

Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

Козачук Світлана Анатоліївна

УДК 373.3.015.3:159.953.5:811.111 (043)

**Психолого-педагогічні умови розвитку
пізнавальної активності молодших школярів
у процесі вивчення іноземної мови**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник –
Долинська Любов Василівна,
кандидат психологічних наук, професор

Київ -2008

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ.....	11
1.1. Феномен пізнавальної активності у психолого-педагогічній літературі.....	11
1.2. Психологічні характеристики пізнавальної активності.....	25
1.3. Вікові особливості прояву пізнавальної активності.....	51
Висновки до першого розділу.....	69
РОЗДІЛ 2	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	72
2.1. Теоретико-методичні аспекти вивчення пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови.....	72
2.1.1. Психологічні особливості засвоєння іноземної мови як навчального предмету.....	72
2.1.2. Характеристика структурних компонентів пізнавальної активності молодших школярів.....	75
2.1.3. Критерії та рівні розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.....	86
2.2. Дослідження проявів пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови.....	91
2.2.1. Вікова динаміка та гендерні відмінності пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.....	91
2.2.2. Механізми пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.....	104
Висновки до другого розділу.....	128

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	131
3.1. Теоретичне обґрунтування та визначення психолого-педагогічних умов розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови.....	131
3.2. Змістові та процесуальні аспекти програми розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови.....	143
3.3. Результати формуального експерименту з розвитку пізнавальної активності молодших школярів під час вивчення іноземної мови.....	163
Висновки до третього розділу.....	178
ВИСНОВКИ.....	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	184
ДОДАТКИ.....	202

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах розбудови суверенної України, створення суспільства з новою політичною, соціальною і економічною структурою надзвичайно гостро постає потреба у освічених, творчих, активних особистостях; висококваліфікованих, компетентних фахівцях із знанням декількох іноземних мов; професіоналів, здатних запозичувати прогресивний досвід, що прагнуть до впровадження нових оригінальних ідей, взаємовигідної участі у міжнародному співробітництві, формуванні нового ставлення до нашої держави у Європі і у світі. А тому перед сучасним українським суспільством надзвичайно актуально постає проблема створення оптимальних умов для розвитку пізнавальної активності підростаючої людини – якості, без якої неможливе розкриття індивідуальності та повноцінний розвиток особистості. Провідна роль у вирішенні зазначеної проблеми належить національній системі освіти. Період молодшого шкільного віку, що характеризується стрімким становленням інтелектуальних, почуттєвих та вольових якостей, є вирішальним для розвитку пізнавальної активності. Водночас, цей період є надзвичайно сприятливим для оволодіння учнями основами іншомовної комунікативної компетенції.

Дослідження пізнавальної активності, як проблеми вітчизняної психолого-педагогічної науки, беруть свій початок у працях Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна. До різних аспектів проблеми розвитку пізнавальної активності у навчально-виховному процесі зверталися у своїх дослідженнях відомі психологи та педагоги: Л.П.Аристова, Д.Б.Богоявленська, О.І.Вишневський, Д.В.Вількєєв, Д.Б.Годовікова, М.О.Данілов, Б.П.Єсіпов, М.І.Лісіна, В.І.Лозова, А.К.Маркова, О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, В.О.Моляко, Н.О.Половнікова, О.Я.Савченко, О.В.Скрипченко, І.Ф.Харламов, Т.І.Шамова, Г.І.Щукіна та інші. Психологічні особливості пізнавальної активності молодших школярів вивчалися Н.В.Гродською, М.Мамажановим. Педагогічний ракурс проблеми пізнавальної активності учнів початкових класів було висвітлено у працях Ш.А.Амонашвілі, І.Л.Вікторенко, Л.Д.Воронцової, Г.І.Коберник, Т.А.Торчинської, Л.В.Хітяєвої, Л.Я.Чосік.

Водночас, на тлі багатогранності вивчення проблеми та її надзвичайної актуальності, феномен пізнавальної активності залишається недостатньо дослідженим. Зокрема, у наукових колах немає єдиного погляду на змістовне наповнення та дефініцію поняття „пізнавальна активність”; існують значні розбіжності у визначенні структури пізнавальної активності; відсутня чітка характеристика психологічних особливостей пізнавальної активності молодших школярів; потребує вдосконалення методичний апарат експериментального дослідження пізнавальної активності; відсутні психологічні дослідження, присвячені визначенню комплексної системи найбільш оптимальних психолого-педагогічних умов, шляхів та засобів розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи у процесі вивчення іноземної мови.

Значущість та недостатня розробленість теоретичних і прикладних аспектів проблеми розвитку пізнавальної активності молодших школярів під час опанування іноземної мови зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **„Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова за напрямком “Теорія та технологія навчання і виховання у системі народної освіти”, затверджена Вченою радою університету (протокол № 6 від 31 січня 2006 року) і узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 6 від 27 червня 2006 року).

Мета дослідження полягає у теоретичному і експериментальному дослідженні психологічних характеристик та механізмів пізнавальної активності молодших школярів, а також у виявленні і обґрунтуванні комплексу психолого-педагогічних умов розвитку пізнавальної активності учнів початкових класів у процесі засвоєння іноземної мови.

В основу дослідження покладено *припущення* про те, що пізнавальна активність молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови тісно пов'язана з

такими психологічними характеристиками особистості учня як самооцінка, саморегуляція, тривожність, учбова мотивація та рівень домагань, а розвиток пізнавальної активності буде більш успішним за умов як цілеспрямованого розвитку усіх її структурних компонентів (змістовно-інформаційного, операційного, мотиваційного, цільового, емоційного, вольового, комунікативного, контрольного-оцінного), так і вищеназваних психологічних механізмів із дотриманням принципів гуманістично орієнтованої освіти.

Для досягнення мети дослідження і перевірки висунутої гіпотези було сформульовано наступні **завдання**:

- 1) визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми пізнавальної активності та з'ясувати теоретико-методичні аспекти дослідження пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови;
- 2) виявити критерії, показники та рівні розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови;
- 3) експериментально дослідити психологічні особливості вікової динаміки, гендерних відмінностей та механізмів пізнавальної активності у навчальній іншомовно-мовленнєвій діяльності учнів молодшого шкільного віку;
- 4) виявити психолого-педагогічні умови розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови;
- 5) теоретично обґрунтувати, розробити та апробувати програму розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови.

Об'єкт дослідження – пізнавальна активність молодших школярів.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.

Методи дослідження. Відповідно до визначених завдань комплексно застосовувалися наступні методи дослідження: теоретичний аналіз проблеми, класифікація, систематизація, узагальнення; спостереження, бесіди, анкетне опитування, метод експертних оцінок, вивчення шкільної документації і продуктів діяльності учнів, активні методи навчання тощо. У ході емпіричного дослідження основним став метод психолого-педагогічного експерименту, що складався з

констатувального, формувального та контрольного етапів. На кожному етапі застосовувався комплекс спеціальних методик: „Шкала явної тривожності” А.М.Прихожан; тест „Рівень домагань” (за К.Шварцладером); для дослідження саморегуляції – методика „Кількість помилок”; учбової мотивації – методика „Визначення домінуючих мотивів учіння” М.В.Матюхіної; самооцінки – методики Т.В.Дембо-С.Я.Рубінштейн, Г.Н.Казанцевої та В.Г.Щур, а також комплексна авторська методика „Визначення особливостей розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови” та ін. Обробка експериментально отриманих даних здійснювалася за допомогою версії 15,0 комп’ютерної програми Statistical Package for the Social Science (SPSS) for Windows з використанням методів математичної статистики: кореляційного аналізу (коефіцієнтів r -Спірмена і τ -Кендалла) та критеріїв Колмогорова-Смірнова, U-Манна-Уїтні, H-Краскала-Уоллеса, T-Вілкоксона та ін.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають: фундаментальні положення вітчизняної психології про розвиток і становлення особистості в діяльності (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн), системний підхід у психологічній науці (К.О.Абульханова-Славська, Н.А.Бернштейн, О.В.Скрипченко), висновки про сутність активності людини та шляхи її розвитку (Л.П.Аристова, Д.Б.Богоявленська, М.І.Лісіна, В.І.Лозова, С.Д.Максименко, А.К.Маркова, В.О.Моляко, В.А.Петровський, І.Ф.Харламов, Г.І.Щукіна), результати психолого-педагогічних досліджень пізнавальної активності молодших школярів (Ш.А.Амонашвілі, І.Л.Вікторенко, Л.Д.Воронцова, Н.В.Гродська, Г.І.Коберник, В.У.Кузьменко, М.Мамажанов, Л.М.Співак, Т.А.Торчинська, Л.В.Хітяєва, Л.Я.Чосік), положення психолінгвістики про специфічність оволодіння іноземною мовою як навчальною дисципліною (Б.В.Беляєв, І.О.Зімняя), положення гуманістично орієнтованої освіти про особистісне зростання (Г.О.Балл, І.Д.Бех, О.І.Вишневський, А.Маслоу, К.Роджерс).

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів:

- *вперше* стосовно пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови досліджено її психологічні характеристики; з’ясовано

критерії (рівень знань, умінь та навичок; допитливість; надситуативність; працездатність; інтерес; інтенсивність і виразність емоційних проявів; ініціативність; самостійність; регулярність виконання завдань; сумлінність і старанність; самоконтроль і самоорганізованість; наполегливість) та рівні розвитку (високий, середній з тенденцією до високого, середній, середній з тенденцією до низького, низький); запропоновано і апробовано комплексну методику визначення; експериментально виявлено вікову динаміку, гендерні відмінності та механізми, до яких належать: саморегуляція, самооцінка, тривожність, учбова мотивація і рівень домагань; визначено психолого-педагогічні умови розвитку досліджуваної якості (вдосконалення її структурних компонентів та оптимізація психологічних механізмів із дотриманням принципів гуманістично орієнтованої освіти), розроблено та впроваджено експериментальну програму розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови;

- *розширено та доповнено* поняття „пізнавальна активність” і „пізнавальна активність молодших школярів”, а також знання про психологічні характеристики пізнавальної активності, її структуру, детермінанти виникнення та розвитку, характерні психологічні особливості на різних етапах життя людини;

- *набуло подальшого розвитку* розуміння сутності пізнавальної активності, психологічних особливостей засвоєння іноземної мови як навчального предмету, психолого-педагогічних умов, шляхів та засобів розвитку пізнавальної активності у процесі навчання та виховання молодших школярів.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що запропонована автором комплексна психодіагностична методика може використовуватися вчителями іноземної мови та шкільними психологами для визначення рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови; програма розвитку пізнавальної активності молодших школярів, що складається з системи завдань і вправ, а також методичних рекомендацій щодо їх використання, та навчально-методичний посібник „Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами іноземної мови” стануть корисними вчителям з метою розвитку пізнавальної активності учнів у процесі

навчання іноземній мові у початкових класах загальноосвітніх шкіл. Теоретичні та експериментальні результати дослідження можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх психологів і педагогів у курсах: „Загальна психологія” (тема „Активність і діяльність”); „Вікова і педагогічна психологія” (теми: „Молодший шкільний вік”, „Психологія навчання”, „Психологія виховання”).

Впровадження результатів дослідження здійснювалося у навчально-виховному процесі середніх загальноосвітніх шкіл I –III ступенів № 261 (довідка № 154 від 26.09.07 р.) та № 266 (довідка № 190 від 27.09.07 р.), а також на кафедрі психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 069/07 від 26.09.07 р.).

Особистий внесок здобувача полягає у теоретичному обґрунтуванні основних ідей і положень дослідження; у визначенні критеріїв та рівнів розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови; розробці методики експериментального дослідження; виявленні механізмів пізнавальної активності; визначенні психолого-педагогічних умов розвитку досліджуваної якості; у розробці програми її розвитку засобами іноземної мови. У спільній публікації (Долинська Л.В., Козачук С.А. „Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами іноземної мови”) авторськими є теоретичне обґрунтування проблеми, визначення структури пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, розробка діагностичної методики та програми розвитку пізнавальної активності учнів засобами іноземної мови (80 %).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися та отримали схвалення на IX Всеукраїнській науково-практичній конференції „Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість” (Київ, 2006), X Всеукраїнській науково-практичній конференції „Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції” (Київ, 2007), на I Всеукраїнській науково-практичній конференції „Генезис творчості в житті особистості” (Горлівка, 2007),

науково-практичній конференції „Нові технології навчання: психологічні проблеми” (Київ, 2007), Міжнародних науково-практичних конференціях „Гене́за буття особистості” (Київ, 2006) і „Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми” (Київ, 2007), а також на звітних наукових конференціях професорсько-викладацького складу та аспірантів НПУ імені М.П.Драгоманова (2006-2007 рр.), засіданнях кафедри психології Інституту філософської освіти і науки НПУ імені М.П.Драгоманова (2004 – 2007 рр.).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати експериментального дослідження і висновки відображено у 9 публікаціях, серед яких 5 статей у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, матеріали конференцій, навчально-методичний посібник.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (192 найменування) і 25 додатків. Робота містить 18 таблиць і 3 рисунки на 21 сторінці. Основний зміст дисертації викладено на 183 сторінках комп’ютерного набору. Повний обсяг дисертації становить 320 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

У розділі представлено теоретичні підходи до проблеми пізнавальної активності у психолого-педагогічній науці, її психологічні характеристики та особливості у різні періоди життя людини. Надається огляд наукових досліджень, присвячених вивченню сутності пізнавальної активності, розумінню природи її виникнення та розвитку, її структури, видів та рівнів.

1.1. Феномен пізнавальної активності у психолого-педагогічній літературі

Проблема пізнавальної активності є однією з найбільш актуальних у сучасній психологічній та педагогічній науці. Життя в умовах постіндустріального суспільства, ринкової економіки та інформаційного буму, використання новітніх технологій на виробництві та прискорений темп життя наполегливо і невідхильно вимагають від людини ХХІ ст. активності і в першу чергу – активності у пізнанні.

Одним з найважливіших завдань, що постають перед психолого-педагогічною наукою і практикою, сучасні науковці вважають проблему виховання таких якостей мислення, які дозволили б учневі самостійно засвоювати інформацію, що постійно поновлюється, розвиток таких здібностей, які, зберігшись і після завершення освіти, забезпечили б людині можливість не відставати від науково-технічного прогресу, що непинно прискорюється. А тому нагальним завданням сучасної освіти є сприяння розвитку творчості та ініціативності зростаючого покоління; виховання особистості, що здатна швидко та якісно опанувати принципово нові царини діяльності, опрацьовувати великі обсяги інформації. Звичайно, що ці завдання неможливо здійснити без розвитку такої суттєвої якості особистості як пізнавальна активність.

Пізнавальна активність, як один з найважливіших чинників ефективності навчання, з давніх часів привертала до себе увагу дослідників. Ще давньогрецькі

мислителі доводили важливість активності та самостійності у процесі пізнання. До проблеми розвитку пізнавальної активності зверталися у своїх працях і видатні педагоги минулого: Я.А.Коменський, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Ф.А.Дістервег та інші, що розглядали активність у пізнанні як вроджену властивість дитини, її природний потяг до знань. З огляду на свою значущість, проблема пізнавальної активності досліджувалася багатьма вітчизняними психологами та педагогами. Вагомий внесок у розробку цього питання зробили Л.П.Аристова [12], Б.П.Єсіпов [57], [58], Л.В.Занков [59], В.І.Лозова [92], [93], М.І.Махмутов [104], [105], [106], Н.О.Половнікова [125], І.Ф.Харламов [166], [167], Т.І.Шамова [170], [171], Г.І.Щукіна [175] та ін.

У психологічній та педагогічній науці існує декілька підходів до визначення поняття „пізнавальна активність”. Різні дослідники розглядають пізнавальну активність як пізнавальну діяльність; якісну характеристику пізнавальної діяльності, її компонент; певне ставлення суб’єкта до пізнавальної діяльності, готовність до пізнання; певний стан суб’єкта у процесі пізнавальної діяльності; енергійну розумову, мисленнєву діяльність; рису особистості тощо.

Так, Н.О.Половнікова вважає, що „пізнавальна активність – це готовність (здатність і прагнення) до енергійного опанування знаннями за наполегливих, систематичних вольових зусиль” [125; 25].

Наголошуючи на тісному зв’язку, що існує між розвитком пізнавальної активності і проблемним навчанням, Д.В.Вількеєв розглядає цей феномен як певний психічний стан, що виражається у налаштованості на вирішення інтелектуальних завдань [32].

М.І.Махмутов – вчений, що зробив значний внесок у наукове обґрунтування та впровадження проблемного навчання як одного з найефективніших засобів формування пізнавальної активності, визначає феномен пізнавальної активності як властивість особистості [104], а також як прояв вольових, емоційних та інтелектуальних якостей у процесі навчання [106].

Із зазначеним вище підходом до розгляду проблеми пізнавальної активності узгоджується і погляд Ш.І.Ганеліна, який під цим поняттям також розуміє певні риси особистості, що виявляються у „ініціативності та самостійності, в зміцненні волі і характеру, в ефективному засвоєнні знань, умінь та навичок, участі у громадському житті ...” [46; 15].

Визначаючи активність як живу, енергійну діяльність учнів, що спрямована на виконання отриманого ними завдання, М.А.Данілов наголошує на таких аспектах цього феномену як ініціативність, розуміння, взаємозв'язок з пізнавальними інтересами та свідоме ставлення до навчання [54].

Б.П. Єсипов, характеризуючи активність у навчанні як „свідоме, вольове, цілеспрямоване виконання розумової або фізичної роботи, необхідної для оволодіння знаннями, уміннями та навичками, включаючи користування ними у подальшій учбовій роботі і у практичній діяльності” [57; 22], фактично ототожнює її з навчально-пізнавальною діяльністю.

Підкреслюючи динамічний, процесуальний характер пізнавальної активності, Г.В.Пугач також фактично зводить її до діяльності. Проте у даному випадку це – діяльність дещо іншого плану („ідеального”, „суб'єктивного”), на протигагу плану об'єктивному; такому, що змінює чуттєво-матеріальні предмети зовнішньої дійсності. Отже, під пізнавальною активністю науковець розуміє власне ідеальну „діяльність людини, що пізнає світ, вплив, який вона здійснює на відображення зовнішнього предмету у свідомості” [127; 81].

Розглядаючи пізнавальну активність не як діяльність, а як певний стан, що містить у собі ще не реалізовану діяльність і здатний її викликати, М.І.Лісіна визначає цей феномен як готовність до пізнавальної діяльності, такий стан, що передує діяльності і породжує її. Відводячи пізнавальній активності місце, близьке до рівня потреби у структурі самої діяльності, дослідниця вважає її проміжною ланкою між потребою і власне реалізованою діяльністю. „Активність, – вважає вчений, – це потреба, яка вже обтяжена матерією рухів та слів, передчуттів та спогадів... Говорячи, що суб'єкт є пізнавально активним, ми перераховуємо стани,

які ще не є діяльністю, але вже свідчать про готовність до неї (ознаки інтересу, уваги, сигнали про налаштованість на початок роботи)” [86; 22].

Інша дослідниця цієї проблеми – Л.П.Аристова, вважаючи пізнавальну активність невід’ємною умовою перетворювальної, пізнавальної діяльності людини, висвітлює цей феномен як такий, що „передбачає перетворювальне ставлення суб’єкта до явищ, предметів, які його оточують” [12; 32]. На її думку, пізнавальна активність неодмінно передбачає наявність вибіркового підходу до об’єктів пізнання та визначення мети, завдання, яке необхідно вирішити. Наголошуючи на нерозривному взаємозв’язку між ставленням до пізнавальної діяльності і особистісними характеристиками суб’єкта пізнання, дослідниця вважає, що „активність передбачає максимальний прояв індивідуальності”, а індивідуальність, у свою чергу, „здатна максимально розвиватися за максимальної активності індивіда в процесі його перетворювальної діяльності” [12; 39].

І.Ф.Харламов, визначає пізнавальну активність як „інтенсивну аналітико-синтетичну розумову діяльність учнів у процесі вивчення навколишнього світу та оволодіння системою наукових знань” [166; 7], а також як „діяльний стан учня, який характеризується прагненням до навчання, розумовим напруженням і виявленням вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями” [167; 31]. Одночасно з майже повним ототожненням пізнавальної активності і пізнавальної діяльності, автор все ж намагається розібратися у „складному психолого-педагогічному механізмі впливу внутрішніх факторів на пізнавальну активність школярів” [167; 104] (тим самим визнаючи зв’язок пізнавальної активності не лише з діяльністю, а й з особистістю учня). Серед таких факторів він особливо підкреслює ставлення до навчання, яке може набувати найрізноманітніших проявів, приймати форму потреб, інтересів, мотивів та певних установок.

Обстоюючи провідну роль принципу активності у навчанні, Т.І.Шамова відмовляється розглядати активність у пізнанні „як просто діяльний стан учня” [171; 54]. Вона пропонує охарактеризувати пізнавальну активність як одну з провідних якостей особистості учня [171], а також „як якість діяльності учня, що виявляється у його ставленні до змісту і процесу учіння, у прагненні до ефективного

оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, у мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення учбово-пізнавальної мети” [171; 5].

Подібне визначення надає „Сучасний словник з педагогіки” під авторством Є.С.Рапацевича, де пізнавальна активність розглядається як „властивість особистості учня, що виявляється у його позитивному ставленні до змісту та процесу учіння, до ефективного оволодіння знаннями та способами діяльності за оптимальний час, у мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення учбово-пізнавальної мети” [141].

Вважаючи пізнавальну активність „цінною рисою”, що формується у навчальному процесі і значно впливає на становлення особистості учня, його світогляд, Г.І.Щукіна визначає її як „особистісне утворення, яке відображає інтелектуальний відгук на процес пізнання, живу участь, розумово-емоційну чутливість учня у пізнанні” [175; 116]. Пошукова спрямованість в учінні, пізнавальний інтерес та емоційне піднесення дослідниця вважає характерними ознаками, що притаманні пізнавальній активності, і свідчать про високий рівень перебігу пізнавальної діяльності.

Констатуючи складність такого феномену як пізнавальна активність і намагаючись якомога повніше охарактеризувати це явище, В.І.Лозова розглядає його 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” [93; 25].

Тлумачення сутності феномену пізнавальної активності не обмежується наведеними вище точками зору. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури підтверджує існування інших поглядів на це явище. Так, деякі дослідники фактично ототожнюють пізнавальну активність з розумовою, мисленнєвою активністю [42], [174]; інші – прирівнюють її до показників навчання [176], навчальної успішності та ефективності навчання [162], [163], або ж не відокремлюють цей феномен від активізації пізнавальної [4], [5] та навчально-пізнавальної діяльності [6], [7] тощо.

Узагальнюючи найбільш раціональні моменти існуючих визначень пізнавальної активності, можна дійти до висновку, що вона, здебільшого, розглядається

по-перше: у зв'язку з пізнавальною діяльністю: як стан, протилежний пасивності; готовність до пізнання; стан, що передує пізнавальній діяльності і породжує її; потенційні можливості суб'єкта до здійснення пізнавальної діяльності; мірило, критерій цієї діяльності;

по-друге: пізнавальна активність характеризується як риса особистості, що знаходить свій прояв у сукупності ініціативних дій суб'єкта, які обумовлені його внутрішніми суперечностями, що, у свою чергу, опосередковані впливами довкілля.

Крім зазначених двох основних підходів, все більше простежується тенденція до їх поєднання, тобто розгляду пізнавальної активності і як риси особистості, і водночас, у її зв'язку з пізнавальною діяльністю.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що попри загальне усвідомлення надзвичайної важливості і актуальності даної проблеми, наведені дані свідчать про відсутність у наукових колах однастайності щодо визначення змісту поняття „пізнавальна активність” та розуміння його сутності. Тому для з'ясування цього питання вважаємо за необхідне звернутися до більш загальних понять: активності та активності особистості.

Категорія активності вважається найбільш загальною у дослідженні природи психіки, психічного розвитку, пізнавальних та творчих можливостей особистості [102].

Наблизитися до розуміння сутності поняття „**активність**” допомагає логіко-семантичний аналіз статей словників та довідників. Слово „активність” є запозиченим і походить від латинського „*activus*” – дійсний, діяльний, енергійний. У більшості тлумачних словників української та російської мови, а також у словниках іншомовних слів „активність” пояснюється як активна, енергійна, підсилена діяльність; діяльний стан; діяльна участь у чому-небудь, енергійність. Наводиться, також, слово „пасивність” як протилежне за значенням [136], [139], [140], [155], [156].

У психологічному словнику під загальною редакцією А.В.Петровського та М.Г.Ярошевського знаходимо наступне визначення: „Активність ... у психології виступає у співвідношенні з діяльністю, виявляючись як динамічна умова її становлення, реалізації та видозмінювання, як властивість її власного руху” [126; 14].

Проведений логіко-семантичний аналіз дає можливість зробити наступні висновки:

- поняття „активність” і „діяльність” нерозривно взаємопов’язані, вони не можуть існувати одне без одного;
- через тісний зв’язок простежується тенденція до злиття, ототожнення цих двох понять; проте, поняття „активність” не зводиться лише до поняття „діяльність”;
- поняття „активність” розкриває поняття „діяльність”, наділяє його певними якостями, але й само, в свою чергу, визначається через нього;
- поняття „активність” характеризує не лише діяльність, а й того, хто її здійснює, тобто є істотною характеристикою суб’єкта цієї діяльності.

Особливу увагу дослідників проблеми активності привертав останній серед зазначених моментів. Висунувши тезу про активність організму як одну з основних у своїй теорії, знаний радянський фізіолог і психолог М.О.Бернштейн протиставляв активність стану спокою та рівноваги; наголошуючи на тому, що ініціатива, джерело руху живої системи міститься в ній самій як ціль, мета, „потрібне організму майбутнє”. На думку вченого, наявність активності, як універсальної властивості живих систем, засвідчує відносна самостійність цих систем у процесі взаємодії з довкіллям, їх самовідтворення та саморегуляція [20], [21], [22].

А.В.Петровський та М.Г.Ярошевський, вважаючи активність однією з основних категорій психології, визначають її як „діяльний стан суб’єкта, що детермінований зсередини, з боку його ставлення до світу і реалізується назовні у процесах поведінки”. Наполягаючи на внутрішній детермінованості активності, автори зазначають: „Активна істота не просто перебуває у русі. Вона містить у собі

джерело власного руху, і це джерело відтворюється в процесі самого руху ... Маючи на увазі цю особливу якість – здатність до саморуху, в процесі якого жива істота відтворює себе, говорять, що вона є суб'єктом активності” [121; 206].

„Центральний енергетичний заряд” є ключовим моментом, на який спирається М.І.Лісіна у своєму розумінні поняття „активність”. І тому наявність енергії та її змобілізованість дослідниця визнає найістотнішими характеристиками активності [86].

О.В.Скрипченко, О.С.Падалка та Л.О.Скрипченко, вважають, що поняття „активність”, як всезагальна характеристика *живих істот*, „відбиває власну динаміку живих істот як джерело перетворення, підтримки життєво значущих, важливих зв'язків із середовищем” [135; 3]. Визнаючи наявність взаємозв'язку між поняттями „активність” та „діяльність”, науковці звертають увагу на існування між ними істотної різниці і застерігають від їх ототожнення. „Поняття „активність”, – зазначають автори, – є ширшим за обсягом, порівняно з поняттям „діяльність”. Поняття „діяльність” є багатшим за змістом від поняття „активність”. Будь-яка діяльність є активною, але не завжди активність є діяльністю. Діяльності, окрім власних, притаманні всі суттєві ознаки активності” [135; 5].

Про неприпустимість ототожнювання понять „діяльність” і „активність”, попри очевидне існування діалектичного зв'язку між ними, вказує і відомий радянський психолог С.Л.Рубінштейн. Він зазначає: „Про будь-який психічний процес ... 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” [129; 99].

У „Словнику психолога-практика” С.Ю.Головіна активність визначається як „поняття, що відображає здатність живих істот робити рухи довільні та змінюватися під впливом зовнішніх та внутрішніх стимулів-подразників ...” [137; 19]. Власну активність у навколишньому середовищі організм здійснює згідно з ймовірнісним прогнозуванням розвитку подій і свого становища у ньому. Життєдіяльністю організму автор вважає не урівноважування з довкіллям, але активне його

подолання, що, в свою чергу, визначається моделлю потрібного майбутнього. Інакше кажучи, активність є найсуттєвішою ознакою життя. Тобто, без активності життя є неможливим. Активність автором словника характеризується за наступними ознаками: 1) ініціативністю (на відміну від реактивності) – обумовленістю дій специфікою власних, внутрішніх станів суб'єкта активності безпосередньо в момент дії; 2) довільністю – наявністю мети у суб'єкта активності; 3) надситуативністю – здатністю підніматися над вимогами конкретної ситуації, виходом за межі вихідних цілей; 4) значною стійкістю діяльності стосовно прийнятої мети [137].

Підсумовуючи найбільш істотні і загальні ознаки поняття „активність”, А.І.Крупнов вважає, що „воно охоплює собою, по-перше, кількісні та якісні характеристики перебігу процесу або ж будь-якої взаємодії; по-друге, кількісну та якісну характеристику потенційних можливостей суб'єкта до взаємодії; по-третє, уявлення про джерело будь-якого процесу або взаємодії, які походять головним чином від внутрішніх протиріч суб'єкта, що є опосередкованими ззовні” [74; 25].

Активність, як зазначалося вище, вважається однією з найбільш значущих категорій психологічної науки і зумовлюється це, перш за все, тим, що активність є однією з найістотніших характеристик людини. Своєю активністю людина, власне, і створює універсум, в якому живе і про який знає. Оскільки людина займає особливе місце у світі, то і активність її повинна відрізнятися від активності всіх інших живих систем. „Слід відрізняти, – наголошує В.І.Лозова, – активність людини як біологічної істоти ... та активність як соціальне явище” [92; 11]. В.Г. Коган вважає активність людини „ ... її видовою соціальною властивістю. Тобто такою властивістю, яка формується у процесі привласнення кожним новим поколінням людей, кожним окремим індивідом історично сформованого соціального досвіду людства, його попередніх досягнень” [70; 126]. В якості основного критерію, що відрізняє активність людини від активності тварин, автор називає свідомість як суто людську здатність відображення світу [70; 127]. Отже, специфічно людською слід вважати таку форму активності, яка пов'язана зі свідомістю людини як суспільно-історичної істоти, тобто **активність особистості**.

Активність як функціонально-динамічна якість особистості – суб'єкта діяльності, яка „детермінується суспільними відносинами, соціальною позицією особистості, суспільними вимогами та нормами, що звернені до неї” [2; 3] та „інтегрує і регулює в динаміці всю її (особистості. – С.К.) особистісну структуру (потреби, здібності, волю, свідомість)” [1; 114], ґрунтовно вивчалася К.А.Абульхановою-Славською. На думку дослідниці, поняття „активність” є ширшим за поняття „діяльність”, оскільки активність, проявляється і у пізнанні, і у спілкуванні і, головне, у життєвому шляху загалом. В одній зі своїх праць вчений визначає активність як „типовий для даної особистості, узагальнений ціннісний спосіб відображення, вираження та здійснення її життєвих потреб” [1; 113]. Проте, активність не є лише способом вираження потреб. З її допомогою особистістю моделюється, структурується та здійснюється діяльність, спілкування та поведінка; при цьому особистість зберігає якість системи, що індивідуально функціонує у міжособистісному просторі з більшою чи меншою автономністю, цілісністю, успішністю. „Активність у широкому значенні слова, – вважає авторка, – це притаманний особистості спосіб організації життя, регуляції та саморегуляції на основі інтеграції потреб, здібностей, ставлення особистості до життя, з одного боку, і вимог до особистості суспільства і обставин – з іншого” [1; 113 –114]. Дослідниця розглядає активність не лише як спосіб самовираження особистості, за якого забезпечується її цілісність та зберігається автономність; вона вважає активність багатовимірною, багатопараметральною категорією, що розкриває саме індивідуально-особистісний рівень та спосіб здійснення діяльності, спілкування, свідомості.

А.І.Крупнов вважає: активність людини – це „особливий стан, що схильний до тієї чи іншої взаємодії, або відносно постійна властивість, яка виявляється у рівні інтенсивності реалізації поведінки, діяльності та їхньому результаті, сталості та обсязі взаємодії, що виходить з її внутрішньої ініціативи” [74; 26]. Сутність активності особистості вчений пояснює „внутрішнім її рухом та самовизначенням,

виходячи із зовнішніх обставин та внутрішніх можливостей, якими вона володіє” [74; 27].

Подібних поглядів щодо активності особистості дотримується і Д.П.Барам, характеризує її як „певну міру взаємодії суб’єкта з оточуючою дійсністю, ... передумову здійснення будь-якого виду діяльності ...” [15; 50].

Визнаючи складність та багатоаспектність поняття „активність особистості” і розглядаючи його у педагогічній площині, В.І. Лозова та Л.М. Калашникова визначають „активність як рису особистості, що виявляється у стані готовності і прагнення до самостійної діяльності, яка відображається у ставленні до самої діяльності, здійснюваної вибором найбільш оптимальних шляхів для досягнення мети” [91; 10].

Характеризуючи активності у відповідній статті „Педагогічної енциклопедії”, Е.І.Махлах розглядає її як „здатність змінювати навколишню дійсність у відповідності з власними потребами, поглядами, цілями. Як властивість особистості людини, активність виявляє себе у енергійній, ініціативній діяльності у праці, навчанні, громадському житті, різних видах творчості, у спорті, іграх тощо” [103; 61].

У „Психологічному словнику” А.В.Петровського та М.Г.Ярошевського активність особистості визначається як „здатність людини здійснювати суспільно значущі перетворення у світі на основі привласнення багатств матеріальної і духовної культури, що виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні; інтегральна характеристика активності особистості – активна життєва позиція людини, що виражається в її ідейній принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів, єдності слова та діла” [126; 15].

Подібним є визначення, запропоноване С.У.Гончаренком у „Педагогічному словнику”. Він вважає, що активність особистості – це „здатність до свідомої трудової діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної та духовної культури” [51].

Отже, спираючись на наведені точки зору, ми можемо розглядати пізнавальну активність як один з різновидів, типів активності особистості. Тобто, поняття „пізнавальна активність” є видовим, вужчим щодо поняття „активність особистості”, включене в нього і охоплюється ним. А це, у свою чергу, означає, що характеристики поняття „пізнавальна активність” мають співпадати з відповідними характеристиками поняття „активність особистості” і не можуть суперечити їм.

Проте, розглядаючи поняття „пізнавальна активність”, неприпустимо не враховувати ще один аспект даної проблеми. Визначивши відношення між поняттями „пізнавальна активність” і „активність особистості”, ми не можемо проігнорувати взаємозв’язок пізнавальної активності з діяльністю, а саме, з діяльністю пізнавальною, у якій даний вид активності особистості має можливість найповніше реалізуватися. Таким чином, простежується взаємопроникнення та діалектичний зв’язок між поняттями „пізнавальна активність”, „пізнавальна діяльність” та „активність особистості”. І дійсно, пізнавальна активність, як і будь-яка інша властивість, риса особистості, формуючись у діяльності, згодом починає сама впливати на перебіг цієї діяльності, визначати її якість, стає умовою її повноцінного здійснення. При цьому названа властивість (як риса особистості) не припиняє свій розвиток, навпаки, вона продовжує вдосконалюватися, переходить від нижчих до більш довершених рівнів.

Таким чином, зважаючи на все вищесказане, найбільш доцільним, на нашу думку, є такий психолого-педагогічний підхід до вивчення проблеми пізнавальної активності, який розглядає цей феномен комплексно: з одного боку як рису особистості, а з іншого – у зв’язку з пізнавальною діяльністю. Ще одним підтвердженням на користь такої точки зору є позиція К.А.Абульханової-Славської, яка вважає, що активність є функціональним проявом особистості в діяльності [1; 116]. І сама необхідність залучення власне поняття активності, на її думку, виникла через певну обмеженість, вузькоструктурованість поняття діяльності, яке не було здатне вмістити в себе більш широке, за іншим принципом структуроване поняття особистості. Тому і виникла потреба у понятті активності суб’єкта діяльності (що є більш широким, ніж власне діяльність), яке б спромоглося

узгодити між собою особливості діяльності та особистості. Отже, відповідно до цього, можемо зробити висновок, що поняття „пізнавальна активність” є тим спільним моментом, що поєднує, гармонізує і прилаштовує між собою поняття пізнавальної діяльності особистості та її суб’єкта – власне особистість.

Все вищесказане дає змогу стверджувати, що незважаючи на існування взаємозв’язку між поняттями „пізнавальна активність” і „пізнавальна діяльність”, ототожнення цих двох понять не є обґрунтованим. Слід визнати, що пізнавальна активність виявляється у готовності, прагненні до пізнання невідомого і найбільш повно реалізується у пізнавальній діяльності. Таким чином, пізнавальна активність є динамічною умовою становлення та здійснення пізнавальної діяльності, а також властивістю останньої, її якісно-кількісною характеристикою. Пізнавальна активність, водночас, є тим чинником, рушійною силою, за допомогою якої моделюється, структурується та здійснюється не лише власне навчально-пізнавальна діяльність, але і спілкування та поведінка суб’єкта. Оскільки пізнавальна активність належить до соціальних властивостей людини, вона здатна формуватися і розвиватися лише у процесі засвоєння індивідом історично сформованого соціального досвіду людства, тобто у пізнавальній діяльності. Як соціальна властивість, пізнавальна активність обумовлюється соціальними відносинами, громадською позицією особистості, суспільними вимогами та нормами, що звернені на неї. Джерело пізнавальної активності міститься у самому суб’єкті цієї активності як ціль, мета, що спрямовані у майбутнє, тобто пізнавальна активність детермінована зсередини, з боку ставлення суб’єкта до пізнання оточуючого світу і себе у цьому світі. Пізнавальна активність безпосередньо пов’язана з такими якостями особистості як самостійність, самовизначення і саморегуляція у процесі пізнання. Пізнавальна активність – складне, багатовимірне, багатопараметральне особистісне утворення, що інтегрує не лише структуру пізнавальної діяльності (мету, мотив та результат), але і всю структуру особистості (потреби, здібності, волю, свідомість та ін.).

Висновки, які було зроблено на основі вивчення теоретичних підходів до проблеми пізнавальної активності, дозволили нам сформулювати власне визначення поняття „**пізнавальна активність**”, що розглядається у дослідженні як *соціальна властивість людини, що має природні передумови; складне особистісне утворення, яке виявляється у ставленні суб'єкта до пізнання навколишнього світу і себе у світі; якість, що втілюється через готовність та прагнення людини досягнути невідоме і найбільш повно реалізується у пізнавальній діяльності.*

Підсумовуючи, зазначимо, що пізнавальна активність – це соціально обумовлений, але детермінований, насамперед, зсередини (особистими чинниками, життєвими потребами, внутрішніми суперечностями та конфліктами тощо) стан психологічного напруження, змобілізованості та зацікавленості у прагненні досягнути невідоме, який містить потужний енергетичний заряд, що не лише спонукає людину до пізнавальної діяльності, але і супроводжує цю діяльність, надаючи їй іншої, більш досконалої якості, підносячи її на вищий, більш довершений рівень. Отже, саме пізнавальна активність, тією мірою, якою вона є внутрішньо детермінованою і містить джерело саморуху, наділяє того, хто пізнає, істиною суб'єктністю, роблячи його справжнім *автором* своєї дії, пізнавальної діяльності і, зрештою, автором опанування дійсності, а, отже, і господарем власного життя.

Людині з розвиненою пізнавальною активністю, що жадібно прагне пізнавати світ, притаманні свобода і відповідальність як особистісні якості, така людина не позбавлена власного вибору і сама приймає важливі для неї рішення. Насильницьке примушення до дії або діяльності через маніпулювання свідомістю, чи то шляхом залякування і винагороджування призводить до фрустрації вроджених потреб у активності та творчості, створюючи невільних, слухняних „біороботів”, здатних лише до передбачуваної примітивної реактивності, але зовсім не спроможних ні до вольових вчинків, ні до натхненних творчих піднесень.

Натомість, справжньому суб'єктові пізнання з розвиненою пізнавальною активністю, а також здійснюваній ним пізнавальній діяльності, притаманні такі характеристики як ініціативність, самостійність, довільність, надситуативність,

стабільність, усталеність тощо. Крім того, завдяки пізнавальній активності той, хто пізнає, відчуває радість і задоволення не лише від отриманого результату, але також захоплюється самим процесом пізнання невідомого. Така людина за власним бажанням, внутрішнім поштовхом прагне пізнавати і відчуває від цього найвищу насолоду. А отже, справжня пізнавальна активність є ненасичуваною. І це не дивно, адже і світ у якому ми живемо, і всесвіт всередині нас не мають меж.

1.2. Психологічні характеристики пізнавальної активності

Для більш глибокого розуміння феномену пізнавальної активності нам необхідно детальніше розглянути її психологічні характеристики, зокрема природу її виникнення та розвитку, а також її структуру.

Вирішення питання про природу пізнавальної активності є для нас важливим ще й тому, що від нього залежить, власне, формулювання самої теми даного дослідження. Про розвиток пізнавальної активності можливо говорити лише за умови визнання в ній наявності природних чинників, оскільки розвивати, вдосконалювати можна лише те, що вже існує (хоча б у зародковому стані). У протилежному ж разі, тобто, якщо визнати пізнавальну активність виключно соціальною якістю людини за відсутності в ній жодних природних задатків, ми зможемо говорити лише про формування цієї якості, адже формування у власному сенсі поняття передбачає „підкріплення успішних наближень реакції для підвищення частоти реагування, яке попередньо знаходилося на нульовому рівні” [148; 389]. І хоча вважається, що між поняттями розвиток та формування „немає непрохідної прірви” [141; 661], їх все ж слід розрізняти, оскільки поняття „розвиток” зазвичай вживається стосовно „таких систем, що мають високий ступінь самодостатності та автономні внутрішні джерела своїх якісних змін. „Формування” ж належить, як правило, до об’єктів, якісні зміни яких відбуваються під впливом певних зовнішніх керівних сил” [141; 660].

Як зазначалося раніше, пізнавальна активність є однією з соціальних властивостей людини. Звідси випливає висновок про здатність поліпшення її кількісно-якісних показників під час здійснення суб’єктом пізнавальної діяльності, а

саме, під час привласнення конкретним індивідом у процесі онтогенезу історично сформованого соціального досвіду попередніх поколінь. Водночас згадувалося й про те, що, джерело пізнавальної активності міститься у самому її суб'єкті, іншими словами, детермінація пізнавальної активності виходить „зсередини” того, хто пізнає. У наведених твердженнях окреслюється певне протиріччя, яке потребує розв'язання. Намагаючись вирішити зазначену суперечність, звертаємося до психолого-педагогічної літератури, де не знаходимо однозначної відповіді, оскільки погляди різних авторів на природу пізнавальної активності відчутно розходяться.

