх і зовнішніх факторів, протиріч, різниць, тотожності та ін. допомагає досліднику під іншим кутом зору розглядати явища, збагачувати знання про них. У різноманітності конкретного визначаються загальні сторони, закономірності, інтегративні властивості, що є елементами більш загального взаємозв'язку:

— в умовах диференціації знань цілісний підхід виступає своєрідним стрижнем, що пронизує галузі знань і є інтегративним фактором знання про об'єкт;

— цілісний підхід дозволяє виявляти ступінь розробки, стан тієї чи іншої проблеми в науці, її розв'язання в практиці. Виявлення нерозв'язаних питань допомагає визначити ті, вивчення

котрих диктується необхідністю змін цілого об'єкта. І чим глибше розроблено проблему, тим більше виявляється нових підходів, зв'язків, відношень. Цим самим визначаються, прогноуються перспективи розвитку окремих галузей науки на основі врахування провідних тенденцій розвитку педагогічного об'єкта.

Таким чином, цілісний підхід забезпечує умови високого рівня наукового дослідження, збагачуючи теоретико-методологічний арсенал досліджень педагогічних об'єктів.

Пізнавальна активність як цілісність передбачає розгляд її компонентів, кожен з них, у свою чергу, можна уявити як певну цілісність. Так, лише процес засвоєння і використання інформації в навчанні є ланкою причинних залежностей, що сприяють зміні запасу інформації, вмінь її використовувати, а це, в свою чергу, впливає на характер пізнавальної діяльності суб'єкта, формування його пізнавальної активності, інтелектуальних здібностей, рівень реальних досягнень у різних сферах діяльності тощо.

Активність як інтегральна якість особистості пов'язана з її ціннісними орієнтаціями, системою потреб, інтересів. Зміни у будь-якій із цих категорій можуть викликати перебудову інших ланок, перенесення інформації, вмінь із однієї сфери діяльності в іншу. Кожна з них може стати об'єктом дослідження як певний компонент цілісності.

У проведеному нами дослідженні пізнавальна активність розглядається як складна система, котра є компонентом більш широкої системи — особистості, її властивостей, якостей. Пізнавальна активність як риса особистості школяра передбачає мобілізацію всіх психічних процесів, стану, якостей, їх спрямованість на об'єкт пізнання. На якість цього процесу в певній мірі впливає вчитель, який обирає оптимальні способи впливу на внутрішні сфери особистості школяра, стимулює його активність, тобто приводить в дію інтелектуальний, емоційний, морально-вольовий бік особистості і цим самим керує процесом формування пізнавальної активності, що, в свою чергу, вимагає знань про цілі, об'єкт керівництва, засоби, способи впливу на внутрішні сфери особистості, а також про шляхи коригування впливів. Отже, цілісний підхід повинен включати і вивчення механізмів, що забезпечують досягнення мети, засобів, умов, які визначають ефективність цього процесу.

Факторами, що суттєво впливають на формування пізнавальної активності школярів, можуть бути сім'я, школа, вчитель, друзі, засоби масової інформації та ін., тобто можна говорити про об'єктивні фактори і суб'єктивні, зовнішні і внутрішні.

Як свідчать філософи, на формування особистості (в тому числі і на її пізнавальну активність) впливають економічні, соціально-політичні, ідеологічні особливості життя суспільства, що створюють соціальне середовище діяльності людини. Одночасно особистість формується і в певному мікросередовищі, вступаючи у відношення з безпосереднім її оточенням, яке впливає на свідомість і поведінку людини: сім'я, контактний колектив, неформальні групи тощо. Цим і пояснюється необхідність вивчення окремих факторів діяльності та спілкування школярів, їх впливу на формування особистості. Зовнішні зв'язки є певним фоном, під впливом якого формуються внутрішні відношення. Деякими зовнішніми і внутрішніми впливами частково, на думку Т. А. Ільїної, можна керувати, а іншими — керувати неможливо, але все ж їх необхідно враховувати. Ступінь впливу всіх факторів визначається особливостями особистості, її потребами, інтересами, мотивами, установками, тобто суб'єктивними факторами. Як відзначає Л. І. Новікова, «середовище людини — це не просто її оточення, а саме те оточення, котре вона сприймає, на яке реагує, з яким контактує, взаємодіє» [171-а, с. 3].

Цікавими в цьому плані є думки учнів. У творі (писали 257 старшокласників) вони відзначали, що найбільше впливає на їхню пізнавальну діяльність і активність: друзі, школа, контактна група. Так, Ольга Р. пише: «На формування активності впливає школа, вірніше колектив, що оточує людину. Якщо колектив дружний, згуртований, то людина навіть з посередніми здібностями залучається до роботи, стає активною». Наступний фактор, про який пишуть учні, — сама людина, її совість, інтелектуальний рівень, особистісні якості. Учениця Тетяна С. так і пише: «Перш за все клас, колектив, у якому навчаєшся. Звичайно, сім'я. Друзі (і не лише шкільні!). Вчителі! Я!!!». І це «я» з трьома знаками оклику говорить про розуміння відповідальності людини за свої дії.

Цілісний підхід дозволяє виявляти реальні умови, які забезпечують ефективність педагогічного впливу, тому що він передбачає вивчення способів взаємозв'язку, взаємодії окремих компонентів. Однією із особливостей формування особистості є залежність від якості різноманіття зв'язків і відносин, у котрі вступає людина, бо якості особистості не існують самі по собі. Важливо визначити місце активності серед інших якостей особистості — відповідальності, самостійності та ін. Це відзначають і старшокласники, які пізнавальну активність розглядають поряд з такими якостями, як доброта, душевність (6,8 % опитаних); чуйність (31 %); увага до людей, дружелюбність (25 %);

колективізм (17 %); працелюбність (6 %); відповідальне ставлення до справи (10 %); сила волі, рішучість, настирливість (23 %); увага, зосередженість (28 %). Активність у громадській діяльності 68 % пов'язують з моральними якостями і мотивами діяльності.

Валерій К. так це пояснює: «Я поділяю активних учнів на дві групи. Одна група — це гарні люди, які прагнуть зробити добре для однокласників, школи, їм притаманна така якість як упевненість у своїй справі. Вони захоплені громадською роботою, яку виконують радісно, безкорисливо... Є й інша група людей. Ці люди, беручись за виконання доручення, переслідують особисту користь. Наприклад, думають про одержання позитивної характеристики».

Отже, активність не може обмежуватися лише однією будь-якою сферою. Якщо суб'єкт активний у сфері пізнання, придбання знань, він одночасно може бути активним і у сфері культури, мистецтва, трудовій, громадській діяльності. Тому так важливо знати форми взаємозв'язків і взаємовпливів пізнавальної активності особистості у різних видах діяльності.

Таким чином, цілісний підхід до формування пізнавальної активності передбачає вивчення основних компонентів, які складають сутність системного підходу [22]:

— цілісно-компонентний, тобто виявлення елементів пізнавальної активності особистості;

— цілісно-структурний, що відбиває способи взаємозв'язків, взаємодії елементів;

— цілісно-функціональний, який передбачає розкриття функцій цілого, виявлення причинних відношень, функціональних зв'язків;

— цілісно-інтегративний, що включає механізми, які забезпечують виявлення нових утворень на основі вивчення взаємозв'язків частин, інтегративних якостей;

— цілісно-коригуючий, який дозволяє на основі аналізу одержаних результатів, що відбивають їх відповідність поставленій меті, коригувати управління процесом формування пізнавальної активності.

Основні напрями дослідження проблеми пізнавальної активності представлено в схемі 2.

1.5. Питання формування активності особистості в історії педагогічної думки

Витоки проблеми активності особистості дуже глибокі, що знайшло відбиття в народній педагогіці, культурах Давнього Сходу, давньої Греції, Риму, в педагогічних ідеях видатних

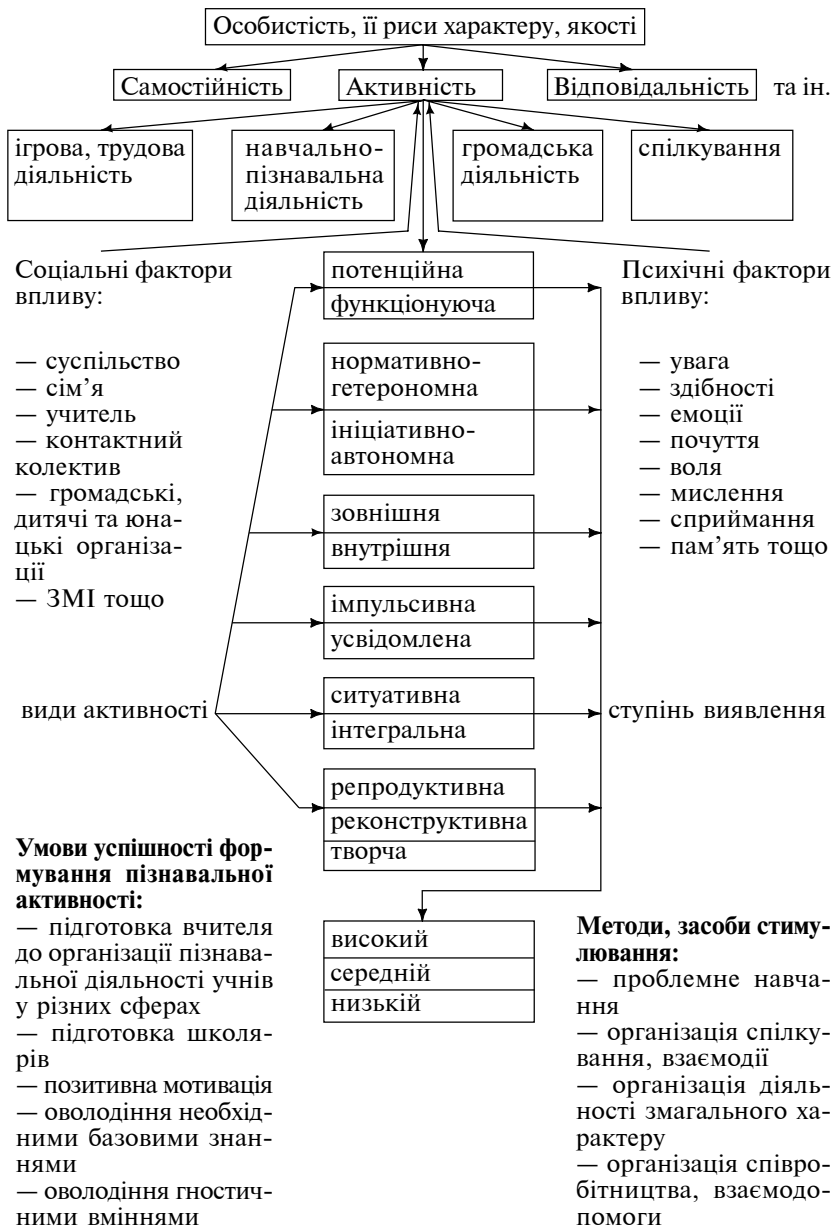


Схема 2. Цілісний підхід до вивчення пізнавальної активності школярів

мислителів свого часу. Так, Плутарх, малюючи картини спартанського виховання, пише, що дітям пропонували питання, які вимагали роздумів, кмітливості (Який вчинок такої людини? Хто добрий громадянин? та ін.). Щоб привчати хлоп'ят висловлювати свої думки, у відповіді необхідно було назвати причину того чи іншого судження, навести докази. Видатний французький мислитель епохи Відродження М. Монтень писав: «Хай наставник примушує учня мовби просіювати через сито все, що він йому подає, і хай нічого не утовкмачує йому в мову, спираючись на свій авторитет і вплив...» [247, с. 81].

Про стимулювання активності особистості свідчать і так звані сократівські бесіди, які будувалися на самостійному розв'язанні учнем суперечностей.

Аналіз наукових праць представників різних епох, різних світоглядних підходів свідчить, що в багатьох питаннях, пов'язаних з розвитком активності в навчанні, вони були єдині або дуже близькі.

Так, об'єднуючою ідеєю була думка про необхідність пробуджувати у людини бажання самостійно оволодівати знаннями, «запалювати світильник», щоб побачити «дивні скарби премудрості як у собі, так і у великому світі» (Я. Коменський).

Тому Я. А. Коменський радив перед тим, як починати будь-яке заняття, перш за все збуджувати в учнів серйозну любов до нього, доводячи перевагу цього предмета, його користь, приємність і все, що можна [247, с. 147]. Таку ж думку проводить і французький мислитель Ж. Ж. Руссо в романі «Еміль, або Про виховання», вважаючи, що головним у навчанні є навіювання дитині бажання вчитися: «Безпосередній інтерес — ось великий рушій, єдиний, котрий веде вірно і далеко» [247, с. 234]. Джерелом до знань, вважає Руссо, є природна для людини цікавість у відношенні до всього, що може її цікавити» [247, с. 238]. Французький філософ Д. Дідро впевнений у тому, що «людина, яка нічого не знає, може навчитися, справа лише в тому, щоб запалити в ній бажання вчитися» [247, с. 268]. Необхідність певного настрою на роботу підкреслював англійський філософ Д. Локк [247, с. 195].

Важливе питання — визначення головної мети навчання. Педагоги-класики вважають важливим розвиток мислення. Саме на це були спрямовані бесіди Сократа, конкретні форми роботи Ж. Ж. Руссо, думки швейцарського педагога Й. Г. Песталоцці: «Око хоче дивитися, вухо — слухати, нога — ходити і рука — хапати. Але також серце хоче вірити і любити. Розум хоче мислити» [247, с. 339].

Цінним в педагогічній спадщині видатних філософів, педагогів є визначені ними способи розумового, морального розвитку людини.

Головний із них — стимулювання особистості до самостійної роботи. Про це пишуть і М. Монтень, і Я. А. Коменський, і А. Дістервег та ін. Я. А. Коменський вважав, що людина як розумна істота повинна привчатися керуватися не чужим розумом, а своїм особистим, розвивати в собі здатність виявляти сутність явищ, речей, розуміти її: «... правильно навчати юнацтво — це не означає вбивати в голови зібрану в авторів суміш слів, фраз, перекручень, думок, а це означає — розкривати здатність розуміти речі, щоб саме із цієї здатності потекли струмочки (знання)...» [247, с. 148].