Так, В.І.Лозова стверджує: „ Активність людини – це не природна риса, вона може змінюватися у зв'язку з розвитком особистості, зміною того соціального середовища, у якому людина перебуває” [92; 11]. Неможливо не погодитися з тим, що активність як соціальна властивість людини спроможна змінюватися за певних обставин, однак висновки про заперечення наявності будь-якого природного, вкоріненого у біологічне єство людини джерела її активності суперечать відомостям, що наводилися нами раніше. Нагадаємо, що визнаючи активність особистості специфічно людською формою активності, активність взагалі вчені розглядають як найсуттєвішу ознаку життя, як універсальну властивість живих істот (в тому числі і людини), таку властивість, що відображає їх власну (живих істот) динаміку як джерело перетворення, підтримки найважливіших зв'язків з оточуючим середовищем. Звідси випливає, що в процесі дослідження будь-якого виду людської активності (і в тому числі активності пізнавальної) слід розглядати її як таку властивість, що пов'язана, як із соціальною, так і з біологічною природою людини.

Саме такої точки зору дотримується у своїх дослідженнях М.І.Лісіна, яка не відкидає ролі природних передумов у визначенні пізнавальної активності людини, і особливо яскравим підтвердженням їх існування вважає безумовний орієнтувальний рефлекс. Водночас, дослідниця стверджує, що „рівень пізнавальної активності не залишається незмінною характеристикою людини, яка залежить лише від особливостей її нервової системи ... Рівень активності, що виявляється людиною на різних етапах життя, залежить від її природних задатків лише частково” [86; 23]. Вирішальними ж у визначенні рівня активності людини як суб'єкта пізнавальної

діяльності вчений вважає впливи оточуючого середовища, що вона зазнає у дитинстві. Отже, М.І.Лісіна далека від того, щоб розглядати природні передумови в якості єдиного чинника, який фатально запрограмує рівень активності суб'єкта впродовж всього його наступного життя. Навпаки, наголошуючи на можливості формування у суб'єкта пізнавальної діяльності так званих компенсаторних утворень, виняткову роль у розвитку пізнавальної активності дослідниця відводить спілкуванню дитини з іншими людьми.

Погляд на пізнавальну активність як біосоціально детерміновану якість узгоджується із таким гуманістичним і прогресивним баченням особистості, яке провадить С.Д.Максименко, визнаючи нерозривну єдність біологічного і соціального у людській істоті [94], [95]. Зокрема, вчений вважає, що біологічне і соціальне – це „фактори, що *утворюють* особистість і забезпечують її існування і розвиток „зсередины”” [95; 11].

Спираючись на наведені вище дані, правомірно вважати пізнавальну активність такою властивістю особистості, що має свої природні передумови, але водночас не є жорстко детермінованою і може змінюватися під впливом певних чинників впродовж життя людини. А тому вважаємо обґрунтованим і доцільним надалі у дослідженні говорити про здатність цієї властивості до розвитку. Проте, яким саме має бути вплив соціального оточення для щонайкращого розвитку такої складної, багатоаспектної, інтегративної якості як пізнавальна активність, можна з'ясувати лише після визначення структури цієї якості.

Численні відмінності у структурі пізнавальної активності, яка наводиться різними джерелами, пояснюються багатоманітністю поглядів на саму сутність досліджуваного явища. Отже, згідно з думкою різних авторів структуру пізнавальної активності складають наступні компоненти: емоційний, змістовний, вольовий (О.Г.Брежнева) [27]; змістовий, процесуальний, мотиваційний (Л.В.Буркова) [28]; змістовний, процесуальний, мотиваційний, емоційний (Т.П.Міхневич) [112]; інтелектуальний, емоційний, вольовий (А.З.Іоголевич) [64]; мотиваційний, операційний, контрольо-оцінний, операційно-результативний, рефлексивно-оцінний (Н.Т.Лобова) [90]; мотиваційний, операційний,

особистісний (О.Г.Пиндик) [123]; мотиваційний, операційний, результативний (Л.В.Мар'яненко) [100]; мотиваційний, емоційний, орієнтаційний, змістовно-операційний, оціночний (В.А.Суржанська) [145]; мотиваційний, змістовно-операційний, емоційно-вольовий (М.С.Головань) [49]; мотиваційний, змістовно-процесуальний, емоційно-вольовий, контрольно-оцінний (І.Л.Вікторенко) [34], [35]. Деякі дослідники вважають структуру пізнавальної активності такою, що складається з зовнішньої та внутрішньої сфер, які, у свою чергу, поділяються на компоненти. Зовнішня сфера містить у собі ціль, об'єкт, дії, результат; внутрішня – потреби, мотиви, інтереси, переконання (Г.В.Сирота [134], А.А.Усандро [159]).

Як бачимо, погляди науковців на структуру пізнавальної активності мають між собою багато спільного, проте єдина позиція щодо цієї проблеми у сучасній психолого-педагогічній науці відсутня. Власний підхід до розгляду цього питання, напевно, маємо ґрунтувати, по-перше, враховуючи принцип системності, тобто, характеризуючи пізнавальну активність як систему, що не зводиться лише до суми власних елементів, а володіє складною структурою, яка являє собою сукупність сталих зв'язків між численністю компонентів, що забезпечують її цілісність та самототожність; інакше кажучи, під структурою пізнавальної активності ми розумітимемо конфігурацію і характер зв'язків усередині її як системи, що залишається незмінною за зміни самої системи в певних межах (наприклад, у випадку змін у складі її елементів) [137], [141]; по-друге, – на висновках, що були наведені раніше у даному дослідженні. До таких висновків належать, насамперед, твердження про сутність пізнавальної активності, що поєднує у собі як діяльнісні, так і особистісні аспекти. Отже, і структура пізнавальної активності має поєднувати у собі як діяльнісні, так і особистісні компоненти.

Не маючи змоги провести детальний аналіз усіх існуючих концепцій структурного складу навчально-пізнавальної діяльності і особистості у межах даного дослідження, дотримуватимемося таких з них, які вважаємо найдоцільнішими.

Так, структура навчально-пізнавальної діяльності, розроблена О.В.Скрипченком [135], є, на нашу думку, з огляду на тему дослідження, найбільш повною і обґрунтованою. У центрі навчально-пізнавальної діяльності автор розташував вчителя і учня, як двох рівноправних суб'єктів навчально-виховного процесу. Діяльність вчителя і діяльність учня у цій структурі формально мають одні й ті самі складові, проте за якісними показниками ці складові значно відрізняються. Отже, у структурі діяльності цих суб'єктів автор виділив такі складові: змістовні, цільові, мотиваційні, операційні, емоційні, вольові, комунікативні, результативні, контрольні-оцінні, а також здатності та здібності вчителя та учня. Увага ж визначається як така, що обслуговує усі складові навчально-пізнавальної діяльності її суб'єктів.

Відповідаючи актуальним вимогам сьогодення, побудована з урахуванням гуманізації освіти та ідей гуманістичної психології, наведена структура навчально-пізнавальної діяльності включає в себе не лише компоненти, які характеризують навчально-пізнавальну діяльність як таку, вона, водночас, охоплює і ті складники, що стосуються основних характеристик особистості, як суб'єкта цієї діяльності. А тому, структура, запропонована О.В.Скрипченком, відповідає основним вимогам, що висувуються до структури пізнавальної активності, отже, може бути використана за її основу. Наразі перейдемо до розгляду компонентів, що складають **структуру пізнавальної активності**.

Пізнання довкілля неможливе без активного оволодіння знаннями про нього. Лише завдяки засвоєнню інформації людське пізнання може бути безперервним висхідним процесом. Вважається, що оволодіння певним обсягом знань про навколишнє середовище і про самого себе є необхідною передумовою життєдіяльності індивіда. Нарешті, без засвоєння інформації неможливий і процес розвитку особистості. Оскільки пізнавальна активність людини спрямована на засвоєння і накопичення знань про навколишній світ і себе у ньому, ми можемо виділити у її структурі **змістовно-інформаційний компонент**, що пов'язаний з пошуком, прийомом, сенсорно-перцептивним опрацюванням, зберіганням та використанням суб'єктом інформації. Визнаючи значущість інформації у житті

людини, слід все ж наголосити, що вона має сенс лише тоді, коли логічним продовженням оволодіння нею є активний процес творчого перетворення світу і власного удосконалення. Оскільки ж знання потрібні для чогось, варто розглядати їх не як самоціль, а як важливу передумову і засіб активної діяльності. А тому змістовно-інформаційний компонент, гармонійно взаємопов'язуючись з іншими складовими, має посідати відповідне місце у структурі пізнавальної активності. Неприпустимо, щоб цей складник домінував над іншими, оскільки, як слушно зазначає О.І.Вишневський, „перевантаження навчання інформацією пригнічує інтелектуальну діяльність учня, особливо творчу. Вона „гасне” так само, як вогонь у печі, якщо її вщент наповнити дровами. Для самостійної творчої діяльності не вистачає ні часу, ні сил, ні можливостей” [33; 63].

Змістовно-інформаційний компонент пізнавальної активності тісно пов'язаний з виконавчими механізмами здобуття та переробки інформації. „Активне учіння, – зауважує Т.І.Шамова, – неможливе без володіння розумовими операціями, способами отримання та опрацювання інформації” [171; 19]. Технологічна сторона пізнання, опанування особистістю власними практичними та інтелектуальними можливостями, а також, засобами та прийомами, що зумовлюють реалізацію самого механізму пізнання, тобто, вміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку, відображаються *операційним компонентом*. Інакше кажучи, цей компонент пізнавальної активності, який, власне, і забезпечує її процесуальний перебіг, охоплює мисленнєві дії (операції), пізнавальні процеси, практичні вміння та навички, способи здобуття та переробки інформації. Отже, лише за умов наявності та розвиненості операційної бази, пізнавальна активність суб'єкта здатна реалізувати себе в діяльності.

Мотиваційний компонент справедливо вважається одним з найголовніших складників у структурі пізнавальної активності [171]. Пояснюється це тим, що під мотивацією у сучасній психології розуміється сукупність спонукальних чинників, що викликають активність особистості, іншими словами, внутрішня мотивація є джерелом, основою, „енергетичним ресурсом” цілеспрямованої пізнавальної

активності. Слідом за Т.І.Шамовою [171], розглядатимемо мотиваційний компонент як такий, що у своєму складі має наступні елементи: *потреби, мотиви, інтереси*.

С.Л.Рубінштейн, вважає, що *потреби* людини відбивають її практичний зв'язок зі світом та залежність від нього. „Наявність у людини потреб, – як зазначає вчений, – свідчить про те, що вона відчуває гостру необхідність у чомусь, що знаходиться поза нею, – у зовнішніх предметах або в іншій людині; це означає, що вона є істотою, що страждає, у цьому сенсі – пасивною. Разом з тим потреби людини є вихідними спонуками її до діяльності: завдяки ним та в них вона виступає як активна істота. У потребах, таким чином, немовби міститься людина як істота, що відчуває гостру необхідність і разом з тим дієва, страждаюча і разом з тим активна, як пристрасна істота” [128; 522].

О.М..Леонт'єв вважав потребу передумовою будь-якої діяльності, бо вона є об'єктивною необхідністю кожної людини в певних умовах, які забезпечують її життя та розвиток [84]. Таким чином, потреба, як внутрішній рушій діяльності, є спонукою активності особистості. „У зв'язку з тим що активність людини пов'язана із задоволенням її потреб, – стверджує В.І.Лозова, – вона виступає і як умова, і як реалізуючий момент потреби. Отже, потреби людини є вирішальним фактором прояву активності особистості” [93; 16].

І.С.Литвиненко зазначає, що потреба – це психічний стан, який виходить від прояву активності в діяльності. Дослідниця наголошує, що особистість здатна відчувати потребу в активності, лише виявивши цю активність. Таким чином, для того, щоб задовольнити пізнавальну потребу необхідний сам процес пізнавальної активності [88].

Потреба, за визначенням А.К.Маркової, це – „загальна спрямованість активності учня, яка створює передумову учбової діяльності, але ще не визначає її характеру” [98; 50].

Серед великої кількості існуючих потреб, враховуючи тему даного дослідження, на особливу увагу заслуговує пізнавальна потреба – потреба у розумовому пошуку, у набутті нових знань. Ю.В. Шаров визначає пізнавальну

потребу як певний стан, властивість людини, що відображає відсутність необхідної для орієнтувально-приспосувальної і творчої реформаторської діяльності інформації про природу, суспільство та міжособистісні стосунки [172], [173]. Г.І. Школьник розглядає пізнавальну потребу не як відсутність знань як таких, а як певну властивість особистості, що характеризується здатністю відчувати нестачу інформації, необхідність здобувати нові знання [174]. Пізнавальна потреба належить до духовних, а отже, ненасичуваних потреб. Зокрема, О.М.Матюшкін вважає, що „пізнавальні потреби і види активності, які викликаються ними, розвиваються як ненасичувані, такі, що стимулюють подальший розвиток пізнавальної активності” [102; 6]. Тобто задоволення одних пізнавальних потреб веде до виникнення нових, таких, що знаходяться на більш високому рівні. „Процес „задоволення” пізнавальної потреби, – зауважує вчений, – здійснюється як пошукова пізнавальна активність, що спрямована на виявлення, відкриття невідомого, його засвоєння. Активність завершується актами вирішення проблеми, які представлені суб’єктивно в актах „розуміння”” [102; 6].

Погоджуючись з тим винятковим значенням, яке має пізнавальна потреба у контексті розгляду феномену пізнавальної активності, Л.В.Мар’яненко, радить не забувати про існування інших потреб, які, також справляють неабиякий вплив на досліджуване явище. Серед цих потреб, як найпотужнішу рушійну силу, дослідниця особливо виділяє загальну потребу особистості у розвитку, а також потреби у самовираженні, самовдосконаленні, спілкуванні тощо [100].

Проте, як зазначає Т.С.Ареф’єва, активність породжується не потребами як такими, вона виникає внаслідок суперечностей між ними та конкретними умовами буття суб’єкта [11]. А.І.Крупнов, також вважає, що джерелом будь-якого процесу або взаємодії є внутрішні протиріччя суб’єкта, які опосередковуються зовнішнім впливом [74]. Іншими словами, стимулювання активності людини є можливим лише за умов відчуття гострої необхідності, що спонукує людину до діяльності.

О.М.Леонтьєв наголошував на тому, що у самому потребовому стані предмет задоволення власне потреби не міститься [82]. Предмет задоволення потреби визначається лише тоді, коли людина починає діяти. Таким чином, поняття

„мотив” О.М. Леонтьєв вживає не для „визначення переживання потреби, але для позначення того об’єктивного, у чому ця потреба конкретизується за даних умов і на що спрямовується діяльність, як на те, що її викликає” [83; 243].

„Опредмечування потреби, – зазначає А.К.Маркова, продовжуючи думку О.М.Леонтьєва, – сприяє перетворенню її у мотив спрямованості активності на предмет” [98; 51]. Тобто, конкретизуючись у певних умовах, потреба стає мотивом. „В які мотиви учіння перетвориться наявна у кожної дитини до школи ненасичувана, специфічно людська пізнавальна потреба (наприклад, у мотив отримання хорошої оцінки, у мотив самоосвіти тощо) – це залежить від умов організації учбової діяльності школярів” [98; 51].

„У мотиві, – вважає В.І.Лозова, – відбувається з’єднання, синтез зовнішніх та внутрішніх сил, які визначають характер діяльності суб’єкта. Якщо потреба виражає необхідність, то мотиви характеризують внутрішні причини цих процесів” [92; 15].

Охоплюючи всю сферу соціально-психологічних взаємодій особистості (як із суспільством, так і з собою), її активність обумовлюється сукупністю усіх існуючих мотивів; а надто – їхньою „першочерговістю”, ієрархією. А тому, на практиці доводиться стикатися зі складним мотиваційним комплексом, що має визначальний вплив на пізнавальну активність учня, і у якому деякі мотиви мають домінуюче значення, інші ж – коригують поведінку, доповнюючи провідні мотиви.

Мотиви учбово-пізнавальної діяльності, як і будь-якої іншої свідомої діяльності, надзвичайно різноманітні. Через це класифікація мотивів учіння належить до складних і суперечливих питань сучасної психолого-педагогічної науки.

Зокрема, А.К.Маркова виокремлює дві основні групи мотивів учіння:

1. Пізнавальні: а) широкі пізнавальні мотиви, які орієнтують учнів на оволодіння новими знаннями; б) учбово-пізнавальні, які орієнтують учнів на засвоєння способів знань; в) мотиви самоосвіти.

2. Соціальні: а) широкі соціальні мотиви, які спонукають учнів здобувати знання для того, щоб бути корисними суспільству; б) вузькі соціальні мотиви, що

пов'язані з певною позицією учня (наприклад, сприймаються ним як шлях до особистого благополуччя); в) мотиви соціального співробітництва, що виявляються у прагненні до поліпшення форм спілкування [97], [99].

Визнаючи той факт, що „наукова класифікація мотивів учіння остаточно ще не склалася” [175; 50], Г.І. Щукіна систематизує їх таким чином: соціальні мотиви, пізнавальні мотиви, моральні мотиви, мотиви спілкування, мотиви самовиховання [175].

„Сучасний словник з педагогіки” пропонує таку класифікацію мотивів учіння:

1. „Негативна” мотивація – спонуки, що викликаються усвідомленням учнем певних незручностей і неприємностей.

2. Мотивація, що пов'язана з мотивами, які також знаходяться поза учбовою діяльністю, проте мають позитивний характер (наприклад, громадянський та моральний обов'язок).

3. Мотивація, що закладена у самому процесі учбової діяльності. В основі прагнення оволодівати знаннями лежить допитливість, бажання пізнавати нове.

Проте, зазначається також, що ці три типи мотивації не виступають у чистому вигляді і майже завжди мають більш складний характер, поєднуючись між собою [141].

Система потреб та мотивів людини відображається у її інтересах. С.Л.Рубінштейн визначає *інтерес* як „зосередженість особистості на певному предметі думок, що викликають прагнення ближче ознайомитися з ним, глибше у нього проникнути, не випускати його з поля зору” [128; 525], а також, як „тенденцію або спрямованість особистості, що міститься у зосередженості її помислів на певному предметі” [128; 525]. Погоджуючись з існуванням взаємозв'язку всіх сторін у „єдиній багатоманітній спрямованості особистості” [128; 525], вчений проголошує необґрунтованими намагання звести інтерес до потреби, і вважає інтереси „специфічними мотивами культурної, зокрема, пізнавальної діяльності людини” [128; 525]. Продовжуючи свою думку, науковець характеризує інтерес як „мотив, що діє внаслідок своєї усвідомленої значущості та емоційної привабливості” [128; 526].

Визнаючи інтерес природною рушійною силою дитячої поведінки, Л.С.Виготський вважає його „вірним виразником інстинктивного прагнення, вказівкою на те, що діяльність дитини співпадає з її органічними потребами” [45; 101].

В.В.Волошина, Л.В.Долинська, Л.В.Лохвицька, визначають інтерес як „вибіркове навчально-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій довкілля, а також певних видів діяльності, які мають для неї життєве значення” [37; 12]. При цьому вчені зазначають: „Інтерес, який базується на пошуковій діяльності, належить до пізнавального. Прагнення пізнати, пояснити незрозуміле, бажання проникнути в сутність предметів і явищ характеризують розвиток пізнавальних інтересів” [37; 12].

Пізнавальний інтерес вважається однією з головних умов, що спонукують дитину до пізнання, сприяють розвиткові пізнавальної активності учнів. Зокрема, Г.І. Щукіна визнає пізнавальний інтерес „одним з найбільш значущих факторів навчального процесу, вплив якого є безперечним як на створення світлої та радісної атмосфери навчання, так і на інтенсивність перебігу пізнавальної діяльності учнів” [175; 101]. Характеризуючи пізнавальний інтерес як важливий і сприятливий чинник навчання, дослідниця виділяє три досить загальні рівні його розвитку, що визначаються за наступними параметрами: 1) зверненість до об’єктів пізнання (фактів, процесів, закономірностей); 2) усталеність; 3) локалізованість; 4) усвідомленість.

Деякі науковці [92], [98], вважають, що учбова мотивація окрім потреб, мотивів та інтересів містить у собі такий елемент як *ціль*, *мета*. Інші ж [170], навпаки, визнають, що цілі, разом з плануванням та прогнозуванням навчально-пізнавальної діяльності, мають охоплюватися її орієнтувальним компонентом.

Проте, на нашу думку, більш виправданим є підхід, якого дотримується О.В. Скрипченко [135]. Виокремлюючи і детально характеризуючи цільовий компонент як такий, що є усвідомленим передбачуваним образом бажаного результату діяльності, на досягнення якого спрямовані дії суб’єкта пізнання, що

також визначає цілісність і направленість процесу учіння, вчений підкреслює його виняткову значущість у структурі навчально-пізнавальної діяльності. Особливий акцент при цьому робиться на необхідності розкриття механізму прийняття, привласнення суб'єктом пізнання навчально-пізнавальних цілей, що задаються ззовні. Характерною рисою вказаного механізму є не лише важливість усвідомлення суб'єктом пізнання зазначених цілей. Виняткового значення тут набуває питання вибору тієї чи іншої конкретної мети, що буде ним перейнята, бо надалі від цього безпосередньо залежатиме як ступінь прояву пізнавальної активності, так і якість процесу навчання.

З огляду на вищесказане, привертає до себе увагу наступний вислів С.Л.Рубінштейна: „Те, що в якості предмету, який стає потім метою діяльності, спонукає людину до дії, повинно бути значущим для неї: саме здійснюване в дії ставлення до того, що є значущим для суб'єкта (і що через це стає для нього переживанням), є джерелом, яке породжує дію, – її мотивом і тим, що надає йому сенс для суб'єкта” [128; 444].

На нерозривність зв'язку, взаємозалежність таких явищ як мета і активність вказує В.І.Лозова. Дослідниця зазначає: „Мета є тим об'єктом, на котрий спрямована активність, яка стає умовою здійснення мети. Отже, без активності неможливі як визначення мети, так і діяльність щодо її реалізації. В той же час без мети неможлива активність...” [92; 15].

Без наявності у складі пізнавальної активності наступного – *емоційного компонента* – неможлива реалізація всіх інших її складових. Ще Л.С.Виготський, не погоджуючись з думкою про ізольованість емоцій від решти психічного життя як „держави у державі”, спростовував погляд на них як на „циган нашої психіки” або ж „плем'я, що вмирає”. Вчений переконливо доводив, що емоції знаходяться на передньому плані людської психіки і найтіснішим чином вплетені у структуру решти психічних процесів [43].

Пізнаючи і змінюючи світ, тобто, впливаючи на оточення і неминуче підпадаючи під його впливи, як зазначав С.Л.Рубінштейн, людина „переживає те,

що з нею відбувається і нею здійснюється; вона ставиться певним чином до того, що її оточує ... Почуття людини – це її ставлення до світу, до того, що вона відчуває і робить, у формі безпосереднього переживання” [128; 551].

Психолого-педагогічними дослідженнями визнається незаперечний зв'язок, що існує між переживаннями, почуттями, емоційними станами суб'єктів навчально-пізнавального процесу і ефективністю перебігу цього процесу.

Зокрема, О.К.Тихомиров і В.Е.Клочко, досліджуючи характер зв'язку між емоційними та розумовими процесами, вважають емоції своєрідним динамічним регулятором, який, з одного боку, будучи обумовленим усім перебігом розумової діяльності, сам, у свою чергу, зумовлює її. Водночас, цілісний емоційний процес характеризується дослідниками не як рядовий регулятор, а як винятковий загальний координатор. Науковці визнають той факт, що лише завдяки емоціям, які здійснюють свій вплив на формування і функціонування інших психічних утворень, що регулюють діяльність (таких як потреби, мотиви, цілі, установки, гіпотези, плани тощо), стає можливим поєднання усіх рівнів діяльності і її реалізація [150].

М.І.Лісіна, згадуючи про тісний зв'язок, який існує між активністю людини з її емоціями, не лише наголошує на тому факті, що „активність породжується зі стану, який має емоційно насичену забарвленість” [86; 18], дослідниця також дотримується думки, згідно з якою, „емоційні переживання розглядаються невід'ємними умовами успішної розумової діяльності людини” [86; 19] та інтерпретуються як засіб активації суб'єкта під час його роздумів.

Не лише теоретичні дослідження, але й практичний досвід вчителів підтверджує очевидність позитивного впливу на перебіг учбової діяльності і пізнавальної активності, що в ній виявляється, бажання учнів вчитися, бадьорості, гарного настрою, зацікавленості, радості від успіху, тощо. Проте, кожному вчителеві також відомо і про шкідливість перебільшення ролі поверхової цікавості, що може обмежувати фактичні можливості школяра, уповільнювати вдосконалення його здібностей.

Тому одним із складників пізнавальної активності, без якого неможливий її розвиток, є *вольовий компонент*.

Якщо розглядати волю як сторону свідомості, „її діяльний та регулюючий чинник, що покликаний створити зусилля і утримувати його так довго, як це необхідно” [137; 101]; а надто як „здатність людини досягати поставлених цілей в умовах подолання перепон, що виявляється у самодетермінації та саморегуляції своєї діяльності і різних процесів психічних” [137; 101], то очевидним стає факт, що активність (як властивість особистості і характеристика її діяльності) не спроможна існувати за відсутності такого психічного утворення як воля.

„Там де є воля, – зазначає В.І.Лозова, – обов’язково є й активність, хоч активність не завжди є свідченням наявності волі. Якоюсь мірою воля може бути показником активності, хоч активність не є показником волі. Воля зовсім не потрібна там, де певна діяльність дає людині задоволення” [92; 16].

На відміну від емоцій, воля, як відомо, є суто людським психічним феноменом, проте, її тісні зв’язки з іншими, більш стародавніми, складовими психіки людини науково доведені. Так, С.Л.Рубінштейн, вважаючи, що „вольовий процес ще більш безпосередньо і органічно, ніж процеси емоційний та інтелектуальний, включений у дію і нерозривний з нею” [128; 587 – 588], підкреслює: „вольова діяльність виходить із спонук, джерелом яких є потреби та інтереси; спрямовується на усвідомлені цілі, що виникають у зв’язку з вихідними спонуками; здійснюється на основі все більш свідомого регулювання” [128; 589 – 590]. Характеризуючи вольові процеси, вчений особливо підкреслює наявність в них свідомого регулювання людиною власних дій (на противагу мимовільній імпульсивності) як необхідної умови досягнення поставлених перед собою цілей.

Погоджуючись з Т.І.Шамовою, яка вважає, що воля „забезпечує високий ступінь цілеспрямованої пізнавальної активності” [170; 20], вважаємо за потрібне згадати також про необхідність збалансованості, врівноваженості між мотиваційно-емоційними, вольовими та іншими складниками пізнавальної активності. Оскільки лише сухий підхід з позиції виключно зовнішніх вимог здатний вилучити з процесу навчання його емоційне забарвлення, радісний

настрій, атмосферу творчого пошуку, а учнів позбавити інтересу та бажання вчитися.

Г.В.Пугач, вважаючи, що пізнавальна активність здатна найбільш повно проявити себе у такому різновиді розумової діяльності, який можна було б назвати „виробництвом інформації”, і розглядаючи досліджуваний феномен як продуктивну функцію мислення, що забезпечує приріст принципово нового знання, пов’язує питання про пізнавальну активність з питанням про творчий характер людського пізнання. Продовжуючи цю думку, вчений стверджує: „Для того, щоб забезпечити приріст нового знання, людина повинна реалізувати свої творчі *здібності*, вийти за межі безпосередньої ситуації і свого минулого досвіду, „переступити” через них і піти далі – в царини ще не пізнаного” [127; 82 – 83].

Таким чином, аналізуючи фактори, що впливають на пізнавальну активність, не можна не згадати про власне внутрішні індивідуально-психологічні особливості, що позначаються на розвиткові цієї якості. До таких чинників традиційно відносять здатності та *здібності* людини.

Здатністю вважається внутрішня можливість людини, що пов’язана з виконанням нею конкретних видів діяльності, задоволенням потреб, реалізацією інтересів тощо, яка вказує на те, що певні властивості можуть функціонувати і не функціонувати в даний час [135]. „Глумачний словник української мови” так визначає слово „здатний”: „який може, уміє робити, виконувати що-небудь” [155; 376], синонімічними вважаються слова: спроможний, придатний. Отже, здатність вказує на внутрішній резервний потенціал людини, який, в залежності від певних обставин, може розкритися, але може і залишитися прихованим.

„Поняття „здібності” виникає при розгляді формування різних здатностей” [135; 249]. Так, ще С.Л. Рубінштейн зазначав: „Будь-яка *здібність* є здатністю до чого-небудь, до якої-небудь діяльності. Наявність у людини певної *здібності* означає придатність її до певної діяльності” [128; 535]. *Здібностями* у сучасній психології вважаються „такі індивідуально-психологічні особливості суб’єкта, які виражають його готовність до оволодіння певними видами діяльності та їх успішного виконання, є умовою їх успішного виконання” [137; 776].

Здатності і здібності, маючи „органічні, спадково закріплені передумови для їх розвитку у вигляді задатків” [128; 534] (які тільки обумовлюють, проте не гарантують обдарованості, її прояву у майбутньому), розвиваються лише під впливом навчання, виховання, у процесі взаємодії людини з оточуючим світом, тобто – в діяльності [26], [128]. Таким чином, можна дійти до висновку, що саме прояв активності є необхідною передумовою виявлення здібностей. Проте, не варто забувати і про зворотній бік цього процесу. Як констатує В.О.Моляко, „усі дослідники дитячих здібностей відзначають вражаючу активність і високу саморегуляцію вундеркіндів. Цих дітей відрізняє надзвичайна допитливість, прагнення до постійних занять улюбленою справою, невтомність, готовність відмовитись заради неї від розваг...” [113; 6]. Отже, дитина, маючи здібності до певного виду діяльності (які існують у формі більш чи менш розвинених задатків), сама прагне до їх втілення у цій діяльності, спрямовуючи власну активність у відповідному напрямку. Інакше кажучи, здібність володіє енергетичним потенціалом, який (шляхом запуску певних психологічних механізмів) змушує дитину виявляти активність для реалізації існуючої здібності. Таким чином, можемо говорити про взаємозв'язок і взаємообумовленість таких феноменів як здібності та активність, що підсилюючи одне одного, сприяють розвитку, становленню особистості, розкриттю її творчого потенціалу.

С.Л.Рубінштейн [128], вирізняючи спеціальні здібності до окремих видів діяльності і загальну здібність індивіда, яку співвідносив із більш широкими умовами провідних форм людської діяльності, і небезпідставно називав обдарованістю, разом з тим вважав, що здібності людини завжди існують у певній єдності загальних і спеціальних властивостей, які не можна протиставляти одне одному.

Дослідники, які вивчають проблему пізнавальної активності, особливо відзначають її зв'язок з пізнавальними здібностями, до яких відносять наступні психічні властивості особистості: особливості сприймання, жвавість уяви, стійкість уваги, якості мислення (широта, глибина, самостійність, ініціативність, гнучкість,

швидкість); характеристики пам'яті, динаміку її видів (образна, абстрактна, довільна) [88], [151], [152], [158].

Необхідною умовою розвитку здібностей зокрема, як і становлення особистості взагалі, є повноцінне спілкування дитини з іншими людьми. Адже соціальний зміст спілкування, як однієї з форм життєдіяльності людини, полягає у тому, що воно виступає засобом трансляції форм культури і суспільного досвіду [137].

Чимало психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі пізнавальної активності, здійснювалося саме у річищі вивчення зв'язку вказаного феномена зі спілкуванням [48], [50], [60], [85], [91], [102], [153], [154]. Так, М.І.Лісіна, визнаючи безперечне значення природної основи пізнавальної активності і пов'язуючи поняття пізнавальної активності з концепціями як пізнавальної, так і комунікативної діяльності, доходить до висновку, що саме „спілкування з оточуючими людьми вирішальним чином визначає кількісні та якісні особливості пізнавальної активності дитини” [86; 33]. Результати, отримані Д.Б.Годовіковою, переконливо засвідчують, що „спілкування з оточуючими людьми вирішальним чином визначає рівень пізнавальної активності дитини” [48; 40]. Висновки, зроблені іншими дослідниками, також підтверджують, що адекватне (таке, що відповідає віку дитини за кількістю та якістю), партнерське, демократичне спілкування сприятливо впливає на розвиток пізнавальної активності [80], [153]. А тому однією з найвпливовіших складових пізнавальної активності мусимо визнати її **комунікативний компонент**.

Оскільки під терміном „спілкування” розуміється підтримування зв'язків, стосунків, а також процес взаємодії та взаємообміну інформацією пізнавального або афективно-оцінного характеру між декількома особами, а „комунікація” передбачає лише передачу інформації в межах взаємодії різних систем, як у живій, так і неживій природі (що може мати і односторонній характер), зрозуміло, що, хоча поняття „спілкування” і „комунікація” є близькими, вони не можуть ототожнюватися. Втім, звернімо увагу на той факт, що у романо-германських мовах, зокрема в англійській, серед великої кількості значень слів із коренем -commun- (як то commune;

communicable; communicate; communication; communicative; communion тощо) є такі семантичні відтінки, що відбивають не лише смисли понять щодо суто транслювання інформації (тобто комунікації у традиційному розумінні), але й такі, що характеризують приятні, товариські, інтимні стосунки, зв'язки; а за певних умов, вживаються навіть у власному значенні взаємного, обопільного спілкування [9], [138], [185]. Таким чином, спираючись на вищесказане, вважаємо за можливе надалі у дослідженні (з певною мірою умовності) під комунікативним компонентом пізнавальної активності розуміти таку її складову, що охоплює усі багатоманітні прояви міжособистісних стосунків та взаємин суб'єктів навчально-пізнавального процесу.

Через те, що пізнавальна активність є явищем складним і багатоплановим, у сучасній психолого-педагогічній науці окреслюється тенденція розглядати цей феномен одночасно, і як передумову, і як результат навчально-пізнавальної діяльності. А утім, що ж є результатом самої пізнавальної активності?! А.І.Крупнов вважає, що активність проявляє себе як в інтенсивності перебігу, так і у результаті поведінки та діяльності [74; 26]. Тобто, результат пізнавальної активності, знаходячи відображення у самому процесі навчально-пізнавальної діяльності, має, крім того, певним чином співвідноситися і з результатами цієї діяльності. В.І.Лозова стверджує, що пізнавальна активність „виявляється у відношенні до процесу пізнання, засвоєнні суспільного досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, самостійності дій” [93; 34], уточнюючи, дослідниця додає, що „активність знаходить вияв як у об'єктивному плані – результатах діяльності, так і в суб'єктивному – мотивах, потребах, інтересі” [93; 27]. П.М.Лебедев також стверджує, що „судити про рівень активності тільки за результатами навчальної роботи було б не зовсім правильно (хоч, безумовно, в цілому, при активній праці вони кращі, ніж при пасивному до неї ставленні)” [80; 8]. Найбільш комплексно розглядає це питання Л.В.Мар'яненко [100]. Дослідниця дотримується думки, згідно з якою результативність розвитку пізнавальної активності слід визначати за такою її ознакою як продуктивність, що відповідає за виникнення та удосконалення

психічних новоутворень під час перебігу цієї активності. До того ж науковець вважає, що *результативний компонент* пізнавальної активності має охоплювати усі психічні зміни, що відбуваються внаслідок прояву цього феномену. До таких новоутворень можна віднести виникнення або ж вдосконалення потреб, мотивів, цілей, інтересів, здібностей, а також пізнавальних процесів, інтелектуальних механізмів, властивостей особистості (зокрема вольових рис) тощо. Отже бачимо, що результати розвитку пізнавальної активності позначаються не лише на характері та наслідках здійснюваної діяльності, вони впливають також і на саму структуру досліджуваного явища, „перебудовуючи” її шляхом зміни окремих складових. Результативний компонент пізнавальної активності весь час знаходиться в динаміці, зазнає змін, постійно трансформуючись і збагачуючись новоутвореннями.

Контрольно-оцінний компонент найтісніше зрощений зі щойно розглянутим складником, оскільки він слугує засобом виявлення результатів, отримання інформації про рівень розвитку пізнавальної активності, а також перебіг навчально-пізнавального процесу загалом. У структурі пізнавальної активності контрольно-оцінний компонент займає важливу позицію і обумовлюється це тим, що пізнавальна активність може бути продуктивною, довольною і регульованою лише за умови її контролю (самоконтролю) і оцінювання (самооцінювання). Процес здійснення контролю у психолого-педагогічній літературі традиційно розглядається як трискладовий 1) модель, образ потрібного, бажаного результату дії; 2) процес порівняння цього образу і реальної дії та 3) прийняття рішення про продовження або корекцію дії [61]. Таким чином, функції контролю, регуляції та управління здійснюються за допомогою зворотного зв'язку – інформації про процес або результат виконання дії. Саме завдяки зворотному зв'язку, що виконує функції внутрішнього контролю, можливо говорити про людину як систему, яка самонавчається, самовиховується, самовдосконалюється, тобто, саморегулюється і самоактивізується.

Отже, перетворення контролю на самоконтроль, а оцінки на самооцінку є необхідними і надзвичайно важливими чинниками розвитку пізнавальної активності особистості. Пояснення поетапного механізму цього перетворення як інтеріоризації

– переходу зовнішнього у внутрішнє, інтерпсихічного у інтрапсихічне знаходимо у соціокультурній теорії Л.С.Виготського [45]. Це перетворення, перехід стає можливим за умов створення дорослими (вчителями, батьками) загальної програми такого контролю і оцінювання, що поступово стає основою самоконтролю і самооцінки дитини.

Як відомо, жодне психічне явище не є можливим поза зв'язком з *увагою*. Виступаючи невід'ємною частиною пізнання, почуттів та волі, вона, як відомо, не зводиться до жодної з цих сфер і являє собою форму організації пізнавальних процесів та необхідну умову їх успішного перебігу. Особлива роль, яку відіграє увага у психіці людини відображається також і у тій позитивній кореляції, що простежується між властивостями уваги (зосередженістю, стійкістю, обсягом, розподілом, переключенням тощо) та навчальною успішністю дитини [152]. Підкреслюючи виняткову роль, яку відіграє увага у навчально-виховному процесі, Л.С.Виготський стверджував: „Керуючи увагою, ми беремо у свої руки ключ до утворення і формування особистості і характеру” [44; 159].

У структурі навчально-пізнавальної діяльності, розробленої О.В.Скрипченком, що була взята нами за основу структури пізнавальної активності, увага розглядається як особливий компонент, який обслуговує усі інші складові цієї структури [135]. Спираючись на думку С.Л.Рубінштейна, який стверджував, що увага є заглибленістю, зануреністю у спрямовану на об'єкт пізнавальну діяльність [128; 417], мусимо визнати, що це явище являє собою особливу динамічну характеристику, яка позначається на усіх складових пізнавальної активності. Результати багатьох психолого-педагогічних досліджень підтверджують той факт, що увага дійсно відіграє значну роль у розвитку пізнавальної активності [60], [80], [86], [87], [133]. Проте, найчастіше науковці розглядають увагу, скоріше, як один з показників, критеріїв, що свідчить про певний рівень розвиненості пізнавальної активності. А втім, увага є не лише критерієм, але й важливим чинником, що містить у собі значні потенційні можливості для розвитку, вдосконалення такої якості особистості як пізнавальна активність.

Розглядаючи пізнавальну активність як систему, що володіє розгалуженою структурою із численними зв'язками між власними складниками, не можливо не згадати про центральний її компонент, який, власне, і визначає усю сукупність цих зв'язків, їх поєднання та спрямування. Процес демократизації та гуманізації, що досить повільно, проте незворотно відбувається, як в усьому нашому суспільстві, так і у вітчизняній освіті, наполегливо вимагає поставити у центр навчально-пізнавального процесу *вчителя* та *учня*, визнавши за ними усі повноваження рівноправних суб'єктів, які постійно взаємодіють між собою. Особливої актуальності в умовах сьогодення набуває проблема надання суб'єктного статусу саме учневі, який у традиційній школі, підпадаючи під домінуючий вплив вчителя та знаходячись під тиском надто жорстких правил регламентації поведінки, нерідко позбавляється можливості діяти активно, самостійно, творчо і стає лише інертним „споживачем готового інтелектуального продукту” [33; 54], який мусить беззастережно „сприймати і засвоювати те, що йому пропонує вчитель” [33; 52]. І хоча видатним педагогам, навіть за авторитарних та заформалізованих радянських часів, вдавалося знаходити шляхи вирішення цієї проблеми „віддаючи дітям серце”, однак мусимо визнати, що таким шляхом, нажаль, здатні йти лише ті, які віддано й беззастережно закохані у свою справу.

Намагаючись виправити загальну ситуацію, що склалася у сучасній освіті, психологи і педагоги пропонують варіанти виходу з такого становища, які дістали назви гуманістичних підходів у навчанні. Подібний погляд на освіту бере свій початок у концепціях таких психологів як К.Роджерс [188], [189] та А.Маслоу [184], а також їхніх послідовників. Проте, і в сучасній вітчизняній психолого-педагогічній теорії та практиці виникають конструктивні ідеї, що спираються на гуманістичну спадщину видатних українських мислителів і заслуговують на увагу.

Зокрема, О.І.Вишневецький, розгортаючи ідеї вітчизняних педагогів К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського та Г.Г.Ващенко, пропонує новий погляд на українську освіту і місце, яке має посідати в ній людина. Завданням сучасної української освіти науковець вважає не лише озброєння учня знаннями, уміннями та навичками. Він наполягає: найголовніше, що має дати людині освіта – забезпечити

щонайкращі умови для її розвитку як цілісної творчої особистості. Проте, вчений не лише проголошує гуманістичні ідеї, він пропонує конкретні дії щодо вирішення означеної проблеми. О.І.Вишневський вважає: для повноцінного розвитку людині замало лише сприймати і засвоювати інформацію про те, що її оточує, вона повинна мати змогу сама діяти і змінювати зовнішній світ „бо в людині закладена потреба самостійної активної діяльності, активного впливу на зовнішнє середовище” [33; 53], „вона є діяльною природною істотою” [33; 56]. Окрім сприйняття і засвоєння світу, а також впливу на нього (як основної рушійної сили розвитку особистості), третім напрямком, у якому має розгортатися діяльність учня, вчений вважає орієнтацію та саморегуляцію як визначення власного ставлення до оточуючого і вироблення в собі на основі цього ставлення стійкої системи правил, поглядів, переконань та звичок.

Приділяючи значну увагу учневі, дослідник не забуває і про вчителя, якого також вважає суб’єктом власної діяльності. Однак об’єктом впливу вчителя має бути не учень, а весь навчально-виховний процес (для позначення якого автор пропонує вживати термін „едукція”, оскільки цей термін, на його думку, вміщує в собі не лише поняття навчання і виховання, але й розвитку). Отже, завдання вчителя полягає не в тому, „щоб самому все зробити за дитину, а організувати діяльність, що є значно важче і що потребує більшої майстерності” [33; 57]. „Майстерність учителя, – зазначає автор, – полягає в тому, щоб організувати та вести процес навчання і водночас „стояти осторонь”, залишаючи учневі роль інтелектуального лідера” [33; 59], оскільки „домінування вчителя є згубним для формування власної ініціативи учня” [33; 59].