А. Дістервег закликав до освоєння такого шляху навчання, який забезпечує особисті роздуми, дослідження, вивчення [247, с. 406]. Тому підтримував сократичний спосіб викладання, який створює умови для самодіяльності розуму: «... доки людина самодіяльна, незалежна від зовнішніх впливів, визначається нами за більш розвинуту, до тих пір ми будемо сприяти тому, щоб в школах... використовувався спосіб навчання розвивальний, по можливості запитально-розвивально-викладаючий» [247, с. 408].

Проте самостійна розумова діяльність вимагає оволодіння учнями уміннями доводити, аргументувати, чому необхідно дітей навчати.

Важливим напрямом підвищення якості навчання є розвиток у дітей пізнавальних інтересів, про що пише А. Дістервег. Цінним є у Дістервега те, що він називає конкретні способи розвитку інтересу: «1) різноманітність; 2) жвавість учителя; 3) всієї його особистості» [247, с. 438]. Платон радить використовувати гру в навчанні, Д. Локк — звільнення дитини від насилля, Д. Дідро — використання вчителем прийому навмисної помилки [247, с. 280]. М. Квінтіліан відзначав велике значення у навчанні похвали, змагання, що надає, на його думку, більше охоти до навчання, ніж переконання вчителів, спостереження педагогів і поради батьків [247, с. 44].

Значний внесок у розробку питання внесли праці К. Д. Ушинського, П. Каптерева та ін. К. Д. Ушинський одне із головних завдань школи бачив у тому, щоб «розбудити розумові здібності учнів, розвивати в них бажання і здатність самостійно, без учителя «набувати знання». Завдяки цим здібностям... людина буде навчатися все життя».

Цю ж думку висловлював і Д. І. Писарєв: «Необхідно навчатися в школі, але ще значно більше необхідно навчатися після закінчення школи. І це друге навчання за своїми наслідками, за

своїм впливом на людину і на суспільство незмірно важливіше за перше» [188, с. 290].

Основні напрями, конкретні способи формування позитивного ставлення учнів до пізнання, розвитку мислення, пізнавальних інтересів та ін., які визначені прогресивними мислителями, педагогами різних епох, представлено в табл. 2.

Таблиця 2. Ідеї прогресивних мислителів, педагогів як витoki сучасних теорій формування пізнавальної активності школярів

№	Автор	Зміст положень, ідей
1	Сократ (470/469—399 до н.е.)	Діалектичний метод знаходження істини шляхом використання питань , які стимулюють мислення вихованця
2	Платон (428—328 до н.е.)	Навчати діалектично, без насилля. Використовувати гру як засіб пізнання
3	Арістотель (384—322 до н.е.)	Зв'язування того, за ради якої мети будь-хто що-небудь робить чи вивчає. Важливо розвивати функцію мислення душі. Гра повинна мати своє призначення, місце
4	Плутарх (ок. 45 — ок. 127 н.е.)	Необхідно розвивати мислення, кмітливість, уміння висловлювати самостійні судження і доводити, обґрунтовувати їх. Для цього слід використовувати питання, які спонукають учнів до оцінки вчинків, дій
5	Квінтіліан (ок. 35 — ок. 96 н.е.)	Основу навчання складає формування позитивного ставлення до навчання , чому може сприяти: — віра в позитивні якості дитини : «Як тільки народиться син, батько повинен з того ж часу покласти на нього свої кращі сподівання... Тупі й ті, що не піддаються навчанню, розуми з'являються настільки ж проти законів природи, як і будь-які інші виродки і страховища у фізичній природі, проте таких буває дуже мало» [247, с. 40—41]; — заохочення дітей , а не примушення їх. Заохочення може розбудити змагання [247, с. 44], бо воно підносить душу, збільшує силу. Щоб розвивати здібності дітей, наставник повинен вивчати якості розуму , характер учня
6	Монтень (1533—1592)	Основна мета — навчати, щоб виховати освічену людину, котра б збагатила і прикрасила себе усередині. Вихованцям необхідно пояснювати мету пізнання. Знання не «лити як воду в лійку», а давати дитині можливість виявляти свої нахили, чому

Продовження табл. 2

№	Автор	Зміст положень, ідей
		<p>може сприяти створення ситуацій вибору: дати дитині «...можливість вільно виявляти свої нахили, пропонувати їй дізнаватись про стан різних речей, вибирати між ними і відрізняти їх самостійно, іноді вказуючи їй шлях, іноді навпроти, дозволяючи відшукувати дорогу самій» [247, с. 81]. Тому, коли наставник розкриває ті чи інші школи, наукові напрями, хай учні вибирають їх самостійно, обґрунтовують.</p> <p>Отже, важливим у пізнанні є стимулювання учнів до самостійного осмислення: «Сократ... пропонував спочатку говорити учням, а потім говорити самому» [247, с. 81].</p> <p>Важливо навчати учнів спорити, визнавати наукові поразки, що сприяє не лише розвитку мислення, а й вихованню людини, яка вчиться спілкуватися з іншими: «Хай навчать його схилитися перед істиною і складати перед нею зброю, лише коли він побачить її — незалежно від того, відкрилась вона його супротивнику чи осяяла його самого...» [247, с. 83].</p> <p>Урахування індивідуальних здібностей учнів повинно відбиватися в об'ємі, характері змісту уроків, а також у виборі методів роботи.</p> <p>Так, одному може викладати шляхом співбесіди, іншому — за допомогою книжок. Іноді може запропонувати учню певного автора, а інколи розкривати детально зміст книжки. Взагалі навчання повинно будуватися на гуманних началах: «Відмовтесь від насилля і примушення; немає нічого, на мою думку, що б так калічило і псувало натуру з добрими задатками» [247, с. 86]</p>
7	Коменський (1592-1670)	<p>Виходячи із задач дидактики навчати з вірним успіхом, швидко і ґрунтовно, враховувати і те, що людині природно притаманне прагнення до знань: «...у людини воістину є лампада, і світильник, і масло, і вогонь... Лише б вона тільки вмiла викресати іскри...» [247, с.101].</p> <p>Отже, розум прагне до пізнання, тому важливо: — забезпечувати позитивне ставлення до пізнання;</p> <p>— пробуджувати інтерес до навчання;</p> <p>— розвивати здатність бачити сутність предметів, явищ не чужим розумом, а своїм особистим»;</p>

Продовження табл. 2

№	Автор	Зміст положень, ідей
		<p>— заохочувати дітей ставити запитання [247, с. 120].</p> <p>Слід давати учням можливість самим запитувати вчителя про все, про що вони бажають. Того, хто частіше ставить корисні запитання, слід частіше хвалити.</p> <p>Учителі повинні бути привітними, ласкавими, ставитися до учнів з любов'ю, що завоює серця дітей, і їм «буде більш приємно перебувати в школі, ніж дома» [247, с. 143]</p>
8	Локк (1632—1704)	<p>Не примушувати дітей, тому що «дитина засвоює втричі більше, коли вона настроєна сприятливо, ніж... коли робить це без бажання... за примусом [247, с. 195]. Для цього важливо привчати, щоб душа дитини «панувала над собою і була здатна за особистим вибором... енергійно прийматися за те, що вказує розум або порада іншого» [247, с. 196], розвивати допитливість, пробуджувати бажання діяти за допомогою «похвали, честі і доброго імені» [247, с. 199]</p>
9	Руссо (1712—1778)	<p>Безпосередній інтерес — великий рушій, єдиний, який веде вірно і далеко [247, с. 234].</p> <p>Створюючи ситуації, які стимулюють дитину до надбання знань, умінь, показати значення знань, щоб учень розумів, чому вчитися, навіть це йому потрібно.</p> <p>Є різні мотиви пізнання: «Є жага знань, яка ґрунтується на бажанні вважатися вченим; є й інша, котра народжується від природної для людини допитливості» [247, с. 237—238]. Необхідно зробити дитину уважною до явищ природи, і це допоможе їй стати допитливою, а щоб підтримувати в ній допитливість, не поспішайте ніколи задовольняти її. Для цього: ставити посильні для розуміння дитини запитання і давати їй можливість розв'язувати їх, щоб пізнала не тому, що їй розповів учитель, а тому, що сама зрозуміла, хай дитина «не виучує науку, а вигадує її»</p>
10	Гельвецій (1715—1771)	<p>Виховання людини вимагає пізнання її: визначення її розумових здібностей, спонукальних стимулів, яким чином діють ці стимули</p>
11	Дідро (1713—1784)	<p>Щоб навчити людину, необхідно запалити у неї бажання вчитися</p>

Продовження табл. 2

№	Автор	Зміст положень, ідей
		<p>Учителю, замість того щоб підкреслювати перевагу своїх знань, розумніше робити вигляд, що сам навчається і працює разом з учнями. «Хай учитель, що розв'язує для свого учня арифметичну задачу, допустить помилку... Сподіваюсь, що таким шляхом він краще навчить свого учня, ніж коли швидко і без доказів дасть йому вірне рішення. Слід бачити різницю між помилкою, яка виникає від неосвіченості або неухважності, і помилкою навмисною; ця остання тримає учня насторожі; помітивши її, він торжествує і відчуває задоволення, він зникає перевіряти себе, постійно привчається знаходити істину і розвиває свою кмітливість» [247, с. 280]</p>
12	Песталоцці (1746—1827)	<p>«Розум бажає мислити... . . . ідея елементарної освіти є не що інше, як наслідок прагнень людства так сприяти ходу природи в розвитку і формуванні наших здібностей, як це робить розумна любов, розвинений ум і добре розвинуті технічні нахили» [247, с. 340].</p> <p>«Розумовий розвиток і залежна від нього культура людства вимагають постійного удосконалення логічних засобів мистецтва... Ці засоби... виходять із притаманної нам здатності вільно і самостійно співставляти, розрізняти і порівнювати предмети..., тобто логічно їх розглядати і логічно їх обробляти, тим самим дозволять нам піднятися до розвиненої людської здатності до судження» [247, с. 346]</p>
13	Герbart (1776—1841)	<p>Метою навчання є досягнення того, щоб учень полюбив знання, оцінив його.</p> <p>Розумова робота повинна задовольняти допитливість дитини.</p> <p>У навчанні необхідно: встановлювати зв'язки між новим і вже відомим, організувати практичне застосування знань.</p> <p>Важливе місце у процесі пізнання має аналітичне навчання, в якому спочатку учень висловлює свої думки, а потім під керівництвом учителя вони доповнюються, виправляються. Аналогічне навчання спрямовує на пізнання загального через його елементи, які є загальними для іншого. В ході аналізу предметів, явищ слід виявляти головні частини, зв'язки. Головне — формувати інтереси</p>

Продовження табл. 2

№	Автор	Зміст положень, ідей
14	Дістервег (1790—1866)	<p>Елементарний метод (індуктивний, аналітичний, регресивний, евристичний) дозволяє в навчанні виходити із наявного рівня розвитку учня, викликати в нього самостійність за допомогою запитань, які впливають на його пізнавальні здібності, спрямовувати учня на здобуття нових знань, народження нових думок. Науки, знання не слід повідомляти учневі, проте його необхідно привести до того, щоб він сам їх знаходив, самостійно ними оволодівав. Учня необхідно стимулювати до засвоєння матеріалу. «Подібно до того як ніхто не може за нього, тобто з користю для нього, їсти, пити і перетравлювати їжу, так ніхто не може за нього думати, за нього вчитися... Він всього повинен досягти сам» [247, с. 419]. Такий метод навчання найкращий, проте він найважчий і зустрічається рідко. Поганий учитель подає істину, хороший — вчить її знаходити» [247, с. 405]. Більшу перевагу має запитальний спосіб навчання, коли вчитель стимулює учнів досліджувати істину, визначати, що з неї виходить, здобувати істину шляхом особистих роздумів, досліджень, вивчення. Це дійсно розвиваючий творчий спосіб навчання, який допускає також виклад матеріалу майстерним учителем, але при викладі він розкриває процес дослідження і мислення. При цьому вчитель «виходячи з рівня розвитку учнів, починає критичне, діалектичне, раціональне дослідження, щоб установити відомі положення, котрі були б потрібні для встановлення все нових і нових істин у процесі безперервної самодіяльності» [247, с. 407].</p> <p>Одне із правил навчання — зробити навчання цікавим, чого можна досягти шляхом різноманітності, жвавості вчителя, особи вчителя взагалі.</p> <p>Різноманітність виявляється у формі, манері викладу, у жвавості, бадьорості вчителя, його любові до викладання, занять із дітьми, радості від успішності навіть слабких намагань учнів. Мистецтво навчання виявляється не стільки в умінні викладати, скільки в умінні збуджувати, оживляти. Це проявляється перш за все в духовному житті вчителя, що відбивається на</p>

Продовження табл. 2

№	Автор	Зміст положень, ідей
		<p>обличчі, на зовнішньому вигляді, в жестах. Справжня бадьорість досягається шляхом спостереження людей, учителів, яким притаманне повне духовне життя, в спілкуванні з ними, завдяки правильному образу життя, а також набувається завдяки уявленню про цінності і значення життя, здійсненої діяльності. Особистість учителя формується і в спілкуванні з дитячим світом, коли проникає в його думки і судження.</p> <p>Заохотити учня до навчання, викликати в нього інтерес можна:</p> <ul style="list-style-type: none"> — любовним ставленням учителя до свого предмета, що передається і учням; — дидактичним викладом матеріалу; — пробудженням в учня почуття і свідомості, що він щось знає і вміє, що він просунувся вперед [247, с. 438—439]
15	Ушинський (1823—1870)	<p>Мета викладання наук — розбудити інтерес, увагу учнів до того чи іншого предмета.</p> <p>Для цього треба розвивати допитливість, виховувати прагнення знати предмет, чому сприяє:</p> <ul style="list-style-type: none"> — організація праці вчителя й учнів, коли діти, по можливості, працюють самостійно, а вчитель керує цим процесом, змушує їх дивитися уважніше, ставити запитання. Самостійна робота учня, вважає педагог, становить сталу основу плідного навчання; — забезпечення цікавості у викладанні предмета. Уміння вчителя зацікавити своїм уроком усіх учнів є критерієм учительського достоїнства...; — слід передавати учневі не тільки ті чи інші знання, але й розвивати бажання і здатність самостійно, без учителя, набувати нових знань...; дати учневі засіб здобувати корисні знання не тільки з книг, але й з предметів, що його оточують, з життєвих подій, з історії власної його душі..., людина буде вчитися усе життя, що, звичайно, і становить одне із найголовніших завдань шкільного навчання; — розвивати увагу учнів, «бо тільки вона є ворітьми, через які свідоме знання, єдино тільки плідне, може перейти в розумові здібності учня»;

Продовження табл. 2

№	Автор	Зміст положень, ідей
		<p>— так використовувати наочність, щоб вона сприяла розвитку самостійності мислення;</p> <p>— урізноманітнювати запитання;</p> <p>— привчати дитину знаходити цікаве в тому, що її оточує, показувати зв'язок між наукою і життям;</p> <p>— використовувати логічні вправи. Слід привчати дітей відшукувати, перелічувати, передавати ознаки предметів, що є в них перед очима, потім порівнювати між собою кілька вже знайомих їм предметів, знаходячи між ними схожість і різницю, тощо;</p> <p>— подолання учнями труднощів у навчанні. Навчання є праця і повинна залишатися працею, проте працею, заповненою так, щоб сам процес навчання залежав від серйозної думки, а не будь-яких не маючих відношення до справи прикрас;</p> <p>— виховання волі. «Сила нашого активного уявлення... залежить від сили нашої волі взагалі»</p>
16	Каптерев (1849—1922)	<p>Головне завдання навчання є сприяння розвитку розумової самодіяльності тих, хто навчається, що виникає усередині, з глибини людської природи [103, с. 417].</p> <p>«Основа школи, джерело її успіхів і вдосконалення є саморозвиток людини, застосування до шкільного навчання тих начал і методів, котрими здійснюються самовиховання і самоосвіта» [103, с. 357].</p> <p>Збуджувачем «всього розумового і навіть всього духовного і фізичного розвитку служить інтерес до знань і до розумової роботи...» [103, с. 497].</p> <p>Інтерес буває опосередкований і безпосередній, який виникає з самого предмета, без допомоги будь-яких мотивів, і є для людини джерелом життя [103, с. 499].</p> <p>«Інтерес є прагненням до певної діяльності. За своєю природою він динамічний, активний, відсутність діяльності й інтерес — це повне протиріччя» [103, с. 510].</p> <p>Цікавитися тією чи іншою справою — це означає бути в стані, протилежному байдужості, розслабленості, в'ялості, нерухомості. Всі інтереси активні, пасивних інтересів немає, хоча, звичайно, інтереси можуть бути більш чи менш діяльними.</p>

Продовження табл. 2

№	Автор	Зміст положень, ідей
		<p>Класифікація інтересів: фізичні, розумові, естетичні, соціальні, вольові [103, с. 515]. Розвитку інтересів сприяє:</p> <ul style="list-style-type: none"> — евристична форма навчання, сутність якого в тому, що учні повинні постійно працювати, робити самостійні зусилля для надбання знань. «До тих пір, поки самодіяльність духу буде вважатися вінцем розвитку, до тих пір залишиться бажаним, щоб у всіх школах було введено евристичну форму навчання» [103, с. 577], хоча вона займає багато часу. Проте евристична форма не може повністю застосуватися до тих предметів, зміст яких переважно фактичний; — генетична форма викладу, коли знання не тільки розкладають на елементи, а й повідомляється історія їх виникнення, як вони розвивались. Необхідно знати не тільки історію успіхів науки, її дійсних наукових відкриттів, а й історію наукових помилок, тих перепон, які діячі науки зустрічали на своєму шляху [103, с. 576]; — «приваблюючий урок», який може супроводжуватися різними дослідями, показом картин, моделей та ін. Проте вони вимагають розумного використання в залежності від головного змісту уроку, щоб не придавлювати його. Кожний урок повинен мати в собі ідеї і факти, але між ними потрібна певна гармонія; — особистість учителя, його живий інтерес до своєї науки

Багатий позитивний досвід з питань формування активності особистості накопичено в 20-і роки ХХ ст.*

Відомо, що педагогічні ідеї є своєрідним відображенням потреб часу. Актуальність проблеми формування активності й самостійності учнів диктувалася соціальними завданнями, які було визначено у «Декларації про єдину трудову школу». Питання активності й самостійності учнів стали провідним принципом державної політики в галузі народної освіти, які почали впроваджувати в життя, масову школу. Ці питання обговорювалися на сторінках преси, на вчительських з'їздах, конференціях, курсах.

* Матеріал про цей період підготовлено разом з А. М. Доценко.

Розв'язуючи проблему формування пізнавальної активності учнів, педагогіка того часу певною мірою спиралася на досвід прогресивних діячів минулого.

Головний шлях забезпечення активності в навчанні вбачали в тому, щоб максимально **наблизити школу до життя**. На це, зокрема, звертала увагу Н. К. Крупська, яка визначала, що сприятливі умови для формування активності й самостійності учнів виникають у виробничому процесі, де є багато імпульсів до вивчення численних шкільних предметів фізики, хімії, математики. Праця в заводських лабораторіях знайомила учнів з методами дослідницької роботи. Вивчення історії фабрик спонукало школярів до оволодіння суспільно-економічними науками, допомога фабричним організаціям, робота в радах і секціях сприяли самоосвіті, давали певну базу для розвитку самостійності.

Отже, в цілому в педагогіці 20-х років назрівала вимога здійснення навчання на життєвій і трудовій основі, що розглядалося як умова активізації розумової діяльності учнів.

У цьому плані викликають інтерес навчальні програми 20-х років. Вони, як відомо, будувалися на комплексній системі викладання. Незважаючи на недоліки комплексної системи, слід відзначити, що це була одна із спроб наблизити школу до життя. Програми з різних навчальних предметів, аналіз монографій, журнальних статей тих років дають змогу дійти висновку, що в комплексній системі були закладені потенційні можливості для активізації розумової діяльності учнів: об'єднання теорії з практикою, використання активних методів навчання, концентричність вивчення матеріалу та ін. Комплексні програми значну увагу звертали на роботи творчого характеру, які мали на меті подолання пасивності в навчанні, розвиток допитливості, різнобічного підходу до тих чи інших явищ. Кращі вчителі використовували ці можливості для активізації навчання. Так, у вчителя Київської дослідної школи О. Ф. Музиченка учні, коли вивчали тему «Дніпро», самостійно вивчали історію Дніпра, розшукували цікаві літературні твори про нього, знайомилися з геологією дніпровських схилів, одночасно будували в майстернях справжні човни, на яких вони збиралися влітку здійснити подорож до Трипілля [154-а, с. 88].

Здійснення **зв'язку теорії з практикою** педагога також вбачали в організації трудового навчання. Як підкреслював П. П. Блонський, трудове навчання повинно допомагати виявляти дитячу активність, самостійність, рухливість, прагнення перетворювати думку в справу: «Дитина є активна істота, яка нудиться від ле-

дарства, нерухомості та пасивного споглядання. Вона за своєю природою шукає заняття. Завдання вихователя — допомогти їй знайти матеріал для самостійних занять». Такий матеріал давала учню трудова школа.

У 20-і роки широко застосовувалися такі форми трудового навчання: ручна праця, організація праці на виробництві, в сільському господарстві. Трудова школа повинна була цілеспрямовано формувати особистий досвід учня, сприяти накопиченню фактичного матеріалу. Співвідношення особистого досвіду учня з результатами «чужої» праці повинно було створити «можливість живої і важливої діяльності», сприяти розвитку «вправ» природних сил дитини (С. Т. Шацький).

Практика свідчила, що зв'язок навчання з працею давав позитивні результати. Вчителі шкіл на своїх нарадах, з'їздах, конференціях відзначали зрослу активність і самостійність учнів у навчанні.

Окремо слід сказати про організовані в 20-і роки школи-комуні. В них знайшли відображення експерименти та пошуки педагогів і вчителів, спрямовані на зближення школи з життям, подолання на цій основі пасивності в навчанні. Ці школи оснащувалися наочними посібниками, кабінетами. В них було організовано живі куточки, пришкільні ділянки, майстерні. Учні активно працювали на городі, в парниках, оранжереях, ремонтували сільськогосподарські машини. Вчителі виводили дітей із школи на природу, підприємства, в бібліотеку, де обговорювалися політичні, економічні, літературні та інші питання. Все це збагачувало особистий досвід учнів, давало додаткові стимули для придбання знань. Правда, школа-комуна не знайшла вірного співвідношення між навчанням і громадською роботою, продуктивною працею, навчання нерідко відсувалося на другий план. У цьому виявилася характерна для школи 20-х років недооцінка теорії, поверховий підхід до організації трудових процесів у школі.

Разом з тим у ті ж роки поступово визрівало наукове розуміння взаємозв'язку праці й навчання, про що свідчать праці Н. К. Крупської, С. Т. Шацького, С. Ананьєва, В. Киментала та інших, які намагалися надати праці навчальний характер, розглядати працю й навчання як єдиний процес. «Школа не тому трудова, що в ній працюють, — говорить нарком освіти УРСР М. Скрипник, — а тому, що сам метод навчання побудований на трудовому відношенні учнів до предметів навчання, тому, що ученя здобуває знання не з слів педагога, не в силу авторитету

педагога, а в силу активного опрацювання предмета навчання» [212, с. 7].

Зрозуміло, ідеї активізації навчання, закладені в програмах 20-х років, не могли бути в повній мірі реалізовані, бо в них недооцінювалося значення творчих знань, переважав емпіричний підхід до вивчення певних явищ, хоча в трудових школах 20-х років подоланню формалізму, розвитку активності в навчанні сприяли так звані «робочі книжки», «розсіпані підручники», в яких навчальний матеріал зовсім не містив готових висновків. Для вирішення питань учні повинні були звертатися до свого досвіду, спостережень. «Робочі книжки» пропонували учням такі види діяльності: на основі особистих спостережень придумати завдання про зірки, скласти елементарну анкету про сім'ю; на основі аналізу тексту самостійно вивести правило, дати характеристику стилю тексту або характеристику символіки тощо.

Велику увагу звертали на **наочність**, яка розглядалася як важливий засіб розвитку пізнавальної активності дітей. Прагнення уникнути в навчанні пасивності, вербальності привело вчених і вчителів до використання місцевого матеріалу. В дидактичній і методичній літературі того часу підкреслювалося, що саме життєвий, близький і зрозумілий матеріал може викликати глибокий інтерес учня, змусити його мозок працювати з напругою. Спостереження дітей за побутовими явищами, місцевим виробництвом, сільським господарством, народними звичаями, як відзначають науковці, викликають ініціативу, інтерес, активність учнів у навчанні.

Вимога розвитку активності та самостійності зумовила перебудову методики навчання. Панування словесних методів засвоєння знань гальмувало, як відзначали педагоги, розвиток інтелекту учнів. Цим так званим «старим» методам навчання протиставлялися «активні методи». Вони проголошувалися провідними в «Головних принципах єдиної трудової школи».

Звісно, з позицій сьогодення можна сказати, що критика словесних методів нерідко набувала в ті роки характеру «лівизни», що виявлялося в різкому протиставленні «активних» і «пасивних» методів або ігноруванні словесних методів. Але необхідно бачити й інше — прагнення забезпечити за допомогою активної методики творче навчання в школі. Найбільш перспективним у цьому плані вважався «дослідницький метод», який визначався як аналогічна діяльність ученого, організація розумової роботи школярів. Вважалося, що дослідницький метод відповідає головному дидактичному завданню школи — «розбудити в дитині

активний інтерес до зовнішнього оточення, інтерес до явищ і фактів» [107, с. 8]. Дослідницький метод, на думку багатьох педагогів, озброює учнів уміннями, навичками здобувати знання самостійно: «Чим більше дається учням можливість бути активними дослідниками оточуючого середовища, тим більше зростає допитливість, інтерес до глибокого вивчення того чи іншого питання науки» [107, с. 10].

Саме так пропонував вивчати історію П. П. Блонский, який радив використовувати на уроках історичні книжки, збірники джерел, історичні хрестоматії, безпосереднє спостереження в сучасному житті, складання таблиць, діаграм. Все це повинно навчити дітей «мислити історично», озброїти їх «логікою наукового дослідження». Широка пропаганда і активне впровадження в практику школи дослідницького методу відповідали гуманістичному характеру пошуків прогресивних педагогів з їх вірою в дитину, яка «може не тільки спостерігати і фіксувати життєві явища, а й аналізувати, може досліджувати» [250, с. 33]. Шкільна практика тих років дала чимало прикладів різних форм використання дослідницького методу: це і практичні заняття з елементами дослідницької роботи, і самостійна дослідницька робота з літературними творами, і вивчення соціального оточення. Щоб пробудити в учнів прагнення до творчості, радість пізнання, вчителі літератури вводили дітей у творчу лабораторію письменників, спонукали учнів переживати ті почуття, ті думки, які характеризують процес художнього пізнання дійсності. Крім того, учні на уроках, на заняттях літературних гуртків самостійно аналізували творчість своїх товаришів — оповідання, казки, вірші [251, с. 57]. Певні елементи дослідницької роботи використовувалися і на уроках мови. На це націлювали вчителя програми, в яких говорилося про те, що «фундаментом навчання повинно бути не заучування граматичних правил, а спостереження фактів мови» [235, с. 190]. Учні пропонувалось записувати вдалі вислови, а також помилки в мові оточуючих. Ці матеріали обговорювалися в класі, що викликало інтерес, позитивне ставлення учнів до вивчення рідної мови.

У педагогічній практиці цього періоду можна знайти й чимало інших конкретних форм, засобів організації дослідницької діяльності учнів, які не втратили свого значення і в сучасних умовах. Але слід відзначити і ті негативні аспекти, які простежуються в історії розвитку цього методу. Мова йде про співвідношення з іншими методами навчання, які в наш час визначаються як словесні. Наприклад, деякі педагоги вважали, що слово вчи-

теля, читання підручника — це «пасивні» методи. Діти, підкреслювали вони, самі повинні шукати, здобувати знання на основі особистих спостережень і досвіду. Проте слід відзначити, що не всі теми програми можна досліджувати. Ортодокси дослідницького методу в таких випадках пропонували подібний матеріал зовсім не вивчати: нехай краще будуть прогалини в знаннях, ніж пасивність, догматизм у навчанні.