Рівноправні стосунки між вчителем і учнем – співпрацю двох суб’єктів навчально-виховного процесу – вчений вважає психологічним підґрунтям, що має лягти в основу педагогіки співробітництва, яка „бачить в учневі добровільного і зацікавленого соратника, одnodумця, рівноправного учасника педагогічного процесу, турботливого і відповідального за його результати” [33; 59]. Вчений вважає, що саме „педагогіка співробітництва визначає істинно демократичний

спосіб співпраці педагога і дитини, який не виключає різниці в їх життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довір'я, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість” [33; 59]. Отже, педагогіка співробітництва – це той тип взаємин, який є оптимальним для процесу едукації, оскільки, з одного боку, зберігає за вчителем право авторитету і педагогічного керівництва, а з другого, – дає учневі можливість діяти активно і самостійно.

Пізнавальна активність, як явище надзвичайно складне і багатопланове, таке, що охоплює великий пласт психіки, не може існувати у застиглому, одноманітному, нерухомому стані. До того ж, під розвитком пізнавальної активності як якості особистості, розуміється її динаміка, вдосконалення, позитивні зміни в її структурі. Більшість дослідників пізнавальної активності погоджуються з тим, що зазначений феномен існує у багатоманітності та варіативності власних виявлень.

Наразі перейдемо до розгляду проявів пізнавальної активності. Вчені розрізняють *потенційну* (можливу) і *функціонуючу* (дійсну) пізнавальну активність [93]. Потенційна пізнавальна активність характеризується готовністю, прагненням до опанування об'єктом пізнання. Прагнення до пізнання невідомого виявляється у пізнавальних інтересах як основних показниках, що характеризують потенційну пізнавальну активність. Вже на даному етапі правомірно стверджувати про наявність пізнавальної потреби як основної передумови, джерела виникнення пізнавальної активності. Проте, оскільки потреба ця не є ще реалізованою, втіленою в дії, то і така активність ще не є активністю у повному сенсі цього слова, адже за несприятливих умов потенційна пізнавальна активність може так ніколи і не виявити себе у діяльності, тобто, так і не стати активністю здійсненою, функціонуючою. Таким чином, для того, щоб потенційна пізнавальна активність перетворилася на функціонуючу, а пізнавальна потреба, відповідно, виявила себе у конкретних діях суб'єкта пізнання, необхідно: усвідомити поставлену мету, налаштуватися на певний результат, а також залучити вольові механізми власної психіки. Отже, реалізуючись у певних діях, пізнавальна активність вже не є лише готовністю до пізнання і прагненням до нього, вона також

стає і кількісно-якісною характеристикою діяльності, у якій має реальні, відчутні прояви. Власне кажучи, коли вживається поняття „пізнавальна активність”, йдеться зазвичай про функціонуючу пізнавальну активність, оскільки скласти враження про потенційну активність, допоки вона не виявила себе у діяльності, майже не можливо. Проте ми не заперечуємо правомірність існування поняття „потенційна пізнавальна активність” як такого, що позначає наявність у суб’єкта пізнання у згорненому вигляді донині нереалізованих, прихованих потенцій, які містять у собі можливості розгортання у майбутньому власне пізнавальної активності.

Функціонуюча пізнавальна активність, як зазначає В.І.Лозова, „може мати ситуативний, епізодичний характер або підніматися до стійкої особистісної якості” [88; 28]. В залежності від цього дослідниця визначає *ситуативну пізнавальну активність*, що виявляється в окремих видах діяльності, або ж за певних умов, та *інтегровану пізнавальну активність* як сталу якість, що являє собою один з вирішальних факторів самореалізації особистості.

Розподіл пізнавальної активності на ситуативну та інтегровану ґрунтується на загальному, домінуючому ставленні суб’єкта до пізнання, яке визначається спрямованістю особистості. Спрямованість особистості – основний чинник становлення інтегрованої пізнавальної активності як найвищого ступеню розвитку цієї якості – є сукупністю динамічних тенденцій; сталих, відносно незалежних від поточних ситуацій мотивів, що визначають напрямок діяльності особистості, проте самі ці мотиви, у свою чергу, визначаються цілями та завданнями діяльності. А втім, спрямованість, як стрижень особистості, охоплює не лише мотиваційну сферу (потреби, мотиви, інтереси), надзвичайно вагомим в ній є те, що відображає світогляд особистості: ідеали, віру, свідому переконаність у необхідності та суб’єктивній значущості здійснюваної діяльності [126], [137]. Важливо також зазначити, що спрямованість особистості в діяльності не лише виявляється, вона у ній і формується [128]. А через здійснення впливу на спрямованість особистості маємо можливість сприяти розвиткові власне пізнавальної активності.

Заслуговує на увагу той факт, що становлення пізнавальної активності як риси особистості є можливим лише за умови повільного, послідовного, але регулярного і наполегливого її вдосконалення у конкретних навчально-пізнавальних ситуаціях. Тобто, становлення пізнавальної активності, що здійснюється поступовим переходом від простих до складніших її форм, від нижчих до більш високих щаблів, не протиставляє, а, навпаки, діалектично поєднує у собі ситуативну та інтегровану пізнавальну активність як різні фази її розвитку. Поступ, у якому види активності послідовно змінюють один одного, взаємодіючи та взаємозбагачуючись у цьому процесі, характеризує не лише ситуативну та інтегровану пізнавальну активність, він притаманний також усім іншим її різновидам.

Визначаючи види та типи пізнавальної активності, В.І.Лозова, вважає, що окрім поділу функціонуючої пізнавальної активності на ситуативну та інтегровану, „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 межі визначеної діяльності (вибір варіантів розв'язання задач, ознайомлення з додатковою літературою та ін.) під тиском внутрішньої потреби в пошуках самостійних шляхів пізнання” [93; 29].

Не суперечить такому розподілу і класифікація А.М.Матюшкіна, який за основними функціями умовно поділяє усі види активності на два протилежних типи: **адаптивний і продуктивний**. „Адаптивні типи активності, – вважає вчений, – забезпечують пристосування, продуктивні складають основу виникнення і становлення різноманітних психічних новоутворень, що не є безпосередньо необхідними для адаптації” [102; 5].

Подібні підходи, на нашу думку, узгоджуються з висунутою В.А.Петровським ідеєю про надситуативність активності [122], сутність якої полягає в тому, що людина вільно і відповідально ставить перед собою мету, надмірну щодо вихідних вимог ситуації і прагне її досягнення. Лише за таких умов, коли людина діє не лише

активно, але вільно і відповідально, вона може відчутти себе справжнім суб'єктом того, що відбувається. З огляду на це, слухними є роздуми О.І.Вишневецького, який вважає, що „не сама активність є достатнім показником статусу суб'єкта” [33; 55]. Зокрема, учень, який лише уважно (тобто активно) слухає і сприймає інформацію, що надходить від учителя, ще не може вважатися суб'єктом. „Суб'єкт повинен володіти правом щось вирішувати, правом вибору. Він повинен сам усвідомлювати задачу, сам шукати шляхи її вирішення, сам вирішувати, сам оцінювати результат зробленого і відчувати задоволення. Проста причетність до чужої діяльності (навіть активна) ще не означає, що учень діє як суб'єкт” [33; 55]. Водночас, слід також звернути увагу на те, що реальне надання учневі статусу суб'єкта, тобто визнання за ним права діяти вільно і відповідально, зі свого боку, сприяє розвитку його активності, зокрема активності пізнавальної.

Таким чином, різновидами пізнавальної активності можна вважати: потенційну та функціонуючу, яка у свою чергу, здатна проявляти себе як ситуативна або інтегрована, та нормативна або ініціативна.

Проте, характеристика пізнавальної активності не завершується визначенням її типів та видів. Вчені наголошують на необхідності розподілу активності за рівнями, що має здійснюватися з урахуванням ступеню виявлення у активності таких якостей як самостійність та творчість. Зокрема, Д.Б.Богоявленська [25], розглядаючи активність як прояв інтелектуальної ініціативи; явище, що є протилежним реактивності, визначає такі три рівні інтелектуальної активності:

1. **Репродуктивний**, нижній поріг якого характеризується повною пасивністю та інертністю, верхній – яскраво вираженим інтересом до даної діяльності, сумлінністю, навіть напруженістю, проте виходу за межі засвоєного способу дій не відбувається.

2. **Евристичний**, що характеризується прагненням до вдосконалення даної діяльності, введення нових способів вирішення.

3. **Креативний**, як найвищий рівень інтелектуальної активності, який характеризується ініціативністю у постановці завдань, прагненням до з'ясування причинних зв'язків та залежностей, схильністю до теоретичних узагальнень.

Стосовно активності школярів Г.І.Щукіна [175] виділяє наступні рівні:

1. **Репродуктивно-наслідувальний.** Така активність сприяє накопиченню досвіду діяльності через посередництво досвіду іншого. Засвоєння зразків супроводжує людину впродовж всього її життя, проте власна активність особистості на цьому рівні залишається низькою.

2. **Пошуково-виконавський.** Являє собою більш високий рівень, оскільки тут має місце більший ступінь самостійності. На цьому рівні потрібно прийняти завдання і самому відшукати засоби його виконання.

3. **Творча активність** – найвищий рівень, оскільки і саме завдання може ставитися школярем, а шляхи його вирішення обираються нові, нешаблонні, оригінальні.

Виокремлюючи зазначені рівні активності школяра, дослідниця робить наголос на відсутності жорсткого розмежування між ними: „ в ... діяльності вони можуть співіснувати, оскільки педагогічний процес, який організує і спрямовує діяльність, в одних випадках регламентує завдання і шляхи їх вирішення, а в інших – надає школярам можливість робити їх власний вибір” [175; 30].

В.І.Лозова, погоджуючись з вищенаведеними щодо цього питання точками зору та беручи за основу визначення рівнів пізнавальної активності характер діяльності суб'єкта пізнання, пропонує розглядати її як **репродуктивну (виконавську), реконструктивну** або ж **творчу** [93].

Такий погляд на визначення рівнів пізнавальної активності залежно від особливостей діяльності, у якій виявляється пізнавальна активність, а також міри прояву у ній самостійності, ініціативності, творчості, на нашу думку, є істотним доповненням до наведеної вище характеристики досліджуваного феномену.

1.3. Вікові особливості пізнавальної активності

Розуміння пізнавальної активності не буде повним, якщо не зважати на її особливості у різні періоди життя людини, не охопити динаміку становлення цієї властивості як особистісної риси. Тож перейдемо до розгляду вікових особливостей пізнавальної активності.

Відомий грузинський педагог Ш.А.Амонашвілі вважає, що „сутність пізнавальної активності школяра ... не можна звести до сутності пізнавальної активності дорослої людини, яка зайнята перетворенням дійсності, а тим більше вченого” [8; 36 – 37]. Здавалося б, ця думка є очевидною, а отже і вікові особливості пізнавальної активності мають підлягати ретельному дослідженню. Проте, Т.М.Землянухіна, розглядаючи поняття „допитливість” як більш загальне, порівняно з пізнавальною активністю (яку пропонує розглядати лише „у зв’язку з вивченням допитливості на ранніх етапах онтогенезу” [60; 5]), доходить до висновку про „відсутність систематичного вивчення якісних перетворень допитливості в онтогенезі людини” [60; 4]. Вчений зауважує, що „особливості допитливості кожного окремого віку, шляхи та умови її розвитку до цього часу чекають на своє поглиблене дослідження” [60; 5].

Дотепер у наукових колах не існує остаточної визначеності щодо ієрархії понять „допитливість” та „пізнавальна активність”, проте, науковці одноставно погоджуються з існуванням найщільнішого взаємозв’язку між ними. Так, М.І.Лісіна [86] зазначає, що поняття допитливість, зацікавленість, цікавість є дуже близькими до поняття пізнавальна активність, оскільки вони також містять у собі потребу у новій інформації, готовність до її опрацювання, її ініціативний та цілеспрямований пошук. Вважаючи поняття „пізнавальна активність” і „допитливість” синонімічними, Д.Б.Годовікова [48] засвідчує виняткову важливість позначуваного ними явища і характеризує його як основу засвоєння дитиною культурного досвіду людства, найважливішу умову успішного навчання у школі, а також майбутньої творчості.

В.К.Котирло і Т.В.Дуткевич [41] розглядають допитливість та пізнавальну активність як взаємопов’язані між собою явища. Допитливість визначається цими вченими як спрямованість пізнавальної активності на виявлення прихованих ознак та властивостей об’єкта, її застосування в нових умовах для продуктивного маніпулювання предметами і символами. Безперечно спорідненість між допитливістю та пізнавальною активністю визнає і Т.А.Ткачук. Однак, намагаючись вирішити проблему взаєморозташування цих двох явищ та їх підпорядкованості

одне одному, дослідниця наражається на нерозв'язну суперечність. Зрештою це питання так і залишається відкритим, оскільки характеризуючи пізнавальну активність „як прояв допитливості” [146; 5], науковець водночас стверджує зворотне, пропонуючи вважати допитливість компонентом пізнавальної активності [147]. Найбільш виправданою, на нашу думку, є точка зору, якої дотримується В.У.Кузьменко, зазначаючи, що „пізнавальна активність є тим внутрішнім ресурсом, який базується на природній допитливості дитини і включає механізми саморуку, саморозвитку” [77 ;135].

Не вдаючись до прискіпливої термінологічної полеміки з приводу з'ясування стосунків між цими двома поняттями, зазначимо лише, що вони є дуже близькими, майже злитими і чітко розмежування між ними донині не визначене. Таким чином думки, що були висловлені Т.М.Землянухіною з приводу недостатньої вивченості вікових особливостей допитливості, є також слушними стосовно пізнавальної активності. І проведений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує це.

Переважає більшість наукових праць, що присвячені даній проблемі, мають педагогічну спрямованість, а тому основна увага в них приділяється не стільки віковим психологічним особливостям пізнавальної активності, скільки дидактичному впливу з урахуванням специфіки предмету [49], [65], [67], [71], [72], [78], [89], [116], [134], [159]. Проте, слід зазначити, що, незважаючи на відсутність систематизованості у вивченні вікових особливостей пізнавальної активності, все ж існують дослідження, в яких цей феномен певним чином пов'язується з конкретним етапом онтогенетичного розвитку людини.

Проблема пізнавальної активності немовлят, дітей раннього та дошкільного віку у контексті пізнавальної та комунікативної діяльності розроблялася колективом вчених на чолі з М.І. Лісіною [86]. Погоджуючись з вагомістю природної основи досліджуваного явища, науковці водночас переконливо доводять, що кількісні та якісні особливості пізнавальної активності дитини головним чином визначаються впливом середовища і провідну роль у цьому процесі відіграє характер спілкування. Доходячи до висновку про унікальність дії спілкування на розвиток пізнавальної активності дитини, вчені спираються на наступні положення:

1. Задоволення життєво важливої потреби дітей у спілкуванні, сприяючи розвитку бадьорого, радісного настрою, підвищує рівень перебігу усіх психічних процесів дитини, у тому числі й тих, що пов'язані з інтересом до оточуючого світу.

2. У спілкуванні дитини з дорослими та однолітками формується її комунікативний досвід – один з найважливіших факторів уявлення про власні здібності. Останнє, у свою чергу, впливає на поведінку під час пошуків нової інформації, а також у процесі вирішення когнітивних завдань, що їх дитина ставить перед собою в якості ініціативного цілепокладання.

3. Більш специфічного характеру набуває спілкування, завдяки якому дитина під час спільної діяльності безпосередньо спостерігає зразки дій інших дітей і дорослих та засвоює їх шляхом наслідування.

4. Одним з найістотніших результатів спілкування дитини з дорослими і однолітками є оволодіння нею засобами розумової діяльності, комунікативними операціями, найважливіше місце серед яких посідає мовлення. Використання мовлення для розгортання пізнавальної активності сприяє переходу останньої на якісно новий рівень: відтепер дитина шукає і відкриває не лише наочні властивості об'єктів, але й такі, що не надані їй чуттєво, водночас, малюк вчиться узагальнювати і вербалізувати, висловлювати їх.

Визнаючи усю складність та різноманітність шляхів, за допомогою яких здійснюється вплив спілкування на пізнавальну активність дітей, дослідники особливо підкреслюють суттєву роль співпереживання оточуючих людей пізнавальним емоціям дитини у ситуації ознайомлення з новою обстановкою. „Співпереживання задоволенню збільшує радість дітей та підвищує їх орієнтувально-дослідницьку активність. А співпереживання у негативній емоціогенній ситуації дозволяє дитині відчути турботу та любов оточуючих, перебороти оборонні тенденції і наважитися на вивчення, обстеження та навіть гру” [86; 33].

Порівнюючи вплив сфери спілкування з дією інших об'єктів на пізнавальну активність дітей першого року життя, вчені не лише дійшли до висновку про виняткову значущість спілкування, вони також з'ясували і той факт, що дорослий

стає у житті немовляти першим і головним об'єктом, який пробуджує його пізнавальну активність. На першому році життя дитини спілкування визначає становлення елементарних прийомів орієнтувально-дослідницької діяльності, а також її мотиваційні основи [85], [109], [110].

Ранній вік, коли провідне місце посідає предметно-маніпулятивна діяльність дитини, відзначається особливими, характерними саме для цього періоду, шляхами впливу спілкування на пізнавальну активність. Спілкування з дорослим стає тією сферою де формуються специфічні, культурно-фіксовані предметні дії, у тому числі й практичні орієнтувально-дослідницькі прийоми. Впродовж цього періоду дитинства суттєво змінюється і сам чинник спілкування, оскільки комунікативна діяльність набуває нової – ситуативно-ділової – форми і характеризується прагненням дитини до „ділового” співробітництва з дорослим. Вирішення дитиною комунікативних завдань, що належать до рівня ситуативно-ділового спілкування, стає основним механізмом за допомогою якого спілкування впливає на пізнавальну активність дітей раннього віку. Виконання такого типу завдань вимагає від дитини поглибленого і уважного спостереження за дорослим, схильності до відтворення дій дорослих та однолітків, чутливої реакції на оцінку. Тісний зв'язок спілкування та пізнавальної активності простежується впродовж усього цього періоду. Водночас, спостерігається чітка тенденція до посилення вказаного зв'язку на третьому році життя порівняно з другим роком. Якщо ж зіставити між собою різні види спілкування, то виявляється, що спілкування дитини з дорослим у цьому віковому періоді має більш вагоме значення для розвитку її пізнавальної активності, аніж контакти з однолітками [60], [85].

В.У.Кузьменко у монографії „Розвиток індивідуальності дитини 3 – 7 років”, підкреслюючи виняткове значення пізнавальної активності як „умови і характеристики пізнавального розвитку дитини” [77;135], зазначає, що „ця характеристика виступає як розвинена особистісна потреба, нездоланна жадоба до пізнання, яка суттєво впливає на усі аспекти когнітивного розвитку”[77;135].

Вивчаючи пізнавальну активність дітей дошкільного віку, Д.Б.Годовікова визначає її як таку „активність, що спрямована на зовнішній світ, має за основу

орієнтувальний рефлекс і пізнавальну потребу, яка розвивається на його базі і виражається у побудові образу світу посередництвом орієнтувально-дослідницької, або ж пошукової діяльності” [48; 34]. До механізмів впливу, що справляє спілкування з однолітками і дорослими на розвиток пізнавальної активності дошкільників, вчені відносять виникнення особистісних новоутворень, зокрема таких як уявлення дитини про себе та її ставлення до себе. Трансформацію особистісної сфери дошкільників експериментальної групи засвідчують суттєві зміни у їхній поведінці: відкидаючи пасивно-доброзичливу позицію, діти виявляють ініціативу, що спрямовується на демонстрацією перед товаришами власних умінь і знань; прагнуть викликати зацікавленість однолітків та дорослого, отримати їхнє схвалення; деякі з них виявляють готовність і намагання досягти згоди, однакості у групі ровесників, що додатково підвищує їх впевненість у собі. Одночасно з вдосконаленням спілкування дошкільників і гармонізацією їхніх уявлень про себе, спостерігається загострення потреби дітей у самоповазі, зростає сміливість та наполегливість у відстоюванні власних поглядів та інтересів [48], [86]. Розвиток пізнавальної активності, що відбувається у відповідь на покращення спілкування, сприяє підвищенню уваги дітей як до того, що слугує матеріалом спілкування, так і до поведінки людини, сприяючи ефективнішому сприйняттю та розрізненню комунікативних сигналів [18].

Зміст пізнавальної активності дітей цього віку полягає не лише у первинному, поверховому знайомстві з новою інформацією, але й її детальним інтелектуальним опрацюванням та фіксацією. За формою пізнавальна активність у цьому віці являє собою не стільки індивідуальну, скільки спільну мисленнєву роботу над матеріалом, який набуває для дітей-дошкільників виняткової привабливості, стає предметом їх допитливості, обговорення, суперечок та доведення. Особливо яскраво у цей період виявляються пізнавальні емоції дитини: здивування, захоплення, інтерес як до самого матеріалу так і до певних видів пізнавальної діяльності, а також задоволення від отриманих результатів, відверте радіння успіху та переживання через невдачі. Істотну роль починають відігравати інструментальні фактори, пов’язані з

орієнтувальними, інтелектуальними та виконавчими процесами (знаннями, досвідом) [48], [87], [116].

Результати досліджень підтверджують наявність позитивної кореляції між пізнавальною активністю і творчою уявою, ініціативністю, самостійністю, пізнавальною мотивацією [87]. Велике значення для розвитку пізнавальної активності дошкільника мають стиль, якого дотримуються батьки та педагоги під час спілкування з дитиною, а також ставлення оточуючих до здобутих нею знань [144], [153], [154].

Отже, дослідники зафіксували виникнення у дошкільному віці особливих, притаманних саме цьому періоду життя, шляхів впливу спілкування з дорослими та однолітками на пізнавальну активність, які опосередковуються розвитком самосвідомості дитини, а також особистісними новоутвореннями – збагаченням уявлень дитини про себе та власні можливості, зміцненням позитивної самооцінки (за рахунок чого відбувається усунення внутрішніх перешкод для більш вільного самовиявлення дитини та досконалішої саморегуляції її поведінки) [48], [86], [88]. Розвиток спілкування, комунікативних здібностей та підвищення пізнавальної активності значно покращують ефективність навчання дітей і полегшують наступне перенесення засвоєних способів діяльності у нові умови [18]. Крім того, старший дошкільний вік вважається вченими „сензитивним для формування пізнавальної активності тому, що на цьому етапі відбувається зміна провідної діяльності, формуються основні розумові операції, створюється основа для соціального статусу школяра” [27; 14].

Проте, зі вступом дитини до школи не завершується сензитивний період для розвитку пізнавальної активності. Молодший шкільний вік – час відкритості новому, пошуку невідповідностей, вирішення протиріч, виникнення нових запитань і проблем, які діти намагаються вирішувати власними силами [161]. Як стверджує Н.С.Лейтес [107], динамічні риси розумової активності та особливості її саморегуляції у молодших школярів (легкість пробудження активності, безпосередня чутливість до оточуючого, квалітивність та схильність до наслідування дій) обумовлюють сприятливі для розвитку цієї якості моменти педагогічної

ситуації у початковій школі. Г.І.Коберник підкреслює, що „у розвитку навчально-пізнавальної активності надзвичайно важливим є період дитинства молодшого шкільного віку, коли темпи формування почуттєвих, інтелектуальних і волевих функцій дуже високі” [68; 2]. Така точка зору узгоджується і з позицією В.В.Волошиної [39], яка вважає, що становлення пізнавальної сфери дитини як цілеспрямованої розумової активності та інтелектуальної рефлексії розпочинається з її вступом до школи, виконанням ролі школяра та здійсненням учбової діяльності.

Аналізуючи розвиток пізнавальних можливостей молодшого школяра, В.С.Юркевич [107] зазначає, що найрізноманітніші впливи на дитину, об'єднуючись у пізнавальній сфері, складають особливе інтелектуально-особистісне утворення – пізнавальну потребу. Науковець вважає, що діти відрізняються між собою не за ступенем інтенсивності цієї потреби (її „сили”), а за ступенем зрілості, тобто за способом її задоволення. Вчений також зауважує, що від розвиненості потреби значною мірою залежить і рівень здібностей дитини. У молодшому шкільному віці рух від порівняно інфантильних до більш досконалих форм пізнавальної потреби відбувається завдяки прагненню дитини до ускладнення інтелектуальної діяльності. Вищий за складністю рівень функціонування, закріплюючись, стає суб'єктивно найоптимальнішим і призводить до підвищення рівня пізнавальної потреби (її загальної „зрілості”). На думку науковця, це той шлях, який, зрештою, веде до вдосконалення пізнавальних можливостей дитини, розвитку її інтелектуальних здібностей та пізнавальної активності.

Як зазначає О.Я.Савченко [131], пізнавальна активність дитини здійснюється через реалізацію пізнавальної потреби у вигляді пошукової, орієнтувально-дослідницької діяльності. Вчений вважає, що поняття „пошукова діяльність” передбачає виконання таких операцій як вибір необхідної інформації, „відкриття” нових знань та способів діяльності. Враховуючи особливості молодших школярів і визнаючи певну умовність пошукової діяльності дітей цього віку, науковець переконує: принципово важливо починати опрацювання проблеми загальної підготовленості до пошукової діяльності уже в системі початкової освіти.

Визначаючи готовність до пошукової діяльності як складну цілісну якість, інтегральний результат особистісного розвитку молодшого школяра, який характеризується сталим прагненням до самостійного засвоєння нових знань та способів дій, умінням виокремлювати мету пошуку, співвідносити умови з вимогами завдання, прагнути до передбачення очікуваного результату, швидко та правильно орієнтуватися у виборі способів діяльності, вчений вважає молодший шкільний вік найбільш сприятливим для розвитку цієї риси. Розглядаючи готовність до пошукової діяльності у взаємозв'язку і взаємообумовленості мотиваційного, змістовного та організаційно-процесуального компонентів, особливого значення науковець пропонує надати останньому з них, зосередившись на оволодінні школярами структури прийомів вирішення пошукових задач.

Механізм цих дій вимагає від молодших школярів комбінування та перетворювання вже відомих знань та способів діяльності, здійснення близького та далекого перенесення, бачення нової якості у відомому предметі, встановлення все більш широких та точних логічних причин та взаємозв'язків. Дії учнів при цьому мають поєднувати репродуктивні і продуктивні процеси, пошукові та загальноучбові вміння.

Підсумовуючи спостереження та висновки вчителів, вчений виокремлює наступні рівні ставлення молодших школярів до вирішення пошукових завдань:

- індиферентний, характерний для дітей, що не залучаються до пошуку;
- ситуативний інтерес (прагнення до пошуку), обумовлений ступенем новизни знання, очікуванням успіху, заохочення;
- стала потреба залучення до самостійного вирішення пошукових завдань.

Досліджуючи навчально-пізнавальну активність молодших школярів і виокремлюючи нульовий, низький, середній та високий рівні цієї активності, Г.І. Коберник [68] пропонує визначати їх за наступними показниками.

Нульовий рівень характеризується стійкою навчально-пізнавальною пасивністю, байдужим ставленням як до самого предмета, так і до виконання навчальних завдань. Ні гуртки, ні оригінальні завдання учнів не захоплюють. Ніякі стимули не впливають на їхнє ставлення до навчання.

Низький рівень – ситуативна навчально-пізнавальна активність, що викликається нестійким пізнавальним інтересом (сьогодні цікавиться одним, завтра – іншим); такий учень мало читає, безсистемно дивиться телепередачі, слухає радіо; переважає репродуктивний вид активності.

Середній рівень – ситуативно-мотиваційна стійка навчально-пізнавальна активність, що ініціюється постійними вимогами ситуації; основні мотиви такої активності – потреба отримувати гарні оцінки, бажання зайняти високий статус у системі взаєностосунків класу, бажання виправдати надії вчителя, батьків; бажання принести користь однокласникам тощо. В учня цього рівня переважає продуктивний вид активності.

Високий рівень – особистісно-розвивальна стійка навчально-пізнавальна активність, що збуджується сформованими пізнавальними мотивами, самим процесом учіння. Основні мотиви – задоволення від учіння; інтерес до пізнання нового, невідомого. Учень цього рівня характеризується захопленістю виконання навчальних завдань, самостійністю, бажанням займатися окремими предметами у вільний час, готовністю переборювати труднощі під час виконання навчальних завдань. У таких учнів активність набуває творчого характеру.

Розглядаючи рівні навчально-пізнавальної активності, науковець додає, що кожен наступний рівень не лише охоплює позитивні ознаки попереднього, але має і власні характерні риси.

Визначаючи пізнавальну активність у молодшому шкільному віці як „спрямованість суб’єкта на пізнання, що пов’язана з наявністю у нього ініціативних дій та самостійності у вирішенні питань, які виникають, у пошуках нової інформації, в аналізі та оцінці власних знань, дій, якостей особистості” [96; 7], М.Мамажанов основними показниками пізнавальної активності учнів початкових класів вважає допитливість, що виявляється у змістовних запитаннях; ініціативність дій – участь у дискусіях, обговореннях; володіння прийомами та способами вирішення інтелектуальних задач, орієнтацію на спосіб дії; самостійність мислення, критичність та самокритичність; позитивно-емоційне ставлення до навчальних

предметів; пошук додаткової інформації, прагнення до занять пізнавального характеру у вільний час тощо.

Науковець пропонує виділити дві граничні категорії пізнавальної активності молодших школярів – з високим та низьким рівнем її сформованості. Високий рівень визначається як такий, у якому усі основні показники пізнавальної активності яскраво представлені в навчально-пізнавальній діяльності, за низького рівня сформованості пізнавальна активність характеризується епізодичністю та невиразністю проявів зазначених якостей.

Результати дослідження засвідчують, що високий рівень розвитку пізнавальної активності молодших школярів співвідноситься з наступними особливостями:

- вибіркоким ставленням до навчальних предметів і вмінням змістовно обґрунтовувати це ставлення;
- високою результативністю діяльності у сфері предметів, яким надається перевага;
- спрямованістю на змістовні заняття у вільний від уроків час;
- рефлексивним ставленням до себе і товаришів-однолітків, що виступають особливим об'єктом пізнання;
- зв'язком між рівнем сформованості пізнавальної активності учнів та особливостями їх самооцінки (високий рівень пізнавальної активності співвідноситься з такими якостями самооцінки як рефлексивність, диференційованість, високий ступінь конкретизації; самооцінка учнів з низьким рівнем сформованості пізнавальної активності містить вказані якості в мінімальній мірі).

Вважаючи, що можна примусити до навчання, але неможливо примусити до пізнавальної активності, заставити бути захопленим у процесі пізнання, грузинський педагог Ш.А.Амонашвілі [8] запропонував та успішно впровадив у практику початкової школи „концепцію гуманного підходу”. Основними психолого-педагогічними аспектами названої концепції відомий вчитель вважає:

1. Змістовну оцінку. Замість формального оцінювання роботи учня певною кількістю балів, його діяльність характеризується за допомогою розгорнутого оцінного судження педагога та інших учнів на основі взаємно прозорих та чітко визначених еталонів, також широко використовується самооцінювання школяра. Вважаючи, що кількісні оцінки неминуче підмінюють безпосередні, внутрішні мотиви навчання – радість пізнання – опосередкованими і насаджують у школі нервозність, страх, нелюбов до вчителя, Ш.А.Амонашвілі запевняє, що за кількісного оцінювання діяльність учня позбавляється важливого контрольного-оцінного компонента, оскільки лише змістовна оцінка може відігравати роль регулятора діяльності.

2. Співробітництво. Це така форма навчання, за якої дитина відчуває себе не лише як учень, але і як особистість, що діє самостійно. Школяр постійно відчуває, що з ним рахуються, цінять його думку, що він може вільно висловлюватися, робити припущення, здійснювати вибір.

Учбово-пізнавальну діяльність дитини стимулює шире та оптимістичне ставлення педагога до її успіхів та невдач. Гуманістична позиція вчителя полягає в тому, щоб прийняти дитину такою, якою вона є; прийняти її життя у коло власного спілкування та взаємин і стати його співучасником.

Досліджуючи пізнавальну активність підлітків, Мендієта Алонсо Марта Роксана визначає її як „найвищу якість особистості, що виникає і формується в процесі взаємодії особистості з оточуючим середовищем, що відповідає її інтересам і вимогам до неї з боку суспільства, та знаходить власне виявлення у світі діяльності та рівні активності” [108; 7]. Т.В.Форостюк [164] характеризує пізнавальну активність підлітків як прояв інтересу, зацікавленості; позитивне ставлення до навчання; „робочу бадьорість”; очікування цікавих завдань; жваве обговорення матеріалу, дискусії; прагнення до спілкування з вчителем і товаришами; виявлення самостійності у навчанні; наявність бажання виконувати завдання підвищеної складності, доповнювати і уточнювати відповіді товаришів. М.С.Антонюк [10] виокремлює характерні особливості прояву цього феномена, що є властивими для підліткового віку. До таких характерних ознак, як вважає дослідник, належать:

формування нових проблем, тісно пов'язаних з щойно вирішеною; перебудова структури даних минулого досвіду; проектування отриманої інформації навколо нерозв'язаних і розв'язаних вже раніше проблем; спроможність до трансформування отриманої інформації у найоптимальнішу для власного сприймання форму. Мендієта Алонсо Марта Роксана [108] додає до вищезазначених якостей наполегливість у оволодінні знаннями; прагнення до самостійного пізнання нового в науці; мобілізацію вольових зусиль для досягнення цілей діяльності; критичність в самооцінці власних знань, умінь та навичок.

У процесі вивчення динаміки розвитку пізнавальної активності впродовж підліткового віку вчені дійшли до висновку про високий рівень розвиненості цієї якості у старших підлітків, що має тенденцію до подальшого зростання від класу до класу. В той же час, більшість молодших підлітків виявляють середні показники пізнавальної активності, крім того відмічається її незначний періодичний спад [108].

Досліджуючи пізнавальну активність старшокласників, А.З.Іоголевич [64] розглядає її як важливу властивість особистості, виховання якої являє собою психологічну та практичну підготовку учнів до самостійної інтенсивної пізнавальної діяльності, до творчого використання знань та умінь в різних галузях суспільно-політичного, економічного та культурного життя країни. Внутрішніми рушійними силами, що сприяють формуванню пізнавальної активності у старшому шкільному віці науковець вважає наступні чинники: „усвідомлення старшокласниками протиріччя між темпами соціального і науково-технічного прогресу, з одного боку, і власної готовності до участі в цьому прогресі, з іншого; невідповідність між духовними потребами, що розвиваються, і пізнавальними інтересами та вмінням задовольняти ці потреби та інтереси; розбіжності між перспективами, що розкриваються завдяки активізації пізнавальної діяльності, і змістом суспільно цінної реалізації знань; протиріччя між прагненням зберегти зв'язки, що виправдали себе, способи дій та необхідністю їх вдосконалення, змінювання під впливом нових життєвих ситуацій” [64; 9 – 10]. Пізнавальну активність старшокласників науковець пропонує характеризувати, враховуючи

наступні якості: свідоме поєднання учнями засвоєння знань у навчальному закладі з різносторонньою пізнавальною діяльністю у вільний час; розуміння понять, доречне використання термінів; ведення самостійного відбору інформації; творчість у вивченні предметів та явищ дійсності; систематичну апробацію знань на практиці; захопленість пізнавальною діяльністю; позитивну мотивацію; подолання труднощів; сміливість, ініціативність, наполегливість, витриманість, принциповість, дисциплінованість.

Для визначення вихованості пізнавальної активності учнів старшого шкільного віку А.З.Іоголевич [64] пропонує використовувати такий комплекс загальних критеріїв. Ці критерії розподілилися на дві групи: соціально-педагогічну та психолого-педагогічну. Розглянемо вказані групи критеріїв.

Соціально-педагогічні критерії.

- Критерії соціальної відповідальності визначаються співвідношенням між мотивацією оволодіння знаннями, уміннями, навичками та відчуттям громадського обов'язку. Ці критерії дозволяють з'ясувати причину надання переваги певним видам пізнавальної діяльності, а також мету, заради якої, власне, і відбувається активізація діяльності, реалізація її результатів.
- Критерії часу використовуються для визначення уявлення старшокласників про оптимальне використання ними бюджету вільного часу та значення, якого вони надають позашкільній пізнавальній діяльності.
- Критерії якості дозволяють виявити ефективність пізнавальної діяльності старшокласників шляхом порівняльного аналізу змін, що відбуваються у їх шкільній успішності, громадській роботі та визначенні життєвих планів.

До психолого-педагогічної групи критеріїв вчений відносить інтегрований вираз основних виявлень, які характеризують інтелектуальний діапазон; емоційну налаштованість та розвиненість волі учнів. До сукупності таких проявів належать взаємозв'язок різносторонньої спрямованості пізнавальних потреб та інтересів з пізнавальною діяльністю у певній галузі науки, техніки, мистецтва, вміння поєднувати усвідомлене використання понять з творчим підходом до вивчення дійсності, єдність відчуття очікування нового та радості від можливості пізнати його.

Показниками пізнавальної активності у даному випадку є: цілеспрямованість та ініціативність у пізнавальній діяльності; швидкість орієнтування в нових пізнавальних ситуаціях; прагнення до самостійності, яка ґрунтується на впевненості у власних знаннях; систематичність та планомірність пізнавальної діяльності; здатність мобілізувати сили та знання для подолання труднощів; вміння володіти своїм настроєм у процесі пізнавальної діяльності, гальмувати квапливі та необдумані дії; об'єктивність оцінки не лише власної пізнавальної діяльності, але і діяльності товаришів; зусилля, спрямовані на усунення виявлених недоліків; швидкість та чіткість виконання завдання для забезпечення успішного вирішення пізнавальних проблем.

Вивченню типологізації учбової активності старшокласників присвячується дослідження Д.П.Барама [15]. Характеризуючи учбову активність як ступінь „включеності” школярів в процес навчально-пізнавальної діяльності та аналізуючи учбові інтереси, поведінку, особливості мисленнєвого процесу та нервової діяльності учнів, автор виокремлює вольовий, емоційний та інтелектуальний фактори, які впливають на учбову активність старшокласників, і визначає вольовий фактор як найвагоміший серед усіх. Вчений доходить до висновку, що суб'єктивні передумови учбової активності старшокласників утворюють біполярний симптомокомплекс, один полюс якого характеризується виразними проявами особливостей вольової активності, емоційної реактивності та розумової активності, інший – властивостями протилежного значення. Співвідношення цих якостей типологічно характеризують учбову активність старшокласників.

Шляхом опрацювання отриманих у дослідженні даних вченим було визначено чотири типи учбової активності старшокласників, які умовно позначені як інтелектуальний, інтелектуально-вольовий, емоційний, пасивний. Обрані назви були зумовлені основними характеристиками визначених типів.

Інтелектуальний тип характеризується високою розумовою активністю та вольовою пасивністю. Старшокласники, що були віднесені до цієї групи виявили мінливість та поверховість учбових інтересів, неенергійність (низьку працездатність) у навчанні, конкретність та ригідність розумової діяльності,

залежність у навчанні, високий рівень відносно стабільного функціонування головного мозку. Педагогічні характеристики учнів, що входили до цієї групи відзначили високу научуваність, швидку конкретизацію, повільне абстрагування навчального матеріалу, невиразність учбових інтересів, посередню дисципліну, демонстративну конфліктність, високу збудливість, несамостійність та впертість.

Для інтелектуально-вольового типу властивий високий рівень вольової та розумової активності. У представників цієї групи визначилися конкретність і ригідність розумової діяльності, автономність та енергійність в учінні, сталість і глибина учбових інтересів, стабільність і значна величина рівня відносно стабільного функціонування головного мозку. Згідно з педагогічними характеристиками ці учні мають виразні учбові інтереси, середню научуваність, невисокий темп мислення; вони є розважливими, дисциплінованими, самостійними, працелюбними, потайливими. На думку вчителів, за зовнішнім спокоєм таких школярів приховується внутрішня напруженість.

Емоційний тип відрізняється високим ступенем афективної реактивності. Учні, що належать до цієї групи характеризуються пластичністю та конкретністю розумової діяльності, енергійністю в учінні, глибиною, але неусталеністю учбових інтересів, лабільністю та середньою величиною рівня відносно стабільного функціонування головного мозку. У таких учнів педагоги відмічають високу научуваність, кмітливість; раціональність, широту, силу, але мінливість учбових інтересів; гарну дисципліну, самостійність, комунікабельність, енергійність, честолюбство, громадську активність і майже завжди гарний настрій.

Для пасивного типу властиві вольова та розумова інертність. У представників цього типу зареєстровано наступні показники: домінування неенергійності та залежності у навчанні, абстрактність та пластичність розумової діяльності, нестійкість та поверховість учбових інтересів, мала величина та лабільність рівня відносно стабільного функціонування головного мозку. Згідно з педагогічними характеристиками, загальними властивостями учнів пасивного типу виявилися лише невиразність інтересів, відсутність ініціативності, непередбачуваність у поведінці.

Підсумовуючи результати дослідження, вчений вважає доведеним факт існування певних зв'язків між психологічними та фізіологічними передумовами учбової активності і нагадує, що саме учні з середнім (тобто оптимальним) рівнем відносно стабільного функціонування головного мозку демонструють найбільш високу загальну навчальну успішність.

Досліджуючи пізнавальну активність дорослих в контексті проблемного навчання, Г.С.Сухобська вважає необхідним розглядати цей феномен з позиції психології продуктивного мислення і міжособистісної комунікації. Узагальнюючи дані, які розкривають „механізм включеності особистості іншої людини у процес прийняття рішення, оцінку результату” [146; 45] і засвідчують що „мисленнєва зверненість до іншої людини як співоцінника власної діяльності є вихідною умовою мисленнєвого акту” [146; 45], дослідниця стверджує, що сама природа продуктивного мислення (як створення нового, оригінального продукту) вимагає соціальної апробації отриманих результатів, психологічно приймаючи форму зверненості до іншої людини, уявного співрозмовника, з метою верифікації результатів. „Таким чином, – стверджує вчений, – повноцінний мисленнєвий акт вимагає рефлексії як адекватної самооцінки результатів з позиції іншої людини, що втілює собою соціально апробований досвід” [146; 45].

Головний психологічний смисл проблемності, забезпечення високого рівня пізнавальної активності і зацікавленості у процесі навчання, науковець вбачає „у формуванні рефлексивного механізму оцінки здійснюваних людиною продуктивних мисленнєвих процесів на основі інтеріоризації соціальних форм контролю за результативністю індивідуального досвіду” [146; 45].

Для реалізації цього смислу у навчанні дорослих педагогові пропонується організувати діяльність того, хто навчається, за принципом комунікативних відносин, тобто як „співвирішення” запропонованої проблеми. Така діяльність має складатися з наступних етапів: 1) прийняття проблеми, поставленої вчителем, як у чомусь важливої і значущої для себе; 2) включення в процес вирішення проблеми, прийняття способу, запропонованого вчителем; 3) прийняття рішення на основі запропонованих вчителем способів аргументації. Таким чином, на думку дослідниці,

погодження з позицією іншого, прийняття його точки зору складає внутрішню сутність комунікативних стосунків партнерства.

Реалізація спільної діяльності можлива не лише в діаді „вчитель – учень”. За умови врахування вищезазначених принципів, така діяльність також може успішно застосовуватися в інших групах (зокрема „учень – учень”), сприяючи втіленню різних позицій кожного окремого учасника цього процесу. На вищих етапах оволодіння комунікативною діяльністю вона здатна набувати характеру партнерського спілкування, рівноправного обговорення спільної проблеми. Кульмінаційним етапом комунікативної діяльності можна вважати побудований за її правилами і принципами внутрішній „проблемний” монолог.