В універсалізації дослідницького методу відчувається характерне для 20-х років захоплення ідеями «вільного виховання», коли педагог цілком покладається на творчу діяльність дитини. Нехай вона сама шукає, пробує, а педагог буде лише допомагати, коли до нього будуть звертатися. Але, як справедливо писав у ті роки О. Залужний, «людина ніколи не доходить до всього тільки своїми особистими силами». Якщо не показати, як необхідно працювати, «дитина довше буде вчитися певним умінням, ніж тоді, коли їй будуть показувати, як це робити» [91, с. 26]. Завдання педагога полягає в тому, щоб своїми вказівками скоротити шлях пошуків, кількість спроб, дати можливість робити менше помилок при меншій кількості вправ, досягати більшого ефекту в певній смузі навчання.

Бажання використовувати весь арсенал методичних засобів для активізації навчального процесу привело педагогів до висновку про необхідність критичного осмислення й використання всього того цінного, що було в досвіді дореволюційної школи. Дидакти намагалися вийти з полону певного догматизму, який намітився в підході до методів навчання — тільки «нові методи». Вони все більше звертали увагу на творче оволодіння всім тим цінним, що надбало людство у тій чи іншій галузі знань. Це зумовило більш об'єктивний підхід і до словесних методів, бо педагоги розуміли, що для успішного розвитку пізнавальної активності учнів необхідно використовувати не тільки нові «активні» методи, а й «старі», словесні, без яких не можна обходитися, тому що слово — це необхідний засіб культури людства взагалі і педагогічної практики зокрема. Універсалізація екскурсійного методу призводила до ігнорування підручників і тому негативно відбивалася на знаннях учнями основ наук. Практика показала, що школа не може працювати без повноцінного, ілюстрованого підручника.

У педагогічних працях того часу увага зверталася на використання **методу евристичної бесіди**, в якому вбачали перш за все засіб розвитку пізнавальних здібностей школярів, їх творчої активності. Але щоб евристична бесіда виконувала саме таку

функцію, необхідно, щоб характер запитань спрямовував школярів на виявлення самостійності, творчості, тобто запитання мають бути максимально цілеспрямованими, викликати необхідні асоціації, спиратися на попередній досвід учня.

Проте у використанні евристичної бесіди були в той час і типові для 20-х років помилки. Окремі педагоги вважали, що евристичний досвід повинен не стільки забезпечувати засвоєння знань, скільки навчати умінню навчатися, тобто не стільки важлива істина, скільки шлях до неї.

Тенденція до активізації пізнавальної діяльності знайшла своє відображення і в пошуках нових організаційних форм навчання. Класно-урочна система в тій формі, в якій вона панувала в дореволюційній школі, не могла, безумовно, задовольнити нову школу.

Почалися пошуки нових форм організації навчання, які враховували б індивідуальні особливості учнів, підвищували і розвивали пізнавальну активність, але були в цьому питанні допущені і помилки. Частина педагогів вважала, що необхідно зовсім ліквідувати класно-урочну систему і замість неї ввести клубно-гурткову форму занять, Дальтон-план, проектно-лабораторну систему навчання. Ці теорії були відкинуті, хоч це була спроба педагогів використати те цінне з досвіду організації навчання зарубіжних країн, що було придатне для вирішення завдань активізації пізнавальної діяльності учнів. Великий інтерес, зокрема, викликали «цільові завдання» суспільно корисного характеру («цільові акти»). Особливу увагу привернули чотири види проектів американського педагога, прихильника прагматичної педагогіки У. Х. Кільпатрика: проект творчий (продуктивний), споживчий (його метою є споживання в широкому розумінні слова, включаючи і розвагу), проект розв'язання проблеми (або будь-яких інтелектуальних утруднень, які можуть бути супровідними і в творчому проекті, але в цьому виступати провідними), проект-вправа. Американський педагог розширив поняття «проект» до будь-якої цільової діяльності учнів. Пошити собі чоботи, виростити добру капусту, одержати на екзаміні нагороду, вивчити вірш, навчитися відмінювати дієслово — все це, на думку вченого, проекти, якщо є цілеспрямованість, самодіяльність учня. «Метод проектів» викликав зацікавленість перш за все зв'язком шкільної праці з потребами населення, можливістю активізувати на цій основі процес навчання. В кінці 20-х років «метод проектів» почав впроваджуватися в масову школу. Факти свідчать про те, що деякі вчителі при застосуванні «проектних» форм навчання

дійсно викликали зацікавленість учнів, їх допитливість, проте частіше були негативні результати: зниження якості навчальної і виховної роботи, порушення систематичного послідовного вивчення навчального матеріалу. Тому «нові» форми організації навчання були відкинуті. Разом з тим Дальтон-план, лабораторно-бригадна, проектно-системна організації занять були своєрідним каталізатором, який прискорив пошуки педагогами наукового обґрунтування форм організації навчання, які активізували б розум та волю учнів. Тому навчання не обмежувалося лише традиційним уроком, а доповнювалося заняттями в лабораторіях, екскурсіями на природу, виробництво, працею в майстернях, цільовими завданнями суспільно-корисного характеру. Практика роботи шкіл в цьому напрямі є, безумовно, повчальною для сьогодення.

У 30-і роки радянська школа ставить як головне завдання оволодіння учнями систематичними глибокими знаннями основ наук. У постановках партії і уряду 30-х років засуджувалися методичні новинки, чітко регламентувався зміст навчального процесу, а урок визначався як найефективніша форма навчання.

До організації активної діяльності школярів тепер звернулися психологи. «Дитина за своєю природою активна, діяльна істота, і її дійові зв'язки із зовнішнім світом мають велике значення в пізнанні нею цього світу», — підкреслював Г. С. Костюк [118].

У багатьох працях зверталася увага на те, що активність учнів у процесі навчання неможлива **без стійких інтересів**, бо саме «потреба й інтереси... відіграють велику роль у житті, спонукають діяльність людини, примушують людину активно діяти, творити» [68]. Підкреслювалося, що інтерес забезпечує не тільки успіх навчальної роботи, не тільки активізує мислення, а й впливає на увагу. «Інтерес і увага органічно між собою пов'язані. Вони становлять дві сторони одного процесу, який полягає в активній цілеспрямованості на певну працю чи об'єкт» [201, с. 4]. Суттєво новим було визначення ролі «інтересу результату самої мети, інтересу безпосереднього процесу діяльності» [233, с. 69] в активізації навчальної діяльності. Велика увага зверталася на такі стимули активізації мислення, як емоції, почуття, які сприяють виявленню допитливості.

Постало питання про **зміст і форми розумової діяльності**. Так, визначалося, що справжня активність учня в навчанні передбачає розвиток у нього процесів абстрагування й узагальнення, індуктивного та дедуктивного мислення. Деякі психологічні

дослідження було спрямовано на вивчення умов, які забезпечують всебічний розвиток мислення учнів. Але успіх у розв'язанні завдань розвитку мислення учнів і відповідно вирішення проблеми активізації розумової діяльності в цілому не міг мати місце, доки психологічні теорії засвоєння знань спиралися на механічні концепції пам'яті. Бажання позбавитися в навчанні від зубрячки, формалізму не могли призвести до повного успіху, бо запам'ятовування, яке, як відомо, дійсно має істотне значення у навчанні, традиційно протиставлялося мисленню. Тому для досягнення активності в навчанні необхідно було перебороти функціоналізм традиційної психології. І перш за все виробити принципово нове ставлення до природи пам'яті та її ролі в процесі оволодіння навчальним матеріалом. У зв'язку з цим особливу актуальність мали дослідження мимовільного запам'ятовування, які здійснив у 30-і роки П. І. Зінченко.

У 1931 році О. М. Леонтьєв довів, що пам'ять людини є особливим видом її діяльності, ефективність якої визначається тими засобами, які людина використовує у процесі запам'ятовування або відображення. Ці засоби виробляються в результаті історичної еволюції людства і привласнюються окремою людиною в процесі її індивідуального розвитку. Отже, пам'ять не є стабільною здібністю, вона розвивається в конкретній діяльності.

Такий підхід створив передумови для перегляду механістичних концепцій пам'яті, об'єктом яких у першу чергу була довільна пам'ять.

Експериментальні дослідження П. І. Зінченка, узагальнені в його праці «Проблема мимовільного запам'ятовування» (1939 р.), переконливо довели, що довільне запам'ятовування не є результатом випадкового механістичного відображення об'єкта. Було виявлено залежність результатів довільного запам'ятовування від структури діяльності, її мотивів, мети, засобів.

Об'єктивне значення досліджень П. І. Зінченка для розв'язання проблеми активізації розумової діяльності учнів полягає в тому, що вони поклали кінець традиційному розподілу процесу засвоєння знань на розуміння і запам'ятовування. Вперше розуміння і запам'ятовування виступали як дві сторони єдиної за своїми мотивами, метою і засобами пізнавальної діяльності.

Привертають увагу і дослідження Л. І. Божович і П. І. Зінченка психологічних особливостей засвоєння знань учнями. Автори дійшли висновку, що «знання, зокрема наукові поняття, не є простою сукупністю асоціативних зв'язків, якими можна оволодіти шляхом заучування, повторювання. Наукове поняття

не може бути пасивно опановане, воно розвивається разом з розвитком мислення дитини» [233]. Творчим, активним є не тільки процес первинного засвоєння знань, а й подальшого їх відображення і застосування, коли поняття якісно перетворюються, наповнюються більш глибоким змістом. Таке тлумачення питання змінювало традиційне уявлення про процес оволодіння і відображення знань, вказувало на безпосередню залежність ефективності навчання від рівня розумової активності учнів.

Дослідження процесів **пам'яті, психології засвоєння знань**, які велися психологами в 30-і роки, складають великий теоретичний і практичний інтерес і для сучасної педагогічної науки, практики школи в обґрунтуванні психолого-педагогічних основ розв'язання проблем активізації пізнавальної діяльності школярів.

У цілому, в боротьбі за оволодіння глибокими, систематичними знаннями педагогіка 30-х років стала на шлях обґрунтування словесних методів, і недостатньо уваги було приділено активізації навчання, впровадженню дослідницького методу. Це, звичайно, не заперечує того, що в ці роки здійснено і позитивні пошуки шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів. Так, в роботі кращих учителів значне місце займають питання поліпшення проведення уроків. Відзначалося, що треба так будувати викладання, щоб навчальний матеріал вимагав від учнів не механічного заучування, а напруженої розумової діяльності, самостійності мислення.

Практика роботи школи дає чимало цікавих прикладів методичної роботи, спрямованої на розв'язання цього завдання. Підкреслювалася необхідність здійснення зв'язку між різними методами, комбінування їх у процесі навчання. Це, як писав С. Чавдаров, «забезпечує різноманітні форми роботи, активізує учнів, вносить у хід уроку більше динаміки, більше енергії» [249, с. 82].

У розробці питань активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці науковці та вчителі використовували багатий досвід методичної роботи 20-х років. Це знайшло відбиття у відношенні до організації творчої, самостійної роботи учнів. Тому вчителі давали на уроках такі завдання: самостійний виклад творів, складання рецензій на прочитані книжки, картини художників тощо.

У ці роки привертала увагу науковців, практиків шкіл **питання домашніх завдань**, повторювання навчального матеріалу, поліпшення методики їх проведення, формування вмінь самостійно працювати з книжкою. Але при цьому в 30-і роки пере-

важало засвоєння готових знань, певний шаблон, формалізм щодо організаційних форм навчання. В школі панував тип комбінованого уроку, універсалізація якого призводила до небажаних результатів. До постійної структури уроку пристосовували методи роботи, хоча слід відзначити, що кращі вчителі прагнули уникати шаблону в побудові уроку. Вони не задовольнялися лише усним опитуванням, а практикували перевірку домашніх завдань у формі бесіди, постановки запитань проблемного характеру, проводили самостійні роботи, в яких учні виявляли уміння використовувати знання на практиці. Така організація роботи підтверджувала, що однаманітна навчальна діяльність стомлює учнів, розпорошує увагу, і, навпаки, зміна, чергування різних видів навчальної роботи на уроці стимулювали розумову активність.

Широко і глибоко висвітлено питання формування активності школярів, напрямів активізації їх пізнавальної діяльності в підручнику з педагогіки Г. Ващенко «Загальні методи навчання», який було створено у 30-і роки.

Г. Ващенко надавав великого значення принципу активності навчання, тому що «з падінням активності занепадає й процес мислення і творчої фантазії. Тому навіть при авторитарному навчанні не може бути абсолютної пасивності учня, бо в такому випадкові він нічого не розумів би» [52, с. 95]. Активність особистості він пов'язував з такими її якостями, як ініціатива і творчість. Прогресивним був і висновок автора посібника, що активне навчання передбачає таку організацію навчального процесу, при якій активні учитель і учень. Важливість активного навчання зумовлюється і специфікою менталітету українців: «... активність у навчанні особливо потрібна в українській школі, бо якраз нам треба перебороти ту пасивність, що віками вироблялась у нашого народу, і розвинути ініціативу та творчі здібності нашої молоді» [52, с. 96].

Принцип активності обумовлює визначення основних методів навчання. З боку участі вчителя та учня в навчальному процесі Г. Ващенко виділяє методи: активні, пасивні й напівактивні. Проте підкреслює умовний характер такої класифікації, бо так звані пасивні методи у кращих учителів набувають рис активності. До пасивних віднесено методи, коли «учень є тільки об'єктом педагогічного впливу вчителя», а до активних — ті, що розглядають учня як суб'єкта педагогічного процесу, «тобто він не тільки сприймає те, що подає йому вчитель, але й сам організує свою роботу», здобуває знання [52, с. 187—188].

Не лише для педагогіки 20-30-х років, а й для сучасної науки має значення розкриття сутності **активних, напівактивних і пасивних методів**. Так, Г. Ващенко описує дослідницький метод як спосіб навчальної роботи, при якій учень самостійно розв'язує поставлені питання і який має на меті розвинути його здатність до самостійного наукового мислення [52, с. 294]. Цей метод вимагає чіткості у визначенні теми дослідження, формування інтересу до неї. Погляди Г. Ващенко з цього питання дуже близькі до оцінки значення інтересу, цікавості К. Д. Ушинським, Д. І. Писаревим, які виступали проти «потішного навчання». Тому Г. Ващенко застерігає, що поняття цікавого не слід змішувати з поняттям легкого і навіть несерйозного, бо «інтересним може бути не тільки легке, а й трудне» [52, с. 295]. Розвиток інтересів слід здійснювати з урахуванням віку дітей, спрямованості їхніх інтересів, особливостей дитячого мислення.

Автором визначено три форми дослідного методу: метод лабораторно-дослідний, екскурсійно-дослідний і реферативно-семінарський [52, с. 314]. Перші — при вивченні явищ суспільного життя.

Дослідний метод спрямований на розвиток творчих здібностей в галузі теоретичного мислення. Для здійснення зв'язку навчання з життям дитини пропонується метод проєктів, який розкрито автором всебічно.

До напівактивних методів віднесено сократівський, або евристичний, бо, на думку автора, він недостатньо розвиває творчість, ініціативу, самостійність. З цим можна погодитися, коли аналізувати конкретні діалоги Платона, в яких учитель ставить запитання так, щоб якимось чином навести учня на відповідь. Позитивно оцінюючи метод як такий, що розвиває логічне мислення, здатність до міркувань і висновків, Г. Ващенко говорить і про можливість виховання в учневі шкідливої звички «жонглювати своїми думками, звертати більшу увагу на форму, а не на зміст мислення» [52, с. 251].

Вважаємо, що слід розрізняти метод запитань-відповідей для організації репродуктивної діяльності або творчої. Все залежить від мети, способу використання методів. Коли автор зазначає, що мета цього методу полягає в тому, щоб діти зробили висновки з відомих їм фактів, а не в тому, щоб дати дітям нові відомості [52, с. 252], то вбачаємо наявність певного протиріччя, тому що із відомих фактів можна одержувати нові вивідні знання, тобто здійснювати творчі розумові дії. В сучасній педагогіці евристичний метод відноситься до так званих активних методів навчання.

До активно-ілюстративного методу Г. Ващенко відносить метод Лая як єдиний психічний процес «враження, перероблення вражень і виявлення» [52, с. 264]. Після безпосереднього спостереження дійсності учнями настає момент перероблення вражень від обізнання з явищем, потім «діти систематизують свої враження, ставлять їх у зв'язок з враженнями попередніми...» [52, с. 266]. Зафіксують свої знання у формі малюнків, письмових викладів або виявляють їх в іграх та ін.

Отже, визначення й характеристика методів навчання Г. Ващенко відбивають боротьбу з так званими пасивними методами, яка відбувалася в 20-і роки ХХ ст., тому вимагають критичного аналізу, врахування часу, але вони містять багато цінного, що сприяє розробці сучасних наукових підходів до обґрунтування методів, котрі сприяють формуванню активності школяра.

Значний внесок у педагогічну теорію зроблено Г. Ващенко з проблеми активізації навчання. Особливу увагу звернено автором на питання психології уваги, без якої не можуть відбуватися сприймання, спостереження, логічне мислення, творча фантазія. Самовільна, або активна, увага пов'язана з вольовим напруженням дитини. Формування її вимагає концентрації, інтенсивності. Характеризують увагу також стійкість, широкий обсяг і гнучкість.

Формуванню активності учнів сприяє ігрова діяльність у навчанні, яка спрямована на розвиток інтелекту.

Активізація навчання пов'язана також з формуванням інтересу, який «характеризує спрямування, або зміст активності людини» [52, с. 374]. Шляхами розвитку його можуть бути: поєднання нецікавих завдань з цікавими, посиленість для розуміння й виконання завдань, самостійність учнів у постановці й розв'язуванні певних проблем, різноманітність у змісті та методах навчання, зв'язок навчання з практичними завданнями життя, встановлення зв'язку минулого з сучасним, застосування принципу життєвості відповідно до індивідуальних особливостей учнів. «Так, наприклад, — пише автор, — здібного учня, що не любить математики, але захоплюється конструюванням і мріє стати інженером, можна захопити математикою, довівши йому на конкретних фактах, що без математики інженером не можна бути» [52, с. 378].

Г. Ващенко підтримує думку Я. А. Коменського про стимулювання дитячих запитань, зокрема, відзначав педагог, треба привчати дітей ставити вчителю запитання [52, с. 383].

Надзвичайно цінною є думка педагога про активізацію навчання шляхом виховання логічного мислення, що вимагає від

учнів умінь володіти прийомами логічного, наукового мислення: «привчати їх аналізувати явища, знаходити в них спільні й різні риси, риси основні й другорядні, істотні й неістотні, наочно визначити поняття, вірно класифікувати речі та явища, робити висновки різних форм, перевіряти їх» [52, с. 384]. Все це сприяє вихованню критичності. Ця риса «примушує нас стримуватися від судження, коли ми не маємо для цього підстав. Ця риса забезпечує нам свободу думки і незалежності її від вражень, що ми одержуємо від речей. Але це не є скептицизм, сумнів заради сумнів...» [52, с. 384].

Ці питання є актуальними для сучасної теорії педагогіки і практики роботи вчителів.

У дослідженнях педагогів минулого і в працях сучасних науковців питання активізації навчання розглядаються в основному на етапі засвоєння учнями нових знань і недостатньо вивчаються проблеми активізації у процесі закріплення, перевірки знань, виконання домашніх робіт. Звернення Г. Вашенко ще в 20-і роки до питань активізації виконання домашніх робіт свідчить про цілісне бачення педагогом активізації пізнавальної діяльності школярів. Метою домашніх завдань автор називає і «розвиток здатностей до самостійної праці з книжкою і взагалі з друкованим словом (підручник, художня література, науково-популярні книжки, довідники, газети та ін.)..., розвиток дослідницьких і винахідницьких здібностей» [52, с. 390].

Розгляд лише одного із аспектів педагогічної теорії Г. Вашенка дозволяє погодитися з оцінкою А. Алексюка: «... він справжній будівничий української національної школи, освіти і педагогіки. Він наш сучасник» [52, с. 57].

У цілому 20-30-і роки були суперечливими. Одночасно вони були цінними як у плані постановки питань активізації пізнавальної діяльності учнів, так і пошуків шляхів їх розв'язання.

У післявоєнний період питання активізації пізнавальної діяльності почали розроблятися **наприкінці 50-х років**, але особливо плідними в цьому плані були **60-70-і роки**. Цьому сприяли праці М. О. Данилова, Б. П. Єсіпова, досвід липецьких учителів, розробка питань проблемного навчання (Т. В. Кудрявцев, І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, польський дидакт В. Оконь та ін.).

Значний внесок в розробку проблеми формування активності школярів було **зроблено В. О. Сухомлинським**, який звертався до питань активності неодноразово і визначав проблему як найважливішу для школи, тому що, на думку педагога, розвиток

пізнавальної активності, характеризуючи навчальну діяльність школярів, є необхідною умовою формування духовно багатой особистості. Проблему активності в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського не можна розглядати окремо від тих теоретичних позицій, з яких В.О. Сухомлинський підходив до організації процесу навчання.

Позиція перша. Школа — це вогнище знань, освіти, розумової культури і праці. Проте визначеними функціями вона не може обмежуватися. Педагог місію школи, вчителя бачив і в тому, щоб дати можливість кожній дитині проявити себе. Особливу чуйність, турботу про людину, її гідність відчуваємо у такій думці: «Особистість немислима, якщо людина не заявляє про себе, якщо в якійсь сфері духу людського вона не стала господарем, якщо вона не утверджує себе в діяльності і — це винятково важливо — в успіхах, якщо вона не переживає своєї гідності творця, якщо не йде з гордо піднятою головою» [227, с. 74].

Актуальною для сьогодення, але недостатньо розробленою, є проблема, яку в своїх працях відбив В. О. Сухомлинський, — це проблема взаємозв'язку і взаємозалежності різних видів діяльності школярів. Педагог стверджує, що немає дитини, для якої не знайшлося б такого виду діяльності, де вона не змогла б стати справжнім творцем, поетом, художником, і немає праці, котру завдяки творчості, зльоту творчої думки, працелюбності не можна було б підняти до рівня творчості. Є діти, які не виявляють активності в жодному з видів діяльності. Завдання виховання в такому випадку полягає в тому, щоб розбудити інтерес, допитливість хоча б до одного виду діяльності, котра в найбільшій мірі відповідає задаткам, здібностям, обдарованості дитини, тобто розвивати активність у конкретному виді діяльності й цим самим формувати активну особистість у цілому. Знайди у кожного учня ту «живинку», «золоту жилку», яка повинна стати мовби стрижнем його інтелектуальних інтересів — таке завдання педагога», — відзначав В. О. Сухомлинський [227, с. 301]. При цьому вчений радить надавати всім видам діяльності громадського характеру.

Друга позиція стосується установки В.О. Сухомлинського на те, щоб знання, освіта, залучення людини до багатства культури людства сприймалося учнями як благо, а не як тягар. Шлях до цього — формування у школярів повинності (у російському тексті «долженствование»). Саме ця думка проходить і через дидактичні погляди, і через теорію виховання. З поняттям «повинності» педагог пов'язує інше — «важко», тобто досягнення завдяки напруженню і подолання його.

Третя важлива позиція пов'язана з першим, а саме: виховання у процесі навчання потреб. Відомо, що людина особистістю не народжується, вона нею стає у процесі свого розвитку, головна сила якого — задоволення потреб. Найвищою потребою є духовність людини. У визначенні сутності виховання потреб ідеї В.О. Сухомлинського є дуже близькими до висловлювань Л.М. Толстого, який писав про те, що перш ніж говорити про благо задоволення потреб, слід вирішити, які потреби становлять благо. В.О. Сухомлинський пов'язує потреби з повинністю: «Культура бажань — зворотній бік повинності» [227, с.77]. Парадоксом називає вчений становище, коли навчання, оволодіння знаннями має місце, а духовне життя відсутнє: «Тільки тоді, коли у школі вирує багатогранне духовне життя, опанування знаннями стає справою бажаною, привабливою, воно не припиняється і після закінчення школи, продовжується в роки праці» [227, с. 77—78]. В.О. Сухомлинський пов'язував духовність і потреби, бо розумів, що бути духовно розвинутою людиною означає не лише досягти вершин людської думки, а й здатність кожен день жити за законами високих до себе вимог. Набування духовності передбачає важкий шлях до вершин гармонії думок, справ, слів і вчинків, духу і тіла, постійне подолання себе і роботу над собою, над створенням своєї особистості. І якщо в навчанні розбудити у дитини бажання працювати над собою, незадоволення собою сьогоднішнім — можна вірити в те, що вона виявить активність, стане людиною духовною. Ще в XVII ст. Г.С. Сковорода писав про те, що душа — це те, що робить траву травою, дерево — деревом, а людину — людиною. Без неї трава — просто сіно, дерева — просто дрова, а людина — труп. Отже, духовність особистості визначає її ставлення до навчання, пізнавальної діяльності взагалі.

Четверта позиція. Теоретична концепція видатного педагога, його інноваційна практика збагатили гуманістичну дидактику, кожне положення якої — турбота про людину, кожного школяра: посереднього, талановитого чи із зниженою здатністю до навчання: «Майстерність і мистецтво виховання... полягає в умінні педагога відкрити буквально перед кожним й отже перед найпосереднішим, найважчим вихованцем ті сфери розвитку його духу, де він може досягти вершини, виявити себе, заявити про своє Я, черпати сили з джерела людської гідності, почувати себе не обділеним, а духовно багатим» [227, с.73]. Дуже важливо, відзначав В.О.Сухомлинський, не допустити, щоб діти переживали свою неповноцінність, щоб у них з'явилося байдуже ставлення до навчання, притупилось почуття честі і гідності [227, с. 85].

Одночасно видатного педагога турбує і питання індивідуальної роботи з талановитими, бо «таланти, — говорить Василь Олександрович, — не падають з неба, а відкриваються нами, вихователями, коли ми мудро підходимо до людської душі із своєю педагогічною майстерністю ...» [227, с. 98].

Тому і сам процес навчання педагог задовго до публікацій під гаслом «Педагогіка співробітництва» розглядав не як механічне перекладання знань з голови вчителя в голову дитини, а як дуже складний процес моральних взаємовідносин, в яких провідною, визначальною рисою є виховання почуття честі, гідності [227, с. 91], а термін «засвоєння знань» пропонував замінити іншим — «придбання знань». І знову пов'язує цей процес не лише з розумовим вихованням, а й з моральним, тому що придбання знань приносить дитині радість відкриття.

В такому процесі головний суб'єкт — особистість дитини, а оволодіння знаннями є умовою її розвитку, індивідуальних здібностей, формування покликання. Такий підхід до навчання вимагає доброзичливості у відносинах між учителем і учнем, про що так поетично писав Василь Олександрович: «Дитину... треба пильно доглядати. До неї доторкуйся щохвилини, інакше вона стане безпритульною і водночас ні разу не доторкуйся грубо і недбало» [227, с. 83].

Наступна позиція, яка є дуже важливою для визначення сутності активності особистості в навчанні, — це думки педагога про необхідність розвитку в їх діалектичній єдності інтелектуальних, естетичних, моральних почуттів, що забезпечує ефективність навчально-виховного процесу в цілому. В.О. Сухомлиський душею і серцем відчув, зрозумів величезне значення виховання почуттів, незважаючи на те, що цю проблему психологи називають «попелюшкою психології» (О.Г. Ковальов), а в педагогічній науці ця проблема і сьогодні є попелюшкою науки, хоча ще К.Д.Ушинський писав про те, що ні слова, ні думки, ні навіть вчинки людини не так ясно і вірно відбивають нас самих і наше ставлення до світу, як наші відчущання, бо в них чуємо характер не однієї думки, не окремого рішення, а всього змісту нашої душі. Саме недостатня розробка питань формування почуттів збіднює теорію змісту освіти, в якій четвертий компонент — емоційно-оцінююче відношення — вимагає свого глибокого обґрунтування. І допомогти в цьому нам можуть праці українського педагога. Якщо проглянути лише назви праць Василя Олександровича, окремих їх розділів («Естетичне виховання і культура почуттів», «Морально облагородження почуття любові...»),

«Спонування до активного виявлення думки і морального почуття», «Особливості взаємозв'язку мислення і почуттів у дітей молодшого шкільного віку», «Значення моральних почуттів у духовному розвитку молодших школярів» тощо), можна стверджувати, що сучасна педагогічна наука має достатньо міцні, глибокі підвалини для подальшої розробки складних питань психології і педагогіки.