Процес самостійного вирішення завдань містить проблемність як необхідну умову здійснення людиною діяльності. Психологічна природа самостійного пошуку рішень пов'язана із здатністю людини звільнитися від впливу відомих, стандартних рішень, побачити проблему в новій системі відносин та зв'язків. Активне включення у процес вирішення проблеми зазвичай пов'язують з наявністю певної суперечності, невідповідності між поставленою метою і звичним способом діяльності. Ця суперечність, зіткнення викликає психологічний конфлікт, потреба вийти з якого і породжує особисто значущу проблемну ситуацію.

Завершуючи огляд особливостей пізнавальної активності у різні періоди життя людини, зазначимо, що наявних у сучасній психолого-педагогічній науці даних вочевидь бракує для цілісного і всебічного розуміння вказаного феномена, а також ґрунтовної характеристики якісно-кількісних змін, що відбуваються з пізнавальною активністю впродовж онтогенезу. Однак розглянуті в даному дослідженні окремі моменти вікової динаміки пізнавальної активності від народження до періоду дорослості, дають змогу не лише простежити щільний зв'язок цього явища з пізнавально-пошуковою діяльністю людини у різні вікові періоди, вони також незаперечно засвідчують вирішальний позитивний вплив, який справляють контакти з іншими людьми у процесі спілкування на становлення такої важливої якості особистості як пізнавальна активність.

Висновки до першого розділу

Підсумовуючи результати вивчення теоретичних підходів до проблеми розвитку пізнавальної активності, можна зробити наступні висновки:

1. Проблема пізнавальної активності є однією з широко досліджуваних у сучасній психолого-педагогічній науці. Існує декілька підходів до визначення поняття „пізнавальна активність”. Різні дослідники розглядають пізнавальну активність як пізнавальну діяльність; якісну характеристику пізнавальної діяльності, її компонент; певне ставлення суб’єкта до пізнавальної діяльності, готовність до пізнання; певний стан суб’єкта у процесі пізнавальної діяльності; енергійну розумову, мисленнєву діяльність; рису особистості тощо.

2. Найбільш доцільним, на нашу думку, є такий психолого-педагогічний підхід до вивчення проблеми пізнавальної активності, який розглядає цей феномен комплексно: з одного боку як рису особистості, а з іншого – у зв’язку з пізнавальною діяльністю. Отже, у даному дослідженні поняття „пізнавальна активність” і „пізнавальна діяльність” розглядаються як споріднені та взаємопов’язані, але не тотожні. Пізнавальна активність є динамічною умовою становлення та здійснення пізнавальної діяльності, а також властивістю останньої, її якісно-кількісною характеристикою. Пізнавальна активність виявляється у готовності, прагненні до пізнання невідомого і найбільш повно реалізується у пізнавальній діяльності.

3. Пізнавальна активність є тим чинником, рушійною силою за допомогою якої моделюється, структурується та здійснюється не лише власне навчально-пізнавальна діяльність, але й спілкування та поведінка. Джерело пізнавальної активності міститься у суб’єкті пізнання як ціль, мета, що спрямовані у майбутнє, тобто пізнавальна активність детермінована „зсередини”, з боку ставлення суб’єкта до пізнання оточуючого світу і себе у цьому світі.

4. Пізнавальна активність належить до соціальних властивостей людини, вона здатна формуватися і розвиватися лише у процесі привласнення індивідом

історично сформованого соціального досвіду людства. Як соціальна властивість, пізнавальна активність детермінована суспільними відносинами, соціальною позицією особистості, суспільними вимогами та нормами, що звернені на неї. Пізнавальна активність безпосередньо пов'язана з такими якостями особистості як самостійність, самовизначення і саморегуляція у процесі пізнання. Пізнавальна активність – складне, багатовимірне особистісне утворення, що інтегрує всю структуру особистості: потреби, здібності, волю, свідомість та ін.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемі пізнавальної активності, дозволяє нам сформулювати власне визначення поняття „пізнавальна активність”, що розглядається у дослідженні як соціальна властивість людини, що має природні передумови; складне особистісне утворення, яке виявляється у ставленні суб'єкта до пізнання навколишнього світу і себе у світі; якість, що втілюється через готовність та прагнення людини досягнути невідоме і найбільш повно реалізується у пізнавальній діяльності.

5. Структура пізнавальної активності тих, хто навчається, – це складна цілісна система, що поєднує у собі діяльнісні та особистісні аспекти і охоплює змістовно-операційний, інформаційний, мотиваційний, цільовий, емоційний, вольовий, комунікативний, результативний, контрольний-оцінний компоненти, а також здатності та здібності і увагу вчителя та учня, як центральних та рівноправних суб'єктів навчально-виховного процесу. Визначено такі різновиди пізнавальної активності: потенційна і функціонуюча, ситуативна та інтегрована, нормативна та ініціативна, адаптивна і продуктивна. Пізнавальна активність школярів виявляється на репродуктивно-наслідувальному, пошуково-виконавському та творчому рівнях.

6. Дослідження вікової динаміки пізнавальної активності від народження до періоду дорослості включно дає змогу простежити щільний зв'язок цього явища з пізнавально-пошуковою діяльністю людини у різні вікові періоди, а також підтверджує той факт, що контакти з оточуючими у процесі спілкування є надзвичайно важливим чинником у становленні такої важливої якості особистості як пізнавальна активність.

7. Найявний теоретичний арсенал дослідження пізнавальної активності як психологічного феномену дозволяє розглядати це явище відносно молодшого шкільного віку у процесі вивчення різних навчальних дисциплін, зокрема іноземної мови.

Матеріали першого розділу дисертації знайшли відображення у таких публікаціях:

1. *Козачук С.А.* Теоретичні підходи до розгляду феномену пізнавальної активності // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – № 10 (34). – С. 38 – 45.

2. *Козачук С.А.* Проблема вікових особливостей пізнавальної активності у вітчизняній психології // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – № 11 (35). – С. 51 – 62.

3. *Козачук С.А.* Пізнавальна активність як передумова становлення творчої особистості // Генезис творчості в житті особистості: Збірник наукових статей (за матеріалами I Всеукраїнської науково-практичної конференції) / Відп. ред. Н.О.Полетаєва. Вип. I. – Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2007. – С. 44 – 50.

4. *Козачук Світлана.* Пізнавальна активність особистості як багатовимірне інтегративне психічне явище // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: Зб. матеріалів ІХ Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 25 – 27 квітня 2006 р.; У 5-ти т. / Редкол.: Тимошенко І.І. (відп. ред.) та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – Т.3. – С. 111 – 114.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У розділі представлено теоретико-методичні аспекти дослідження пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови. Розглянуто психологічні особливості засвоєння іноземної мови як навчального предмету; проаналізовано особливості структури пізнавальної активності молодших школярів у контексті вивчення іноземної мови; визначено її критерії та рівні розвитку; подано результати експериментального дослідження вікової динаміки та гендерних відмінностей пізнавальної активності учнів початкових класів, що вивчають іноземну мову; встановлено зв'язок рівня розвитку пізнавальної активності учнів з особливостями таких психологічних явищ як саморегуляція, самооцінка, тривожність, учбова мотивація та рівень домагань.

2.1. Теоретико-методичні аспекти вивчення пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови

2.1.1. Психологічні особливості засвоєння іноземної мови як навчального предмету

Особливості іноземної мови як навчального предмету полягають у тому, що іноземна мова, маючи риси, що властиві мові взагалі як знаковій системі, на відміну від рідної мови, відзначається цілою низкою своєрідних, лише їй притаманних властивостей опанування і володіння нею. Як слушно зазначає І.О.Зімня [62], [63], іноземна мова за певною кількістю ознак суттєво відрізняється не лише від рідної мови, але і від будь-якої іншої навчальної дисципліни.

Однією з істотних відмінностей дисципліни „іноземна мова” є те, що вона водночас – і мета, і засіб навчання. Оволодіння усіма іншими предметами відбувається за посередництвом мови як одного з найважливіших інструментів

навчання. У процесі ж засвоєння власне мови виникає проблема поступового оволодіння порівняно легкими засобами та способами для вирішення за допомогою них завдання засвоєння більш складних.

Іншою суттєвою особливістю іноземної мови як навчального предмету є те, що її засвоєння не надає людині знання про навколишній світ і себе у цьому світі. Властивості та закономірності дійсності досліджуються іншими дисциплінами, мова ж є лише засобом формування, а згодом і засобом існування та висловлювання думки; одним з найбільш продуктивних способів спілкування та найефективнішим інструментом для обміну інформацією між людьми. Інакше кажучи, мова – це лише носій та форма існування інформації у свідомості індивіда і суспільства. Таким чином, мова як навчальна дисципліна є „безпредметною”, нібито позбавленою власного змісту. А тому у галузі викладання іноземної мови виникає особливе завдання визначення того, чому саме навчати засобами іноземної мови, оскільки вивчення мовних засобів (лексики, граматики, фонетики) заради самих цих засобів, вочевидь, не має сенсу.

Наступною особливістю іноземної мови як навчальної дисципліни є її безмежність, неосяжність. Справді, порівнюючи іноземну мову з іншими шкільними предметами, знаходимо: усі вони поділені на окремі теми, розділи, що являють собою завершені і, певним чином, самодостатні фрагменти інформації, засвоївши яку, учень відчуває задоволення. У процесі вивчення іноземної мови основним завданням є оволодіння іншомовним спілкуванням, оскільки ж оволодіння спілкуванням є процесом довготривалим, відчуття задоволення від результатів гарно виконаної роботи відсувається на необмежений час. До того ж, вивчаючи іноземну мову, неможливо знати одні теми, наприклад „фонетику” чи „артиклі”, і не знати інші, такі як „лексику” або ж „часи дієслова”. Для продуктивного спілкування іноземною мовою потрібно знати „все” – всю лексику, граматику, тощо. А утім, це „все” (зокрема у лексичному чи то стилістичному планах) у мові практично не має меж. У такому значенні мова як навчальний предмет є безмежною. Існування зазначеної проблеми викликало введення до навчального мовного

матеріалу так званого „обмеження”, що дозволило б зосередитись на окремих визначених явищах мови.

Іноземна мова у порівнянні з іншими предметами характеризується специфічним співвідношенням знань, умінь та навичок. За вказаною ознакою іноземна мова займає проміжне місце між гуманітарними дисциплінами (такими як історія, географія, література), дисциплінами природничого циклу (математика, фізика, хімія) та дисциплінами естетичної, трудової та спортивної підготовки (музика, гімнастика, плетіння та ін.). Процес оволодіння іноземною мовою передбачає зосередження уваги на формуванні мовленнєвих умінь та навичок, водночас цей процес потребує засвоєння великого обсягу мовних знань у вигляді правил, закономірностей тощо.

Із вищезазначеними відмінностями іноземної мови як навчальної дисципліни пов'язана ще одна її характерна риса, а саме – поширене ставлення до цього предмету як до надто складного, такого, що дуже важко піддається засвоєнню. Вивчення іноземної мови дійсно потребує кропіткої, наполегливої, регулярної праці учня, який повинен розуміти причини необхідності докладання власних зусиль та мати чітко визначену, суб'єктивно значущу мету оволодіння цим навчальним предметом.

Засвоєння іноземної мови і практичне володіння нею, на думку Б.В.Беляєва [19], передбачає не лише видозмінення мисленнєвої сфери учня з метою досягнення мислення іноземною мовою, але й розвиток так званого „відчуття мови”. Відсутність відчуття іноземної мови у того, хто лише починає вивчати цю мову, на думку автора цієї концепції, і є одним із основних моментів, що не лише ускладнює опанування нею, але і значно відрізняє процес викладання рідної та іноземної мов, оскільки вивчення рідної мови спирається на вже існуюче її відчуття. Вчений звертає увагу на такі особливості цього інтелектуального відчуття: 1) воно не є універсальним, тобто можна відчувати одну мову (рідну) і не відчувати іншу (іноземну); 2) відчуття мови не успадковується, не є вродженим, а набувається, або виховується, тобто виникає та розвивається за життя людини, і завжди в умовах та

під впливом практичної мовленнєвої діяльності; 3) відчуття мови є досить складним і тому ніколи не може з'явитися у людини відразу, в цілому, у всій своїй складній та різноманітній структурі, а формується поступово.

Серед чинників, що сприяють утворенню та розвитку відчуття мови, дослідник передусім виділяє вроджені схильності, які, в свою чергу, залежать від успадкованих анатомо-фізіологічних особливостей організму взагалі та головного мозку зокрема. Проте, самі по собі ці успадковані передумови не є достатніми для утворення відчуття мови, яке для свого виникнення та розвитку, вдосконалення вимагає відповідної іншомовно-мовленнєвої діяльності.

Зазначені вище особливості іноземної мови, а надто її „безпредметність”, „неосяжність” та суб'єктивне відчуття складності оволодіння нею, утруднюють засвоєння цього навчального предмету порівняно з іншими дисциплінами. А це, у свою чергу, безпосередньо позначається на розвиткові пізнавальної активності тих, хто вивчає іноземну мову, уповільнюючи, гальмуючи його. Зокрема, досліджуючи ставлення учнів до навчальних предметів, Т.І.Шамова з'ясувала той факт, що іноземна мова вважається одним з найменш улюблених предметів, таких, яким учні найрідше надають перевагу і вивчають із задоволенням [170].

2.1.2. Характеристика структурних компонентів пізнавальної активності молодших школярів

Пізнавальна активність не лише входить до структури особистості, але має і власну будову, яку було розглянуто у попередньому розділі дисертації. Водночас, специфіка навчальної дисципліни, як і вікові особливості досліджуваних, вочевидь, не можуть не позначатися на структурі феномену, що вивчається. Отже, мусимо розглянути особливості структури пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення ними іноземної мови, враховуючи особливості кожного з її компонентів.

Змістовно-інформаційний компонент пізнавальної активності молодшого школяра характеризується його обізнаністю, ерудованістю, відповідністю знань,

якими він володіє, вимогам діючих навчальних планів та програм. Цей компонент пізнавальної активності учнів досить повно відображається показниками їх навчальної успішності і визначається шляхом ознайомлення зі шкільною документацією, експертних оцінок вчителів, спостереження за школярами та бесід з ними.

Операційний компонент пізнавальної активності, охоплює, як зазначалося раніше, пізнавальні процеси, мисленнєві дії (операції), а також різноманітні вміння та навички. Цей компонент посідає важливе місце у структурі пізнавальної активності взагалі, але для молодшого школяра він набуває особливого значення. Дитина приходить до школи з великим бажанням учитися, проте не вмючи це робити. Якщо з перших же кроків навчання школяр не оволодіватиме умінням вчитися, то незабаром він нашттовхнеться на нездоланні труднощі і невдачі у навчанні [142], [143] які поступово загасять його первісне бажання і неминуче призведуть до зниження пізнавальної активності. А отже, операційний компонент пізнавальної активності молодшого школяра є тим фундаментом, на який спираються усі інші її складові.

Оволодіння пізнавальною діяльністю, що весь час ускладнюється, вимагає від учня вдосконалення пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, уяви), а також уваги, загальними характеристиками яких мають стати довільність, продуктивність, усталеність і опосередкованість, а самі ці процеси повинні поступово перетворитися на вищі психічні функції. Процес навчання стимулює розвиток мислення молодшого школяра, який відбувається у напрямку від наочно-дійового та наочно-образного до абстрактного. Під час навчання у початковій школі відбувається формування таких мисленнєвих операцій як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Як відомо, з мисленням людини нерозривно пов'язана мова, що є одним з найважливіших інструментів запозичення та привласнення індивідом суспільно-історичного досвіду. Вивчаючи розвиток пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови, надзвичайно важливо

розуміти особливості, що характеризують мовленнєвий розвиток дітей, рівень їх володіння рідною мовою. З приводу цього питання слухними є висновки, до яких доходить І.О.Зімня [62], аналізуючи розвиток мовлення молодших школярів. Дослідниця вважає, що мовленнєвий розвиток дітей цього віку характеризується: а) природною гетерохтонністю розвитку усних та писемних форм спілкування, а саме, випередженням усного висловлювання та розуміння на слух; б) недостатньою сформованістю усіх мовленнєвих механізмів, зокрема осмислення; в) невідпрацьованістю мовних засобів (лексико-граматичних форм); г) недостатнім рівнем розвитку способів формування та формулювання думки, яка ще не повністю підпорядковується логічному плану її викладення. Зазначені особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів свідчать про недосконалість їхнього мовлення, хоча у цей період свого життя діти, зазвичай, вже володіють майже повним словниковим запасом та граматиною мови.

Особистість молодшого школяра характеризується специфічністю його спонукальної сфери, що знаходить своє відображення у своєрідних особливостях *мотиваційного компоненту* пізнавальної активності дітей цього віку. Розвиток потреб у молодшому шкільному віці відбувається на основі тих, що сформувалися раніше, у дошкільному дитинстві. Передусім зберігаються потреби у грі, у русі, у зовнішніх враженнях. Під впливом нової провідної діяльності на початку навчання відбувається підсилення пізнавальної потреби, формою вияву якої є пізнавальний інтерес.

Загальні висновки, які було зроблено на основі результатів досліджень ієрархії та динаміки мотивів молодших школярів, [38], [101] підтверджуючи ідею про їхню неоднорідність та різну „силу” спонукального впливу, засвідчують, що провідне місце у мотиваційній сфері першокласників посідають безпосередньо пізнавальні мотиви (такі, що пов’язані із змістом та процесом навчання); натомість, здійснення учбової діяльності учнів других – третіх класів визначається так званими „зовнішніми”, або ж „соціальними”, мотивами, що передусім пов’язані з антиципацією успіху та прагненням уникнення невдач. У ієрархії мотивів навчання

молодших школярів важливі позиції також займають мотиви самовизначення (розуміння значення освіченості для майбутньої професії та кар'єри); мотиви благополуччя (прагнення отримати схвалення, довести власну компетентність). З віком спостерігається зростання ролі негативних мотивів (здійснення учбової діяльності внаслідок тиску та заради уникнення неприємностей), а також мотивів престижу. Останні дослідження також запевняють, що для сучасних молодших школярів не властиво навчатися „За велінням совісті”, чи то „За суспільною потребою” („Щоб приносити людям користь”) [38]. Таким чином, динаміка провідних мотивів учіння від пізнавальних (внутрішніх) до соціальних (зовнішніх), що спостерігається впродовж навчання у молодшій школі, не є надто сприятливою для розвитку пізнавальної активності, оскільки рушійною силою цього явища є саме внутрішні спонуки, до яких належать пізнавальна потреба, пізнавальні мотиви, пізнавальний інтерес.

Силою, що спрямовує та інтегрує енергію, інтелект, волю, почуття дитини на розв'язання життєвих завдань, на реалізацію самовизначення є цілепокладання. Підкреслюючи значення, яке відіграє учбова діяльність у розвитку цілепокладання дитини, В.У.Кузьменко визначає його як „здатність дитини до самостійної постановки мети, планування конкретних дій щодо її досягнення, пошуку адекватних засобів реалізації мети, наявність позитивно-емоційної мотивації, соціальної забарвленості мети, адекватного оцінювання своїх можливостей та ресурсів, реалістичності та результативності дій” [77;145]. Простежуючи процес розвитку цілепокладання, вчений зазначає, що він здійснюється як „поступовий перехід від постановки мети дорослим до самостійної постановки дитиною власної мети” [77; 145].

Втім, слід визнати, що розвиненість *цільового компоненту*, як усвідомленого передбачуваного образу бажаного результату діяльності, загалом не є властивою для пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку. І хоча діти, зазвичай, усвідомлюють головну мету, що пов'язана з учбовою діяльністю взагалі, проте, вони не можуть досягнути окремих конкретних цілей, які ведуть до її реалізації, не

бачать засобів її досягнення. Так, Ш.А.Амонашвілі вважає, що „прагнення школяра і цілі педагога відносно його виховання та навчання аж ніяк не співпадають одне з одним. Школяр охоплений актуальними потребами: те, що він хоче зробити цієї хвилини, здається йому справедливим, і він має право відразу ж реалізувати власну потребу. Проте педагог має свої наміри щодо навчання і виховання дитини, і він вважає себе зобов'язаним невідкладно виконувати їх. Ці наміри зафіксовані в навчально-виховних програмах, підручниках, гарантують віддалене майбутнє дитини” [8; 37]. Отже, учневі потрібно не лише усвідомити, але й прийняти, привласнити мету, яку перед ним ставить вчитель на кожному окремому етапі навчання.

Характерною особливістю дитинства є емоційність, і психічне життя молодшого школяра не виняток, воно сповнене різноманітних емоційних станів, яскравих почуттів. Кожне враження викликає у психіці дитини виразний емоційний відгук, або ж, принаймні, емоційно забарвлюється. А тому рівень пізнавальної активності молодшого школяра знаходиться у значній залежності від того, якого саме емоційного кольору набуває для нього навчання.

Як стверджує К.Ізард [182], один з найголовніших принципів людської поведінки полягає у тому, що емоції енергетизують та організують сприймання, мислення та дію. Справді, *емоції* (здивування, радості, відчуття ризику та несподіваності тощо) помірної та високої інтенсивності покращують сприймання та запам'ятовування, сприяють концентрації уваги. Емоційне збудження може викликати різні реакції і по-різному впливати на активність людини. Зокрема, воно сприяє виконанню порівняно легких завдань, але утруднює вирішення складних. Позитивні емоції, що пов'язані з досягненням успіху, зазвичай сприяють підвищенню рівня пізнавальної активності, негативні ж, навпаки, спричинюють її пригнічення. Особливо це стосується найменших школярів, у зв'язку з недосконалістю їхньої емоційної регуляції, недостатньою стійкістю, поверховістю та значною рухливістю емоційних процесів. Діти цього віку відрізняються імпульсивністю, надзвичайною емоційною чутливістю та вразливістю, що

неодмінно відбивається як на характеристиках їх пізнавальної активності, так і на перебігу навчання та його результатах загалом.

Досліджуючи емоційний фактор, як такий, що впливає на особливості самооцінки молодших школярів, І.Ф.Муханова зазначає: „Дитині дуже легко підірвати віру у свої сили, але важко її поновити. Якщо дитина на початку навчання вже почала дивитися на себе, як нездібну, неуспішну людину, цей погляд буде дуже важко змінити. Коли дитина наражається на невдачі на початку навчання, виникає почуття скутості, своєї невідповідності вимогам школи та очікуванням батьків. Ця психологічна пригніченість часто буває нездоланною. Дитина не може дати розумних пояснень своїх постійних невдач ні батькам, ні вчителям. Ця ситуація наносить шкоду дитині, оскільки часто призводить до виникнення в неї тривожності” [115; 143].

Синдром хронічної неуспішності, ознаки і механізм формування якого так виразно описані процитованим нами автором, зазвичай утворюється саме у перші роки шкільного навчання. Основною особливістю психологічного профілю такої дитини, на думку А.Л.Венгер [31], є високий рівень тривожності, що викликаний невідповідністю між очікуваннями батьків та досягненнями дитини.

Шкільна тривожність, як вважають А.В.Мікляєва та П.В.Рум'янцева [111], є найбільш широким поняттям, що охоплює різноманітні аспекти стійкого шкільного емоційного неблагополуччя. Шкільна тривожність знаходить свій прояв у хвилюванні, підвищеному занепокоєнні у навчальних ситуаціях в класі, у очікуванні негативного ставлення до себе, низької оцінки з боку педагогів та однолітків. Дитина постійно відчуває свою неадекватність, неповноцінність, не впевнена у правильності власної поведінки, власних рішень. „Підвищений рівень шкільної тривожності, – як зазначає Л.М.Співак, – виступає чинником появи високого рівня особистісної тривожності; а постійний неуспіх в навчальній діяльності сприяє становленню негативного самоствавлення в дітей” [142;14].

А втім, як запевняють дослідники проблеми дитячої тривожності, „відчуття тривоги у шкільному віці неможливо уникнути, оскільки, тривога завжди

супроводжує пізнання. Пізнання – це завжди відкриття чогось нового, а все нове приховує у собі невизначеність, яка непокоїть людину. Усунути цю тривогу, по суті, означає нівелювати усі труднощі пізнання, що є необхідною умовою успішності засвоєння знань” [111; 27].

Таким чином, навчання у школі періодично супроводжується переживаннями тривоги, стресу, пов'язаного з тими чи іншими подіями шкільного життя. Іноді невеликий стрес може навіть стимулювати учіння, проте тут необхідно враховувати не лише вікові, але й індивідуальні особливості школярів. Отже, інтенсивність переживання тривоги не повинно перевищувати індивідуального для кожного учня так званого „оптимального рівня тривожності”, після якого воно починає здійснювати вплив, що дезорганізує, пригнічує, а не мобілізує пізнавальну активність школяра.

Вольовий компонент, який, на нашу думку, є одним з найсуттєвіших складових пізнавальної активності, відчутно змінюється у молодшому шкільному віці. Завдяки досягненню дитиною певного рівня психофізіологічного розвитку та її участі в навчально-пізнавальній діяльності у цьому віці відбувається становлення довільності та свідомої саморегуляції, як одного з найбільш важливих вікових новоутворень.

Здатності та здібності дитини до оволодіння нею учбовою діяльністю загалом та іноземною мовою зокрема не можуть не позначитися на перебігові вдосконалення її пізнавальної активності. Проте, проблема визначення іншомовно-мовленнєвих здібностей у молодшому шкільному віці є досить складною і малодослідженою. Адже малюки знаходяться лише на початку свого шляху до „країни знань”, а, як відомо, проблему здібностей особистості слід розглядати лише у її зв'язку з проблемою діяльності, через те що „саме в діяльності людина, як її суб'єкт, виявляє властивості психіки, які називаються здібностями, якщо вона з цією діяльністю успішно справляється, та оскільки саме в діяльності у неї відбувається розвиток цих властивостей” [26; 123]. А тому, стосовно молодшого шкільного

віку, скоріше, слід звернути увагу не стільки на здібності, скільки на їхні передумови, до яких належать:

- розвиненість інтелектуальної сфери, мовлення, пізнавальних процесів;
- допитливість;
- наполегливість та цілеспрямованість, як прояв саморегуляції та вміння зосередити власні сили для подолання труднощів, що виникають;
- позитивне ставлення до предмету, схильність займатися ним;
- працелюбність, старанність, організованість, самостійність;
- достатній обсяг знань, умінь та навичок у відповідній царині діяльності для можливості виконання цієї діяльності на певному рівні;
- наявність позитивних емоційних станів – зацікавленості, інтересу, зосередженості, гарного настрою, тощо;
- індивідуально-психологічні особливості у сенсорній та розумовій сферах, що відповідають вимогам даної діяльності [75], [113], [114].

Водночас, саме пізнавальна активність розглядається як „найбільш загальна складова психологічної основи пізнавальних творчих здібностей дитини” [107; 165].

Комунікативному компоненту належить особливе місце в розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови. Адже сутність реалізації будь-якої мови – у контексті соціальних контактів людини, тобто у комунікації, спілкуванні. Оскільки мова – це засіб здійснення немовної спільної діяльності людей, яку вона обслуговує, то й основна увага у процесі вивчення мови має передусім зосереджуватися на міжособистісному спілкуванні тих, хто її опановує.

Результати великої кількості досліджень, присвячених зв'язку, що існує між спілкуванням та пізнавальною активністю (які було розглянуто у попередньому розділі) засвідчують, що спілкування містить у собі невичерпні можливості для розвитку досліджуваної якості. Таким чином, можемо зробити припущення, що процес опанування іноземною мовою, як засобом міжособистісного спілкування, має сприяти розвитку пізнавальної активності дитини.

Дитина, яка щойно вступила до школи, довгий час може займатися не відволікаючись лише тим, що захоплює її, викликає інтерес, щиро зацікавленість. Жваву реакцію учня на все нове, яскраве, незвичайне спричинює розвиненість мимовільної *уваги* у цьому віці. Школа ж вимагає довільності уваги дитини в плані уміння діяти без відволікань, дотримуватись інструкцій та контролювати отриманий результат. А втім, довільна увага, що спрямована на контроль поведінки, підтримку стійкої вибіркової активності молодших школярів і основною функцією якої є активне регулювання психічних процесів, як відомо, не є властивою для молодшого шкільного віку. І тому на початку навчання діти часто зазнають труднощів через недосконалість та недостатню розвиненість власної уваги. Увага учнів початкових класів характеризується невеликим обсягом, нестійкістю, недостатністю концентрації, розподілу та переключення, проте саме на молодший шкільний вік припадає інтенсивний розвиток та становлення як довільної, так і мимовільної уваги.

До *результативного компоненту* пізнавальної активності молодших школярів належать здобуті ними знання, уміння та навички, психічний, інтелектуальний та особистісний розвиток учнів: вдосконалення процесів сприймання, пам'яті, уваги, волі, мислення, мовлення, потреб, мотивів, інтересів, здібностей тощо.

Контрольно-оцінний компонент пізнавальної активності учнів початкових класів (за умови розгляду його як контролю, здійснюваного з боку самого учня, тобто самоконтролю) як, власне, й решта компонентів пізнавальної активності, у цьому віці лише тільки зароджується, знаходиться на етапі становлення та інтенсивного розвитку.

Розгляд характерних особливостей компонентів пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови демонструє їхню недосконалість та нестійкість. Як з'ясував проведений аналіз, усі ці компоненти у молодшому шкільному віці знаходяться у фазі становлення і зазнають значних трансформацій. Таким чином, можна, здавалося б, дійти до висновку і про

недосконалість та нестійкість власне пізнавальної активності як риси особистості молодшого школяра.

Проте, варто поглянути на цю проблему й з іншого боку. Адже становлення особистості молодшого школяра „характеризується появою навчальної діяльності як провідної та розвитком таких важливих психічних новоутворень як рефлексія, самоконтроль, довільність та внутрішній план дій. Важливість молодшого шкільного віку зумовлена й тим, що даний період розвитку дитини є найбільш ефективним періодом для здійснення впливу на особистість дитини з боку дорослих” [142; 1].

Відомо, що саме молодший шкільний вік є сензитивним для:

- формування мотивів учіння, розвитку сталих пізнавальних потреб та інтересів (мотиваційний компонент);
- розвитку продуктивних прийомів та навичок учбової праці, „уміння вчитися” (операційний компонент);
- розкриття індивідуальних особливостей та здібностей;
- становлення довільності; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції (вольовий та контрольний компонент);
- оптимізації самооцінки, рефлексії, розвитку критичності до себе та до інших (контрольний компонент);
- розвитку навичок спілкування, встановлення міцних дружніх стосунків (комунікативний компонент) [141], [142], [143].

„Молодший шкільний вік – це період позитивних змін та перетворень. Тому такий важливий той рівень досягнень, що здійснений кожною дитиною на даному віковому етапі. Якщо у цьому віці дитина не відчує радості пізнання, не здобуде вміння вчитися, не навчиться дружити, не дістане впевненості у власних здібностях та можливостях, зробити це пізніше (за межами сензитивного періоду) буде значно складніше і потребуватиме невимірно більш високих душевних та фізичних витрат” [141; 433].

Таким чином, доходимо до висновку, що нестабільність та недосконалість структурних компонентів пізнавальної активності у молодшому шкільному віці цілком компенсується їхньою надзвичайною рухливістю та пластичністю, що дає підстави говорити про сензитивність цього періоду життя людини як для вдосконалення окремих складових пізнавальної активності, так і для розвитку цієї властивості в цілому. Проте, сензитивність молодшого шкільного віку для розвитку пізнавальної активності не означає, що вона у цей період за будь-яких обставин сама по собі неодмінно вдосконалюватиметься. Отже, розвиток пізнавальної активності у молодшому шкільному віці здійснюватиметься успішно, якщо для цього буде створено відповідні психолого-педагогічні умови.

Узагальнюючи результати дослідження проблеми, зазначимо, що пізнавальна активність у молодшому шкільному віці це –, передусім, якість що формується, особистості, яка формується. Становлення цієї особистісної якості здійснюється у процесі пізнавальної діяльності, що породжується як пізнавальними, так і соціальними спонуканнями. Порівнюючи пізнавальну активність молодших школярів з її проявами на попередніх етапах онтогенезу, зазначимо, що, як і раніше, вона характеризується високою емоційністю. Проте, початок шкільного навчання дитини спричинює її перехід на якісно новий рівень, що зумовлюється зануренням школяра в учбову діяльність, як провідну. Розвиток пізнавальної активності у молодшому шкільному віці відбувається, насамперед, через становлення довільності, гармонізацію самосприйняття та самооцінювання, прагнення успіху, а також усвідомлення себе суб'єктом пізнання.

Усе сказане дозволяє сформулювати уточнене, більш повне визначення **пізнавальної активності молодших школярів** – як складного особистісного утворення, що знаходиться у фазі інтенсивного становлення і найповніше виявляється у пізнавальній діяльності зростаючої людини. Пізнавальна активність у молодшому шкільному віці містить у своїй основі пізнавальні та соціальні спонуки, характеризується високою емоційністю, тісним зв'язком із довільністю, самоусвідомленням, самооцінюванням та прагненням досягти успіху.

2.1.3. Критерії та рівні розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови

Досліджуючи феномен пізнавальної активності, серед інших аспектів вчені зверталися також і до проблеми визначення її критеріїв – суттєвих ознак, на підставі яких здійснюється оцінювання, характеристика досліджуваного явища. Проте, науковцям так і не вдалося дійти цілковитої згоди щодо цього питання. Не будемо наразі вдаватися до повторного перерахунку усіх властивостей пізнавальної активності, запропонованих різними дослідниками і наведеними у роботі раніше, звернімося лише до критеріїв, якими користувалися науковці, досліджуючи пізнавальну активність молодших школярів. Зокрема, М.Мамажанов [96], вивчаючи психологічні особливості зв'язку пізнавальної активності з самооцінкою у молодшому шкільному віці, до показників пізнавальної активності відносить: допитливість школяра, що виявляється у змістовних запитаннях; ініціативність його дій – участь у дискусіях, обговореннях; засвоєння інформації за межами шкільного навчання; володіння засобами вирішення інтелектуальних завдань, орієнтацію на спосіб дії; самостійність мислення, критичність і самокритичність та ін. Критеріями, що найбільш повно охоплюють усі сторони пізнавальної активності учнів, І.Л.Вікторенко [34], [35], досліджуючи пізнавальну активність молодших школярів у процесі їхнього спілкування з батьками, вважає енергійність, сумлінність у реалізації конкретних дій, старанність, ретельність, готовність оволодівати знаннями та прагнення самостійно здобувати їх, вибір способів діяльності, використання здобутих знань у нових ситуаціях, ініціативу, самостійність, інтерес, новизну, оригінальність, оптимальність. Г.І.Коберник [68], [69] суттєвими ознаками пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення математики вважає: емоційні прояви (задоволеність шкільним навчанням; посилений інтерес до предмету, захопленість новим матеріалом, оптимістичний стан на уроках); інтелектуальні показники (постановку питань, спрямованих на поглиблення змісту почутого, побаченого, прочитаного; бажання доповнити або конкретизувати відповіді однокласників; мисленнєву та мовленнєву активність тощо); вольові

риси (самотійність під час виконання завдань підвищеної складності; прояви настирливості, терпіння під час долаття труднощів у навчальному процесі; самоорганізованість під час учбової діяльності і т.п.), а також рівень сформованості навчальних умінь, навичок самоконтролю, самоорганізації в навчальних ситуаціях; репродуктивний, продуктивний та творчий характер оперування набутими знаннями.

Узагальнюючи показники, запропоновані різними дослідниками для оцінювання пізнавальної активності молодших школярів, а також спираючись на наведені вище теоретичні положення щодо сутності та природи пізнавальної активності і особливостей її структурної організації, властивих молодшому шкільному віку, а також враховуючи особливості засвоєння іноземної мови як навчальної дисципліни, визначення особливостей пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови пропонуємо ґрунтувати на таких основних критеріях:

- 1) рівень засвоєння знань, володіння уміннями та навичками іншомовного спілкування;
- 2) допитливість;
- 3) надситуативність;
- 4) енергійність (працездатність – спроможність до тривалого напруження під час занять іноземною мовою);
- 5) інтерес, позитивна пізнавальна мотивація до вивчення іноземної мови;
- 6) виразність та інтенсивність емоційних проявів, пов'язаних з навчанням;
- 7) ініціативність;
- 8) самотійність (автономність) у процесі виконання завдань різної складності;
- 9) регулярність виконання домашніх робіт;
- 10) сумлінність, старанність та ретельність у виконанні завдань;
- 11) самоконтроль та самоорганізованість під час занять іноземною мовою;
- 12) наполегливість.

Оскільки найбільш суттєвими характеристиками активності є особистісна, внутрішня потреба людини діяти, здійснювати себе у світі, а також здатність особистості виявляти ініціативність, самостійність та надситуативність; підніматися над обставинами; докладати зусилля для подолання певних зовнішніх та внутрішніх обмежень; робити вільний, свідомий вибір, запропоновані показники пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови (зважаючи на вікові особливості досліджуваних та на специфіку предмету), на нашу думку, досить повно і всебічно характеризують пізнавальну активність учнів. Вибір зазначених критеріїв був також зумовлений тим, що діагностування пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови має охоплювати такі показники, що з одного боку є найбільш суттєвими характеристиками цього явища, з іншого ж – піддаються зручній, швидкій та доступній реєстрації в умовах шкільного навчання.

З'ясування особливостей пізнавальної активності учнів у процесі засвоєння іноземної мови з опорою на обрані критерії за допомогою методів спостереження, бесіди, експертних оцінок, вивчення шкільної документації і продуктів діяльності учнів, а також анкетування (Додатки А.1 – А.3), дає експериментаторові можливість визначити наскільки розвинена ця якість в кожного конкретного молодшого школяра.

Наразі перейдемо до характеристики рівнів розвитку пізнавальної активності учнів початкових класів у процесі вивчення іноземної мови. Як зазначалося раніше, традиційним є розподіл пізнавальної активності на три рівні: репродуктивний (виконавський), реконструктивний (пошуково-виконавський) та творчий. Проте, оскільки, у молодшому шкільному віці пізнавальна активність, як якість особистості, є недосконалою та нестабільною і лише проходить фазу становлення, до того ж, за свідченням І.Л.Вікторенко [34], серед молодших школярів творчий рівень пізнавальної активності виявляється лише у поодиноких випадках, більш доцільно, на нашу думку, розглядати рівні розвитку пізнавальної активності молодших школярів як низький, середній та високий.

Високий рівень сформованості, систематичність та цілісність прояву усіх вказаних вище критеріїв пізнавальної активності є свідченням високого рівня розвиненості пізнавальної активності молодших школярів. Протилежний високому – низький рівень пізнавальної активності учнів характеризується слабкістю, несформованістю, епізодичністю виявлення не всіх, а лише окремих показників. Між крайніми проявами пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови знаходиться середній її рівень.

Високий рівень розвитку пізнавальної активності у процесі вивчення іноземної мови властивий тим молодшим школярам, які дійсно намагаються проникнути у сутність мовних явищ, з'ясувати незрозумілі моменти. Ці учні мають підвищений сталий інтерес до навчання, у них переважає пізнавальна та позитивна соціальна мотивація до вивчення іноземної мови, під час занять іноземною мовою вони відчують позитивні гностичні емоції. Ці школярі зазвичай беруть активну участь в усьому, що відбувається на уроці (обговореннях, іграх тощо), завжди готові відповідати або ж доповнювати відповіді однокласників. Вони уважні і зосереджені під час занять, захоплені процесом навчання, рідко відволікаються. Діти з високим рівнем розвитку пізнавальної активності майже завжди (за рідкісним виключенням) підготовлені до уроку, вони сумлінно та ретельно виконують як усні, так і письмові роботи, залюбки зроблять додаткове завдання, за необхідності, здатні тривалий час напружено працювати над завданням з іноземної мови. Такі учні рідко потребують нагадування про необхідність виконувати роботу з іноземної мови – вони ж бо завжди пам'ятають про свої обов'язки. Домашні завдання ці школярі зазвичай виконують систематично і, як правило, не потребують допомоги дорослих.

Середній рівень розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови характеризується ситуативною допитливістю, менш стійкими, порівняно з попередньою групою учнів, інтересами до вивчення іноземної мови. Переважає позитивна соціальна мотивація, хоча так звані „мотиви уникнення неприємностей” також є властивими для цих школярів. Характерними для таких дітей, як і для учнів з високим рівнем розвитку пізнавальної активності, є

позитивні гностичні емоції під час занять іноземною мовою, але подібні емоції виникають рідше, не надто інтенсивні і менш виразні. Ці школярі не уникають участі у навчально-пізнавальному процесі, проте, їхня ініціативність та поведінкова активність на уроках є ситуативною, часом вони можуть відволікатися, бути неуважними. Молодші школярі з середнім рівнем розвитку пізнавальної активності іноді не підготовлені до уроку, усні та письмові роботи можуть виконуватися не надто старанно. Таким дітям часто потрібно нагадувати про необхідність почати виконувати домашнє завдання. Нерідко вони просять дорослих про допомогу та потребують періодичного зовнішнього контролю. І хоча ці школярі здатні за певних умов деякий час напружено працювати над завданням з іноземної, все ж розваги та ігри видаються для них більш привабливими, ніж мовленнєві вправи.

Для молодших школярів з *низьким рівнем розвитку пізнавальної активності* іноземна мова є, скоріш, прикрою повинністю у їхньому житті, аніж захоплюючим пізнанням невідомого. Інтереси цих дітей є ситуативними, поверховими та неусталеними, переважає негативна мотивація з прагненням уникнути неприємностей. Виразні пізнавальні емоції не є характерними для цих учнів. Такі школярі не намагаються проникнути у сутність явищ, зрозуміти, відшукати причину, їх приваблює лише зовнішня сторона процесу, його яскравість та розважальність. Учні з низьким рівнем розвитку пізнавальної активності не виявляють ініціативності під час уроків з іноземної мови, вони відрізняються байдужістю до процесу навчання, часто неуважні, відволікаються, займаються сторонніми справами або ж мають відсутній вигляд. Такі школярі часто (і навіть систематично) не виконують домашню роботу, усні та письмові завдання робляться недбало, абияк. Самостійно виконати роботу належним чином для них надто складно, і тому, виконуючи завдання, вони зазвичай потребують допомоги та постійного контролю з боку дорослого. Тривала напружена робота над завданням з іноземної мови – не для них, адже мультики та ігри набагато веселіші.

2.2. Дослідження проявів пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови

2.2.1. Вікова динаміка та гендерні відмінності у розвиткові пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови

На першому етапі констатувального експерименту здійснювалося визначення рівнів розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови. До констатувального експерименту було залучено 245 молодших школярів (121 хлопчик та 124 дівчинки) – учнів 2-х – 4-х класів середніх загальноосвітніх шкіл I – III ступенів № 261 та № 266 м. Києва, які вивчають англійську мову. Серед них: 52 учня 2-х класів (25 хлопчиків та 27 дівчаток), 107 учнів 3-х класів (55 хлопчиків та 52 дівчинки) та 86 учнів 4-х класів (41 хлопчик та 45 дівчаток).

Для визначення рівнів розвитку пізнавальної активності досліджуваних учнів використовувалася створена за розглянутими вище критеріями комплексна авторська методика визначення особливостей розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови. До методики ввійшли такі методи: спостереження, експертних оцінок, вивчення шкільної документації і продуктів діяльності учнів, бесіди, а також анкетування вчителів англійської мови, батьків та самих учнів (Додатки А.1 – А.3). Отримані дані підлягали порівнянню та аналізу, оскільки пізнавальна активність кожного учня оцінювалася з трьох різних точок зору, які часом гармоніювали між собою, доповнювали одна одну, але нерідко погляди вчителя, батьків та самого учня на його пізнавальну активність у процесі вивчення іноземної мови не співпадали. А тому дослідні дані потребували як кількісного, так і якісного опрацювання.

Зокрема, коли вчитель, батьки і сам учень, відповідаючи на запитання анкети, здебільшого обирали варіанти відповідей „а”, рівень розвитку пізнавальної активності школяра визначався як високий. Коли ж учень на свідомому рівні, відверто обирав такі варіанти відповідей як: „не подобається вивчати англійську”;

„відмовився б вивчати англійську (якби це було можливо)”, то в такому випадку, навіть за умови досить позитивної характеристики з боку вчителів та батьків, а також, незважаючи на порівняно високі показники навчальної успішності, ми не могли вважати рівень розвитку пізнавальної активності учня високим.

І навпаки, коли вчителі та батьки були одностайні і, відповідаючи на запитання анкети, переважно обирали варіант „в”, рівень розвитку пізнавальної активності такого учня найчастіше визначався як низький. Хоча сам школяр не обов’язково був настільки категоричним, оцінюючи себе, аналіз його власних відповідей на запитання анкети, а також відомості, отримані в результаті спостереження, бесід, вивчення шкільної документації та продуктів діяльності, зазвичай підтверджував правомірність подібних висновків.

Слід зазначити, що діти, намагаючись відповідати очікуванням оточуючих, не досить часто обирали відповіді, які б характеризували їх з негативного боку. І якщо вже учень свідомо і всупереч очікуванням дорослих, обирає саме такі варіанти відповідей, це привертало особливу увагу, сприймалося як певний сигнал неблагополуччя. До негативних ми відносимо не лише наведені вище відповіді, але й такі як небажання виконувати додаткові завдання з англійської мови, обурено аргументуючи це тим, що „і так багато задають”; визнання учнем того факту, що він часто забуває виконати домашнє завдання, або ж не хоче його робити; чи то відверте зізнання школяра у тому, що він не бажає відмовлятися від розваг заради виконання завдань з англійської мови тощо. Дуже часто вибір школярем декількох негативних варіантів відповідей у анкеті співпадав з оцінюванням рівня розвитку його пізнавальної активності з боку дорослих як низького. Але бувало і навпаки, коли дитина, яка має невтішні результати навчальної успішності і її пізнавальна активність у процесі вивчення іноземної мови не надто високо оцінюється вчителем і батьками, відповідаючи на запитання анкети, здебільшого обирала відповіді „а”, тобто, або не усвідомлювала певних особливостей власної поведінки, або ж (і це є більш ймовірним) просто не хотіла показувати себе з невігідного боку.

Учні, рівень розвитку пізнавальної активності яких не можна було охарактеризувати ні як високий, ні як низький, ми

вважали такими, що мають середній рівень розвитку пізнавальної активності у процесі вивчення іноземної мови. Варіанти відповідей на запитання анкет у цьому випадку здебільшого були – „б”. Отже, школярів, характеризуючи яких батьки і вчителі висловлювали доволі протилежні точки зору, а самі діти мали середні результати навчальної успішності з предмету та, відповідаючи на запитання анкети, не обирали негативних варіантів відповідей, ми визнали такими, що мають середній рівень розвитку пізнавальної активності у процесі вивчення іноземної мови.

Крім того, аналіз отриманих даних висвітлив той факт, що є велика кількість учнів, яких не можна вважати ні такими, що мають високий рівень розвитку пізнавальної активності, ні такими, у кого ця якість розвинена надто слабо. Але й віднесення таких школярів до однієї спільної категорії також не було б доречним, оскільки характеристики їхньої пізнавальної активності значно відрізнялися між собою. Крім того, пізнавальна активність деяких учнів, хоч і не могла бути оцінена як низька чи висока, виявляла певні, досить чіткі тенденції до спрямування у той чи інший бік. А тому було вирішено виокремити ще два додаткові рівні розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови:

1) середній рівень розвитку пізнавальної активності молодших школярів, що має тенденцію до високого (тобто наявні ознаки того, що у майбутньому вона може перетворитися на високу);

2) середній рівень розвитку пізнавальної активності молодших школярів, що має тенденцію до низького (тобто є велика ймовірність того, що пізнавальна активність учня з часом знижуватиметься).

Отже, висновки, які було зроблено за результатами визначення психологічних особливостей розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, у якому брали участь вчителі іноземної мови, батьки та самі учні, ґрунтувалися, як уже зазначалося, не лише на кількісному, але й на якісному аналізові експериментальних даних. За результатами дослідження було встановлено високий; середній, що має тенденцію до високого; середній; середній, що має тенденцію до низького і низький рівні розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.

Дані, отримані в результаті експериментального дослідження проявів пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Динамічна характеристика рівнів розвитку пізнавальної активності
молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови**

Рівні розвитку пізнавальної активності	Клас						всього	
	2-й		3-й		4-й			
	кільк-ть учнів	(у %)	кільк-ть учнів	(у %)	кільк-ть учнів	(у %)	кільк-ть учнів	(у %)
високий	2	3,84%	4	3,74%	2	2,33%	8	3,26%
середній з тенденцією до високого	7	13,46%	12	11,21%	6	6,98%	25	10,20%
середній	13	25,00%	26	24,30%	18	20,93%	57	23,27%
середній з тенденцією до низького	15	28,85%	32	29,91%	27	31,39%	74	30,20%
низький	15	28,85%	33	30,84%	33	38,37%	81	33,06%
всього	52	100%	107	100%	86	100%	245	100%

З таблиці видно, що лише 3,26% молодших школярів мають високий рівень розвитку пізнавальної активності у процесі засвоєння іноземної мови; 10, 20% – середній рівень розвитку пізнавальної активності, що має тенденцію до високого; 23,27% – середній рівень розвитку пізнавальної активності; 30,20 % – середній рівень з тенденцією до низького і 33,06 % молодших школярів, що вивчають іноземну мову, мають низький рівень розвитку пізнавальної активності.

З метою унаочнення експериментально отриманих даних подамо їх у вигляді діаграми (Рисунок 2.1.).

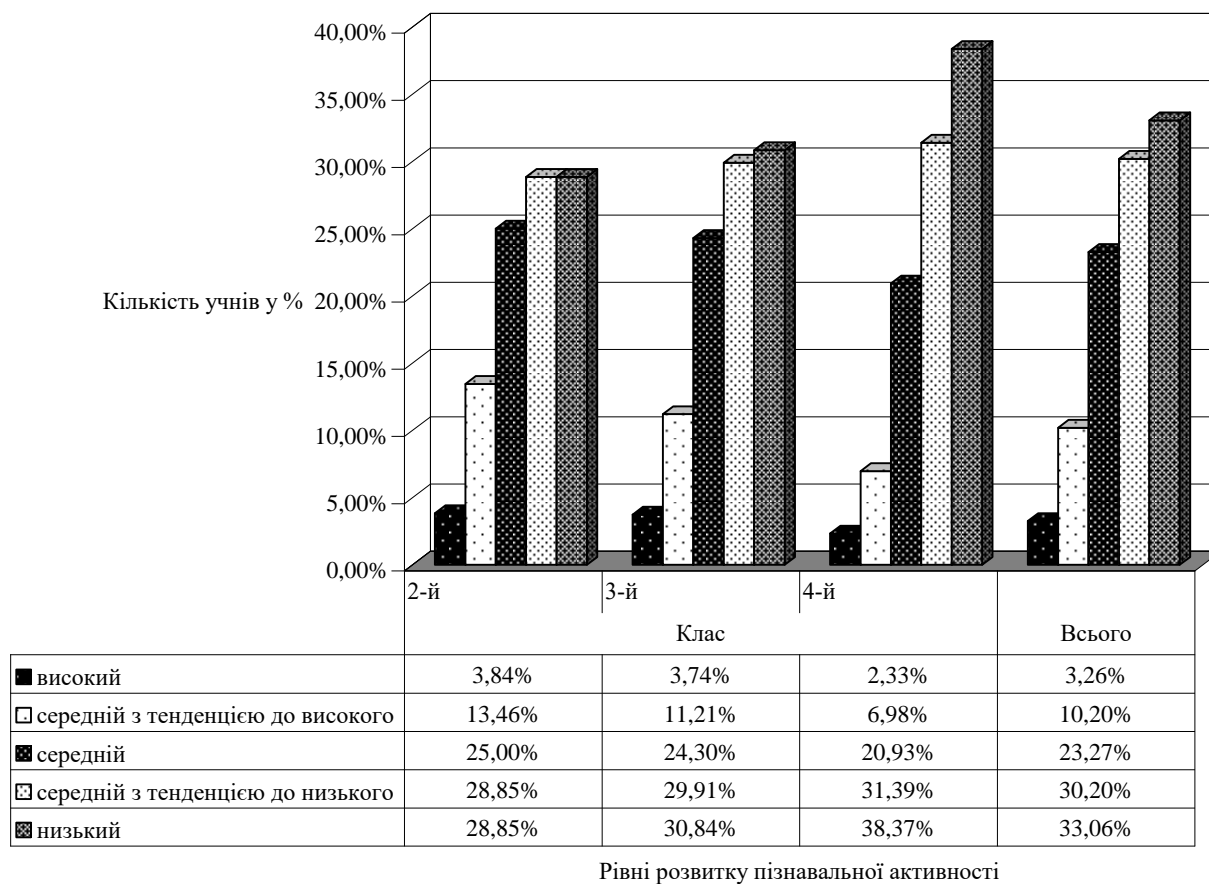


Рис.2.1. Динамічна характеристика рівнів розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови

Отримані дані засвідчують, що впродовж молодшого шкільного віку пізнавальна активність учнів, які вивчають іноземну мову, зазнає певних трансформацій. Проте зміни, що відбуваються з цією якістю, не є кардинальними. Загальна картина пізнавальної активності, яку спостерігаємо уже у 2-му класі навчання у школі, зберігається по 4-й клас включно. Характеризуючи цю ситуацію, зауважимо, що лише невелика кількість досліджуваних, знаходиться на високому рівні розвитку пізнавальної активності, кількість дітей поступово збільшується від високого до низького рівня, де і розташовується більшість учнів. Представлення даних у вигляді таблиці і діаграми дозволяє побачити певне переструктурування загальної картини розвитку пізнавальної активності молодших школярів

у процесі вивчення іноземної мови, яке відбувається з часом. Отже, якщо у 2-х класах кількість учнів із середнім, що має тенденцію до низького, і низьким рівнями розвитку пізнавальної активності у процесі вивчення іноземної мови однакова і складає 28,85 %, а у 3-х класах кількість учнів із низьким рівнем розвитку пізнавальної активності порівняно з середнім, що має тенденцію до низького, збільшується незначно (на 0,93 %), то у 4-х класах ця різниця є досить відчутною і складає 6,98 % за рахунок збільшення кількості учнів з низьким рівнем розвитку пізнавальної активності. Як бачимо, з 2-го по 4-й клас відбувається збільшення різниці між кількістю учнів, що знаходяться на середньому з тенденцією до низького і низькому рівнях розвитку пізнавальної активності у процесі вивчення іноземної мови у бік зростання кількості школярів, що мають низький рівень розвитку пізнавальної активності.

За нашими даними, впродовж вивчення іноземної мови з 2-го по 4-й клас на 9,52 % зростає загальна кількість учнів, що мають низький рівень розвитку пізнавальної активності (з 28,85 % учнів 2-х класів до 38,37 % учнів 4-х класів). Число тих, хто має середній рівень з тенденцією до низького, за цей час також збільшується (на 2,54 %). Ці зміни відбуваються за рахунок послідовного зменшення кількості учнів, що мають середній (на 4,7 %) та середній з тенденцією до високого (на 6,48 %) рівні розвитку пізнавальної активності. Крім того, спостерігаються зміни у кількості учнів з високим рівнем розвитку пізнавальної активності у процесі вивчення іноземної мови впродовж навчання у молодшій школі (з 2-го по 4-й клас), яка зменшується на 1,51 %.

Проте, аналіз даних у відсотковому співвідношенні та їхня візуалізація, хоча і допомагають побачити певні тенденції, самі по собі не дають можливості зробити статистично достовірних висновків. А тому результати констатувального експерименту, в яких відобразилися вікові зміни пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, було піддано перевірці на статистичну значущість. Обробка експериментально отриманих даних здійснювалася за допомогою версії 15,0 комп'ютерної програми Statistical Package for the Social Science (SPSS) for Windows. Перевірку статистичної значущості вікової динаміки

пізнавальної активності було вирішено здійснювати шляхом визначення кореляційних зв'язків. Оскільки вимірювання рівня розвитку пізнавальної активності виконувалося у порядковій шкалі і перевірка нормальності вибіркового розподілу досліджуваної ознаки за *критеріями асиметрії і ексцесу* (значення асиметрії та ексцесу відрізняються від нуля, оскільки за абсолютною величиною перевищують свої стандартні помилки) та за *критерієм Колмогорова-Смірнова* ($p \leq 0,05$) виявила відхилення від нормальності (Додаток Б), ми змушені були відмовитися від використання більш чутливого коефіцієнту *r*-Пірсона. Водночас, монотонність зв'язку перемінних (Додаток В.1) та їхня представленість у кількісній (порядковій) шкалі дали можливість здійснити перевірку статистичної значущості кореляційного зв'язку рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови з тривалістю навчання у школі за допомогою рангових кореляцій, до яких, як відомо, належать коефіцієнти кореляції *r*-Спірмена і *τ*-Кендалла [117], [118]. Отже, спираючись на визначені коефіцієнти кореляції ($r = -0,110$; $N = 245$; $p = 0,085$ і $\tau = -0,096$; $N = 245$; $p = 0,085$) (Додаток В.2), можемо говорити про існування слабкого негативного кореляційного зв'язку між досліджуваними перемінними лише на рівні статистичної тенденції, оскільки $0,05 \leq p \leq 0,1$ [117].

Виявлений нами досить низький рівень пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови та його подальше зниження впродовж навчання у початкових класах, на нашу думку, спричинюється цілою низкою різноманітних факторів. Насамперед, це зумовлюється особливостями засвоєння іноземної мови як навчального предмету. Водночас, низький рівень розвитку пізнавальної активності може обумовлюватися тим, що у суспільній свідомості продовжує існувати прикра спадщина, отримана від радянської тоталітарної системи. Системи, що всупереч широко пропагованому образу завзятого будівельника комунізму насправді потребувала не активних та ініціативних, а отже, й вільно мислячих особистостей, але покірних „гвинтиків” соціального механізму, які б чітко і безвідмовно виконували призначену їм функцію. Радянський лад

потребував слухняних та некритичних членів суспільства, якими легко та зручно маніпулювати.

Сучасне соціально-психологічне буття, за визначенням І.Д.Беха, є суперечливим. Суттєвим протиріччям є проголошення людини як самоцінності із одночасним ставленням до неї як „до засобу у речовій, нелюдській формі існування” [23]. В основі ж речових відносин лежить маніпуляція людиною, що здійснюється як диктат, контроль, підкорення, тиск, необ’єктивне осудження тощо. Освітній простір, який надзвичайно чутливо відображає найменші порухи соціального життя, на думку І.Д.Беха, страждає на зруйнованість позиції відповідального ставлення дорослого співтовариства щодо дитинства, зведення до мінімуму особистісних контактів дорослих і дітей, наявності почуття відчуженості і безпорадності.

І дійсно, вітчизняній освіті, що роками була покликана виконувати соціальне замовлення тоталітарного суспільства і не надто змінилася за часів державної незалежності, не легко реалізувати своє намагання ставитися до зростаючої людини як до вільного і відповідального суб’єкта власної діяльності. Напевно через це, найпершими чеснотами сучасного учня, як і раніше, продовжують залишатися слухняність, чітке виконання настанов та безумовне підкорення авторитетові вчителя. Не дивно, що зазначені обставини скоріш гальмують, пригнічують природне прагнення дитини пізнавати світ у всій його захоплюючій дивовижності. Традиційне навчання налаштовує учня лише на накопичення якомога більшої кількості інформації, „колекціонування” знань, засвоєння культурних здобутків минулих поколінь, часом забуваючи, що засвоєння не може бути кінцевою метою освіти. Адже здобута, інтеріоризована інформація згодом має у перетвореному і вдосконаленому вигляді екстеріоризуватися у світ, несучи нащадкам нові надбання вільного польоту одухотвореної творчістю думки.

Зважаючи на сказане, стає зрозумілим, чому шкільництво не надто переймається проблемою розвитку пізнавальної активності учнів. До зазначених вище чинників долучаються й інші, серед яких і висока плінність педагогічних кадрів, а надто вчителів іноземної мови, і надзвичайна зайнятість та

перевантаженість батьків, через що діти, позбавлені щирого, інтимно-особистісного спілкування, нерідко спрямовують свою допитливість у соціально незначущі царини, наприклад, занурюючись у вигаданий віртуальний світ.

Наведені численні соціально зумовлені чинники не дозволяють нам перекладати усю відповідальність за низький рівень розвитку пізнавальної активності учнів у процесі вивчення іноземної мови лише на плечі педагогів, що незважаючи на численні труднощі, працюють за покликанням, щоденно віддають дітям часточку своєї душі. Проте, треба визнати, що у непростих шкільних буднях, , шукаючи шляхи та засоби їх вирішення педагогічних проблем, вчитель часом залишається з ними наодинці, не маючи належної психолого-методичної підтримки через нестачу необхідного психолого-педагогічного інструментарію. А тому наше дослідження, не претендуючи на залагодження усіх означених негараздів, поставило перед собою завдання розробити комплекс психолого-педагогічних рекомендацій, які б стали у нагоді вчителям, що навчаючи молодших школярів іноземній мові, прагнуть до вдосконалення їхньої пізнавальної активності. Але цьому будуть присвячені подальші сторінки, наразі ж перейдемо до розгляду дослідження гендерних відмінностей пізнавальної активності учнів.

Простежуючи гендерні відмінності (Таблиця 2.2.), слід зазначити, що у підсумку різниця у розвитку пізнавальної активності усіх досліджуваних хлопчиків та дівчаток (якщо не брати до уваги їхній вік) знаходиться у межах від 1,06 % (на середньому рівні з тенденцією до високого) до 12,32 % (на середньому рівні з тенденцією до низького). Привертає увагу такий факт: якщо на високому і середньому з тенденцією до високого рівнях ця різниця знаходиться лише у межах 1% – 2 % (відповідно – 1,55 % та 1,06%), а на середньому рівні дорівнює 3,02%, то на середньому з тенденцією до низького та низькому рівнях різниця у розвитку пізнавальної активності хлопчиків та дівчаток є більш відчутною (12,32% – на середньому з тенденцією до низького рівневі і 9,79 % – на низькому рівні). Середній з тенденцією до низького рівень розвитку пізнавальної активності є більш характерним для дівчаток, а низький – для хлопчиків.

Таблиця 2.2.

Гендерні відмінності пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови

Рівні розвитку пізнавальної активності	Клас												Всього			
	2-й				3-й				4-й				хлопчики		дівчатка	
	хлопчики		дівчатка		хлопчики		дівчатка		хлопчики		дівчатка		хлопчики		дівчатка	
	кільк-ть чнів	(у %)	кільк-ть учнів	(у %)	кільк-ть чнів	(у %)	кільк-ть учнів	(у %)	кільк-ть чнів	(у %)	кільк-ть учнів	(у %)	кільк-ть чнів	(у %)	кільк-ть учнів	(у %)
високий	1	4,00%	1	3,70%	2	3,63 %	2	3,85%	0	0,00%	2	4,44%	3	2,48%	5	4,03%
середній з тенденцією до високого	5	20,00%	2	7,41%	5	9,09 %	7	13,46%	4	9,75%	2	4,44%	14	11,57 %	11	8,87%
середній	8	32,00%	5	18,52%	13	23,64%	13	25,00%	5	12,20%	13	28,89%	26	21,49%	31	25,00%
середній з тенденцією до низького	5	20,00%	10	37,04%	13	23,64%	19	36,54%	13	31,71%	14	31,11%	31	25,62%	43	34,68%
низький	6	24,00%	9	33,33%	22	40,00 %	11	21,15%	19	46,34%	14	31,11%	47	38,84%	34	27,42%
всього	25	100%	27	100%	55	100%	52	100%	41	100%	45	100%	121	100%	124	100%

З метою полегшення аналізу зобразимо наведені дані у вигляді діаграми (Рисунок 2.2.).

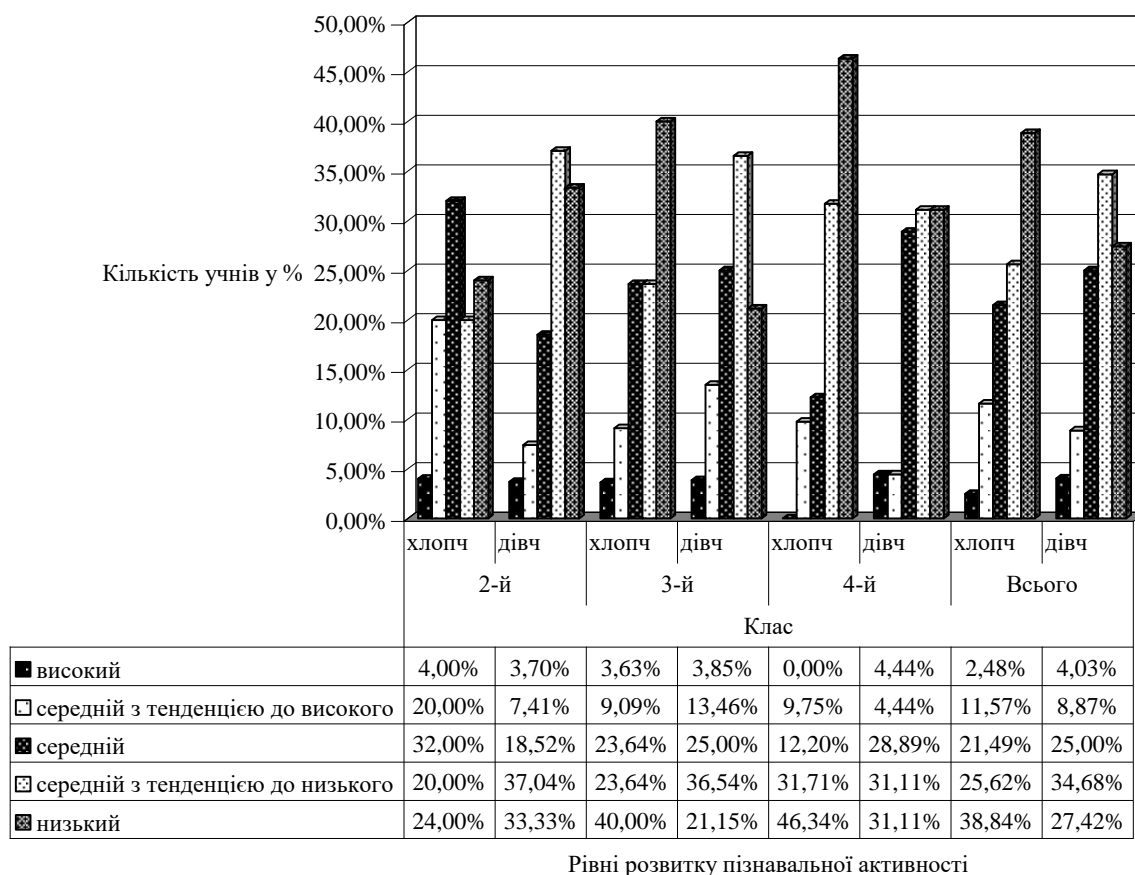


Рис.2.2. Гендерні відмінності пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови

Гендерні відмінності у розвитку пізнавальної активності учнів, що вивчають іноземну мову, є більш помітними, якщо їх розглядати у поєднанні з віковою динамікою досліджуваної якості. Зокрема, у 2-х і 3-х класах різниця між кількістю хлопчиків та дівчаток, що мають високий рівень розвитку пізнавальної активності у процесі засвоєння іноземної мови, є зовсім незначною (0,30 % і 0,22 %). Проте, у 4-х класах не було виявлено жодного хлопчика з високим рівнем розвитку пізнавальної активності, а кількість дівчаток з високим рівнем склала 4,44 % досліджуваних учениць четвертих класів.

Привертає увагу те, що у 2-х класах серед хлопчиків було виявлено більш високий рівень розвитку пізнавальної активності, аніж у дівчаток.

Так, хлопчиків-другокласників із середнім, що має тенденцію до високого, і середнім рівнем розвитку пізнавальної активності на 12,59 % і 13,48 % (відповідно) більше, ніж їхніх ровесниць. Натомість, у середньому з тенденцією до низького і низькому рівнях у 2-х класах кількісно переважають дівчатка (їх відповідно на 17,04 % і на 9,33 % більше). Втім, уже у 3-му класі ця ситуація змінюється. Зокрема, на середньому із тенденцією до високого рівні дівчатка починають брати перевагу: їх на 4,37 % більше, ніж хлопчиків – учнів 3-х класів, що мають той же рівень розвитку пізнавальної активності. На середньому рівні розвитку пізнавальної активності у процесі вивчення іноземної мови знаходяться 23,64% усіх досліджуваних третьокласників і 25,00% їхніх однокласниць. І хоча у середньому із тенденцією до низького рівневі розвитку пізнавальної активності продовжують переважати дівчатка (їх на 12,90% більше), хлопчиків – учнів 3-х класів – із низьким рівнем розвитку пізнавальної активності на 18,85 % більше, ніж учениць цього віку.

Дослідження пізнавальної активності учнів 4-х класів у процесі вивчення іноземної мови виявили наступні розбіжності між хлопчиками та дівчатками цього віку. Середній з тенденцією до високого рівень розвитку пізнавальної активності більш характерний для хлопчиків, аніж для дівчаток (різниця складає 5,31%). Проте, на середньому рівні розвитку пізнавальної активності, де переважають дівчатка, ця різниця є більш відчутною і складає 16,69 %. Наведені дані вражають ще й у зв'язку з тим, що у 3-му класі, як бачимо, різниця між кількістю дівчаток та хлопчиків із середнім рівнем розвитку пізнавальної активності була зовсім незначною і складала лише 1,36 % на користь дівчаток. На відміну від 2-го і 3-го класу, на середньому із тенденцією до низького рівні розвитку пізнавальної активності у 4-му класі не спостерігаємо суттєвих гендерних відмінностей (0,6%). За результатами проведеного дослідження можна зробити невтішний висновок про те, що досить велика кількість хлопчиків – учнів 4-х класів, які вивчають іноземну мову, – мають низький рівень розвитку пізнавальної активності. Їхня кількість складає 46,34 % від усіх досліджуваних хлопчиків цього віку. Це на 15,23 % більше, аніж дівчаток – учениць четвертих класів – з низьким рівнем розвитку пізнавальної активності. Це також на 6,34 % та на 22,34 % більше, ніж, відповідно,

хлопчиків-третьокласників та другокласників, що мають низький рівень розвитку пізнавальної активності у процесі вивчення іноземної мови.

Незважаючи на існування певних відмінностей у пізнавальній активності досліджуваних хлопчиків та дівчаток, перевірка статистичної достовірності зв'язку між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови та їх гендерною належністю, статистично значущих результатів не виявила ($p = 0,241$). Через представленість перемінної „гендер” у номінативній шкалі, а, отже, неможливість простеження кореляційних зв'язків, дослідження характеру залежності здійснювалося з використанням критерію *U-Манна-Уїтні* (Додаток Г).

Отримані дані, які засвідчують незначущість гендерних відмінностей у пізнавальній активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, є ще одним свідченням психологічної подібності двох статей і відсутності підстав для твердження про існування суттєвих соціально-психологічних відмінностей між ними.

Таким чином, дані, отримані в результаті визначення рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, дають змогу зробити наступні висновки:

- Більшість молодших школярів (учнів 2-х – 4-х класів), які вивчають іноземну мову, мають низький (33,06 %) та середній з тенденцією до низького (30,20%) рівень розвитку пізнавальної активності. Це означає, що недостатній рівень розвитку пізнавальної активності характерний для переважної більшості – 63,26 % – досліджуваних.
- За рахунок поступового зменшення числа школярів, що мають високий, середній з тенденцією до високого та середній рівні розвитку пізнавальної активності, впродовж вивчення іноземної мови з 2-го по 4-й класи відбувається збільшення кількості учнів з недостатніми (низьким та середнім із тенденцією до низького) рівнями розвитку пізнавальної активності з 57,70 % до 69,76 % (тобто на 12,06 %). Виявлено негативний кореляційний зв'язок між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів і

терміном вивчення ними іноземної мови, що існує на рівні статистичної тенденції ($0,05 \leq p \leq 0,1$).

- Дослідженням не встановлено статистично значущих гендерних розбіжностей у розвиткові пізнавальної активності учнів 2-х – 4-х класів, що вивчають іноземну мову ($p \geq 0,1$). Проте, певні гендерні відмінності все ж можна простежити. Ці відмінності знаходяться у межах від 1,06 % до 3,51 % на достатніх рівнях (високому, середньому з тенденцією до високого та середньому). Слід також зазначити, що на високому та середньому рівнях кількісно переважають дівчатка (їх на 1,55 % і 3,51 % більше), а на середньому з тенденцією до високого – хлопчики (їх на 2,70 % більше). Що стосується недостатніх рівнів, то тут гендерні розбіжності у розвиткові пізнавальної активності у процесі вивчення іноземної мови є більш помітними. Так, середній із тенденцією до низького рівень розвитку є більш характерним для пізнавальної активності дівчаток (різниця складає 9,06 %), а низький, навпаки, – для хлопчиків (їх на 11,42 % більше).

2.2.2. Механізми пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови

Згідно з метою та гіпотезою дослідження, вивчення особливостей пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови мало знайти своє логічне продовження на наступному етапі констатувального експерименту, що присвячувався комплексному дослідженню взаємозв'язків між пізнавальною активністю та іншими психологічними характеристиками особистості учнів, а також з'ясуванню психологічних чинників, детермінант розвитку пізнавальної активності.

Вивчення та систематизація наявної у психолого-педагогічній літературі інформації з досліджуваної проблеми, узагальнення теоретичних та дослідних даних дозволили нам висунути припущення, відповідно якого рівень розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови обумовлюється особливостями таких психологічних характеристик індивіда як саморегуляція, самооцінка, тривожність, учбова мотивація та рівень домагань.

Це припущення зумовило необхідність вирішення наступних завдань:

- експериментально визначити рівень саморегуляції, рівень домагань, рівень тривожності, особливості самооцінки та учбової мотивації молодших школярів;
- перевірити теоретичне припущення щодо взаємозв'язку зазначених психологічних особливостей з рівнем розвитку пізнавальної активності учнів.

Зазначений підхід обумовив використання на даному етапі констатувального експерименту відповідного психодіагностичного інструментарію. Підбір методик здійснювався з урахуванням наступних показників: адекватність висунутим дослідницьким завданням, відповідність як віковим особливостям досліджуваних, так і критеріям валідності та надійності. Деякі з методик підлягали модифікації, розширенню способів обробки та інтерпретації отриманого психодіагностичного матеріалу. До методичного апарату увійшли найбільш ефективні дослідницькі методи психології, які мали на меті забезпечити об'єктивне і всебічне вивчення проблеми.

На даному етапі констатувального експерименту використовувалися такі психодіагностичні методики та експериментальні процедури:

- для визначення рівня тривожності: „Шкала явної тривожності” (The Children`s Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS) у адаптації А.М.Прихожан [66]; метод експертних оцінок за А.В.Мікляєвою, П.В.Рум'янцевою [111];
- для дослідження самооцінки: методика Т.В.Дембо – С.Я.Рубінштейн [160] у модифікації Ю.О.Бабаян [13]; методика В.Г.Щур „Сходинки” [149]; методика Г.Н.Казанцевої для дослідження загальної самооцінки [160];
- для визначення рівня саморегуляції використовувалася методика „Кількість помилок”;
- для вивчення учбової мотивації було використано модифіковану для дослідження домінуючих мотивів у процесі вивчення молодшими школярами

іноземної мови методика М.В.Матюхіної „Визначення домінуючих мотивів учіння” [16], [101];

- для визначення рівня домагань – тест „Рівень домагань” (за К. Шварцладером) [119]; модифікований для визначення рівня домагань молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови опитувальник І.Ф.Муханової [115].

Висновки про наявність чи відсутність, а також характер зв'язку між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови і такими психологічними характеристиками як особливості самооцінки, саморегуляції, учбової мотивації, рівень тривожності та рівень домагань, робилися на основі результатів статистичного опрацювання експериментальних даних, що здійснювалося за допомогою версії 15,0 комп'ютерної програми Statistical Package for the Social Science (SPSS) for Windows.

Оскільки, як зазначалося вище, вимірювання рівня розвитку пізнавальної активності виконувалося у порядковій шкалі і перевірка нормальності вибіркового розподілу досліджуваної ознаки виявила відхилення від нормальності, у дослідженні використовувалися непараметричні методи математичної статистики, зокрема визначення рангових коефіцієнтів кореляції *r-Спірмена* і *τ-Кендалла* (з попередньою перевіркою монотонності зв'язку між перемінними як однієї з необхідних умов для застосування кореляційного аналізу), а також критерій *H-Краскала-Уоллеса* [117], [118].

Наразі зупинимося більш детально на процедурі та результатах визначення вищезазначених психологічних характеристик молодших школярів, а також на особливостях взаємозв'язку між виявленими психологічними властивостями учнів та рівнем розвитку їхньої пізнавальної активності.

З метою вимірювання тривожності досліджуваних використовувалися наступні методики.

Шкала явної тривожності CMAS (The Children`s Form of Manifest Anxiety Scale) [66; 170 –176] (Додаток Д) призначена для діагностики тривожності як відносно стійкого утворення у молодшому шкільному віці. Шкалу розроблено

американськими психологами A.Castaneda, B.R.McCandless, D.S.Palermo. Для вітчизняних умов адаптовано А.М.Прихожан. За даними авторів та користувачів методика доводить достатньо високу валідність та продуктивність використання. Шкала пройшла стандартну психометричну перевірку, в якій брали участь близько 1600 школярів 7 – 12 років з різних регіонів.

Шкала являє собою стандартизовану анкету-опитувальник закритого типу, що складається з 3 тренувальних і 53 тестових висловлювань, в яких відтворюються події, випадки, переживання, з якими молодші школярі зазвичай стикаються у повсякденному житті, і двох варіантів відповіді („так” – „ні”) на кожне висловлювання. Про наявність симптому свідчать лише ствердні варіанти відповідей (Додаток Д.1).

Діагностика тривожності за цією методикою проводилася як індивідуально (для учнів 2-х класів), так і у групах, із дотриманням стандартних правил групового тестування.

Опрацювання та інтерпретація результатів здійснювалася у два етапи (попередній і основний). Попередній етап передбачав відбір експериментатором бланків з усіма однаковими відповідями (лише „так”, або лише „ні”) для диференціації досліджуваних з можливою схильністю до стереотипізації. На цьому етапі також зверталася увага на наявність помилок у заповненні бланків: подвійні відповіді (одночасно підкреслені обидва варіанти відповіді), пропуски, виправлення, коментарі тощо. У випадку помилкового заповнення не більше трьох пунктів субшкали тривожності, дані опрацьовувалися на загальних підставах. Якщо помилок було більше, опрацювання анкети не вважалося доцільним. Зверталася увага на дітей, що зробили помилки у п’яти та більше пунктах опитувальника. У значній частині випадків це свідчило про складність вибору, труднощі у прийнятті рішення, намагання уникнути відповіді, що вважалося показником прихованої тривожності.

Основний етап опрацювання та інтерпретації результатів передбачав підрахунок даних за контрольною шкалою „соціальної бажаності”. Критичне

значення за цією субшкалою – 9. Це і більш високе значення свідчило про те, що відповіді досліджуваного були сумнівними, оскільки могли бути викривленими під впливом чинника соціальної бажаності. Після підрахунку даних за субшкалою „соціальної бажаності” обчислювалися бали за субшкалою „бали тривожності”. Отримана сума балів розглядалася як первинна або оцінка. Первинна оцінка переводилася у шкальну. У якості шкальної оцінки використовувалася стандартна дев’ятка (стени). Для цього дані, отримані в результаті опитування кожного досліджуваного, порівнювалися з показниками, нормативними для дітей відповідного віку та статі. (Ключі до субшкал, переведення балів у стени та таблицю характеристик рівнів тривожності наведено у додатку Д.2).

Метод експертних оцінок, запропонований А.В.Мікляєвою та П.В.Рум’янцевою [111; 58 – 60], дозволяє отримати інформацію про шкільну тривожність, що виявляється у взаємодії школярів з педагогами та батьками. Такий підхід забезпечує „зовнішній” погляд на ставлення учня до різних компонентів освітнього середовища, що є цінним діагностичним матеріалом. Водночас, проводячи обстеження слід пам’ятати, що результати подібної діагностики багато в чому залежать від особливостей соціально-перцептивної та мотиваційної сфер тих, хто здійснює оцінювання. А тому цей метод використовувався як допоміжний у комплексі з іншими діагностичними засобами (зокрема, спостереженням та шкалою явної тривожності СМАС у адаптації А.М.Прихожан). Мета методики – визначення шкільної тривожності шляхом аналізу її діагностичних проявів. Опитування здійснювалося шляхом анкетування батьків та вчителів. Автори методики пропонують стандартизовану анкету закритого типу, що містить шістнадцять запитань з двома можливими варіантами відповідей на кожне запитання – „так” і „ні” (Додаток Е). У процесі опрацювання результатів враховувалася кількість „несприятливих” відповідей. Про наявність в учня тривожності свідчили 5 – 6 та більше позитивних відповідей на запитання анкети.

Дані, отримані в результаті дослідження тривожності молодших школярів наведено у таблиці 2.3.

**Зв'язок рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів
у процесі вивчення іноземної мови та рівня тривожності**

Рівень розвитку пізнавальної активності	Рівень тривожності учнів										всього	
	стан тривожності не властивий		нормальний рівень тривожності		дещо підвищена тривожність		явно підвищена тривожність		дуже висока тривожність			
	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %
високий	1	0,41%	5	2,04%	2	0,82%	0	0%	0	0%	8	3,27%
середній з тенденцією до високого	0	0%	14	5,71%	6	2,45%	3	1,22%	2	0,82%	25	10,20%
середній	2	0,82%	26	10,61%	16	6,53%	5	2,04%	8	3,27%	57	23,27%
середній з тенденцією до низького	1	0,41%	28	11,43%	27	11,02%	7	2,86%	11	4,49%	74	30,20%
низький	0	0%	19	7,76%	21	8,57%	16	6,53%	25	10,20%	81	33,06%
всього	4	1,64%	92	37,55%	72	29,39%	31	12,65%	46	18,78%	245	100%

З таблиці бачимо, що нормальний рівень тривожності, який вважається необхідним для адаптації та продуктивної діяльності, характерний лише для 37,55 % досліджуваних молодших школярів; для 1,64 % учнів початкової школи стан тривожності не властивий (що може як мати, так і не мати захисний характер); у 29,39 % досліджуваних простежується дещо підвищена тривожність, у 12,65 % – явно підвищена тривожність, а 18,78 % учнів складають групу ризику, оскільки мають дуже високий рівень тривожності.

Відсоткове співвідношення між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови та рівнем їх тривожності подано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

**Співвідношення рівня розвитку пізнавальної активності
молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови
з рівнем тривожності**

Рівень розвитку пізнавальної активності учнів	Рівень тривожності учнів у %					Всього
	стан тривожності не властивий	нормальний рівень тривожності	дещо підвищена тривожність	явно підвищена тривожність	дуже висока тривожність	
високий	12,50	62,50	25,00	0,00	0,00	100%
середній з тенденцією до високого	0,00	56,00	24,00	12,00	8,00	100%
середній	3,51	45,61	28,07	8,77	14,04	100%
середній з тенденцією до низького	1,35	37,84	36,49	9,46	14,86	100%
низький	0,00	23,46	25,93	19,75	30,86	100%

З таблиці 2.4. видно, що для 62,50 % учнів з високим і 56,00 % з середнім, який має тенденцією до високого, рівнями розвитку пізнавальної активності властивий нормальний рівень тривожності, хоча у 25,00 % учнів з високим і 24,00 %

із середнім з тенденцією до високого рівнями розвитку пізнавальної активності спостерігається дещо підвищена тривожність, а 12,00 % і 8,00 % школярів, що мають тенденцію до високого рівня розвитку пізнавальної активності, властива, відповідно, явно підвищена тривожність і дуже підвищена тривожність. Тривожність дітей із середнім та середнім, який має тенденцію до низького, рівнями розвитку пізнавальної активності загалом є більш високою. Зокрема, нормальний рівень тривожності характерний для 45,61 % учнів із середнім і 37,84 % із середнім з тенденцією до низького рівнями розвитку пізнавальної активності у процесі вивчення іноземної мови. Явно підвищений рівень тривожності є властивим для 8,77 % і 9,46 %, а дуже високий рівень тривожності – для 14,04 % і 14,86 % відповідних категорій учнів. Учні з низьким рівнем розвитку пізнавальної активності, виявляються найбільш тривожними, оскільки 76,54 % учнів цієї категорії мають рівень тривожності, вищий за нормальний, а 30,86 % входять до групи ризику, оскільки для них характерна дуже висока тривожність.

Шляхом визначення коефіцієнтів кореляції *r*-Спірмена і *τ*-Кендалла (Додаток Ж) на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) було виявлено наявність помірного негативного кореляційного зв'язку між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови та рівнем їхньої тривожності: $r = - 0,314$; $N = 245$; $p = 0,000$ і $\tau = - 0, 267$; $N = 245$; $p = 0,000$ (Додаток Ж.2).

Спираючись на отримані дані, можемо зробити висновок, що нормальний рівень тривожності є найбільш сприятливим для розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, натомість, дуже висока тривожність, навпаки, є значною перешкодою на шляху для вдосконалення цієї якості.

Для з'ясування особливостей самооцінки молодших школярів, як психологічної характеристики, що за нашим припущенням пов'язана з рівнем розвитку пізнавальної активності учнів у процесі засвоєння іноземної мови, було використано *методику Т.В. Дембо – С.Я. Рубінштейн* [160; 69 – 70] у *модифікації Ю.О.Бабаян* [13] (Додаток З). В якості стимульного матеріалу учням пропонувалися картки із зображеними на них 7-ма вертикальними лініями довжиною 100 мм кожна. Нижню

межу цих ліній (шкал) було позначено крапками, а верхню – прапорцями. Кожна лінія символізувала одну з якостей, що пов'язані з розумовим розвитком школяра, його рисами характеру, навчальними можливостями тощо (Додаток 3.1).