На визначених позиціях і побудована концепція пізнавальної активності особистості, яку вчений визначив як провідну рису школяра [227, с. 282—283], вважаючи, що активність інтелекту веде до активності духовного життя учнів взагалі, формування самосвідомості, самооцінки [227, с. 322]. Про значення активності особистості свідчить той факт, що В.О. Сухомлинський навіть вікові особливості школярів пов'язував із зміною характеру активності. Саме активність, на його думку, сприяє розвитку здібностей, обдарування, нахилів [227, с. 284], є передумовою розв'язання важливих виховних завдань школи [228, с. 115].

В.О. Сухомлинський визначив шляхи формування пізнавальної активності. Головний шлях — це організація самостійної пізнавальної діяльності школяра. Вчити необхідно так, щоб учні самі здобували знання, що вимагає від учителя вміння спонукати школярів до розв'язання навчальних задач. Для цього використовувати питання, що стимулюють школярів до оцінки подій, явищ, вчинків, дій, висловлення своїх думок у процесі диспутів; установлення причинно-наслідкових залежностей, що допомагає виявляти щось нове, незнайоме у пізнанні істини, закономірностей оточуючого світу. Такий шлях набуття знань В.О. Сухомлинський називав екскурсією школярів в особисті думки, дослідженням своєї комори знань.

Вчитель повинен знати, що розповісти, а що залишити недоговореним, що стає своєрідною «приманкою» для мислення школярів. Характер недоговореного визначається конкретним змістом того чи іншого навчального матеріалу, рівнем знань учнів.

Активна пізнавальна діяльність школярів передбачає пробудження інтересу до процесу пізнання. Джерело інтересу педагог бачив перш за все у застосуванні знань, що пов'язано з переживанням учнями почуття радості пізнання, гордості від почуття «володаря знань», власті над фактами, явищами. У практиці оптимальні умови для такого виховання створюються в процесі проблемного навчання.

Величезний інтерес для сучасної школи мають думки В.О. Сухомлинського про організацію успіху дитини в навчанні, яка є

могутньою емоційною силою, внутрішньою пружиною активності, що дає дитині моральне задоволення. В.О. Сухомлинський збагатив педагогічну теорію і практику розкриттям значення віри вихователів, учителів у позитивні якості дитини. В.О. Сухомлинський серцем сприйняв ідею А.С. Макаренка і писав про пробудження «енергії думки»: «Тільки там, де маленька людина переживає почуття гордості від того, що вона в чомусь досягла визначних успіхів, виявила себе, — в індивідуальному духовному житті ми бачимо те, що треба назвати енергією думки» [227, с.78].

Формуванню пізнавальної активності сприяє також посилення творчого елементу в навчальній діяльності школярів, забезпечення цікавості у викладанні, вихід за межі програми та ін.

Активізує розумову діяльність і прийом, який педагог називає «трансформацією знань», тобто поступове заглиблення в знання внаслідок чого учень, повертаючись до вже освоенного раніше, бачить у фактах, явищах, закономірностях щось нове, розглядає, аналізує певні нові сторони, риси, особливості цих фактів і явищ, що особливо важливо при перевірці знань, повторюванні.

Уваги заслуговує питання про оволодіння школярами загальнонавчальними вміннями як передумови формування активності, позитивного ставлення до навчання. Як свідчать дослідження, що проводились одночасно з українським педагогом і після його смерті, не можна вирішувати успішно питання навчання без організації оволодіння учнями уміннями мислити.

Висновки, які зробив В.О.Сухомлинський, — це результат довгої кропіткої роботи, осмислення теорії і практики навчання. Такі найважливіші вміння, якими учень повинен оволодіти протягом десяти років, назвав педагог:

1. Уміння спостерігати явища навколишнього світу.
2. Уміння думати — зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле, вміння дивуватися.
3. Уміння висловлювати думку про те, що учень бачить, спостерігає, робить, думає.
4. Уміння вільно, виразно, свідомо читати.
5. Уміння вільно, досить швидко і правильно писати.
6. Уміння виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, встановлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними.
7. Уміння знаходити книжку з питання, яке цікавить учня.
8. Уміння знаходити в книжці матеріали з питання, яке цікавить.

9. Уміння робити попередній логічний аналіз тексту в процесі читання.

10. Уміння слухати вчителя й одночасно записувати коротко зміст його розповіді.

11. Уміння читати текст і одночасно слухати інструктаж учителя про роботу над текстом, над логічними складовими частинами.

12. Уміння написати твір — розповісти про те, що учень бачить навколо себе, спостерігає і т.ін. [230, с. 567].

Окремо можна говорити про розкриття таких питань, як формування пізнавальних інтересів школярів у навчанні, організації розумової праці, індивідуальної роботи з учнями, самовиховання і самоосвіти, без яких неможлива плідна робота, спрямована на виховання пізнавальної активності.

Важливими для сучасної школи є думки В.О.Сухомлинського про оцінку знань учнів, бо цей компонент навчання суттєво впливає не лише на наслідки пізнавальної діяльності, а й на формування різних якостей школяра, серед них і на його активність. Педагогічно не обґрунтована організація перевірки, оцінки знань, умінь школярів може привести до негативного їх ставлення до навчання, пасивності, втрати інтересу. Тому оцінка в руках учителя стає, на думку В.О. Сухомлинського, інструментом виховання, якщо пробуджує бажання вчитися [227, с. 84], для чого необхідно, щоб вона була вагомою і не пригнічувала учня, бо «зневіра, пригніченість — ці почуття позначаються на всій розумовій праці школяра» [228, с. 465].

Важливим фактором розумового виховання, створення багатого духовного середовища в школі є сам учитель, його інтелектуальна, моральна, емоційна культура, ерудиція, інтерес до своєї науки.

Цінними для педагогічної науки є звернення педагога до питання визначення показників пізнавальної активності, до яких він відніс: волю, уміння долати труднощі в навчанні; використовувати знання, якими оволодів для придбання нових; самостійність розумової праці; усвідомленість розумових цілей діяльності (...інтелектуальна активність підлітка вимагає не лише самостійної розумової праці, але й, що особливо важливо, усвідомленості розумової мети), що, на жаль, часто ігнорується педагогами [227, с. 313]; читання, що виходить із потреби думати, переступати через програми, щоб відкривати горизонти науки; задовольнити потребу в пізнанні культури, краси; потребу у вичерпній аргументації; творчість, яка є, за висловом В.О. Сухом-

млинського, «вершиною духовного життя людини, показником вищого ступеня розвитку її інтелекту, почуття, волі».

Отже, дидактичні погляди В.О. Сухомлинського мають новаторський характер і для сучасної теорії педагогіки і практики. Сила цього новаторства в творчій наступності всього прогресивного, кращого, чого досягла світова педагогіка. Йому близькі ідеї К.Д. Ушинського про значення слова, рідної мови, вивчення людини; самовідданість, любов до дітей Я. Корчака, віра в дитину Квінтіліана і Коменського. Правда, В.О.Сухомлинський підкреслював важливість того, щоб і вихованець повірив у педагога, бо справжній учитель не спускається з вершин педагогіки, а піднімається до істини дитячого світу.

Сила новаторства В.О. Сухомлинського і в характері теорії і діяльності педагога. Досить зрозуміти сутність його гуманізму (а у свій час його звинувачували в абстрактному гуманізмі), щоб підтвердити прогресивність поглядів і діяльності педагога.

Сила новаторства В.О. Сухомлинського в певному переосмисленні відомих положень педагогіки. Так, добре відоме положення про єдність вимог педагогів, але він доповнює його єдністю духовного життя, ідеалів педагогів і вихованців, від чого певна авторитарність стає гуманістичною спрямованістю відносин і педагогів, і педагогів з учнями.

Новаторство педагога і в підході до визначення значення інтелектуальної активності, її зв'язку з духовністю людини, її моральними якостями.

Тому вивчення його спадщини не може бути короткочасним явищем. Кожне покоління знайде в його працях нові і нові думки, які будуть сучасними і новаторськими.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абрамова Н. Т.* Целостность и управление. — М.: Наука, 1974. — 248 с.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 335 с.
3. *Абульханова-Славская К. А.* Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. — М.: Наука, 1989. — С. 110—134.
4. *Абульханова-Славская К. А.* Типология активности личности // Психологический журнал. — 1985. — Т. II. — № 5. — С. 3—18.
5. *Аверьянов А. Н.* Система: философская категория и реальность. — М.: Мысль, 1976. — 188 с.
6. Активизация познавательной деятельности учащихся общеобразовательных школ. — М.: Просвещение, 1976. — 17 с.
7. Активность личности в социалистическом обществе: Сб. статей / Ред. коллегия: Т. Ярошевский, М. С. Мансуров и др. — М.: Наука, 1976. — 278 с.
8. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г. И. Щукиной. — М.: Просвещение, 1984. — 176 с.
9. *Алексюк А. Н., Кашин С. О.* Удосконалення навчального процесу у середній школі. — Київ: Вища школа, 1986. — 56 с.
10. *Алексюк А. Н.* Методи навчання і методи учіння. — Київ: Знання, 1980. — 218 с.
11. *Алякринский Б. С.* Общение и его проблемы. — М.: Знание, 1982. — С. 20.
12. *Амонашвили Ш. А.* Воспитательная и общеобразовательная функции оценки учения школьников. — М.: Педагогика, 1984. — 296 с.
13. *Ананьев Б. Г.* Познавательные потребности и интересы // Уч. зап. Ленинградского гос. ун-та. — 1959. — № 265. — С. 14.
14. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1968. — 339 с.
15. *Андреев В. И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. — 238 с.
16. *Андреев В. И.* Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод. пособие. — М.: Высшая школа, 1981. — 240 с.
17. *Аникеева Н. П.* Развитие потребности в общении — одна из важнейших задач формирования личности // Формирование потребности личности в общении. — Новосибирск, 1981. — С. 21.

18. *Ануфриев Е. А.* Социальная роль и активность личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 152 с.
19. *Арефьева Г. С.* Социальная активность. — М.: Политиздат, 1974. — 230 с.
20. *Аристова Л. Р.* Активность учения школьников. — М.: Просвещение, 1968. — 139 с.
21. *Артемьева Г. И.* Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Психология формирования и развития личности. — М., 1981. — С. 67—87.
22. *Афанасьев В. Г.* О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. — 1973. — № 6.
23. *Афанасьев В. Г.* Проблема целостности в философии и биологии. — М.: Мысль, 1964. — 416 с.
24. *Афанасьев В. Г.* Системность и общество. — М.: Политиздат, 1980. — 368 с.
25. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М.: Просвещение, 1982. — 192 с.
26. *Беленький В. Х.* Активность народных масс. — Красноярск: Кн. изд-во, 1973. — 286 с.
27. *Белкин А. С.* Ситуация успеха. Как ее создать? — М.: 1991. — 176 с.
28. *Бернштейн М. С.* Психология научного творчества // Вопросы психологии. — 1965. — № 3. — С. 156—164.
29. *Бернштейн Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М.: Медицина, 1966. — 349 с.
30. *Бертон В.* Принципы обучения и его организация / Пер. с англ. — М.: Учпедгиз, 1934. — 237 с.
31. *Беспалько В. П.* Опыт разработки критериев качества усвоения знаний учащихся // Методы и критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся при программированном обучении / Под ред. В. П. Беспалко. — М., 1969.
32. *Бехтерев В. М.* Данные эксперимента рефлексологии // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. — М., 1925. — С. 334—337.
33. *Блауберг И. В., Юдин Э. Г.* Понятие целостности и его роль в научном познании. — М.: Знание, 1972. — 48 с.
34. *Блауберг И. В.* Проблема целостности в марксистской философии. — М.: Наука, 1963. — 98 с.
35. *Блауберг И. В.* Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. — М.: Наука, 1969. — 48 с.
36. *Блауберг И. В., Юдин Э. Г.* Становление и сущность системного подхода. — М.: Наука, 1973. — 270 с.

37. *Богоявленская Д. Б., Петухова И. А.* Умственные способности как компонент интеллектуальной активности // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под. ред. О. П. Тихомирова. — М.: 1979. — С. 155—161.
38. *Богоявленская Д. Б.* Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. — 1971. — №1. — С. 144—146.
39. *Богоявленский Д. Н.* Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения // Вопросы психологии. — 1962. — № 4. — С. 74—82.
40. *Бодалев А. А.* Психология личности. — М.: Изд-во МГУ, 1988. — 188 с.
41. *Бодалев А. А.* Личность и общение. — М.: Педагогика, 1983. — 280 с.
42. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
43. *Божович Л. И.* Познавательные интересы и пути их изучения // Известия АПН РСФСР. — 1955. — Вып. 73.
44. Большая Советская Энциклопедия. — 3-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1969. — Т. 1. — С. 354—355.
45. Большая Советская Энциклопедия. — 3-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1973. — Т. 12 — С. 585.
46. *Бондаревский В. Д.* Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1985. — 143 с.
47. *Брунер Дж.* Процесс обучения / Пер. с англ. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. — 34 с.
48. *Буева Л. П.* Социальная среда и сознание личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. — 268 с.
49. *Буева Л. П.* Человек: деятельность, общение. — М.: Мысль, 1978. — 216 с.
50. *Буева Л. П.* Общественные отношения и общение // Методические проблемы социальной психологии. — М., 1975. — С. 136—148.
51. *Буряк В. К.* Самостоятельная работа учащихся: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — 64 с.
52. *Ващенко Г.* Загальні методи навчання. Посібник для педагогів. — Київ, 1997. — 410 с.
53. *Векслер С. И.* Розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання. — Київ: Радянська школа, 1971. — 60 с.
54. *Вербицкий А. А.* Человек в контексте речи: формирование и методы активного учения. — М.: 1990. — 64 с.
55. *Вилькеев Д. В.* Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. — Казань, 1967. — 76 с.