Дослідження самооцінки учнів за цією методикою проводилося індивідуально або в малих групах (5 – 7 осіб). Після того, як кожен досліджуваний забезпечувався окремою карткою із завданням, давалася усна інструкція оцінити себе за різними характеристиками (які відповідають назвам ліній) і відмітити власну оцінку позначкою на кожній шкалі. Інструкція за необхідності уточнювалася і повторювалася декілька разів, роз'яснювалися значення незрозумілих для дітей понять. Наприклад:

Розум (здібності) – це вміння думати, мислити, розв'язувати завдання, розгадувати загадки, виконувати вправи.

Старанність (працьовитість) – це коли учень без лінощів, ретельно, напружено вчиться, енергійно виконує всі завдання вчителя тощо.

Після того, як завдання було виконане дитиною, експериментатор проводив бесіду із кожним досліджуваним, ставив уточнюючі запитання, пропонував пояснити зроблений вибір. Словесні пояснення, емоційні та поведінкові реакції дітей реєструвалися у протоколі (Додаток 3.2). Опрацювання та інтерпретація матеріалу здійснювалися на основі аналізу зображень та за результатами індивідуальної бесіди з учнем. Отримані дані порівнювалися з експертною оцінкою вчителів.

Як уже зазначалося, кожна шкала являла собою лінію довжиною 100 мм. Рівень самооцінки за кожною шкалою, що позначала окрему якість, визначався шляхом вимірювання відстані від початку лінії до поставленої учнем позначки. Таким чином, відповіді школярів отримували кількісну оцінку за 100-бальною шкалою (1 мм = 1 бал). Кількість балів від 45 до 59 і від 60 до 74, засвідчувала “середню” і “високу” самооцінку, її реалістичність (адекватність). Кількість балів від 75 до 100 вказувала на завищену самооцінку та певні відхилення у функціонуванні особистості. Якщо позначка знаходилася на рівні вищому від 75 мм, це могло бути показником завищеного оцінювання дитиною власних якостей, а також вказувати на такі особливості школяра як нечутливість до помилок і невдач, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності. Водночас, такий результат

міг бути і примітивною спробою показати себе з найкращого боку. Кількість балів нижче 45 вважалася свідченням заниженої самооцінки і неблагополуччя у особистісному розвитку. Школярі, які так низько оцінюють себе, потребують особливої уваги і вважаються “групою ризику”, оскільки, як стверджують дослідники [111], за низькою самооцінкою можуть приховуватися два зовсім різні, але небезпечні, психологічних явища: справжня невпевненість у собі і “захист”, коли декларування свого невміння, нездатності, відсутності здібностей тощо є виправданням власної бездіяльності і небажання змінити ситуацію на краще, дозволяє не докладати жодних зусиль.

У процесі опрацювання дослідних даних враховувалися: місце, яке учень відводив власним якостям та його аргументи на користь саме такого вибору, критерії, що визначали вибір; особливості поведінки під час обстеження, коментарі, відповіді на запитання експериментатора. На основі отриманих результатів було зроблено висновки про рівень самооцінки учня та її адекватність, а також деякі особливості системи цінностей школяра, характер самоствавлення.

Модифіковану методику В.Г.Щур „Сходинок” [160; 67] було використано паралельно з іншими методиками для визначення рівня самооцінки (як загального ставлення дитини до себе) та перевірки її адекватності у молодшому шкільному віці.

Методика проводилася індивідуально і у малих групах. Дитині пропонувалося розглянути намальовані на аркуші паперу десять сходинок (Додаток І). Пояснювалося, що на нижніх сходинках знаходяться „погані” діти (чим нижче, тим гірші), посередині сходів – „не погані і не хороші”, а на верхніх сходинках – дуже хороші діти (чим вище – тим кращі). Кожна сходинка мала, тим самим, певну змістову характеристику. Дитина повинна була „розташувати” себе, свого товариша на одній із сходинок, поставивши позначку, і обґрунтувати свій вибір.

Оцінювання результатів здійснювалося за десятибальною шкалою, де кожна сходинка відповідала одному балу. Таким чином, дитина отримувала від 1 до 10 балів. Одержана інформація порівнювалася з даними спостереження за учнем та результатами інших психодіагностичних обстежень.

Опитувальник Г.Н.Казанцевої [160; 70 – 71] було застосовано в комплексі з іншими методиками. Опитувальник являє собою стандартизований психодіагностичний тест закритого типу, що містить 20 запитань з трьома варіантами відповідей на кожне запитання („Так”, „Ні”, „Не знаю”) (Додаток К). Опитування проводилося як у групах, так і індивідуально (за необхідності).

Опрацювання результатів відбувалося за підрахунком кількості позитивних відповідей під парними номерами, після чого підраховувалася кількість негативних відповідей під непарними номерами. Від першого результату віднімався другий. Отриманий результат, таким чином, знаходився в межах від -10 до +10.

Експериментальне визначення самооцінки молодших школярів дало змогу отримати дані, наведені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Зв'язок рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови та особливостей самооцінки

Рівень розвитку пізнавальної активності	Самооцінка						всього	
	завищена		адекватна		занижена			
	кількість учнів	у %	кількість учнів	у %	кількість учнів	у %	кількість учнів	у %
високий	2	0,82%	6	2,45%	0	0%	8	3,27%
середній з тенденцією до високого	12	4,90%	6	2,45%	7	2,86%	25	10,20%
середній	42	17,14%	6	2,45%	9	3,67%	57	23,27%
середній з тенденцією до низького	40	16,33%	5	2,04%	29	11,83%	74	30,20%
низький	33	13,47%	0	0%	48	19,59%	81	33,06%
всього	129	52,66%	23	9,39%	93	37,95%	245	100%

З таблиці видно, що для 52,66 % молодших школярів властива завищена самооцінка, 37,96 % – мають занижену самооцінку і лише 9,39 % учнів оцінюють себе адекватно.

Відсоткове співвідношення рівня розвитку пізнавальної активності учнів у процесі вивчення іноземної мови з особливостями їхньої самооцінки наводиться у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

**Співвідношення рівня розвитку пізнавальної активності
молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови
з характеристиками самооцінки**

Рівень розвитку пізнавальної активності учнів	Особливості самооцінки учнів (у %)			ВСЬОГО
	завищена	адекватна	занижена	
високий	25,00	75,00	0	100%
середній з тенденцією до високого	48,00	24,00	28,00	100%
середній	73,68	10,53	15,79	100%
середній з тенденцією до низького	54,05	6,76	39,19	100%
низький	40,74	0	59,26	100%

Простежуючи зазначене співвідношення, вдалося з'ясувати наступне: для 75,00 % молодших школярів з високим рівнем розвитку пізнавальної активності характерна адекватна самооцінка, а для 25 % – завищена. У школярів із середнім, що має тенденцію до високого, середнім та середнім, що має тенденцію до низького, рівнями розвитку пізнавальної активності переважає завищена самооцінка (відповідно 48,00 %, 73,68 % та 54,05 %). Для учнів з низьким рівнем розвитку пізнавальної активності найбільш властива занижена самооцінка (59,26 %), проте,

завищена самооцінка є також характерною для значної кількості учнів цієї групи (40,74 %). На даному етапі констатувального експерименту не було виявлено учнів з високим рівнем розвитку пізнавальної активності, які б мали занижену самооцінку, а також учнів з низьким рівнем розвитку пізнавальної активності, які б мали адекватну самооцінку.

З метою з'ясування питання про наявність статистично значущої залежності рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів від особливостей їхньої самооцінки, було вирішено визначити кореляції між цими показниками. Проте, виявлена немонотонність характеру зв'язку між досліджуваними перемінними (Додаток Л.1), потребувала попереднього розподілу вибірки на дві групи, що відрізнялися між собою напрямком зв'язку. Отже, вибірку було поділено на дві групи за показниками самооцінки: занижена – адекватна і адекватна – завищена з наступним визначенням рангових коефіцієнтів кореляції між рівнем розвитку пізнавальної активності і характером самооцінки у кожній з цих груп [117]. У групі „занижена – адекватна самооцінка” на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) виявлено помірний позитивний кореляційний зв'язок між рівнем розвитку пізнавальної активності і самооцінкою: за коефіцієнтом кореляції *Спірмена* $r = 0,563$; $N = 116$; $p = 0,000$, а за коефіцієнтом кореляції *Кендалла* $\tau = 0,517$; $N = 116$; $p = 0,000$. У групі „адекватна – завищена самооцінка” на високому рівні статистичної достовірності ($p \leq 0,01$) встановлено помірний негативний кореляційний зв'язок між рівнем розвитку пізнавальної активності і самооцінкою, як за коефіцієнтом кореляції *Спірмена* ($r = - 0,364$; $N = 152$; $p = 0,000$), так і за коефіцієнтом кореляції *Кендалла* ($\tau = - 0,331$; $N = 152$; $p = 0,000$) (Додаток Л.2).

Наведені дані свідчать про те, що найбільш сприятливою для розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови є адекватна самооцінка учня. Натомість, неадекватне оцінювання себе і власних можливостей, а надто, занижена самооцінка, значно гальмує розвиток пізнавальної активності учнів.

Визначення рівня саморегуляції, як одного з психологічних механізмів пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови,

здійснювалося за допомогою методики „Кількість помилок”, що полягала у підрахунку кількості помилок, зроблених учнями у письмових роботах англійською мовою – переписуванні тексту підручника обсягом 8 – 9 речень. В результаті перевірки цих робіт у досліджуваних було визначено такі рівні саморегуляції: високий (0 – 1 помилка), середній (2 – 5 помилок), низький (6 – 10 помилок) і дуже низький (11 і більше помилок). Крім кількості зроблених помилок, враховувалися також такі показники як здатність бачити і виправляти власні помилки та деякі особливості написання тексту (розбірливість, охайність, наявність або відсутність проміжків між словами тощо).

Дані, отримані в результаті цього етапу констатувального експерименту (Таблиця 2.7.) свідчать, що лише 5,71 % молодших школярів мають високий рівень саморегуляції учбової діяльності у процесі вивчення іноземної мови, 40,41 % – середній рівень і більше половини – 53,88 % учнів – мають рівень саморегуляції, який є нижчим за середній (31,43 % – низький рівень і 22,45 % – дуже низький рівень саморегуляції).

Визначення відсоткового співвідношення між рівнем розвитку пізнавальної активності та рівнем саморегуляції діяльності у процесі вивчення іноземної мови (Таблиця 2.8.) засвідчує, що молодшим школярам з високим рівнем розвитку пізнавальної активності властива висока (37,50 %) та середня (62,50 %) здатність до саморегулювання власної учбової діяльності. Зі зниженням рівня розвитку пізнавальної активності простежується поступове зниження і саморегуляції. Рівень саморегуляції є найнижчим в учнів з низьким рівнем розвитку пізнавальної активності, 83,95 % яких мають рівень саморегуляції, що є нижчим за середній (38,27 % – низький і 45,68 % – дуже низький).

Визначення коефіцієнтів рангових кореляцій на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) засвідчує існування помірного позитивного кореляційного зв'язку між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови та рівнем саморегуляції: $r = 0,555$; $N = 245$; $p = 0,000$ і $\tau = 0,489$; $N = 245$; $p = 0,000$ (Додаток М). Отримані дані засвідчують, що рівень

**Співвідношення рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів
у процесі вивчення іноземної мови зі здатністю до саморегулювання діяльності**

Рівень розвитку пізнавальної активності	Здатність до саморегулювання діяльності								всього	
	висока		середня		низька		дуже низька			
	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %
високий	3	1,22%	5	2,04%	0	0%	0	0%	8	3,26%
середній з тенденцією до високого	4	1,63%	16	6,53%	4	1,63%	1	0,41%	25	10,20%
середній	7	2,86%	34	13,88%	10	4,08%	6	2,45%	57	23,27%
середній з тенденцією до низького	0	0%	31	12,65%	32	13,06%	11	4,49%	74	30,20%
низький	0	0%	13	5,31%	31	12,65%	37	15,10%	81	33,06%
всього	14	5,71%	99	40,41%	77	31,43%	55	22,45%	245	100%

розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови значною мірою залежить від здатності учнів до саморегулювання.

Таблиця 2.8.

Співвідношення рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови зі здатністю до саморегулювання

Рівень розвитку пізнавальної активності учнів	Здатність учнів до саморегулювання діяльності (у %)				всього
	висока	середня	низька	дуже низька	
високий	37,50	62,50	0	0	100%
середній з тенденцією до високого	16,00	64,00	16,00	4,00	100%
середній	12,28	59,65	17,54	10,53	100%
середній з тенденцією до низького	0	41,89	43,24	14,86	100%
низький	0	16,05	38,27	45,68	100%

З метою дослідження домінуючих мотивів, як одного з механізмів розвитку пізнавальної активності молодших школярів, використовувалася модифікована методика *М.В.Матюхіної „Визначення домінуючих мотивів учіння”* [16; 69 – 71], [101]. Модифікацію методики було здійснено у зв'язку з необхідністю урахування особливостей мотивації до вивчення іноземної мови як специфічної навчальної дисципліни.

Стимульний матеріал до цієї методики – комплект карток, що складається з 25 пронумерованих із зворотного боку карток, з написаними на них судженнями. Для того, щоб дитині було зручно працювати з картками і вона не плуталася у великій їх кількості, до кожного комплекту карток додається три аркуші паперу з написами : „Важливо”, „Не дуже важливо” і „Не важливо” (Додаток Н).

Судження, що містяться на картках 1 – 3 спрямовані на виявлення мотивів обов'язку та відповідальності, 4 – 6 – самовизначення і самовдосконалення, 7 – 9 – мотивації благополуччя, 10 – 12 – мотивації престижу, 13 – 15 – мотивації уникнення неприємностей, 16 – 18 – мотивації змістом навчання, 19 – 21 – мотивації процесом навчання.

Картки 22 – 25 додано до традиційного комплекту з 21 картки автором даного дослідження. Твердження, що знаходяться на цих картках, відображають особливі мотиви, що є характерними для оволодіння іноземною мовою як специфічною навчальною дисципліною – мотивацію спілкування та отримання інформації іноземною мовою (комунікативну та лінгвопізнавальну). Ця мотивація, являючи собою особливий вид мотивації, що виявляється у процесі вивчення саме іноземної мови, поєднує у собі певні моменти позитивної соціальної і пізнавальної мотивації.

Таким чином, судження 1 – 15 відбивають соціальні мотиви, 16 – 25 – пізнавальні мотиви, які закладені у самій учбовій діяльності та характеризують пізнавальний інтерес.

Діагностика домінуючих мотивів вивчення молодшими школярами іноземної мови проводилася індивідуально. Процедура проведення складалася з 3-х серій. У 1-й серії учень отримував картки, на кожній з яких написано судження – мотив вивчення іноземної мови. Пропонувалося розкласти картки на 3 групи (на три підписані аркуші паперу): в одну групу відкласти всі картки з мотивами, які мають для школяра важливе значення, у другу – мають не дуже важливе значення, у третю – зовсім не мають значення. У 2-й серії з тих карток, що на попередньому етапі було визначено як „важливі”, потребувалося відібрати тільки сім, на яких написані спонуки, що на думку досліджуваного, є для нього особливо важливими у процесі вивчення іноземної мови. У 3-й серії з раніше обраних семи карток відбиралося лише три, на яких вказані найбільш важливі для дитини мотиви. Опрацювання та інтерпретація даних здійснювалася з урахуванням того, що кожна наступна серія передбачала більш суворий відбір і більш чіткий ступінь усвідомлення учнем власних мотивів. Якщо у третій серії школяр обирав судження 1 – 15, це вважалося вказівкою на домінування соціальної мотивації у процесі вивчення іноземної мови,

вибір суджень 16 – 25 давав підстави для висновку про переважання пізнавальних мотивів.

Експериментальні дані, отримані в результаті дослідження учбової мотивації молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, (Таблиця 2.9) засвідчують, що вивчаючи іноземну мову, більше половини молодших школярів (51,43%) керується виключно соціальними мотивами. Лише для 2,45 % досліджуваних, у процесі вивчення іноземної мови важливою є тільки пізнавальна мотивація. Поєднання соціальних і пізнавальних мотивів характерне для 46,12 % учнів.

Таблиця 2.9.

Зв'язок рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови з особливостями учбової мотивації

Рівень розвитку пізнавальної активності	Учбова мотивація						всього	
	соціальна		соціальна та пізнавальна		пізнавальна			
	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %
високий	1	0,41%	7	2,86%	0	0%	8	3,27%
середній з тенденцією до високого	10	4,08%	10	4,08%	5	2,04%	25	10,20%
середній	25	10,20%	31	12,65%	1	0,41%	57	23,27%
середній з тенденцією до низького	41	16,73%	33	13,47%	0	0%	74	30,20%
низький	49	20,00%	32	13,06%	0	0%	81	33,06%
всього	126	51,43%	113	46,12%	6	2,45%	245	100%

Дані, що відображають відсоткове співвідношення між характером учбової мотивації і рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови подано у таблиці 2.10.

**Співвідношення між рівнем розвитку пізнавальної активності
молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови
та особливостями їх учбової мотивації**

Рівень розвитку пізнавальної активності учнів	Учбова мотивація (у %)			всього
	соціальна	соціальна і пізнавальна	пізнавальна	
високий	12,50	87,50	0	100%
середній з тенденцією до високого	40,00	40,00	20,00	100%
середній	43,86	54,39	1,75	100%
середній з тенденцією до низького	55,41	44,59	0	100%
низький	60,49	39,51	0	100%

З таблиці видно, що для більшості учнів з високим рівнем розвитку пізнавальної активності (87,50 %) властиво поєднувати соціальні і пізнавальні мотиви. Решта школярів зазначеної категорії (12,50 %), вивчаючи іноземну мову, керується суто соціальною мотивацією. Для школярів, які мають середній з тенденцією до високого рівень розвитку пізнавальної активності, в однаковій мірі притаманна як соціальна, так і поєднана – соціальна і пізнавальна – мотивація (по 40,00 %). Крім того, значна частина цієї групи учнів (20,00 %) найбільш важливими вважає суто пізнавальні мотиви. Із зниженням рівня розвитку пізнавальної активності спостерігаємо зростання того значення, якого набувають для школярів соціальні мотиви у процесі вивчення іноземної мови. Зокрема, якщо суто соціальна мотивація властива 43,86 % учнів із середнім рівнем розвитку пізнавальної активності і 55,41% школярів, які мають середній із тенденцією до низького рівень розвитку пізнавальної активності, то для досліджуваних, що виявили низький рівень розвитку пізнавальної активності цей показник складає 60,49 % усіх учнів цієї категорії.

Обираючи метод статистичного опрацювання результатів, отриманих на даному етапі дослідження, необхідно було враховувати те, що учбова мотивація вимірювалася у номінативній шкалі. Оскільки однією з основних вимог застосування кореляційного аналізу є представленість обох перемінних у числовій шкалі, ми змушені були відмовитися від цього методу. А тому, для з'ясування статистичної достовірності відмінностей між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови та характером їх учбової мотивації було використано *критерій Н-Краскала-Уоллеса* (Додаток П). Результати ($\chi^2 = 17,573$; $N = 245$; $df = 2$; $p = 0,000$) на високому рівні статистичної достовірності ($p \leq 0,01$) демонструють існування зв'язку між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови та характером їх учбової мотивації.

Таким чином, спираючись на одержані дані, доходимо наступного висновку: переважання пізнавальної, а також об'єднаної – пізнавальної та соціальної – учбової мотивації у процесі вивчення іноземної мови сприяє розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Визначення рівня домагань як одного з чинників розвитку пізнавальної активності молодших школярів у даному дослідженні відбувалося за допомогою методики *„Рівень домагань”* (за *К.Шварцладером*) [119; 285 –286].

Для виконання завдання досліджувані забезпечувалися стимульним матеріалом у вигляді 4-х таблиць (розміром 10 х 3 см кожна), поділених на 10 стовпчиків і 3 рядки (Додаток Р).

Завдання полягало у тому, щоб за визначений час (10 секунд) намалювати якомога більше „плюсиків” у клітинках таблиці. Процедура дослідження здійснювалася у декілька етапів. Підготовчий етап: для того, щоб діти краще могли зрозуміти, що саме і як вони повинні зробити, експериментатор спочатку проводив показове, демонстративне виконання завдання, викликавши одного з учнів до дошки. Перший етап: після того, як усі учні зрозуміли у чому полягає завдання, їм пропонувалося подумати скільки „плюсиків” вони зможуть намалювати за 10 секунд, і це число очікуваних „плюсиків” записати у таблиці №1 поряд з літерами РД (рівень домагань). Потім за сигналом експериментатора „Пуск” досліджувані

починали якомога швидше малювати „плюсики” у кожній клітинці таблиці № 1, а за сигналом „Стоп” – припиняли це робити. Після цього їм потрібно було підрахувати кількість намальованих „плюсиків” і записати це число у тій самій таблиці у клітинці поряд з літерами РВ (реально виконано). На другому етапі досліджуванним пропонувалося, враховуючи свій попередній досвід та власні можливості, виконати подібну процедуру знову, користуючись таблицею № 2. На третьому та четвертому етапах аналогічні дії повторювалися: необхідно було намалювати „плюсики” у таблицях № 3 і № 4. Досліди з використанням 1-ї, 2-ї і 4-ї таблиць тривали по 10 секунд, а 3-й дослід – 8 секунд (для штучного створення ситуації неуспіху). Підрахунок результатів здійснювався за формулою: $РД = ((РД2 - РВ1) + (РД3 - РВ2) + (РД4 - РВ3)) : 3$, де РД2 – рівень домагань з таблиці №2; РВ1 – реально виконано з таблиці №1 і т.д. у відповідності з вказаними номерами таблиць.

Після підрахунку отримані значення рівня домагань порівнювалися зі шкалою К.Шварцладера: рівень домагань (РД) = від +3 до + 4,99 – високий; РД = від +1 до +2,99 – помірний; РД = від -1,49 до +0,99 – низький; $РД \geq 5$ – нереалістично високий, а $РД \leq -1,50$ – нереалістично низький.

Модифікований і адаптований варіант *анкети–опитувальника І.Ф.Муханової [110]* було використано у дослідженні для отримання додаткової інформації у визначенні рівня домагань молодших школярів, що вивчають іноземну мову. Опитувальник являє собою стандартизовану анкету, що містить шість запитань. На кожне запитання пропонується декілька варіантів відповідей. Опитування за цією методикою проводилося як індивідуально (для учнів 2-х класів), так і у групах, із дотриманням стандартних правил групового тестування. Заповнені анкети підлягали кількісному та якісному опрацюванню. Бланк анкети наводиться у додатку С.

У результаті визначення рівня домагань молодших школярів було отримано дані, наведені у таблиці 2.11.

**Зв'язок рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів
у процесі вивчення іноземної мови та рівня домагань**

Рівень розвитку пізнавальної активності	Рівень домагань										всього	
	нереалістично високий		високий		помірний		низький		нереалістично низький			
	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %
високий	1	0,41 %	3	1,22 %	4	1,63 %	0	0 %	0	0 %	8	3,27 %
середній з тенденцією до високого	7	2,86 %	6	2,45 %	8	3,27 %	2	0,82 %	2	0,82 %	25	10,20 %
середній	14	5,71 %	5	2,04 %	15	6,12 %	13	5,31 %	10	4,08 %	57	23,27 %
середній з тенденцією до низького	15	6,12 %	9	3,67 %	9	3,67 %	30	12,24 %	11	4,49 %	74	30,20 %
низький	21	8,57%	9	3,67 %	7	2,86 %	16	6,53 %	28	11,43 %	81	33,06 %
всього	58	23,67 %	32	13,05 %	43	17,55 %	61	24,90 %	51	20,82 %	245	100 %

З таблиці видно, що для 13,05 % досліджуваних є характерним високий рівень домагань, для 17,55 % – помірний, для 24,90 % – низький. Майже для половини усіх досліджуваних учнів (44,49 %) властивий нереалістичний рівень домагань, де 23,67 % складає нереалістично високий рівень домагань, а 20,82 % – нереалістично низький.

Відсоткове співвідношення між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови та їхнім рівнем домагань подано у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

**Співвідношення рівня розвитку пізнавальної активності
молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови з рівнем домагань**

Рівень розвитку пізнавальної активності учнів	Рівень домагань (у %)					всього
	нереалістично високий	високий	помірний	низький	нереалістично низький	
високий	12,50	37,50	50,00	0,00	0,00	100%
середній з тенденцією до високого	28,00	24,00	32,00	8,00	8,00	100%
середній	24,56	8,77	26,32	22,81	17,54	100%
середній з тенденцією до низького	20,27	12,16	12,16	40,54	14,87	100%
низький	25,93	11,11	8,64	19,75	34,57	100%

Ці дані засвідчують, що для більшості молодших школярів з високим рівнем розвитку пізнавальної активності є характерним високий (37,50 %) та помірний (50,00 %) рівень домагань. Розглядаючи недостатні рівні помічаємо, що нереалістичний рівень домагань властивий більшій частині школярів з низьким рівнем розвитку пізнавальної активності (60,50 %), а серед учнів середнього з тенденцією до низького рівня розвитку пізнавальної активності переважають такі, що мають низький рівень домагань (40,54 %). У процесі підготовки до

статистичного опрацювання даних, отриманих на поточному етапі констатувального експерименту, було здійснено перевірку характеру зв'язку між перемінними, яка продемонструвала немонотонність цього зв'язку (Додаток Т.1). З огляду на це, вибірку було вирішено розділити на дві відмінні (за напрямком зв'язку між перемінними) групи для з'ясування статистичної значущості кореляційних зв'язків окремо для кожної з цих груп. Таким чином, до першої групи ввійшли досліджувані з нереалістично низьким, низьким та помірним рівнем домагань; друга група – досліджувані з помірним, високим і нереалістично високим рівнем домагань. Визначення коефіцієнтів рангової кореляції дозволило отримати такі результати: у першій групі, де простежувався прямий зв'язок між перемінними, на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) виявлено помірний позитивний кореляційний зв'язок за *Спірменом* $r = 0,389$; $N = 155$; $p = 0,000$ і за *Кендаллом* $\tau = 0,349$; $N = 155$; $p = 0,000$, у групі зі зворотним зв'язком за допомогою зазначених коефіцієнтів встановлено слабку негативну кореляцію ($r = - 0,234$; $N = 133$; $p = 0,007$ і $\tau = - 0,199$; $N = 133$; $p = 0,008$) (Додаток Т.2).

Результати дослідження залежності рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови від їхнього рівня домагань засвідчують, що помірний, а також високий рівень домагань найбільш сприятливо впливають на розвиток пізнавальної активності, натомість, нереалістично низький та низький рівень домагань є значною перешкодою на шляху до вдосконалення цієї якості.

Підсумовуючи зазначимо, що отримані у констатувальному експерименті дані підтверджують гіпотезу, згідно якої розвиток пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови значною мірою залежить від таких особистісних характеристик учнів як саморегуляція, самооцінка, рівень тривожності, учбова мотивація та рівень домагань.

Висновки до другого розділу

Узагальнюючи результати експериментального дослідження пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, зазначимо:

1. Пізнавальна активність молодших школярів має своєрідні характеристики, що обумовлюються як віковими особливостями учнів, так і специфічністю різних навчальних предметів. Пізнавальна активність учнів початкових класів відзначається недосконалістю та нестійкістю, оскільки усі її структурні компоненти у молодшому шкільному віці проходять фазу становлення і зазнають значних трансформацій. Специфічність засвоєння іноземної мови як навчальної дисципліни, а надто її „безпредметність”, „неосяжність” та суб’єктивне відчуття складності оволодіння нею, з одного боку утруднює вивчення цього предмету, з іншого ж (завдяки тому, що мова є засобом спілкування) містить у собі особливо сприятливі потенційні можливості для розвитку пізнавальної активності школярів, що її вивчають.

2. Молодший шкільний вік є тим періодом життя людини, коли створюються найоптимальніші умови для розвитку пізнавальної активності, оскільки нестабільність та недостатня сформованість окремих її компонентів, цілком компенсується їхньою надзвичайною пластичністю та рухливістю, звідки випливає висновок про сензитивність молодшого шкільного віку як для вдосконалення окремих компонентів пізнавальної активності, так і для розвитку цієї властивості в цілому.

3. Критеріями оцінювання пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови обрано: рівень знань, умінь та навичок; допитливість; надситуативність; працездатність; інтерес; інтенсивність та виразність емоційних проявів; ініціативність; самостійність; регулярність виконання завдань; сумлінність та старанність; самоконтроль та самоорганізованість; наполегливість. Зазначені критерії було покладено в основу комплексної авторської методики для визначення особливостей пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.

4. За означеними критеріями визначено такі рівні розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови: високий; середній з тенденцією до високого; середній; середній з тенденцією до низького та низький. Встановлено, що пізнавальна активність більшості молодших школярів, що вивчають іноземну мову, розвинена недостатньо. У процесі вивчення іноземної мови з 2-го по 4-й клас спостерігається тенденція до збільшення кількості учнів з недостатніми (низьким та середнім з тенденцією до низького) рівнями розвитку пізнавальної активності.

5. Механізмами пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови є: самооцінка, саморегуляція, рівень домагань, учбова мотивація та тривожність. Розвиненість пізнавальної активності зумовлюється нормальним рівнем тривожності, адекватною самооцінкою, високою здатністю до саморегуляції, поєднанням пізнавальних та позитивних соціальних учбових мотивів, а також наявністю реалістичного – високого та помірною – рівня домагань.

6. За умов традиційного навчання іноземній мові у початкових класах загальноосвітніх шкіл пізнавальна активність розвивається недостатньо. Виявлені механізми пізнавальної активності стали підставою для наших подальших досліджень, спрямованих на визначення оптимальних психолого-педагогічних умов, а також шляхів та засобів їх втілення у шкільне життя з метою розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.

Зміст другого розділу відображено у таких публікаціях:

1. *Козачук С.А.* Структура пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д.Максименка. К.: Міленіум, 2006. – Вип.. 27. – С. 277 – 287.
2. *Козачук Світлана.* Особливості пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: Зб. матеріалів X Всеукр.

наук.-практ. конф., Київ, 16 – 18 травня 2007 р.; У 6-ти т. / Редкол.: І.І.Тимошенко (відп.ред.) та ін. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2007. – Т.4. – С. 129 – 131.

3. *Козачук С.А.* Вивчення іноземної мови як засіб формування міжетнічної толерантності. Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / Зав ред.. С.Д.Максименка, М.Л.Смульсон. – К.: Міленіум, 2007. – Т.8, вип. 4. – С. 174 – 182.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У розділі теоретично обґрунтовуються та визначаються психолого-педагогічні умови розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, розглядаються змістовні та процесуальні аспекти експериментальної програми розвитку пізнавальної активності учнів. Представлено дані порівняння експериментальної та контрольної груп після завершення експериментального навчання, надаються результати опрацювання дослідних даних та їх інтерпретація.

3.1. Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови

Стратегія побудови формульованого експерименту з метою розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови передусім вимагає чіткого визначення засадничих принципів, ґрунтуючись на яких лише і можуть бути окреслені та втілені в життя адекватні психолого-педагогічні умови розвитку пізнавальної активності учнів.

Вітчизняна психолого-педагогічна наука сьогодні, нажаль, не в змозі ще надати „... достатньо даних для того, щоб запропонувати повноцінну систему нових однозначних і безспірних принципів. Бо суперечливими є сама наша дійсність і процеси, які переживаємо” [33; 109]. Проте, незважаючи на нестабільність та мінливість як суспільної, так і освітньої ситуації в країні, маємо відшукувати, осмислювати і стверджувати нові психолого-педагогічні засади, „... які відповідали б нашому часові і стратегічним цілям нашого народу” [33; 109].

До принципів, які здатні відповідати таким високим вимогам, безперечно, належить *принцип зорієнтованості на особистість учня* у процесі навчання, оскільки він „...вказує на потребу великої уваги до особистісних можливостей і

цілей дитини та формування її життєвої самодостатності” [33; 109]. Вагомість принципу особистісно-орієнтованого навчання, що визнає беззаперечність пріоритету індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія власного життєвого досвіду, неможливо переоцінити для побудови концепції розвитку пізнавальної активності.

Теоретичним підґрунтям зазначеного принципу є філософія дитиноцентризму, що, на відміну від традиційного розуміння „виховання”, яке, за висловлюванням О.І.Вишневського, „включає елементи влади над людиною” [33; 382], намагання виховника довести свою перевагу над вихованцем, примушуючи його до підкорення власним „найправильнішим” вимогам і наказам, пропагує гуманне ставлення до особистості дитини, визнає вроджене право людської душі на свободу. Сучасні умови життя відкидають світогляд, згідно якого дорослим надається право насильницьки формувати заздалегідь визначені ними самими якості особистості дитини, піддаючи її жорсткому цілеспрямованому впливу. Новий погляд на освіту передбачає такі рівноправні, партнерські стосунки між вчителем і учнем, що забезпечували б „...формування у характері розкутої людини механізмів самоконтролю, самокорекції, самообмеження, самоорієнтації – не під впливом страху, а на основі власного погляду на життя, особистої волі та розуму, власної віри. Але це можливо лише в тому разі, якщо її виховання буде здійснюватися з самого початку в умовах свободи ...” [33; 384].

Проте, не можемо вдаватися у крайнощі та пускати виховання покоління, що зростає, на самоплив, повністю покладаючись лише на людську природу. Оскільки вона – ця природа –, як відомо, є двоїстою, в наслідок чого людина має потяг як до добра, так і до зла. А тому, довіряючи учневі і визнаючи за ним право на незалежність, автономність у власній пізнавальній діяльності, маємо прагнути такої ситуації, коли „дитина суб’єктивно є самостійною, але об’єктивно перебуває під продуманим і мудрим керівництвом педагога” [30; 406]. Отже, пріоритетним устремлінням наставника має бути поєднання зусиль, звернених на створення якнайкращих умов для вільного розвитку дитини, з розумним і турботливим педагогічним впливом, скерованим на коригування цього розвитку і спрямування

його у певне річище. Таким чином, у означеній новій освітній філософії бере витоки й наступний принцип, покладений в основу дослідження, присвяченого розвитку пізнавальної активності, – **принцип партнерства та співпраці** вчителя та учня, що передбачає визнання прав кожного учасника освітнього процесу і свідоме прийняття ними усієї відповідальності за виконання своїх обов’язків.

Пов’язаним з викладеною точкою зору є також **принцип забезпечення гармонійного духовного, психічного, соціального і фізичного становлення людини**, який націлений на реалізацію ідеї гармонійного самоформування, самотворення особистості в усіх її вимірах і тісно поєднується з **принципом природовідповідності**, бо тенденція до гармонійного розвитку первісно закладена у самій природі людини і порушити цю гармонію можна лише недбалим, необережним зовнішнім втручаннями, чого освіта повинна остерігатися. Втілення зазначених принципів у процесі розвитку пізнавальної активності молодших школярів передбачає:

- врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- орієнтацію на зону найближчого розвитку, що сприяє виявленню прихованих можливостей школярів, їхніх перспектив;
- спрямування педагогічного процесу на розкриття здатностей та здібностей, закладених у кожній людині.

Втілюючи зазначені принципи у освітньому процесі, педагогові потрібно пам’ятати про те, що розвиток дитини спричинюється поєднанням „еволюції вроджених процесів розвитку та засвоєння суспільного досвіду, які приводять до вироблення власного досвіду, його виокремлення із суспільного, реалізації через діяльність свого стилю життя, впровадження людиною у соціальне оточення вироблених поглядів, переконань, цінностей” [76;35].

Провідним принципом розвитку індивідуальності зростаючої людини традиційно вважається принцип **індивідуального підходу**, адже саме „індивідуальний підхід до вихованця, – за висловлювання І.Д.Беха, – і реалізує (мірою можливості) індивідуальний потенціал розвитку особистості” [24;17]. Індивідуальний підхід, впровадження якого забезпечує вивчення та урахування

індивідуальних відмінностей кожної дитини, як зазначає В.У.Кузьменко, „полягає у гнучкому використанні педагогами інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів і прийомів навчально-виховної роботи, яка враховує цілісну картину індивідуального розвитку кожної дитини” [77;91]. Реалізація цього принципу неодмінно передбачає урахування індивідуально-психологічних особливостей учня, створює належні передумови для визначення індивідуального особистісного стандарту, обумовлює реалістичність вимог до можливостей окремого школяра, передбачає оцінювання результатів діяльності учня у контексті його власних досягнень і можливостей, запобігає порівнянню індивідуальностей школярів та протиставленню їх одне одному. Усе це значною мірою сприяє розвитку пізнавальної активності тих, хто навчається.

Планомірне та систематичне впровадження у освітній процес **принципу проблемності**, сприяє виникненню у школяра потреби віднаходження сутності процесу або явища, яке вивчається, що є незаперечним підґрунтям, потужною рушійною силою розвитку пізнавальної активності учня як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності.

Здійснення наступного принципу передбачає забезпечення **системності, цілісності та урівноваженості процесів навчання, виховання та розвитку**, що вможливорює гармонійність та узгодженість у становленні когнітивного, мотиваційно-емоційно та регулятивного аспектів пізнавальної активності молодших школярів.

Усі зазначені вище принципи відповідають основним засадам гуманістично орієнтованої освіти, що, пропагуючи центрованість на учневі, гуманізм та емпатію у ставленні до нього, намагаючись зрозуміти внутрішній світ дитини, прагнучи до самоактуалізації школяра, як найвищої мети освітнього процесу, гостро засуджує тиск на учня, жорстоку регламентацією шкільного життя та культивування гострої конкуренції між школярами через навчальну успішність. Адже, як зазначає І.Д.Бех [24], для гуманістично орієнтованої педагогічної практики (на відміну від традиційної) властиво будь-які проблеми розглядати як суто людські, надаючи

першочергового значення глибоким переживанням, емоціям та почуттям учасників освітнього процесу.

Серед проблем, вирішення яких для гуманістично орієнтованої освіти є пріоритетним завданням, особливий наголос робиться на таких аспектах:

- проголошується важливість не лише накопичення школярами знань, умінь та навичок, але і вдосконалення їх мисленнєвої та почуттєвої сфер;
- здійснюється акцент на розвитку уявлень школярів про власне „Я” та індивідуальну ідентичність;
- особливого значення набуває ефективне спілкування учасників освітнього процесу, встановлення між ними довірчих партнерських взаємин;
- приділяється велика увага визнанню і формуванню особистісних цінностей, що сприяють самопізнанню та самовираженню учнів, зростанню віри у власні сили, прагненню відчувати самоідентичність і розкрити свій потенціал [47].

Таким чином, зазначені вище принципи стали основою, підґрунтям для побудови програми розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови. Проте, для того, щоб ця програма була дійсно ефективною, слід також враховувати умови, шляхи та засоби розвитку пізнавальної активності учнів початкових класів, що вже встигли знайти своє застосування у психолого-педагогічних дослідженнях.

Так, відомий грузинський педагог Ш.А.Амонашвілі [8], впроваджуючи у шкільне життя „концепцію гуманного підходу”, заснованого на позитивній мотивації учіння, підкреслює необхідність прийняття учнем педагогічно обов’язкової навчально-пізнавальної задачі як вільно обраної.

Вирішальними психолого-педагогічними умовами реалізації такого підходу, основними шляхами розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи вчений вважає:

- введення змістовного оцінювання замість формальних цифрових балів;
- співробітництво як спілкування, у якому дитина дійсно відчуває себе суб’єктом навчання, особистістю, що здатна до самостійної діяльності.

М.Мамажанов [96] у праці, присвяченій психологічним особливостям зв'язку пізнавальної активності із самооцінкою у молодшому шкільному віці, розгортає ідеї В.В.Давидова про навчання, що реалізує концепцію змістовного узагальнення, тобто таке навчання, яке спрямовується безпосередньо на формування у школярів учбової діяльності. Автор даного дослідження доводить, що для розвитку пізнавальної активності цей вид навчання є більш сприятливим, аніж традиційна освіта. Науковець переконує, що у результаті „спрямованого впливу на самооцінку учнів з низьким рівнем сформованості пізнавальної активності підвищується її дієвість як чинника саморегуляції: учні починають оцінювати свою діяльність більш рефлексивно і диференційовано, з більшою мірою конкретизації, з опорою на аналіз діяльності, її предмету та дії. Ці зміни у самооцінці учнів прямо пов'язані з підвищенням їхньої пізнавальної активності” [96; 20 – 21].

Досліджуючи ефективність учбових дій молодших школярів як умову розвитку їхньої пізнавальної активності, психолог Н.В.Гродська [53] доходить до висновку про надзвичайну важливість оптимального співвідношення між складністю завдання, яке отримує маленький школяр і його реальними можливостями.

Необхідність дотримання цієї умови у процесі розвитку пізнавальної активності молодшого школяра науковець обґрунтовує виникненням у психіці дитини суперечності між потребою у самоствердженні і розумінням обмеженості власних можливостей. За таких умов потреба у самоствердженні, „яка притаманна усім людям без винятку” [53;46], що у молодшому шкільному віці реалізується переважно як певний перфекціонізм – прагнення до досконалості, довершеності власних дій – вступає у конфлікт із усвідомленням дитиною своїх обмежених можливостей правильного виконання дії. Водночас, спроможність такого бездоганного виконання визнається за авторитетним дорослим. Якщо потреба молодшого школяра у самоствердженні не знаходить свого втілення через досконало виконані завдання, вона шукає для себе „спотворений” вихід. Це можуть бути: невпевненість, що виявляється у зволіканні з початком виконання дії; прагнення постійного отримання сигналів схвалення, підтвердження правильності

виконання дії від дорослого; підміна однієї дії іншою (виконання іншого, менш термінового і обов'язкового завдання замість того, яке дійсно необхідно зробити); відкладання, відтягування обов'язкового завдання із виникненням згодом необхідності виконувати його в умовах цейтноту, дефіциту часу (що знаходить своє пояснення неусвідомленим прагненням дитини поставити себе у такі умови, „коли вже не до аналізу і самооцінки недосконалих результатів, хоч як-небудь та виконати” [53; 48]) та ін.. Незважаючи на те, що усі неприємні наслідки такої поведінки добре відомі учневі, він все одно йде на „неправильні” вчинки, оскільки потреба у досконалості виявляється сильнішою.

„Звичайно, – підбиває підсумки дослідниця, – вимоги педагога повинні дещо випереджати можливості дитини, проте вони завжди повинні залишатися посильними” [53; 49] У протилежному ж випадку, коли складність завдання, шкільні вимоги перевищують реальні учбові можливості молодших школярів, виникає перешкода для природної реалізації їхньої потреби у самоствердженні, що починає шукати інших, викривлених шляхів для власного задоволення. Як наслідок, відбувається пригнічення пізнавальної активності учнів, знищується їхня природна жага до знань.

Серед досліджень педагогічного спрямування, дотичних до проблеми розвитку пізнавальної активності молодших школярів, привертає увагу праця Г.І.Коберник „Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференційованого навчання на матеріалі уроків математики” [68], [69]. Науковець доводить, що рівень навчально-пізнавальної активності учнів може бути істотно підвищений шляхом впровадження диференційованого підходу до організації навчально-виховного процесу, що передбачає:

- врахування співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації учіння окремих груп школярів;
- відбір змісту навчального матеріалу відповідно до рівня навчально-пізнавальної активності та навчальних можливостей окремих груп учнів;

- оптимальне поєднання групових та індивідуальних форми організації навчальної діяльності школярів;
- забезпечення сприятливого статусу кожного окремого учня і кожної учнівської групи у міжособистісному спілкуванні.

Для стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференціації змісту і форм організації навчального процесу науковець пропонує використовувати комплекс психолого-педагогічних засобів, що передбачає :

- створення такої ситуації на уроці, в якій кожен учень ставав би в позицію суб'єкта учбової діяльності, здатного виявляти ініціативу, ставити перед собою завдання, творчо їх реалізовувати, долаючи перешкоди;
- забезпечення навчального простору для вільного вибору навчальних завдань, вияву ініціативи з боку учнів;
- варіативність змісту та форм організації навчального процесу окремих груп учнів класу відповідно до трьохрівневої моделі розвитку активності – від низького, через середній до високого;
- дотримання динамічної зміни характеру спілкування вчителя з учнем (від монологу до діалогу) в залежності від динаміки процесу розвитку їхньої пізнавальної активності;
- впровадження у навчальний процес групової та парної форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, які створюють більш сприятливі умови для формування таких якостей особистості як відповідальність, критичність, чесність, товариськість, наполегливість та ін..

Досліджуючи розвиток навчально-пізнавальної активності молодших школярів на уроках рідної мови засобом ономастичного матеріалу, Т.А.Торчинська [157] вважає, що розвиток пізнавальної активності на уроках рідної мови буде успішним, якщо навчальна діяльність зацікавлює учнів. Досягнення цього є можливим за наступних умов:

- наявності у школярів позитивного ставлення до навчального предмета, а в учителів – творчих пошуків у організації навчально-виховного процесу;
- уміння школярів ставити запитання, спрямовані на виявлення і розуміння глибини виучуваного матеріалу;
- сформованості в учнів внутрішнього бажання доповнювати й уточнювати відповіді товаришів;
- прагнення школярів займатися вивченням предмета у вільний від уроків час та доцільних мотивів навчання;
- дійового ставлення до процесу засвоєння знань;
- навчальних можливостей;
- оптимального поєднання методів і прийомів, дібраних учителем для ефективного розвитку пізнавальної діяльності;
- забезпечення єдності раціонального й емоційного в навчальній діяльності і правильного педагогічного керівництва процесами пізнання учнів на уроках рідної мови.

Прагнучи інтенсивнішого розвитку пізнавальної активності молодших школярів, дослідниця впевнена у необхідності систематичного і цілеспрямованого використання пізнавальних завдань проблемного характеру у навчальному процесі, а також у важливості здійснення тісного і поступового переходу від виконання репродуктивних завдань до проблемних з доречним і помірним використанням зорової наочності, а також дидактичних ігор, які позитивно впливають на виховання вольових зусиль дітей молодшого шкільного віку.

„Дослідно-експериментальна робота переконує в тому, – доходить до висновку науковець, – що висока організація навчальної діяльності і педагогічних дій учителя, спрямованих на розвиток пізнавальної активності учнів, дає плідні результати за умови, якщо у школярів постійно підтримується інтерес до навчання, ведеться цілеспрямована робота над формуванням внутрішньої пізнавальної потреби, стимулюються у процесі навчання морально-емоційні якості особистості, удосконалюються навчальні можливості. Такий підхід допомагає виявити в учнів

молодшого шкільного віку потенційні можливості, які закладені у кожної дитини самою природою, і знайти шляхи їх розвитку” [157; 14].

Значна роль, яку відіграє у активізації пізнавальної діяльності молодших школярів наочність, підкреслюється у дослідженні Л.В.Хітяєвої [168]. Авторка стверджує, що ефективними засобами використання наочності для активізації пізнавальної діяльності молодших школярів є:

- створення проблемних ситуацій у процесі засвоєння нових знань;
- використання наочності з метою організації та виконання учнями роботи із систематизації навчального матеріалу;
- використання наочності для організації та виконання учнями практичних завдань дослідницького характеру;
- комплексне використання наочності.

Науковець також зазначає, що „у процесі формування пізнавальної активності молодших школярів дидактичні роздавальні картки є засобом диференційованого керівництва їхньою пізнавальною діяльністю, в організації та виконанні завдань дослідницького характеру, як засіб контролю та самоконтролю знань” [168;23].

Л.Я.Чосік [169], розглядаючи проблему дидактичної організації навчального матеріалу підручника як засобу розвитку пізнавальної активності молодших школярів (на матеріалі математики), вбачає шляхи підвищення рівня розвитку пізнавальної активності та успішності учнів початкових класів у інтегруючій структурі дидактичної організації навчального матеріалу підручника, що має поєднувати інформативний, репродуктивний, творчий та емоційно-ціннісний компоненти змісту освіти.

Вивчаючи особливості пізнавальної активності молодших школярів у процесі їхнього спілкування з батьками, І.Л. Вікторенко [34], [35] дотримується позиції, згідно якої формування пізнавальної активності розглядається як цілісний процес, що передбачає можливість і необхідність активних гностичних дій у різних видах діяльності (навчально-пізнавальній, громадській, естетичній та ін.), а також урахування факторів, що суттєво впливають на учнів: спілкування з учителями, батьками, однокласниками, старшокласниками, гуртківцями тощо, – але за умови

використання дидактично обґрунтованої технології розвитку активності особистості, що передбачає вибір оптимальних методів і форм пізнавальної діяльності та організації спілкування.

Формування пізнавальної активності молодших школярів у їхньому спілкуванні в сім'ї пропонується здійснювати за авторською технологією, що охоплює як підготовку батьків до спілкування з дітьми, так і стимулювання дітей до взаємодії з батьками.

Умовою, необхідною для формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі їхнього спілкування з батьками, науковець вважає організовану сумісну розвиваючу діяльність дітей і дорослих, яких об'єднує взаєморозуміння і проникнення у світ одне одного, що потребує:

- усвідомлення суб'єктами необхідності оволодіння знаннями для успішного виконання роботи, цілеспрямованості в діяльності;
- дотримання послідовності і наступності на всіх етапах організації спілкування;
- створення сприятливого психологічного мікроклімату у школі і вдома, ситуації довіри, успіху, дотримання демократичного стилю спілкування;
- єдності педагогічних вимог з боку батьків і вчителів;
- індивідуальної роботи як з батьками, так і з школярами.

У процесі формування пізнавальної активності молодших школярів авторка дослідження вважає за необхідне враховувати наступні основні фактори:

- виховний потенціал сім'ї (весь комплекс умов і засобів, що в сукупності складають педагогічні можливості сім'ї);
- успішність школяра в навчанні, вихідний рівень пізнавальної активності, характер мотивів, пізнавальних інтересів, концентрацію та якість уваги;
- фактор вікового розвитку, пов'язаний з рівнем мислення, адекватністю самооцінки, пізнавальними емоціями;
- міжособистісні стосунки у класі, характер взаємин між дітьми та вчителем, дітьми і батьками, а також батьками та вчителем.

Простежуючи взаємозв'язок, що існує між вихованням пізнавальної та суспільно значущої активності молодших школярів в учбовій діяльності, Л.Д.Воронцова [40] переконує, що умовами і засобами забезпечення педагогічно доцільного взаємозв'язку виховання пізнавальної та громадської активності молодших школярів та підвищення на цьому ґрунті ефективності обох процесів є:

- перетворення вчителем у процесі вивчення суспільно значущих ідей у ідеї суб'єктивно значущі для молодшого школяра;
- забезпечення вчителем у процесі навчальної діяльності усвідомлення молодшими школярами і суспільної, громадської, і пізнавальної діяльності як таких видів діяльності, що мають рівноцінну соціальну значущість;
- формування позитивної спрямованості активності молодших школярів в учбовій діяльності, навчання їх у цій діяльності свідомому керуванню власною активністю – надалі це повинно стати основою для виявлення учнем сталої позитивно спрямованої активності в інших видах суспільно корисної діяльності;
- поєднання учбової діяльності молодших школярів із суспільно корисними справами, що організуються на основі вивчення ними соціально цінних ідей, у пошуках доступних засобів та форм їх реалізації у громадській діяльності.

Підсумовуючи розгляд умов, шляхів та засобів розвитку пізнавальної активності молодших школярів, запропонованих різними психолого-педагогічними дослідженнями, виділимо основні з них:

1. Ставлення до учня як до суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності.
2. Співробітництво, партнерські стосунки між усіма учасниками навчально-виховного процесу.
3. Навчання, що спрямовується безпосередньо на формування у школярів учбової діяльності.
4. Диференціація та індивідуалізація навчання.
5. Сприяння становленню адекватної самооцінки учнів, вдосконалення їх самоконтролю, самоорганізації.
6. Змістовне оцінювання.

7. Дотримання оптимального співвідношення між вимогами до учня і його реальними можливостями.
8. Поєднання групових та індивідуальних форм організації учбової діяльності школярів.
9. Забезпечення навчального простору для вільного вибору навчальних завдань.
10. Створення проблемних ситуацій у процесі засвоєння нових знань.
11. Комплексне використання наочності.
12. Поєднання учбової діяльності молодших школярів із суспільно корисними справами.

Слід зазначити, що згадані вище умови розвитку пізнавальної активності молодших школярів, попри їх вагоме значення, розглядалися дослідниками здебільшого у педагогічному ракурсі. Серед досить обмеженої кількості власне психологічних наукових праць, спрямованих на вирішення проблеми становлення пізнавальної активності, молодшому шкільному віку було присвячено лише поодинокі дослідження.

Значущість та недостатня розробленість психологічних аспектів проблеми розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови вимагає вдосконалення та перегляду наявних, а також пошуку нових психолого-педагогічних умов, шляхів та засобів.

3.2. Змістові та процесуальні аспекти програми розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови

Проведення констатувального експерименту дозволило виявити психологічні особливості пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, а також встановити зв'язок пізнавальної активності з деякими психологічними характеристиками учнів. Одержані дані засвідчують недостатню розвиненість пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, що спричинює необхідність пошуку шляхів та засобів підвищення рівня пізнавальної активності учнів шляхом розвитку її компонентів та вдосконалення психологічних механізмів.

На етапі підготовки до формульованого експерименту усіх досліджуваних було поділено на дві групи – експериментальну та контрольну. До експериментальної групи ввійшли 52 школяр – учні 2-х класів, контрольну групу склали 193 школяр – учні 3-х та 4-х класів. Такий розподіл досліджуваних на експериментальну і контрольну групи був обумовлений наступними чинниками:

1) спираючись на традиційну вікову періодизацію, ми розглядали усіх молодших школярів як гомогенну, за психологічними характеристиками, групу;

2) оскільки виявлений зв'язок між віком учнів і рівнем розвитку їхньої пізнавальної активності у процесі вивчення іноземної мови знаходиться лише на рівні статистичної тенденції ($0,05 \leq p \leq 0,1$), за показником пізнавальної активності ми можемо вважати усіх досліджуваних учнів 2-х – 4-х класів однорідною вибіркою;

3) обравши для участі у експериментальному навчанні учнів 2-х класів, ми виходили з таких міркувань:

- саме другокласники, за висловлюванням Лейтеса [81], є найбільш типовими представниками молодшого шкільного віку;
- оскільки вищезазначена негативна тенденція до зниження рівня розвитку пізнавальної активності учнів у процесі вивчення іноземної мови з 2-го по 4-й клас хоч і слабка, але все ж існує, експериментальне навчання необхідно розпочинати в оптимальний термін, так, щоб максимально запобігти цьому зниженню.

З метою розвитку пізнавальної активності молодших школярів на уроках іноземної мови було створено експериментальну програму, що ґрунтувалася на принципах гуманістично орієнтованої освіти і передбачала:

- розвиток структурних компонентів пізнавальної активності (змістовно-інформаційного, операційного, мотиваційного, цільового, емоційного, вольового, комунікативного, контрольного-оцінного, здатностей та здібностей учнів а також їх уваги);

- становлення механізмів пізнавальної активності: адекватної самооцінки та високого реалістичного рівня домагань, сталої пізнавальної та позитивної соціальної мотивації до вивчення предмету, підвищення рівня саморегуляції, зниження рівня тривожності учнів;
- використання активних методів навчання і нових форм роботи на уроці (індивідуально-масової, парної, групової, міжгрупової).

Формувальний експеримент, що являв собою реалізацію зазначеної програми, здійснювався впродовж 2006 – 2007 навчального року у середніх загальноосвітніх школах I – III ступенів № 261 та № 266 м. Києва. У формувальній частині експерименту брали участь 52 молодших школярів – учні 2-х класів. Учні 3-х – 4-х класів, що склали контрольну групу, впродовж зазначеного часу навчалися за традиційною методикою.

Формувальний експеримент було вирішено проводити у три етапи:

1. Пропедевтичний (або ознайомлювальний) етап передбачає встановлення позитивного емоційного контакту з учнями, а також визначення цілей і завдань, встановлення правил, закріплення ритуалів, створення робочої атмосфери. Загалом, це – адаптаційний період, впродовж якого основна увага приділяється розвитку комунікативних вмінь та навичок, а також стабілізації рівня тривожності школярів.

2. Основний етап є вирішальним для реалізації впливу на структурні компоненти і механізми пізнавальної активності школярів. Робота, здійснювана у цей період, головним чином спрямовувалася на:

- усвідомлення та розвиток учнями власних можливостей та здібностей;
- сприяння зростанню віри у свої сили;
- розширення сфери розуміння учнями почуттів та переживань;
- розвиток системи рефлексивно-оцінних ставлень до власної особистості;
- вдосконалення довільної регуляції власної поведінки та діяльності;
- розширення можливостей цілепокладання, планування, контролю та оцінювання;
- підвищення комунікативної компетентності школярів;

- подолання емоційно-особистісного егоцентризму.

Крім того, потрібно пам'ятати про необхідність розвитку пізнавальних здібностей школярів, їхньої уваги, а також вдосконалення іншомовно-мовленнєвих знань, умінь та навичок.

3. Узагальнювально-закріплювальний етап, на якому відбувається перевірка, повторення і закріплення раніше засвоєних умінь, навичок, способів діяльності, якостей та здібностей, а також перенесення отриманого позитивного досвіду у нестандартні, нові ситуації.

Початковий – пропедевтичний – етап впровадження програми розвитку пізнавальної активності школярів, як вже зазначалося, насамперед, було присвячено створенню позитивного емоційного клімату в класі, встановленню довірчих, партнерських стосунків з учнями. У цей період особлива увага, також, приділялася створенню робочої, продуктивної атмосфери під час занять, дотриманню правил поведінки у класі, вдосконаленню здатності керувати собою.

Мабуть, через те, що фрази на кшталт „загальна атмосфера у класі” вважаються небажано розпливчастими, а тому і не надто корисними [47], у вітчизняних дослідженнях подібні висловлювання зустрічаються не надто часто. Проте, у англійській психолого-педагогічній літературі цей аспект шкільного життя ретельно вивчається [147], [190]. Класна атмосфера (за визначенням Б.В.Такмана) – це „результат усіх факторів, що впливають на групу ... : очікувань, норм, лідерства, комунікації та дружби” [147; 325]. Отже, це – дуже широке поняття, яке складно піддається чіткій дефініції, проте класна атмосфера (і вчителям-практикам це добре відомо) – явище, що реально існує, та є значущим чинником, який впливає на успішність чи неуспішність навчально-виховного процесу, „і є основою для побудови практики навчання” [147; 325].

Б.В.Такман також вважає, що клімат може бути „відкритим” та „закритим”, або ж „ефективним” і „неефективним”. У відкритому (або ефективному) кліматі вчителі вірять і очікують, що усі учні – достойні люди, вони можуть навчатися і

досягати значних успіхів на основі власних здібностей і відповідних зусиль вчителів.

За умов відкритого (ефективного) клімату організаційна структура і норми забезпечують:

- визнання і винагороду за високі досягнення;
- можливість для учнів виражати себе, при цьому до них повинні ставитися справедливо і з повагою до їхньої гідності;
- співпрацю та підтримку у взаємодії і між учнями, і з учителями;
- відсутність дискримінації, тобто однакові можливості для навчання і спілкування усіх учнів.

Підсумовуючи, Б.В.Такман визнає, що існують певні види психологічного клімату, які є сприятливими і бажаними, в атмосфері яких учні люблять знаходитися і добре навчаються.

Ги Лефрансуа, намагаючись конкретизувати поняття „клімат у класі”, вважає, що до чинників, які його визначають належать, зокрема, „звичні способи взаємодії вчителя з учнями (стилі навчання), ... взаємини та інтеракції між учнями, нюанси стосунків особистості та обстановки” [47;253].

Стосовно стилів навчання, або ж стилів педагогічного спілкування, то звертаючись до класифікації, що з часів Курта Левіна вже стала класичною, де стилі розглядаються як авторитарний (директивний), демократичний (колегіальний) та анархічний (ліберальний), зазначимо, що саме демократичний стиль педагогічного керівництва є найбільш сприятливим як для створення відкритої, ефективної атмосфери у класі, так і для розвитку пізнавальної активності дітей [154]. Проте, мусимо визнати, що одного лише бажання вчителя створити сприятливу атмосферу у класі та спілкуватися з учнями демократично не достатньо. Нерідко таке бажання, що породжується щирою любов'ю до дітей, натикається на певні перешкоди, серед яких не останнє місце посідає проблема шкільної дисципліни. „Усі вчителі і вихователі, у школі і в дошкільних закладах, у першому класі і в старших класах,

молоді і досвідчені, обов'язково стикаються у своїй роботі з проблемами дисципліни, – справедливо зазначає С.В.Кривцова. – Вже після перших днів своєї роботи у школі вчитель знає, що у його учнів є сотні способів заважати уроку, „заводити” клас і спідтиха зривати пояснення матеріалу” [73; 9].

Як же вчителеві поєднати гуманне, доброзичливе ставлення до учнів з вимогою дотримання дисципліни у класі?! Як бути доброзичливим і водночас твердим наставником?! Як навчити дитину керувати власною поведінкою і відповідати за власні вчинки, не знижуючи її внутрішньої свободи та не принижуючи її гідності?!

Вирішення цих проблем є можливим, якщо розглядати їх з позиції партнерського підходу. Адже саме діалогічний характер педагогічної практики, на думку І.Д.Беха, є важливою ознакою її гуманістичного спрямування. А виявляється це у тому, що „педагог, який дотримується у своїй роботі гуманістичних традицій, не перетворює своїх вихованців на засіб досягнення власної мети. Він прагне зрозуміти й адекватно виразити водночас і власні переживання, і переживання своїх партнерів у міжособистісному спілкуванні. Він починає приділяти значно більше уваги тому, що відбувається не зовні, а у внутрішньому світові – власному і своїх вихованців” [24; 5].

Гуманізація освіти як „шлях до здобуття особистісної свободи” [14; 286] учасниками освітнього процесу, передбачає, що педагогічне спілкування може бути компетентним лише за умови збереження внутрішньої свободи партнерів по спілкуванню, де свобода розуміється як „сукупність умов (або зовнішніх, або – якщо йдеться про особистісну свободу – внутрішніх), що сприяють гармонійному розгортанню і вияву різнобічних можливостей особистості” [14; 281]. Інакше кажучи, у процесі навчання і виховання необхідно прагнути такого спілкування, в результаті якого учень і вчитель не втрачають внутрішньої, особистісної свободи. Як зазначає Г.О.Балл, „особистісна свобода, яку високо цінують і становленню якої прагнуть сприяти гуманістично орієнтовані психологи і педагоги, нерозривно пов'язана з відповідальністю” [14; 297]. Отже, вільна особистість – це неодмінно

особистість відповідальна. „Бути вільним, – писав В.Франкл, – це лише негативний аспект цілісного феномену, позитивний аспект якого – бути відповідальним. Свобода може виродитися у звичайне свавілля, якщо вона не проживається з точки зору відповідальності” [165; 88]. І „чим вищий рівень особистісної свободи індивіда, тим більшою мірою він виступає у соціальних взаємодіях не лише як об’єкт чи засіб чиеїсь діяльності, але і як самостійний свідомий *суб’єкт* діяльності власної, як суб’єкт *вчинків* У вчинках знаходять вияв різноманітні види суб’єктної активності – такі, зокрема, як волюва, цілепокладальна, творча, надситуативна ...” [165;297].

А втім, традиційна радянська школа не вимагала від учня відповідальності, оскільки і свобода його була жорстко регламентованою, а отже, скоріш декларативною, аніж реальною. Наша традиційна школа, виконуючи соціальне замовлення тогочасного суспільства, позбавляючи дитину свободи, відповідальності, а з ними і активності, вимагала від неї лише слухняності і покірності, беззастережного підкорення силі авторитетів. Адже почуття свободи ↔ відповідальності виховується тоді, коли ми залучаємо дитину до діалогу; звертаємося до неї, як до рівноправного партнера; особистості, що повинна сама робити вибір і нести відповідальність за наслідки цього вибору. Отже, партнерські стосунки будуються на двох основних правилах, що виховують особистість:

- 1) учень сам обирає власну поведінку за певних обставин, і вчитель допомагає зробити цей вибір усвідомленим;
- 2) свобода вибору – це готовність самому відповідати за його наслідки.

Треба пам’ятати, що вибір існує завжди. Право вибору повинно бути визнане вчителем за кожним учнем. Не можна без шкоди для дитини позбавити її цього права, силоміць ставлячи у безвихідну ситуацію. Вибір існує і у нас: ми можемо діяти з позиції сильнішого, використовуючи звичні методи „маніпулювання”, не залишаючи учневі вибору, а можемо захотіти змінити щось у своїй поведінці та навчитися ефективно взаємодіяти з учнями, щоб вони самі обирали адекватну поведінку замість тієї, що не відповідає правилам.

Дослідники проблеми шкільної дисципліни [73], [178], [179] вважають, що грамотна побудова конструктивних взаємин у разі порушення дисципліни має починатися з розуміння вчителем істинних мотивів проступку школяра. Порушуючи дисципліну, як стверджує С.В.Кривцова [73], учень усвідомлює, що поводиться неправильно, але він може не усвідомлювати, що за цим приховується одна з чотирьох цілей: привернення уваги, влада (намагання завжди бути головним), помста (за реальні чи вигадані образи), уникнення неуспіху. На нашу думку, для молодших школярів є характерною ще одна причина „поганої” поведінки – недостатній розвиток довільності та вольової регуляції поведінки, що спричинюється недосконалістю фізіологічних механізмів, а також недостатністю потрібного досвіду, несформованістю певних навичок. А втім, вміння керувати собою, здатність впливати на власну поведінку, тобто самоконтроль і саморегулювання, мають тісний зв'язок з навчальною успішністю молодших школярів [142], [143] та відіграють важливу роль у розвитку їх пізнавальної активності під час вивчення іноземної мови. Таким чином, оволодіння адекватною, коректною поведінкою, що відповідає соціальній ролі школяра, сприяє вдосконаленню самоконтролю та саморегулювання, а отже, є надійним підґрунтям для розвитку пізнавальної активності.

Яким же чином має діяти гуманістично налаштований вчитель, коли він наштовхується на невідповідну, неадекватну, неочікувану поведінку учня ?!

В першу чергу, для досягнення бажаних партнерських стосунків з школярами, вчитель має проаналізувати власну поведінку і, у разі необхідності, змінити свої установки та реакції, оскільки будь-які зміни у класі (як позитивні, так і негативні) починаються з нас, професіоналів, а не з учнів.

А тому, на початку та впродовж формувальної частини нашого дослідження ми проводили бесіди і консультації з учителями, з метою пояснення їм сутності партнерських стосунків та шляхів їх досягнення. Вчителям також було запропоновано пам'ятки з правилами, дотримання яких сприяє створенню атмосфери співробітництва у навчально-виховному процесі (Додаток У).

Розуміння мотивів поведінки дитини також дає вчителю змогу у кожному конкретному випадку обрати одну з так званих „технік екстреного педагогічного втручання” [73] для того, щоб негайно припинити витівку і зупинити порушника дисципліни.

Коли невідповідною поведінкою дитина прагне привернути до себе увагу (і треба зазначити, що для молодших школярів цей тип порушення дисципліни є досить характерним), тоді основною ознакою витівок є демонстративність. Якщо ми реагуємо роздратуванням чи нетерпінням на подібні порушення дисципліни, то просто підкріплюємо невідповідну поведінку учня, оскільки він досягає власної мети – отримати увагу вчителя, хоча б і негативну. Щоб бути ефективним, вчителю тут варто використовувати наступні засоби негайного педагогічного впливу: мінімізувати увагу до такого учня, ігноруючи його поведінку; встановити зоровий контакт (пильний погляд без осуду); продовжуючи вести урок, можна встати поряд; згадувати ім'я учня, ніби „вплітаючи” його в канву пояснення. Часом допомагає так звана „дозволяюча поведінка”, що реалізується через побудову уроку на основі дозволу учням робити те, що вони хочуть (як доводить практика дітям швидко набридає робити дозволене); доведенням до абсурду демонстративної витівки (той, хто не хоче сидіти під час заняття, стоїть весь урок) або використання „дозволеної квоти”, що допускає порушення поведінки, але лише у тому обсязі, що був обговорений заздалегідь і з умовою, що цей обсяг буде поступово зменшуватися. Часто можна зупинити „погану” поведінку учнів, діючи непередбачувано (включивши світло, змінивши тон голосу, манеру мовлення або тимчасово перестати вести урок). Ефективним є відволікання учня від невідповідних вчинків за допомогою запитань, звернених до нього, прохання про допомогу чи послугу або ж різка зміна виду діяльності. Обов'язково потрібно звертати увагу класу на приклади хорошої поведінки і висловлювати старанним учням подяку. Можна, також, пересаджувати учнів, що погано поведуться, на вільне місце, або спеціальний „стілець роздумів”.

Дещо іншими мають бути невідкладні педагогічні впливи у випадку поведінки, метою якої є влада і помста. Подібна поведінка зустрічається у молодшій школі не так часто, проте такі випадки все ж мають місце. Коли дитина стає впертою, весь час сперечається і виявляє інші ознаки бажання домінувати, то найважливіше, як радять вчені [179], – не боротися, але й не йти на поступки. І хоча з першого погляду ця порада суперечить загальноприйнятій думці про те, що вчителі повинні протистояти зухвалій поведінці учнів, що вони мають відповідати на прояв сили ще більшою силою, насправді прагнення домінувати над учнями веде лише до підсилення протистояння і розпалення почуття ворожості. Замість цього вчителіві варто спробувати наступне: завжди з повагою ставитися до дитини; уникати боротьби за владу; визнавати силу учня; коли це прийнятно, наділити його владою та повноваженнями; просити про допомогу; пропонувати учням вибір (дотримуватися правил поведінки або ж підкоритися санкціям). У крайніх випадках варто спробувати спантеличити, здивувати учня, наприклад, погоджуючись з його провокаційно-зухвалими висловлюваннями, або переводячи розмову в інше річище (скажімо, поговорити про погоду).

Ефективною у випадку поведінки учня, що ґрунтується на владі і зведенні рахунків, є техніка його видалення (тимчасової ізоляції). „Бунтівник” має бути ізолюваний від решти однокласників. Серйозність витівки визначає на який час і куди саме ізолюється дитина. Потрібно зазначити, що абсолютно праві ті, хто забороняє видаляти дітей у коридор чи „в нікуди”. Можна ізолювати таку дитину в межах класної кімнати (наприклад, за шафою чи ширмою). Це має бути територія поза полем зору інших учнів. Можна, також, завчасно домовившись з колегами, ізолювати дитину в інших (старших або паралельних класах, але не в молодших).

Серед решти санкцій дієвим є позбавлення прав та привілеїв, зокрема права на вільне користування своїм часом (коли учні бешкетують і не дають проводити урок, ми можемо вимагати, щоб вони „заплатили” своїм часом і згодом „відпрацювали” втрачене).

Взагалі ж, вчитель, який намагається створити теплу, доброзичливу атмосферу в класі, що орієнтована на особистість кожного учня і прагне допомогти школярам навчитися спілкуватися прийнятним способом, має обов'язково виявляти підтримку учням. Виявлення підтримки включає у себе такі складові як прийняття, увага, повага (визнання), схвалення і теплі почуття.

Створенню сприятливої атмосфери допомагає введення у шкільну практику і дотримання ритуалів, таких як привітання, прощання, початок і кінець уроку, проведення „веселих фізкультхвилинок”, поздоровлення іменинників тощо. Наприклад, на початку уроку вчитель може поцікавитися станом справ учнів (називаючи їх по-іменах), їхнім настроєм (“Nastya, how are you, today ?”). Можна усім разом заспівати „Пісеньку-привітання” (“Hello song”), або ж „Пісеньку про настрій” (“Are you sad today?”) (Додаток Ф.1). Подібні ритуали налаштовують на позитивне спілкування і взаємну перцепцію вчителя та учнів.

Потрібно також допомагати учням відчувати свою інтелектуальну спроможність, формуючи в них віру у власні успіхи, сили та здібності; демонструючи свою віру в них; підтримуючи та підбадьорюючи у складних ситуаціях; визнаючи їхні досягнення та концентруючи на цьому увагу.

Одним із суттєвих компонентів організації сприятливого психологічного клімату є створення системи заохочень та визнання успіхів. Можна використовувати різні форми заохочень, це можуть бути оплески за вдалу відповідь, так звані „призи” (папірці з веселими малюнками чи англійським алфавітом, або ж кольорові – у формі зірочок, сонечок, квіточок тощо), а також „нагороди” і „медалі” за особливі досягнення. Здобутки учнів – проекти, малюнки, твори – варто вивішувати на спеціальному стенді. Така демонстрація робіт є одним із стимулів для дітей виконувати їх старанно та якісно. Чим більше досягнень ми виявимо і відзначимо, тим більше позитивного буде в атмосфері нашого класу. Проте, вчителів варто пам'ятати, що на визнання заслуговує зростання намагань, зусиль та старанності, а не лише „найкращі результати”.

Уже на пропедевтичному етапі експериментального навчання учні отримують завдання зробити щоденник досягнень. У цьому щоденнику вони зможуть приклеювати отримані винагороди („призи” та „медалі”); відмічати свій настрій (краще це робити, малюючи „сумні”, „веселі”, „нейтральні” тощо обличчя), враження від уроку, фіксуючи те, що сподобалося і не сподобалося, (“I like ...”; “I don’t like ...”), а також власні успіхи та досягнення (“I can understand ...” , “I can say...” , “I can write ...” etc). Для того, щоб такий щоденник приносив максимальну користь, вчителю потрібно не лише детально роз’яснити як його потрібно оформити, але й систематично повертатися до нього. Зокрема, щоб учні розуміли, чого саме від них очікує вчитель і могли самостійно оцінювати себе, їм потрібно роз’яснювати (також і на прикладах) критерії, за якими оцінюється їхня робота: що означає задовільна, хороша або ж відмінна робота, а що є неприйнятним. Вчителю потрібно систематично переглядати ці щоденники, порівнюючи погляд дитини на власні успіхи і свої педагогічні оцінки, записуючи рекомендації. Таким чином вчитель стимулюватиме дітей до регулярного заповнення цих щоденників. Ведення подібних щоденників сприяє кращому розумінню учнів себе: своїх почуттів, вподобань та можливостей; становленню адекватної самооцінки, допомагає усвідомленню і визначенню школярами конкретної досяжної мети, баченню динаміки власних досягнень. Батькам також варто переглядати ці щоденники. Так їм легше буде простежувати успіхи своєї дитини і, у разі необхідності, допомагати їй.

Завершуючи розгляд пропедевтичного етапу, зазначимо, що у цей період важливо, також, допомогти учням призвичаїтися до нових форм діяльності і подання матеріалу. Як показує практика, для школярів є незвичними такі види робіт, як співати пісні на уроках англійської, працювати в парах та групах тощо і вони не відразу розуміють як потрібно діяти і що робити. А тому треба дати дітям можливість адаптуватися, поступово і послідовно вводячи нові елементи у загальну канву уроку.

Переходячи у нашому викладі до основного етапу, слід зауважити, що виокремлення етапів у даній програмі є досить умовним, оскільки між зазначеними

етапами немає чіткого розмежування і один етап плавно переходить в інший. Так, наприклад, не можна спочатку створити сприятливу атмосферу в класі, організувати порядок, а потім відкласти цей порядок і почати навчання дітей. Більш справедливим буде твердження, що для ефективного перебігу навчально-виховного процесу, для розвитку пізнавальної активності учнів має важливе значення поєднання, комплекс цих аспектів.

Основний етап експериментального навчання було присвячено безпосередньому та цілеспрямованому вдосконаленню як окремих структурних компонентів пізнавальної активності, так і формуванню її механізмів. На нашу думку, завдання та вправи не варто різко розмежовувати на окремі блоки залежно від їхньої психологічної направленості, оскільки більшість із завдань, що ввійшли до основного етапу експериментального навчання, мають комплексну дію, спрямовуючись на досягнення декількох цілей одночасно.

На цьому етапі програми розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови широко використовувалися активні методи навчання, зокрема, елементи психологічного тренінгу, ігрові психотехніки.

Успішний досвід використання психологічного тренінгу у навчанні іноземним мовам не міг залишитися поза нашою увагою [17], [79], [177]. Оскільки визначення сутності тренінгового методу як способу „...організації руху (активності) учасників у просторі та часі тренінгу з метою досягнення змін у їхньому житті і в них самих” [29; 21] цілком відповідає меті і завданням даного дослідження, використання елементів психологічного тренінгу для розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови було доцільним і обґрунтованим.

З метою розвитку пізнавальної активності учнів на основному етапі експериментального навчання нами використовувалися:

1. Ігрові техніки, продуктивність використання яких, на думку багатьох дослідників [3], [29], [52], [79], [120], [177], є дуже високою. Завдяки грі відбувається інтенсифікація навчання, краще закарбовуються нові навички, тренуються і закріплюються вербальні та невербальні комунікативні вміння, з'являється можливість вільного оперування значеннями та смислами. Ігри

забезпечують організацію невимушеної атмосфери, зацікавленості, допомагають кращому засвоєнню нової інформації, усуненню підвищеної тривожності та „психологічного захисту”, створенню адекватної самооцінки дітей, вдосконаленню саморегуляції.

Ігрові методи сприяють актуалізації позитивного потенціалу учасників, мають високу продуктивність і якнайкраще відповідають особливостям молодшого шкільного віку. На даному етапі дослідження нами було використано широкий спектр інтерактивних ігор: ситуативно-рольові, дидактичні, імітаційні, рухливі, ігри з правилами тощо (Зразки наводяться у додатку Ф.2).

2. Пісні та вірші. (Зразки – у додатку Ф.1). Використання пісень та дитячих віршів-рیمовок (rhymes) є дуже корисним і дієвим засобом для розвитку пізнавальної активності учнів у процесі вивчення іноземної мови. Зазвичай дітям подобається співати пісні, розказувати нескладні віршики, і тому, на уроках англійської учні також з радістю вчать їх, легко запам'ятовують та охоче повертаються до них знову і знову. Цінність пісень та рیمовок не лише в тому, що з їх допомогою можна повторювати і закріплювати інтонаційні моделі та практикуватися у вимові, закріплювати лексичний та граматичний матеріал. Цей вид роботи сприяє встановленню приязної, дружньої атмосфери на уроці, допомагає покращити настрій і зняти психологічне напруження, є потужним чинником для створення та розвитку пізнавальної мотивації у процесі вивчення іноземної мови. Коли вчитель разом з учнями співає веселі дитячі пісні, це сприяє створенню теплих стосунків і взаємного прийняття.

Автори багатьох навчально-методичних комплексів з англійської мови для дітей (дошкільнят і молодших школярів) [180], [181], [183], [191] вважають: пісні та дитячі вірші повинні бути невід'ємною частиною кожного уроку, вчителю рекомендується не лише навчати нових пісень та рیمовок, але і заохочувати дітей згадувати ті, які були вивчені раніше, на попередніх заняттях.

Усі, запропоновані у нашій програмі, пісні було записано на аудіо касету для вчителя. Крім того, усі учасники експериментального навчання забезпечувалися друкованим варіантом цих пісень.

Під час підготовки до уроку вчителю рекомендувалося прослухати касету та вивчити пісню. Не має значення чи гарно співає сам вчитель – все одно його голос зливатиметься із аудіо записом та голосами учнів. Але важливо знати пісню і підказувати учням слова та ритм. За бажанням, вчитель може не співати, а лише ритмічно вимовляти слова. Коли учні вже добре знатимуть пісню, можна також запросити когось із них для заспіву. Проте слід не забувати, що основна мета таких завдань – отримати задоволення.

Учителям рекомендувався такий порядок вивчення пісні у класі:

1. Прослухайте касету, щоб ознайомити учнів з мелодією. Слухаючи, діти спочатку можуть відбивати ритм, плескати у долоні або ж диригувати.
2. Прослухайте касету ще декілька разів. Перевірте, чи розуміють учні про що йдеться у пісні. Заохочуйте учнів поступово приєднуватися до співу. (Можна заучувати пісню, повторюючи кожний куплет рядок за рядком.)
3. Наступним етапом може бути плавне зменшення звуку, аж поки учні не співатимуть зовсім без супроводу касети, самотійно.

Як варіант, можна розділити клас на групи і співати різні рядки різними групами тощо.

Нами, також, було підібрано пісні, для використання на фізкультхвилинках (Додаток Ф.3) (ці пісні для зручності були записані на окрему касету) таким чином, щоб, учні, співаючи, (слідом за вчителем, або ж іншим ведучим) рухами показували те, про що йдеться у пісні. Таке одночасне використання пісні та дій з одного боку сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу, з іншого ж – є одним із засобів зняття емоційного напруження та розвитку саморегуляції школярів.

3. Вправи та завдання на розвиток довільності, самоконтролю, саморегуляції та уваги учнів. (Зразки завдань наводяться у додатку Ф.4) До завдань такого типу можна віднести усі ігри з правилами, зокрема, „Ніс – вухо – ніс” (“Nose – ear – nose”), „Зарядка” (“Body stretcher”), „Клубок” (“Clew”), “Simon says” тощо. Крім того, нами було підібрано ряд спеціальних завдань, виконання яких потребувало концентрації уваги, зосередженості та наполегливості. Серед таких завдань розфарбовування малюнків за визначеним ключем, виправлення навмисно

припущених помилок у словах, завдання „Виключи зайве” (“Odd one out”), „Розташуй по-порядку” (“Putting things in order”), „Прослухай і знайди помилку” (“Listen for the mistake”), „Знайди відмінності у малюнках” (“What`s different?”), ігри „Чого не вистачає?” (What`s missing?”), „Бінго” (“Bingo”), „Підніми руку, коли почувеш ...” (“Put up your hand”) тощо.

З метою розвитку самоконтролю та саморегуляції учнів їм також систематично пропонувалися такі види завдань як перевірка письмової роботи товариша (діти обмінювалися роботами і перевіряли одне одного), знаходження помилок у власній роботі після перевірки її вчителем (коли вчитель не виправляв помилку, а лише підкреслював слова з помилками або ставив позначку на полях), систематичне виконання дітьми роботи над власними помилками, оцінювання своєї роботи перед тим, як віддати її на перевірку вчителю з наступним порівнянням власної оцінки і оцінки вчителя.

4. Метод проектів, використання якого запобігає обмеженню концентрації уваги лише на вивченні іноземної мови і сприяє усвідомленню учнями того факту, що іноземна мова потрібна для спілкування і передачі інформації. Включення дитини у здійснення проекту захоплює її всю: сприяє вдосконаленню її інтелектуальних, соціальних, комунікативних умінь та навичок, стимулює розвиток самостійності та незалежності, навчає нести відповідальність за результати своєї роботи. А все це разом не лише створює атмосферу дружньої співпраці та викликає зацікавленість, але й забезпечує надзвичайно сприятливі передумови для емоційного та особистісного зростання школяра [186].

Проектна робота підходить для учнів з різними можливостями, оскільки дозволяє кожному працювати у власному темпі і на своєму рівні. Експериментальна програма розвитку пізнавальної активності молодших школярів передбачає як індивідуальне, так і парно-групове виконання проектів. Виконання першого проекту – „Моя сім'я” (My family”) – здійснювалося у індивідуальному режимі (як домашнє завдання, що виконується з допомогою батьків). Згодом проекти виконувалися у парах чи групах. Сильніші учнів заохочувалися до якомога більшого використання

англійської, тоді як слабших учнів вчитель налаштував на менш амбітний проект, у якому нестача англійської мови могла бути компенсована яскравими фотографіями чи малюнками.

У межах експериментальної програми, крім зазначеного, школярам пропонувалося виконати проекти на тему „Кольори” (“Colours”), „Наша класна кімната” (“Our classroom”), „Тварини” (“Animals”), „Їжа” (“I eat ...”) та „Мої досягнення” (“I can do it”).

4. Елементи методу арт-терапії, що за висловлюванням К.Рудестама „...дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, ... дисциплінує групу, сприяє підвищенню самооцінки учасників та їхній здатності усвідомлювати власні відчуття і почуття ...” [130; 230]. Подібний ефект мають і методи драматизації [187] та створення історій [192], які також частково використовувалися в рамках програми розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

До цієї групи належать такі завдання як „Автопортрет”, „Малюнок сім’ї”, „Моя улюблена тварина”, „Неіснуюча тварина”, „Слухай розповідь і малюй”, де потрібно було намалювати, а потім розказати про те, що зображено на малюнку (Додаток Ф.5).

Серед драматизацій (“Mime stories” and “Miming games”) використовувалися такі як „Зобрази чудовисько” (“Mime a monster”), „Тварини” (“Animals rhyme”), „Слон” (“The elephant”) (Додаток Ф.6), а також різновиди пантоміми, використання ляльок та ін..

5. В якості допоміжних використовувалися *релаксаційні та психогімнастичні техніки* (Додаток Ф.7), що виконувалися на початку заняття, на етапах переходу від однієї теми до іншої для розминки (розігріву) учнів з метою мотивування дітей на подальшу роботу через створення відповідного емоційного стану та підтримання належної групової атмосфери. Використання релаксаційних технік також здійснювалося для розрядки накопиченого емоційного напруження та зняття втоми. До таких технік належать: „Від 10 до 1”, (“10 to 1”), „Потягусі” (“Stretch”), „Шум у класі” (“Class shout”), „Повтори за мною”

(“Copy me”), „Емоції” (“Emotions”), „Пантоміма для режиму” (“Mime daily moments”) тощо.

Створюючи програму розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, ми намагалися уникати тих методів і форм роботи, які вважаються пасивними – такими, що „...забезпечують лише запам’ятовування інформації і формування знань” [33; 125], тобто, за класифікацією Н.П.Волкової, „методи готових знань” [36; 276].