56. *Вилькеев Д. В.* Противоречия познания в школьном обучении // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. — Казань, 1969. — № 2. — Ч. 1. — С. 3—17.
57. *Вилькеев Д. В.* Развитие познавательной активности и самостоятельности у учащихся вечерних (сменных) школ в процессе обучения. — Казань, 1961. — 174 с.
58. Вопросы воспитания общественной активности: Сб. статей / Отв. ред. А. И. Дулов. — Иркутск, 1970. — Вып. 1. — 155 с.
59. Вопросы воспитания общественной активности: Сб. статей / Отв. ред. Л. Н. Кичатинов. — Иркутск, 1972. — Вып. 2. — 139 с.
60. Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников. — Казань: Татариздат, 1966. — 314 с.
61. Воспитание общественной активности учащихся / Под. ред. Н. Г. Огурцова, В. Н. Александровой. — Минск: Народная асвета, 1972. — 216 с.
62. *Вульф Б. З., Поташник М. М.* Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы. — М., 1983. — С. 152—172.
63. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. — М.: Просвещение, 1967. — 93 с.
64. *Гегель Г. В. Ф.* Философия истории // Соч. — М.;Л.: Госиздат, 1935. — Т. VIII. — С. 437—468.
65. *Гегель Г. В. Ф.* Наука логики // Соч. — М.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1939. — Т. 2. — 388 с.
66. *Гендин А. М.* Потребность, интерес, цель как факторы детерминации человеческой деятельности // Проблемы философии и научного коммунизма. — Красноярск, 1971. — Вып. 6. — С. 107.
67. *Герасимов С. В.* Познавательная активность и понимание // Вопросы психологии. — 1994. — № 3.
68. *Гордон Л. А.* Потребности и интересы // Сов. педагогика. — 1939. — № 8, 9.
69. *Гусев Г. В.* Психология общения: Текст лекций спецкурса. — М., 1980.
70. *Гурин В. Е.* Воспитание активности старшеклассников. — Ростов: Изд-во Рост. ун-та, 1974. — С. 13—28.
71. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психол. проблемы построения учеб. предметов. — М.: Педагогика. — 1972. — 423 с.
72. *Дайри Н. Г.* Обучающее значение опроса учащихся // Советская педагогика. — 1953. — № 3. — С. 27—39.
73. *Дайри Н. Г.* Обучение истории в старших классах средней школы: Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. — М.: Просвещение, 1966. — 438 с.

74. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка. — М.: Изд-во иностранных и национ. словарей. — Т. I. — 1955. — С. 9.
75. *Данилов М. А.* Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Советская педагогика. — 1961. — № 8. — С. 32—42.
76. *Данилов М. А.* Процесс обучения в советской школе. — М.: Учпедгиз, 1960. — 299 с.
77. *Данилов М. А.* Умственное воспитание // Советская педагогика. — 1964. — № 12. — С. 70—86.
78. Деятельность, общение, игра в развитии коллектива и формировании личности школьника: Материалы науч.-практ. конф., проведенной 19—22 октября 1981 г. в Липецке / Отв. ред. А. В. Мудрик. — М.: Пед. об-во РСФСР, 1983. — 175 с.
79. *Демин М. В.* Проблемы теории личности: Социально-филос. аспект. — М.: Изд-во Москов. ун-та, 1977. — 240 с.
80. *Добрынин Н. Ф.* Проблема активности личности, активности сознания // Уч. зап. МГПИ. — М., 1954. — Т. 36. — Вып. 2. — С. 40.
81. *Еникеев М. И.* О системе приемов активизации познавательной деятельности учащихся // Советская педагогика. — 1962. — №7. — С. 17—30.
82. *Еникеев М. И.* Теория и практика активизации учебного процесса. — Казань: Татариздат, 1963. — 122 с.
83. *Есипов Б. П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках. — М.: Учпедгиз, 1961. — 239 с.
84. *Жариков Е. С.* Научный поиск. — Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1967. — 151 с.
85. *Жариков Е. С.* Гносеологический смысл постановки проблемы // Вопросы философии. — 1964. — № 11. — С. 36—42.
86. *Жарова Л. В.* Развитие активности и самостоятельности учащихся V—VI классов в процессе проверки знаний и умений: Дисс. канд. наук. — Л., 1965. — С. 25.
87. *Журавлев Б. В.* Опрашивание учащихся в средней школе / Под. ред. Л. Е. Раскина. — Л.: Ленингр. ин-т усоверш. учителей, 1941. — 136 с.
88. *Журавлев Г. Е.* Структура эксперимента по вероятностному прогнозированию // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под. ред. И. М. Фейгенберга, Г. Е. Журавлева. — М.: Наука, 1977. — С. 22—36.
89. *Журавлев И. К.* Через доказательства к убеждениям. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
90. *Заботин В. В.* Проблема вопросов и ответов в логике // Научные доклады высшей школы: Философские науки. — 1961. — № 1. — С. 68—76.

91. *Залужный А.* Законы обучения // Рад. освіта. — 1926. — № 5.
92. *Злобина Е. Г.* Общение как фактор развития личности. — Киев: Наукова думка, 1982. — 115 с.
93. *Золотнякова А. С.* Личность в структуре педагогического общения: Пособие по спецкурсу. — Ростов-на-Дону, 1979. — 48 с.
94. *Ильенков Э.* Школа должна учить мыслить // Народное образование. — 1964. — № 1. — Приложение.
95. *Ильина Т. А.* Структурно-системный подход в обучении. — М.: Знание, 1972. — 72 с.
96. Использование проблемного обучения на уроках языка и литературы в школе: Методич. рекомендации / Сост.: В. И. Лозовая, Г. Г. Никифорова, И. Ф. Федоренко. — Харьков: Пед. об-во, 1971. — 35 с.
97. Исследования по общей теории систем: Сбор. пер. с нем. и польск. / Под. ред. В. М. Садовского и Э. Г. Юдина. — М.: Прогресс, 1969. — 520 с.
98. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Психология формирования знаний и навыков у школьников. — М.: Изд-во Акад. наук РСФСР, 1962. — 376 с.
99. *Каган М. С.* Человеческая деятельность. — М.: Политиздат, 1974. — 328 с.
100. *Калашникова Л. Н.* Формирование познавательной активности школьников в процессе их общения во внеурочной деятельности: Дисс. канд. пед. наук. — Харьков, 1986. — 153 с.
101. *Калмыкова З. И.* Зависимость уровня усвоения знаний от активности учащихся в обучении // Советская педагогика. — 1969. — №7. — С. 119—125.
102. *Канищенко А. П.* Развитие познавательной активности младших школьников: Автореф. дисс. канд. пед. наук. — Киев, 1985. — 18 с.
103. *Каптерев П. Ф.* Избр. пед. произвед. — М., 1982. — 704 с.
104. *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики // Педагогика. — 1993. — № 3.
105. *Кветной М. С.* Человеческая деятельность: сущность, структура, типы. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1974. — 224 с.
106. *Кедров Б. М.* О теории научного открытия // Научное творчество. Наука, 1969. — С. 23—94.
107. *Кименталь В.* Трудовые процессы в школе // Просвещение Донбасса. — 1933. — №1, 2.
108. *Киричук А. В.* Общение в классном коллективе как объект педагогического управления: Автореф. дисс. д-ра. пед. наук. — Киев, 1974. — 58 с.

109. *Клюшкин В. И.* Общественное поручение как средство формирования общественной активности учащихся средних профтехучилищ: Дисс. канд. пед. наук. — Л., 1985. — С. 17—20, 45—51.
110. *Ковалев А. Г.* Психология личности. — М.: Просвещение, 1969. — 391 с.
111. *Коган В. З.* Понятие «активности личности» как категория социальной психологии // Некоторые проблемы личности: Сб. аспирантских работ. — М., 1971. — С. 131—145.
112. *Колмакова М. Н.* Внеклассная и внешкольная работа как средство всестороннего развития подрастающего поколения // Советская педагогика. — 1968. — № 9. — С. 22.
113. *Кольцова В. А.* Опыт экспериментального изучения познавательной деятельности в условиях общения // Методология и методы социальной психологии. — М.: Наука, 1977. — С. 190—199.
114. *Конникова Т. Е.* Формирование потребности общественной деятельности у старшеклассников. — М.: Просвещение, 1969. — 27 с.
115. *Королев Ф. Ф.* Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика, 1970. — № 9. — С. 103—115.
116. *Коротяев Б. И.* Учение — процесс творческий. — М.: Педагогика, 1989. — 159 с.
117. *Коротяева Е. Б.* Уровни познавательной активности // Народное образование. — 1995. — № 10. — С. 156—159.
118. *Костюк Г. С.* Основні принципи радянської психології // Радянська школа і організація її роботи. — Київ, 1939.
- 118-а *Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников: Книга для учителей и кл. руков. — М.: Просвещение, 1976. — 303 с.
119. *Кряжев П. Е.* Социологические проблемы личности. — М., 1971. — С. 17—22, 66.
120. *Кудрявцев Т. В.* Некоторые психолого-дидактические вопросы проблемного обучения // Советская педагогика. — 1967. — № 8. — С. 61—72.
121. *Кузьменко О. В.* Організація навчального спілкування школярів на уроці-семінарі. — Дис. канд. пед. наук. — 1997. — 159 с.
122. *Культчина Л. С.* Активизация учения: сущность и содержание // Педагогика. — 1994. — № 1. — С. 7—11.
123. *Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С.* Развитие творческого мышления школьников. — Л.: Знание, 1967. — 38 с.
124. *Куракин А. Т., Новикова Л. И.* О системном подходе к исследованию проблем воспитания // Советская педагогика. — 1970. — № 10. — С. 96—106.

125. *Кутьев В. Д.* Внеурочная деятельность школьников: Пособие для кл. рук. — М.: Просвещение, 1983. — 223 с.
126. *Кучма Д.* В помощь учителю. — ГИУ, 1927.
127. *Лапина Т. С.* Этика социальной активности личности. — М.: Высш. школа, 1974. — 112 с.
128. *Легенский Г. И.* Педагогический процесс как целостная динамическая система. — Харьков: Выща школа, 1979. — 143 с.
129. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 47 с.
130. *Леонтьев А. А.* Психология общения: Учебное пособие для студентов-психологов. — Тарту: Тарт. гос. ун-т, 1974. — 219 с.
131. *Леонтьев А. Н.* Деятельность и личность // Вопросы философии. — 1974. — № 5. — С. 65—78.
132. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
133. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. — 3-е изд. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1972. — 575 с.
134. *Леонтьев А. Н.* Психологические вопросы сознательного учения // Избранные психологические произведения: В 2-х томах. — М.: Педагогика, 1983. — Т. I. — С. 348—380.
135. *Лернер И. Я.* Познавательные задачи и задания по истории СССР. — М., 1978. — 29 с.
136. *Лернер И. Я.* Введение // За повышение эффективности уроков истории и обществоведения в средней школе. — М: Просвещение, 1964. — С. 18.
- 136-а. *Лернер И. Я.* Зачем учителю дидактика // Народное образование. — 1990. — № 12. — С. 74—83.
137. *Лингарт Й., Перлаки И.* Модель активного социального учения // Вопросы психологии. — 1977. — № 6. — С. 30.
138. *Лисина М. И.* Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 18—35.
139. *Лозова В. І.* Пізнавальна активність школярів. — Харьков: Основа, 1990. — 120 с.
140. *Лозова В. І.* Використання проблемних запитань для перевірки знань учнів // Питання проблемного навчання. — Київ, 1978. — С. 87—100.
141. *Лозова В. І.* Поняття «активність особи» як категорія педагогіки // Радянська школа. — 1982. — № 2. — С. 17—22.
142. *Лозовая В. И.* К вопросу о поисках путей проверки и оценки познавательной активности учащихся // Новые исследования в педагогической науке. — 1972. — № 6. — С. 79—83.
143. *Лозовая В. И.* Использование проблемных вопросов для проверки знаний учащихся // Вопросы воспитания познавательной

- активности и самостоятельности школьников. — Казань, 1972. — С. 131—137.
144. *Лозовая В. И.* Совершенствование методов проверки знаний учащихся // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / Под. ред. Ю. К. Бабанского, И. Д. Зверева, Э. И. Моноезона. — М., 1980. — С. 81—83.
145. *Лозовая В. И., Троцко А. В.* Познавательная активность как педагогическая проблема // Советская педагогика. — 1989. — № 11. — С. 25—31.
146. *Лозовая В. И., Калашникова Л. Н.* Формирование познавательной активности в процессе организации общения школьников. — Харьков: Харьк. пед. ин-т, 1989. — 120 с.
147. *Лозовая В. И.* Целостный подход к формированию познавательной активности школьников: Автореф. дисс. д-ра пед. наук. — Тбилиси, 1990. — 38 с.
148. *Ломов Б. Ф.* Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. — 1979. — № 8. — С. 37—46.
149. *Ломов Б. Ф.* Общение как проблема общей психологии, методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975. — С. 125—135.
150. *Ломов Б. Ф.* Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. — 1980. — № 5. — С. 26—42.
151. *Ломов Б. Ф.* Познание и общение. — М.: Наука, 1988. — 208 с.
152. *Макаренко А. С.* О моем опыте // Пед. соч.: В 8-ми томах. — М., 1983. — Т. 4. — С. 248—266.
153. *Макаров М. Т.* К вопросу о категории «цель» в философии диалектического материализма // Уч. зап. Тартуского гос. ун-та. — Тарту. — 1963. — Вып. 83. — С. 26.
154. *Мальковская Т. Н.* Воспитание социальной активности старших школьников: Уч. пособие. — Л., 1973. — 172 с.
- 154-а. *Манжос Б.* Основы советской дидактики. — 1930.
155. *Маргулис А. В.* Диалектика деятельности и потребностей общества. — Белгород: Белг. пед. ин-т, 1972. — 66 с.
156. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
157. *Маркс К.* Коммунизм и аугсбургская «Allgemeine Zeitung» // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: 2-е изд. — Т. 1. — С. 72, 118.
158. Материалы межвузовской научной конференции по проблеме возрастания активности общественного сознания в период строительства коммунизма. — Курск, 1968. — 700 с.
159. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 208 с.

160. *Матюшкин А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 5—17.
161. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. — М.: Педагогика, 1975. — 368 с.
162. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под. ред. Н. В. Кузьминой. — Л.: ЛГУ, 1980. — 172 с.
163. *Мильруд Р. П.* Формы педагогического воздействия учителя на познавательную деятельность учащихся // Иностранные языки в школе. — 1991. — № 2. — С. 15—17.
164. *Молонов Г. Ц.* Формирование познавательной активности школьников в процессе обучения и воспитания: Автореф. дисс. д-ра пед. наук. — Улан-Удэ, 1986. — 32 с.
165. *Мородова Н. Г.* Учителю о познавательном интересе. — М.: Знание. — 1979. — 47 с.
166. *Москаленко К.* Как строить урок // Народное образование. — 1959. — № 10. — С. 64—71.
167. *Мудрик А. В.* Общение как фактор воспитания школьников. — М.: Педагогика, 1984. — 112 с.
168. *Мудрик А. В.* Общение школьников. — М.: Знание, 1987. — 76 с.
169. Мыслительная активность учащихся в обучении: Сб. статей / Под ред. Б. И. Есипова. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. — 112 с.
170. *Наумов Ю. К.* Активность субъекта в познании. — М.: Мысль, 1969. — 88 с.
171. *Николов Л.* Структура человеческой деятельности: Пер. с болг. / Под общей ред. Л. П. Бугевои. — М.: Прогресс, 1984. — 176 с.
- 171-а. *Новикова Л. И.* Школа и среда. — М.: Знание, 1985. — 79 с.
172. Общественная активность молодежи / Сост. В. Г. Мордкович. — М.: Молодая гвардия, 1970. — 175 с.
173. *Оконь В.* Основы проблемного обучения: Пер. с польск. — М.: Просвещение, 1968. — 208 с.
174. *Онищук В. О.* Узагальнення і систематизація знань учнів. — Київ: Радянська школа, 1970. — 134 с.
175. Организация массовых внеклассных мероприятий по литературе в школе: Метод. реком., составление В. И. Лозовой, В. С. Довгопол, Т. Н. Онищенко. — Харьков, 1977. — 40 с.
176. Основные принципы единой трудовой школы // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. — М.: Просвещение, 1972. — С. 71—81.
177. *Паламарчук В. Ф.* Школа учит мыслить. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1987. — 206 с.

178. *Панферов В. Н.* Психология общения // Вопросы философии. — 1971. — № 7. — С. 126—127.
179. *Панчешникова Л. М.* О системном подходе в методологических исследованиях // Советская педагогика. — 1973. — № 4. — С. 71—80.
180. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1988. — 479 с.
181. Педагогическая энциклопедия: В 4-х томах. — М.: Сов. энциклопедия, 1964. — Т. 1. — 831 с.
182. *Перовский Е. И.* Проверки знаний учащихся в средней школе. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. — 511 с.
183. *Петренко Г. Г., Гродская Н. В.* Зависимость силы учебного мотива от организации деятельности учащихся // Мотивация учебной деятельности: Межвузовский сб. научных трудов. — Новосибирск: НГПИ, 1983. — С. 21—25.
184. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.
185. *Петухова И. А.* Проблема отношения интеллектуальной инициативы и общих умственных способностей: Автореф. дисс. канд. псих. наук. — М., 1976. — 19 с.
186. *Лидкасистый П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теор.-эксперим. исслед. — М.: Педагогика, 1980. — 240 с.
187. *Пирогов В. И.* Формирование активной жизненной позиции школьников // Воспитание старшеклассников в общественно-политической деятельности: Книга для учителей. — М.: Просвещение, 1981. — 144 с.
188. *Писарев Д. И.* Избранные пед. соч. — М., 1984.
189. *Писарев Д. И.* Соч.: В 4-х томах. — М., 1956. — Т. 3.
190. *Платонов К. К., Голубев Г. Г.* Психология: Учеб. пособие. — М.: Высшая школа, 1977. — С. 37.
191. *Платонов К. К., Адашкин Б. И.* Об изучении и формировании личности учащегося. — М., 1966. — 121 с.
192. Подготовка отрядных вожатых к работе в подшефных классах: Метод. реком., подготовленные В. И. Лозовой, Л. Н. Калашниковой. — Харьков, 1987. — 12 с.
193. *Половникова Н. А.* О воспитании познавательной самостоятельности. — Казань: Таткнигиздат, 1968. — 79 с.
194. *Попова Е. В.* Формирование познавательной активности школьников в их общественной деятельности: Дисс. канд. пед. наук. — Харьков, 1990. — 167 с.
195. *Прядеин А. П., Крупнов А. И.* К понятию «активность» // Научные труды Свердловского гос. пед. ин-та. — 1976. — № 281. — Вып. 2. — С. 10.

- 195-а. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе. — М.: Педагогика. — 1981. — С. 193.
196. Пупынина Г. И. Преобладание пассивности старших школьников в общественной деятельности: Автореф. дисс. канд. пед. наук. — М.: 1979. — 18 с.
197. Радина К. Д. Воспитание общественной активности пионеров. — М.: Знание, 1979. — 48 с.
198. Развитие у школьников стремления к самообразованию. — Волгоград: Волгогр. пед. ин-т, 1973. — 198 с.
199. Редковец И. А. Обусловленность уровня познавательной активности школьников характером их учебной деятельности // Воспитание у учащихся познавательной активности. — Волгоград: ВПИ, 1971. — С. 24—34.
200. Редковец И. А. Повышение развивающей функции обучения для формирования у учащихся стремления и умений заниматься самообразованием: Дис. канд. пед. наук. — Волгоград, 1973.
201. Резник Я. Б. Психологические основы учебного процесса, 1940.
202. Решетников В. И. Развитие познавательной активности учащихся в обучении и проблема приемов умственной деятельности // Новые исследования в педагогических науках. — 1967. — № 9.
203. Родак И. И. Творческая активность учащихся в процессе обучения. — М.: АПН СССР, 1969.
204. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1958. — 147 с.
205. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Щорохова. — М.: Педагогика, 1973. — 423 с.
206. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М.: Госучпедиздат Мин-ва просвещ., 1946. — 704 с.
207. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения: Сб. статей / Под ред. Е. П. Есипова. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 157 с.
208. Сеченов И. М. Избранные философские и педагогические произведения. — М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1947. — С. 301.
209. Сеченов И. М. Избранные произведения. — М., 1952. — Т. 1.
210. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения. — М.: Педагогика, 1984. — 95 с.
211. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. — 2-е изд. — М.: Педагогика. — 95 с.
212. Скрипник Н. А. За единую систему народного образования // Рад. освіта. — 1926. — № 5, 6, 7.
213. Словарь русского языка. — М.: Изд-во иностр. и нац. словарей, 1957. — Т. 1. — С. 268—269; Т. 2. — С. 415.

214. Словарь синонимов русского языка. — Л., 1970. — Т. 1. — С. 26.
215. Словарь современного русского литературного языка. — М.;Л.: АПН СССР, 1950. — Т. 1.
216. *Смагин В. И.* Обучение приемам экспериментально-исследовательской деятельности как средство формирования творческой активности старшеклассников. — Дисс. канд. пед. наук. — Киев, 1990. — 187 с.
217. Совершенствование методов обучения на уроках русской литературы в условиях кабинетной системы: Метод. реком., подготовленные В. И. Лозовой, И. И. Доценко, Т. Н. Онищенко. — Харьков, 1982. — 24 с.
218. *Соковнин В. М.* О природе человеческого общения. Опыт философского анализа. — 3-е изд., испр. и доп. — Фрунзе; Мектеп, 1973. — 116 с.
219. *Сокольников Ю. П.* Воспитание у старшеклассников ответственного отношения к общественным обязанностям. — Чебоксары: Чувашкнигиздат, 1960. — 88 с.
220. *Сокольников Ю. П.* Общественно-полезная деятельность как фактор формирования личности подростка. — Чебоксары: Чувашкнигиздат, 1971. — 287 с.
221. *Соломон Д. М.* Активизация познавательной деятельности учащихся во внеклассной работе: Автореф. дисс. канд. пед. наук. — М., 1978. — 16 с.
222. *Спиноза Б.* Избранные произведения. — М., 1957. — С. 455—456.
223. *Спиркин А. Г.* Диалектико-материалистическая интерпретация творческой активности сознания // Семинар по методологическим проблемам творчества. — Симферополь, 1974. — С. 31.
224. *Станкевич Л. П.* О типах, формах и уровнях социальной активности личности // Вопросы истории материализма и критика некоторых концепций буржуазной социологии. — М., 1969.
225. Стимулы и мотивы общественной деятельности учащейся молодежи: Материалы науч. конф. / Под ред. В. П. Шумана и др. — Владимир, 1970. — 144 с.
226. *Строгович М. С.* Логика: Учебное пособие для высш. учеб. завед. — М.: Госполитиздат, 1949. — 363 с.
227. *Сухомлинский В. А.* Собр. соч.: В 5-и томах. — Киев, 1979. — Т. 1.
228. *Сухомлинский В. А.* Собр. соч.: В 5-и томах. — Киев, 1979. — Т. 2.
229. *Сухомлинский В. А.* Собр. соч.: В 5-и томах. — Киев, 1980. — Т. 3.
230. *Сухомлинский В. А.* Собр. соч.: В 5-и томах. — Киев, 1980. — Т. 4.
231. *Сухомлинский В. А.* Собр. соч.: В 5-и томах. — Киев, 1980. — Т. 5.
232. *Тощенко Е. С.* Педагогические условия организации самостоятельной познавательной деятельности подростков в свободное время: Автореф. дисс. канд. пед. наук. — Челябинск, 1981. — 17 с.

233. Третья республиканская научная конференция по педагогической психологии. — Киев, 1941. — Т. 2.
234. *Узнадзе Д. М.* Психологические исследования. — М.: Наука, 1966. — 451 с.
235. *Устинов С.* Несколько замечаний из опыта в школе ФЗУ // Шлях освіти. — 1922. — № 3.
236. *Ушинский К. Д.* Собр. соч.: В 10-и томах. — М.;Л.: Изд-во Ак. пед. наук, 1948. — Т. 2.
237. *Ушинский К. Д.* Собр. соч.: В 10-и томах, 1950. — Т. 10.
238. *Ушинский К. Д.* Избранные произведения. — Приложение к журналу «Советская педагогика». — Выпуск 1.
239. *Ушинский К. Д.* Избранные произведения. — Приложение к журналу «Советская педагогика». — Выпуск 2.
240. *Ушинский К. Д.* Избранные произведения. — Приложение к журналу «Советская педагогика». — Выпуск 3.
241. *Ушинский К. Д.* Избранные произведения. — Приложение к журналу «Советская педагогика». — Выпуск 4.
- 241-а. *Филонов Г. Н.* Воспитание личности школьника. — М.: Просвещение; Педагогика, 1985. — 223 с.
242. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А. К. Марковой. — М.: Педагогика, 1986. — 190 с.
243. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника / Под ред. Г. Н. Филонова. — М.: Педагогика, 1983. — 256 с.
244. *Харламов И. Ф.* Активизация учения школьников. — Минск: Народная асвета, 1970. — 158 с.
245. *Харламов И. Ф.* Как активизировать учение школьников. — Минск: Народная асвета, 1975. — 208 с.
246. *Хекгаузен Х.* Мотивация и деятельность / Под ред. Б. М. Величковского. — М., 1986. — 408 с.
247. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М., 1971. — 560 с.
248. *Цимбрикевич Й. С.* Принцип активності і чуттєве відображення. — Львів: Львівський ун-т, 1973. — 140 с.
249. *Чавдаров С.* Учебный процесс в советской школе // Радянська школа і організація її роботи. — 1939.
250. *Чепига О. Я.* Методика трудового обучения в трудовой школе ДВУ. — 1930.
251. *Черпица Н.* Творческие работы учащихся школы 2-й ступени // Радянська освіта. — 1928. — № 10.
252. *Чудновский В.* Воспитание способностей и формирование личности. — М., 1986.

253. *Шамова Т. И.* Проблемный подход в обучении. — Новосибирск: Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1969. — 68 с.
254. *Шамова Т. И.* Активизация учения школьников. — М.: Педагогика, 1982. — 208 с.
255. *Шамова Т. И.* Активизация познавательной деятельности учащихся общеобразовательных школ (по предметам естественно-математического цикла): Обзорная информация. — М., 1976. — Вып. VIII.
256. *Шаров Ю. В.* Формирование духовных потребностей советских школьников как социально-педагогическая проблема: Автореф. дисс. канд. пед. наук. — М., 1971.
257. *Шилина З. М.* Формирование общественной направленности личности школьника: В помощь кл. руков. — М.: Просвещение, 1977. — 224 с.
258. *Шморгун В. Ф.* Активізація навчальної діяльності учнів. — Київ: Радянська школа, 1965. — 153 с.
259. *Щукина Г. И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов пед. интов. — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.
260. *Щукина Г. И.* Роль деятельности в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1986. — 144 с.
261. *Щукина Г. И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М.: Педагогика, 1988. — 203 с.
262. *Якобсон П. М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. — М.: Просвещение, 1969. — 317 с.
263. *Якобсон П. М.* Общение людей как социально-психологическая проблема. — М.: Знание, 1973. — 32 с.

Наукове видання

Валентина Іванівна ЛОЗОВА

ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Видання 2-е, доповнене

Відповідальний за випуск	<i>О. М. Худолій</i>
Комп'ютерна верстка	<i>О. В. Іващенко</i>
Коректор	<i>Є. Б. Бланк</i>
Редактор	<i>А. М. Обадіна</i>

Підписано до друку 16.09.2000. Формат 60х84 ¹/₁₆. Папір офсетний.
Гарнітура Таймс. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 10,23. Обл.-вид. арк. 11,162.
Вид. № 0-03. Зам. № 303. Тираж 500 прим. Ціна договірна.

Видавництво «ОВС»
Україна, 61003 Харків, пл. Конституції 18, к. 11.

Віддруковано з готових діапозитивів
в друкарні ДП «Дизайн-проект»
Харків, вул. Студентська, 5/4.