Характеризуючи діяльність учня за умов використання пасивних методів, О.І.Вишневський вважає, що ця діяльність „... полягає у сприйманні якоїсь порції інформації і запам’ятовуванні шляхом певних психічних зусиль та неодноразових повторень. Він (учень. – С.К.) лише виконує те, що наказує вчитель. Слухняність і покірність – найбажаніші риси учня” [33; 125]. Очевидно, що за таких умов навчання розвиток пізнавальної активності видається майже недосяжною метою. А тому ми обмежили використання фронтальних форм роботи, які (у випадку зловживання ними), на думку щойно цитованого автора, зумовлюють особистісну ущемленість учня, нездатність його до розвитку, відсутність у нього внутрішньої потреби діяльності, закомплексованість, руйнацію мотивації. „Домінування на уроці режиму „вчитель → учень”, – підсумовує вчений, – ... позбавляє кожного з них (учнів. – С.К.) можливості „відчувати” своїх товаришів і, тим більше, можливості співпрацювати з останніми, співпереживати, користуватися їхньою допомогою і допомагати їм. Так відбувається відчуження особистості, руйнується почуття взаємозалежності людей та потреби у взаємодопомозі” [33; 130 – 131].

Потреба залучити до ініціативної творчої діяльності всіх учнів одночасно вимагала впровадження наступних форм роботи: індивідуально-масової, роботи в парах та групах, а також міжгрупової роботи на уроці.

Індивідуально-масова діяльність [33] передбачала самостійне або частково кероване виконання завдань всіма учнями одночасно. Така робота здійснювалася як письмово, так і усно. До усної індивідуально-масової діяльності, використовувалася на уроках іноземної мови, належать:

- а) відтворення хором за диктором чи вчителем;
- б) синхронне монологічне висловлювання усіх учнів, призначене уявному співрозмовникові, ляльці чи вчителю, який стоїть у центрі класу;
- в) синхронне самостійне перечитування текстів з метою формування техніки читання;
- г) синхронне читання в режимі: „Прочитай про себе і скажи, звертаючись до ляльки (уявного співрозмовника і т. ін.)”;
- д) співання пісень або розказування римовок хором;
- е) синхронне аудіювання тощо.

До переваг вищенаведених видів індивідуально-масової діяльності належать не лише одночасна участь у праці усіх учнів, інтенсифікація навчального процесу та раціональне використання часу. Майже усі форми індивідуально-масової діяльності, залишаючи учня сам-на-сам із завданням, вимагають від нього активних, самостійних, часто творчих дій для його виконання. Як зазначає І.О.Вишневський: „Саме в цьому процесі на межі своїх можливостей реалізуються ... психічні, духовні, фізичні та соціальні функції особистості” [33; 132]. Проте, науковець вказує і на деякі негативні властивості індивідуально-масового тренування, зокрема, на те, що цей вид роботи несе в собі „дух індивідуалізму”, а втім, цей недолік не складно виправити, гармонійно поєднуючи і рівномірно розподіляючи у освітньому процесі індивідуально-масову роботу з роботою в парах та групах.

Робота в парах – це виконання навчального завдання в усній чи письмовій формі двома учнями (завдання виконується всіма парами одночасно). Такий вид роботи сприяє створенню атмосфери взаємодопомоги і взаємопідтримки між учнями, вдосконаленню навичок спілкування. За таких умов є успішною співпраця між сильним та слабшим учнем у парі. Крім того, навчальні завдання можуть пропонуватися диференційовано, зокрема у вигляді індивідуальних карток.

Співпраця у **групах** характеризується безпосередньою взаємодією між учнями у складі груп по 3 – 5 осіб – на чолі з лідером, який визначається стихійно, або

призначається вчителем. Групи розміщуються компактно у різних частинах класу. Групова робота може бути синхронною, за умов, коли усі групи мають ідентичні завдання для виконання, і диференційованою, якщо різні групи виконують відмінні завдання і готують презентацію за результатами виконаного завдання для виступу перед усім колективом.

Розподіляти учнів у групи можна і за принципом однакових можливостей, проте, навіть краще, коли учні з різним рівнем володіння англійською працюють разом. Коли діти працюють у такій „змішаній” групі, вчитель має сприяти тому, щоб сильніші учні допомагали слабшим; слідкувати за тим, щоб учні, які працюють в одній групі, адекватно розподіляли між собою різні види робіт (наприклад, виконуючи проект, слабші учні можуть відповідати за художнє оформлення, у той час, як сильніші зосереджують свої зусилля на написах).

Умови роботи в парах і групах є досить демократичними, оскільки це – співробітництво двох або декількох школярів, кожен з яких спроможний виконувати певну роль, проте, означені умови роботи вимагають толерантного ставлення до оточуючих, вміння слухати і чути інших, а також узгоджувати власні дії з діями партнерів по групі. Скерованість на спільний результат спричинює відчуття співпереживання, захопленості спільною працею, спонукає до більш ефективної взаємодії. Водночас, саме тут людина набуває здатності оцінювати оточуючих і дивитися на себе очима інших.

Міжгрупова діяльність під час впровадження експериментального навчання здебільшого використовувалася в ігрових ситуаціях. Переважно це були ігри-змагання, коли учні виконували однакові завдання, сподіваючись, що саме їхня група зможе зробити його краще за іншу, тобто – виграти, перемогти. Міжгруповій діяльності властиві усі позитивні ознаки, що притаманні парній та груповій роботі, але її особливістю є сильні і надзвичайно яскраві емоційні переживання.

Характеризуючи переваги і недоліки того чи іншого виду діяльності, слід зауважити, що оптимального ефекту можна досягти лише за умов їх комплексного

використання і розумного поєднання в залежності від мети і завдань кожного конкретного заняття.

На **узагальнювально-закріплювальному етапі**, що припав на останні тижні навчального року, коли відбувалося повторення та закріплення усього вивченого, використовувалися техніки, ігри та завдання, засвоєні учнями на попередніх етапах експериментального навчання, а надто ті, які їм особливо полюбилися. Деякі завдання були певним чином модифіковані з метою створення ефекту новизни та умов для перенесення вмінь та навичок, а також кращого закріплення матеріалу.

3.3. Результати формувального експерименту з розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови

Наслідком проведення формувального експерименту стали кількісні та якісні зміни у пізнавальній активності учнів експериментальної групи. А тому наступний етап нашого дослідження було присвячено з'ясуванню значущості цих змін.

З цією метою досліджуваних, як експериментальної, так і контрольної груп було піддано контрольному експерименту, що здійснювався у таких напрямках:

- 1) визначення рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови;
- 2) виявлення параметрів самооцінки, рівня домагань, саморегуляції, тривожності учнів, а також балансу між пізнавальною та соціальною мотивацією до вивчення предмету;
- 3) порівняння даних, визначення значущості результатів за допомогою методів математичної статистики, інтерпретація отриманих результатів.

Для проведення контрольного зрізу було використано психодіагностичні методики, тотожні застосованим на констатувальному етапі дослідження.

Виявлення значущості отриманих результатів, передусім, вимагало вирішення питання щодо використання параметричних чи непараметричних методів математичної статистики. Наша відмова від більш чутливих параметричних методів (до яких належить, зокрема, і широко використовуваний у психологічних

дослідженнях t-критерій Ст'юдента) та звернення до непараметричних методів зумовлювалися висновком про ненормальність розподілу досліджуваних ознак у генеральній сукупності (див. підрозділ 2.2.1; Додаток Б).

З огляду на це, для порівняння залежних вибірок застосовувалися такі непараметричні аналоги критерію t-Ст'юдента, як *критерій T-Віллкоксона* та *критерій знаків*, а для порівняння незалежних вибірок – *критерій U-Манна-Уїтні*.

Порівняння даних, що відображають рівень розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови до та після формувального експерименту, демонструє суттєві зміни цієї якості у школярів, які брали участь у експериментальному навчанні (Рисунок 3.1., таблиця 3.1.).

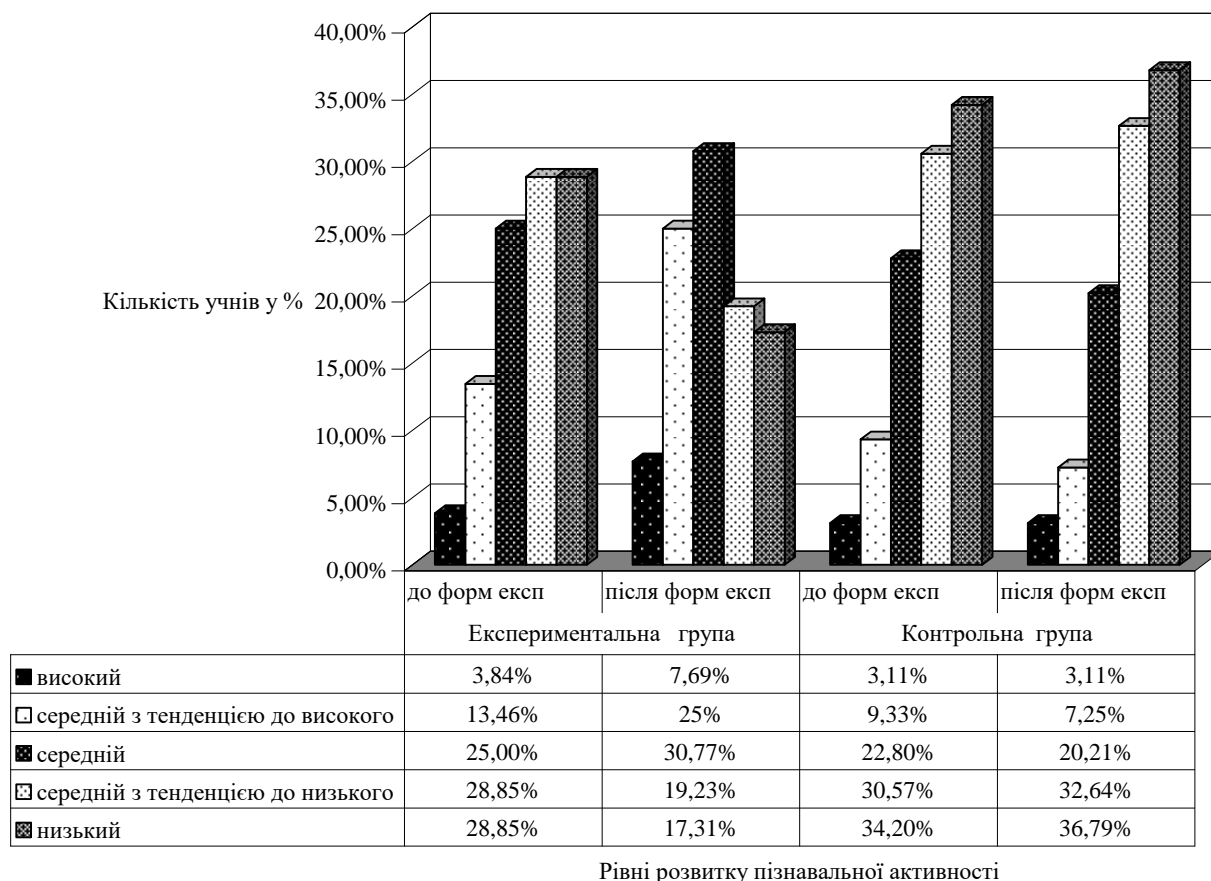


Рис.3.1. Порівняльна характеристика рівнів розвитку пізнавальної активності молодших школярів експериментальної та контрольної груп до та після експериментального навчання

**Порівняльна характеристика рівнів розвитку пізнавальної активності молодших школярів
експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту**

Рівень розвитку пізнавальної активності учнів	Експериментальна група						Контрольна група					
	До формувального експерименту		Після формувального експерименту		Різниця		До формувального експерименту		Після формувального експерименту		Різниця	
	кільк- ть учнів	у %	кільк- ть учнів	у %	кільк- ть учнів	у %	кільк- ть учнів	у %	кільк- ть учнів	у %	кільк- ть учнів	у %
високий	2	3,84 %	4	7,69 %	2	3,85 %	6	3,11 %	6	3,11 %	0	0 %
середній з тенденцією до високого	7	13,46 %	13	25,00 %	6	11,54	18	9,33 %	14	7,25 %	4	2,07%
середній	13	25,00 %	16	30,77 %	3	5,77 %	44	22,8 %	39	20,21 %	5	2,59%
середній з тенденцією до низького	15	28,85 %	10	19,23 %	5	9,62 %	59	30,57 %	63	32,64 %	4	2,07%
низький	15	28,85%	9	17,31%	6	11,54%	66	34,2 %	71	36,79%	5	2,59%
всього	52	100 %	52	100 %			193	100 %	193	100 %		

Як видно з таблиці 3.1. та рисунку 3.1., у експериментальній групі 7,69 % учнів характеризуються високим рівнем розвитку пізнавальної активності (проти 3,84 % до початку експериментального навчання), 25,00 % молодших школярів – середнім з тенденцією до високого (порівняно з 13,46 %), 30,77 % – середнім (проти 25,00 %), 19,23 % – середнім з тенденцією до низького (у порівнянні з 28,85 %). Учні з низьким рівнем розвитку пізнавальної активності складають 17,31 % експериментальної групи (порівняно з 28,85 % до початку формувального експерименту).

Результати, отримані з використанням вищезазначених статистичних методів для експериментальної групи, на достатньому рівні ($p \leq 0,05$) засвідчують достовірність позитивних зрушень, що відбулися у розвитку пізнавальної активності молодших школярів під час проведення формувального експерименту (за критерієм *T*-Віллкосона і за критерієм знаків $p = 0,002$) (Додаток X.1).

Водночас, дані, отримані за допомогою двох обраних методик для контрольної групи (Додаток X.1), різняться. Більш потужний критерій *T*-Віллкосона ($p = 0,05$) на рівні $p \leq 0,05$ вказує на існування статистично значущих змін у контрольній групі. На відміну від зрушень, які відбулися у експериментальній групі, зміни ці мають негативну тенденцію (оскільки типовий зсув у значеннях – негативний), що лише підтверджує наші попередні висновки про поступове зниження рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови за умов традиційного навчання.

Проте, результати перевірки достовірності залежності між досліджуваними ознаками у контрольній групі за допомогою менш чутливого критерію знаків (Додаток X.1) дають підстави говорити про негативний зв'язок лише на рівні статистичної тенденції, оскільки $p = 0,077$, а отже знаходиться в межах $0,1 \geq p \geq 0,05$. Таким чином, беручи до уваги результати, отримані із застосуванням обох методів, можемо сказати про те, що, якщо у контрольній групі і відбулися зрушення у розвитку пізнавальної активності, то вони мають негативне спрямування (тобто протилежне тому, що зареєстровано у експериментальній групі) і фактично знаходяться на межі статистичної значущості. На етапі контрольного експерименту у результаті порівняння двох незалежних вибірок (експериментальної

та контрольної груп) за критерієм *U-Манна-Уїтні* (Додаток Х.2) з'ясувалося, що середній ранг експериментальної групи вищий (159,20), у порівнянні з контрольною групою (113,25). А це означає, що школярі експериментальної групи, вивчаючи іноземну мову, в середньому мають більш високий рівень розвитку пізнавальної активності, ніж учні, що складають контрольну групу. Отримані результати ($p = 0,000$) на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) засвідчують, що рівень розвитку пізнавальної активності молодших школярів, які приймали участь у формувальному експерименті, дійсно є вищим порівняно з виявленим в учнів контрольної групи.

Усе сказане дає змогу зробити висновок про ефективність експериментального навчання, що мало на меті розвиток пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови і здійснювалося у напрямку вдосконалення її структурних компонентів (змістовно-інформаційного, операційного, мотиваційного, цільового, емоційного, вольового, комунікативного, контрольного-оцінного, здатностей та здібностей учнів, а також їхньої уваги) через становлення таких механізмів цієї якості, як адекватна самооцінка, оптимальний рівень домагань, стала пізнавальна та позитивна соціальна мотивація до вивчення предмету, підвищення рівня саморегуляції, а також зниження рівня тривожності учнів.

Нажаль, на етапі створення та впровадження зазначеної методики ми, хоча й очікували від неї дієвості і позитивного впливу, не могли передбачити цей вплив більш точно, у кількісних показниках. А втім, після завершення експериментального навчання виникла можливість не лише зафіксувати наявність певних зрушень, але й з'ясувати кількісні показники тих змін, які відбулися не лише з пізнавальною активністю досліджуваних учнів, але й з її механізми, що піддавалися формувальному впливу. Таким чином, виявлення змін у механізмах пізнавальної активності експериментальної та контрольної груп, що здійснювалося за допомогою методів математичної статистики, дозволило отримати конкретні результати, які наводяться нижче.

Дані по динаміці та відмінностям рівнів тривожності учнів контрольної і експериментальної груп наводяться у таблиці 3.2.

**Порівняльна характеристика рівнів тривожності молодших школярів
експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту**

Рівень тривожності учнів	Експериментальна група						Контрольна група					
	До формувального експерименту		Після формувального експерименту		Різниця		До формувального експерименту		Після формувального експерименту		Різниця	
	кількість учнів	у %	кількість учнів	у %	кількість учнів	у %	кількість учнів	у %	кількість учнів	у %	кількість учнів	у %
стан тривожності не властивий	1	1,92 %	1	1,92 %	0	0 %	3	1,55 %	4	2,07%	1	0,52 %
нормальний рівень тривожності	27	51,92%	32	61,54 %	5	9,62 %	65	33,69 %	59	30,57 %	6	3,10 %
дещо підвищена тривожність	15	28,85 %	12	23,08 %	3	5,77 %	57	29,53%	51	26,42 %	6	3,10 %
явно підвищена тривожність	3	5,77 %	4	7,69 %	1	1,92 %	28	14,51 %	33	17,10 %	5	2,59 %
дуже висока тривожність	6	11,54 %	3	5,77 %	3	5,77 %	40	20,72 %	46	23,83 %	6	3,10 %
всього	52	100 %	52	100 %			193	100 %	193	100 %		

Аналізуючи дані таблиці, спостерігаємо помітні зрушення у експериментальній групі. Зокрема, збільшення учнів з нормальним рівнем тривожності (на 9,62 %) за рахунок зменшення школярів з дещо підвищеною (на 5,77 %) та дуже високою (на 5,77 %) тривожністю.

Статистичне порівняння залежних вибірок, тобто окремо експериментальної та контрольної групи до та після впливу, за допомогою *критерію T-Вілкоксона* та *критерію знаків* (Додаток Ц.1) дає можливість говорити не лише про статистичну тенденцію до зменшення тривожності учнів експериментальної групи (за *критерієм T-Вілкоксона* $p = 0,065$, а за *критерієм знаків* $p = 0,189$) (Додаток Ц.1.1), але також про наявність статистично значущого збільшення тривожності школярів контрольної групи (за *критерієм T-Вілкоксона* $p = 0,009$, а за *критерієм знаків* $p = 0,020$) (Додаток 1.2.). Отримані дані підтверджують той факт, що тривожність учнів зростає впродовж їхнього навчання у початкових класах. Водночас, ці дані свідчать на користь того, що школярі, які брали участь у формувальному експерименті, виявляють тенденцію до зменшення рівня тривожності. Порівняння незалежних вибірок (експериментальної та контрольної груп між собою) за *критерієм U-Манна-Уїтні* дозволяє дійти до висновку, що за показником тривожності ці групи статистично значуще ($p \leq 0,01$) різняться між собою (Додаток Ц.2). Результати використання цього критерію також вказують на те, що рівень тривожності учнів експериментальної групи (середній ранг = 87,42) в середньому нижчий, ніж у школярів контрольної групи (середній ранг = 132,59). Усе сказане означає, що експериментальне навчання сприяло оптимізації рівня тривожності школярів, які приймали у ньому участь.

Порівняння даних, що характеризують самооцінку учнів, отриманих до та після формувального експерименту (Таблиця 3.3), дозволяє побачити наявність тенденції до адекватного оцінювання себе учнями експериментальної групи: кількість школярів з адекватною самооцінкою збільшилася на 19,23 %. У самооцінці досліджуваних контрольної групи за цей період суттєвих змін не виявлено.

**Порівняльна характеристика особливостей самооцінки молодших школярів
експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту**

Самооцінка	Експериментальна група						Контрольна група					
	До формувального експерименту		Після формувального експерименту		Різниця		До формувального експерименту		Після формувального експерименту		Різниця	
	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %
завищена	38	73,08 %	26	50,0%	12	23,08 %	91	47,15 %	81	41,97 %	10	5,18 %
адекватна	4	7,69 %	14	26,92%	10	19,23 %	19	9,84 %	22	11,40 %	3	1,55 %
занижена	10	19,23%	12	23,08 %	2	3,85 %	83	43,01 %	90	46,63 %	7	3,63 %
всього	52	100 %	52	100 %			193	100 %	193	100 %		

На користь сказаного слугують результати порівняння залежних вибірок методами математичної статистики: порівняння даних констатувального і контрольного експериментів не виявило статистично значущих змін у самооцінці учнів контрольної групи (за критерієм *T-Віллкосона* $p = 0,102$, а за критерієм *знаків* $p = 0,100$) (Додаток Ш.1.2). Стосовно експериментальної групи, то потужніший критерій *T-Віллкосона* на рівні $p = 0,046$ демонструє наявність статистично достовірних змін, що відбулися під час впровадження формувального експерименту на рівні $p \leq 0,05$ у самооцінці школярів, натомість, більш слабкий критерій *знаків* підтверджує існування цих змін лише на рівні статистичної тенденції ($p = 0,078$) (Додаток Ш.1.1.).

Порівняння експериментальної та контрольної груп після завершення формувальної частини дослідження як двох незалежних вибірок за допомогою критерію *U-Манна-Уїтні* підтверджує статистичну значущість відмінностей у самооцінці досліджуваних цих двох груп ($p = 0,030$) (Додаток Ш.2).

Таким чином, дані, отримані за допомогою критерію *T-Віллкосона* для експериментальної групи до та після формувального впливу ($p = 0,046$) (Додаток Ш.1.1.) та критерію *U-Манна-Уїтні* для незалежних вибірок ($p = 0,030$) (Додаток Ш.2), дозволяють зробити такий висновок: впродовж експериментального навчання у самооцінці учнів експериментальної групи на рівні $p \leq 0,05$ відбулися значущі зрушення, зумовлені здійснюваним формувальним впливом.

Серед змін, що відбулися під час формувального експерименту з таким суттєвим механізмом пізнавальної активності як саморегуляція, помітним є зростання кількості учнів експериментальної групи з високим (на 9,62 %) і середнім (на 5,77 %) рівнями саморегуляції та зменшення школярів з низьким (на 11,54 %) і дуже низьким (на 3,85 %) рівнями саморегуляції. Відчутних змін у саморегуляції учнів контрольної групи за той же період не зареєстровано (Таблиця 3.4).

Опрацювання дослідних результатів за допомогою методів математичної статистики дає змогу дійти конкретніших висновків. Порівняння даних, отриманих для кожної з досліджуваних груп у констатувальній та контрольній частині експерименту, що здійснювалося з використанням критерію *T-Віллкосона* та критерію *знаків*, засвідчує: рівень саморегуляції школярів експериментальної групи

**Порівняльна характеристика рівня саморегуляції молодших школярів
експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту**

Рівень саморегуляції	Експериментальна група						Контрольна група					
	До формувального експерименту		Після формувального експерименту		Різниця		До формувального експерименту		Після формувального експерименту		Різниця	
	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %
високий	2	3,85 %	7	13,46 %	5	9,62 %	12	6,22 %	10	5,18 %	2	1,04 %
середній	24	46,15 %	27	51,92 %	3	5,77 %	75	38,86 %	78	40,41 %	3	1,55 %
низький	18	34,62 %	12	23,08 %	6	11,54 %	59	30,57 %	63	32,64 %	4	2,07 %
дуже низький	8	15,38 %	6	11,54 %	2	3,85 %	47	24,35 %	42	21,76 %	5	2,59 %
всього	52	100 %	52	100 %			193	100 %	193	100 %		

за період проведення експериментального навчання дійсно підвищився, оскільки типовий зсув у значеннях – позитивний, двосторонній рівень статистичної достовірності за критерієм *T-Вілкоксона* $p = 0,010$, а за критерієм знаків $p = 0,007$ (Додаток Щ.1.1) Водночас, статистично значущих зрушень у контрольній групі впродовж зазначеного часу не відбулося, адже за критерієм *T-Вілкоксона* $p = 0,644$, а за критерієм знаків $p = 1,000$ (Додаток Щ.1.2). Використання критерію *U-Манна-Уїтні* для порівняння експериментальної та контрольної груп за показником саморегуляції переконує: рівень саморегуляції у експериментальній групі вищий (середній ранг = 145,96), ніж у контрольній (середній ранг = 116,81), а відмінності між групами є статистично значущими на високому рівні ($p = 0,005$) (Додаток Щ.2). Сказане підводить нас до висновку: експериментальне навчання виявилось результативним щодо підвищення рівня саморегуляції молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.

Порівняння даних констатувального і контрольного зрізів, що відображають мотивацію молодших школярів до вивчення іноземної мови (Таблиця 3.5.), демонструє суттєві зміни, які відбулися у експериментальній групі впродовж експериментального навчання. Зокрема, на 25,00 % зменшилася відсоткова вага суто соціальної мотивації, натомість, значущість пізнавальної і поєднаної – пізнавальної та соціальної – мотивації збільшилася на 7,69 % і на 17,31 % відповідно. Водночас, слід зауважити, що відчутних змін у контрольній групі не зафіксовано.

Не будемо заперечувати, що порівняння відсоткових співвідношень само по собі не є достатньою підставою для тверджень про будь-які зрушення у досліджуваному явищі. Проте, на користь зроблених висновків свідчать і результати статистичного опрацювання емпіричного матеріалу.

Оскільки представленість однієї з досліджуваних ознак у номінативній шкалі (у нашому випадку це – учбова мотивація) не унеможлиблює застосування критеріїв *T-Вілкоксона*, *знаків* та *U-Манна-Уїтні*, на поточному етапі контрольного експерименту ми знову використали ці методи для порівняння даних експериментальної та контрольної груп до та після формувальної частини дослідження, а також з метою порівняння цих груп між собою. Отримали такі результати: в учбовій мотивації експериментальної групи дійсно відбулися

Порівняльна характеристика особливостей учбової мотивації молодших школярів експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту

Учбова мотивація	Експериментальна група						Контрольна група					
	До формувального експерименту		Після формувального експерименту		Різниця		До формувального експерименту		Після формувального експерименту		Різниця	
	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %	кільк-ть учнів	у %
пізнавальна	3	5,77 %	7	13,46 %	4	7,69 %	3	1,55 %	4	2,07 %	1	0,52 %
соціальна та пізнавальна	26	50,00 %	35	67,31 %	9	17,31 %	87	45,08 %	82	42,49 %	5	2,59 %
соціальна	23	44,23 %	10	19,23 %	13	25,00 %	103	53,37 %	107	55,44 %	4	2,07 %
всього	52	100 %	52	100 %			193	100 %	193	100 %		

статистично достовірні позитивні зрушення (типовий зсув – позитивний, за критерієм *T-Вілкоксона* $p = 0,006$, а за критерієм знаків $p = 0,005$) (Додаток Ю.1.1.).

З учбовою мотивацією учнів контрольної групи значущих змін не відбулося (за критерієм *T-Вілкоксона* $p = 0,696$, а за критерієм знаків $p = 0,795$) (Додаток Ю.1.2). З огляду на сказане, а також спираючись на результати порівняння експериментальної та контрольної груп між собою за критерієм *U-Манна-Уїтні* (середній ранг експериментальної групи = 162,12, а контрольної групи = 112,46; $p = 0,000$) (Додаток Ю.2), можемо стверджувати, що в учбовій мотивації молодших школярів експериментальної групи справді відбулися статистично значущі зрушення у бік зростання пізнавальної та пізнавальної і соціальної мотивації, на відміну від контрольної групи, де статистично достовірних змін не виявлено. Вищесказане дає змогу зробити наступний висновок: експериментальне навчання сприяло гармонізації учбової мотивації молодших школярів до вивчення іноземної мови.

Одним із досліджуваних механізмів пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови є рівень домагань. Порівняння його показників до та після здійснюваного впливу наводиться у таблиці 3.6.

Як бачимо з таблиці, під час експериментального навчання у експериментальній групі відбулися зміни: за рахунок зменшення школярів з нереалістично високим (на 9,62 %), нереалістично низьким (на 7,69 %) і низьким (на 15,58 %) рівнями, збільшилася кількість школярів з високим (на 21,15 %) і помірним (на 11,54 %) рівнем домагань. Водночас, усі зміни, що простежуються у контрольній групі, знаходяться у межах лише 3 %.

Застосування статистичних методів дає можливість отримати такі результати: у контрольній групі дійсно не виявлено статистично значущих змін (за критерієм *T-Вілкоксона* $p = 0,163$, а за критерієм знаків $p = 0,417$) (Додаток Я.1.2). Порівнявши дані, отримані за допомогою критерію *T-Вілкоксона* ($p = 0,030$) і критерію знаків ($p = 0,054$) (Додаток Я.1.1.) для експериментальної групи, мусимо вирішувати: вважати одержані результати статистично значущими чи ні. Зважаючи на те, що

**Порівняльна характеристика рівня домагань молодших школярів
експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту**

Рівень домагань	Експериментальна група						Контрольна група					
	До формувально го експерименту		Після формувального експерименту		Різниця		До формувального експерименту		Після формувального експерименту		Різниця	
	кіль- к-ть учні в	у %	кільк- ть учнів	у %	кільк- ть учнів	у %	кільк- ть учнів	у %	кільк- ть учнів	у %	кільк- ть учнів	у %
нереалістично високий	13	25,00 %	8	15,38 %	5	9,62 %	45	23,32 %	44	22,8 %	1	0,52 %
високий	9	17,31 %	20	38,46 %	11	21,15 %	23	11,92 %	21	10,9 %	2	1,04 %
помірний	7	13,46 %	13	25,00 %	6	11,54 %	36	18,65 %	34	17,6 %	2	1,04 %
низький	14	26,92 %	6	11,54 %	8	15,38 %	47	24,35 %	47	24,4 %	0	0,00 %
нереалістично низький	9	17,31 %	5	9,62 %	4	7,69 %	42	21,76 %	47	24,4 %	5	2,59 %
всього	52	100 %	52	100 %			193	100 %	193	100 %		

критерій *T-Вілкоксона* є більш потужним і чутливим у порівнянні із критерієм знаків, то розгляд результатів як статистично достовірних на рівні $p \leq 0,05$ є правомірним. На користь такого рішення свідчить, також, порівняння між собою незалежних вибірок – експериментальної та контрольної груп – за показником рівня домагань із застосуванням критерію *U-Манна-Уїтні*, оскільки $p = 0,013$ (Додаток Я.2). Отже, формувальний експеримент значуще вплинув на рівень домагань молодших школярів, які були задіяні у ньому.

Розвиток пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови сприяв більш високому рівню засвоєння знань, володіння уміннями та навичками іншомовного спілкування; зростанню допитливості, емоційності у процесі вивчення іноземної мови, інтересу до предмету; збільшенню самостійності, ініціативності, а також сумлінності, старанності та наполегливості.

Підсумовуючи розгляд результатів формувального експерименту, спрямованого на розвиток пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, зазначимо, що експериментальне навчання виявилось ефективним. Отже, важливими та необхідними психолого-педагогічними умовами, які сприяють розвиткові пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, є:

- навчання, що ґрунтується на принципах гуманістично орієнтованої освіти і передбачає ставлення до учня як до рівноправного партнера по спільній діяльності, вільної у своєму виборі, але водночас і відповідальної особистості;
- навчання, що спрямовується на розвиток змістовно-інформаційного, операційного, мотиваційного, цільового, емоційного, вольового, комунікативного, контрольного-оцінного компонентів пізнавальної активності, а також здатностей та здібностей учня і його уваги;
- високий рівень саморегуляції та адекватна самооцінка учнів, нормальний рівень тривожності, пізнавальна і поєднана – пізнавальна та соціальна – мотивація до вивчення предмету, а також реалістичний – високий і помірний – рівень домагань.

Висновки до третього розділу

Проведена робота, присвячена створенню, впровадженню та перевірці ефективності результатів експериментальної програми розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, дозволяє зробити такі висновки:

1. Умовами розвитку пізнавальної активності молодших школярів, за даними наукових досліджень, визначено:

- ставлення до учнів як до суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності;
- створення атмосфери співробітництва, партнерських стосунків між усіма учасниками навчально-виховного процесу;
- диференціювання та індивідуалізацію навчання;
- сприяння становленню адекватної самооцінки учнів, вдосконаленню їх самоконтролю, самоорганізації;
- використання змістовного оцінювання;
- дотримання оптимального співвідношення між вимогами до учня та його реальними можливостями;
- поєднання групових та індивідуальних форм організації навчально-пізнавальної діяльності школярів;
- забезпечення навчального простору для вільного вибору навчальних завдань;
- створення проблемних ситуацій у процесі засвоєння нових знань;
- комплексне використання наочності;
- поєднання учбової діяльності молодших школярів із суспільно корисними справами.

2. Експериментальна програма розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, що впроваджувалася на етапі формувального експерименту даного дослідження і складалася з пропедевтичного, основного та узагальнювально-закріплювального етапів, врахувавши висновки інших досліджень, ґрунтувалася, передусім, на принципах гуманістично орієнтованої освіти та передбачала застосування активних методів

навчання; використання нових форм роботи на уроці (індивідуально-масової, парної, групової, міжгрупової); розвиток структурних компонентів пізнавальної активності (змістовно-інформаційного, операційного, мотиваційного, цільового, емоційного, вольового, комунікативного, контрольного-оцінного, здатностей та здібностей учнів, а також їхньої уваги); вдосконалення механізмів пізнавальної активності (самооцінки, рівня домагань, сталої пізнавальної та позитивної соціальної мотивації до вивчення предмету, підвищення рівня саморегуляції, зниження рівня тривожності учнів).

3. Впроваджувана експериментальна програма розвитку пізнавальної активності молодших школярів виявилася ефективною, оскільки, після завершення експериментального навчання учні, що брали у ньому участь, (у порівнянні зі школярами контрольної групи) продемонстрували більш високий рівень розвитку пізнавальної активності та більш оптимальні показники її механізмів: самооцінки, саморегуляції, тривожності, рівня домагань, учбової мотивації.

Таким чином, отримані результати підтвердили гіпотезу дослідження, згідно з якою розвиток пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови відбувається шляхом вдосконалення структурних компонентів цієї якості через становлення та оптимізацію її механізмів із застосуванням системи активних методів навчання предмету і ґрунтується на принципах гуманістично орієнтованої освіти.

Зміст третього розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. *Козачук С.А.* Проблема розвитку пізнавальної активності молодших школярів // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. Т. IX, част. 1. – К., 2007 – С. 199 – 207.

2. *Долинська Л.В., Козачук С.А.* Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами іноземної мови. Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 101 с.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі представлено результати теоретичного і експериментального дослідження проблеми розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови, що зосереджувалося на психологічних особливостях, механізмах та психолого-педагогічних умовах її розвитку.

1. Вивчення теоретичних підходів до проблеми пізнавальної активності засвідчує існування розбіжностей у баченні науковцями цього явища. Різні дослідники розглядають пізнавальну активність як пізнавальну діяльність; якісну характеристику пізнавальної діяльності, її компонент; певне ставлення суб'єкта до пізнавальної діяльності, готовність до пізнання; певний стан суб'єкта у процесі пізнавальної діяльності; енергійну розумову, мисленнєву діяльність; рису особистості тощо. На нашу думку, найбільш доцільним є такий психолого-педагогічний підхід до вивчення проблеми пізнавальної активності, який розглядає цей феномен комплексно: з одного боку як рису особистості, а з іншого – у зв'язку з пізнавальною діяльністю. У дослідженні пізнавальна активність розглядається як соціальна властивість людини, що має природні передумови; складне особистісне утворення, яке виявляється у ставленні суб'єкта до пізнання навколишнього світу і себе у світі; якість, що втілюється через готовність та прагнення людини осягнути невідоме і найбільш повно реалізується у пізнавальній діяльності.

2. Структура пізнавальної активності тих, хто навчається, – це складна система, що поєднує у собі діяльнісні та особистісні аспекти і містить змістовно-операційний, інформаційний, мотиваційний, цільовий, емоційний, вольовий, комунікативний, результативний, контрольний-оцінний компоненти, а також здатності та здібності і увагу вчителя та учня, як центральних та рівноправних суб'єктів навчально-виховного процесу. Виявлено, що пізнавальна активність може існувати як потенційна і функціонуюча, ситуативна та інтегрована, нормативна та ініціативна, адаптивна і продуктивна. Пізнавальна активність школярів виявляється на репродуктивно-наслідувальному, пошуково-виконавському та творчому рівнях.

3. Пізнавальна активність молодших школярів відзначається недосконалістю та нестійкістю, оскільки усі її структурні компоненти у молодшому шкільному віці проходять фазу становлення і зазнають значних трансформацій. Водночас, саме молодший шкільний вік є тим періодом життя людини, коли створюються найоптимальніші умови для розвитку пізнавальної активності, оскільки нестабільність та недостатня сформованість окремих її компонентів цілком компенсується їхньою надзвичайною пластичністю, рухливістю та сприйнятливістю до впливів, що підводить нас до висновку про сензитивність молодшого шкільного віку як для вдосконалення окремих компонентів пізнавальної активності, так і для розвитку цієї властивості в цілому.

4. Визначення рівнів розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови – високого, середнього з тенденцією до високого, середнього, середнього з тенденцією до низького, низького – має здійснюватися за такими критеріями як рівень знань, умінь та навичок; допитливість; надситуативність; працездатність; інтерес; інтенсивність та виразність емоційних проявів; ініціативність; самостійність; регулярність виконання завдань; сумлінність та старанність; самоконтроль та самоорганізованість; наполегливість. Рівень розвитку пізнавальної активності молодшого школяра у процесі засвоєння іноземної мови визначається відповідно до рівня сформованості, систематичності та цілісності прояву усіх вказаних вище критеріїв.

5. За умов традиційного навчання іноземній мові у початкових класах середньої загальноосвітньої школи пізнавальна активність учнів розвивається недостатньо. Пізнавальна активність молодших школярів від класу до класу поступово знижується. Статистично достовірних гендерних відмінностей в розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови дослідженням не встановлено.

6. Значущими психологічними механізмами пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови є: самооцінка, саморегуляція, тривожність, рівень домагань та учбова мотивація. Виявлений зв'язок між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови і вищезазначеними механізмами засвідчує, що

сприятливими умовами для розвитку досліджуваної якості є: висока саморегуляція, адекватна самооцінка, помірний рівень тривожності, пізнавальна та поєднана – пізнавальна і соціальна – мотивація, а також реалістичний, високий та помірний рівень домагань.

7. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови повинен базуватися на ключових принципах гуманістично орієнтованої освіти (принципі зорієнтованості на особистість учня; принципі партнерства та співпраці; принципі забезпечення гармонійного духовного, психічного, соціального та фізичного становлення людини; принципі природовідповідності; принципі індивідуалізації; принципі проблемності; принципі системності, цілісності та урівноваженості процесів навчання, виховання та розвитку) і одночасно спрямовуватися як на розвиток структурних компонентів (змістовно-інформаційного, операційного, мотиваційного, цільового, емоційного, вольового, комунікативного, контрольного-оцінного, а також здатностей та здібностей учнів та їхньої уваги), так і на вдосконалення механізмів (оптимізацію самооцінки, рівня домагань, підвищення рівня самоконтролю та саморегуляції, зниження рівня тривожності учнів, встановлення пізнавальної та позитивної соціальної мотивації до вивчення предмету) пізнавальної активності. Суттєвим для розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови є використання активних методів навчання та застосування нових форм роботи на уроці (індивідуально-масової, парної, групової, міжгрупової).

8. Психолого-педагогічними умовами, які сприяють розвиткові пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, є:

- навчання, яке, ґрунтуючись на принципах гуманістично орієнтованої освіти, насамперед, передбачає ставлення до учня як до рівноправного партнера по спільній діяльності; вільної у своєму виборі, але відповідальної особистості;
- розвиток змістовно-інформаційного, операційного, мотиваційного, цільового, емоційного, вольового, комунікативного, контрольного-оцінного компонентів пізнавальної активності, а також здатностей та здібностей учня і його уваги;
- високий рівень саморегуляції, адекватна самооцінка, нормальний рівень тривожності, пізнавальна та поєднана – пізнавальна і соціальна – мотивація до

вивчення предмету, а також реалістичний – високий та помірний – рівень домагань.

9. Ефективність авторської програми розвитку пізнавальної активності молодших школярів підтвердилася підвищенням рівня розвитку пізнавальної активності учнів у процесі вивчення іноземної мови, що проявилось у більш високому рівні засвоєння знань, володіння уміннями та навичками іншомовного спілкування; зростанні допитливості, емоційності у процесі вивчення іноземної мови, інтересу до предмету; підвищенні самостійності, ініціативності, сумлінності, старанності та наполегливості, а також у більш оптимальних показниках механізмів пізнавальної активності: саморегуляції, самооцінки, тривожності, рівня домагань, учбової мотивації.

Проведене дослідження не охоплює усіх аспектів проблеми розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови. Спираючись на зроблений теоретичний аналіз проблеми і виконане експериментальне дослідження, можна окреслити наступні перспективні напрямки роботи:

- дослідження особливостей прояву та розвитку пізнавальної активності молодших школярів із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю;
- дослідження залежності пізнавальної активності школярів у процесі вивчення іноземної мови від індивідуального стилю діяльності;
- вивчення взаємозв'язку між пізнавальною активністю і толерантністю до невизначеності;
- дослідження взаємозалежності між пізнавальною активністю, рівнем інтелекту та емоційною розумністю

та інші, які і стануть предметом наших подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *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.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. – Т.УІ. – №5. – С. 3–18.
3. *Агеева И.А.* Коррекционные техники в школе. – СПб.: Речь, 2004. – 184 с.
4. *Активизация познавательной деятельности студентов:* Сб. научн. тр. – Ленинград: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1973. – 108 с.
5. *Активизация познавательной деятельности учащихся.* – Уфа: Башкирск. гос. ун-т им. 40-летия Октября, 1972. –175 с.
6. *Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся:* Межвузовский сб. научн. тр. – Ленинград: ЛГПИ им.А.И. Герцена, 1984. – 144 с.
7. *Активность школьников в процессе воспитания и обучения:* Сб. статей. Т.№81. – Пермь: Пермск. гос. пед. ин-т, 1971. – 257 с.
8. *Амонашвили Ш.А.* Развитие познавательной активности учащихся. – Вопросы психологии, 1984, № 5. – С. 36 – 41.
9. *Англо-український словник:* У 2 т. – Близько 120 000 слів / Склав М.І. Балла. – К.: Освіта, 1996. – Т.1. – 752 с.
10. *Антонюк М.С.* Розвиток пізнавальної активності учнів 5 – 7 класів загальноосвітньої школи в процесі розв'язування технічних задач: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. — К., 1993. — 16с.
11. *Арефьева Г.С.* Социальная активность. – М.: Политиздат, 1974. – 230 с.

12. *Аристова Л.П.* Активность учения школьника. – М.: Просвещение, 1968. – 138 с.
13. *Бабаян Ю.О.* Розвиток рефлексивного оцінювання як чинника мотивації досягнення молодших школярів: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2004. — 20барк.+ дод. — Бібліогр.: арк. 189-203.
14. *Балл Г.А.* Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
15. *Барам Д.П.* Типологизация учебной активности старшеклассников. – Советская педагогика, 1988, № 3. – С. 50 –57.
16. *Баранова Э.А.* Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.
17. *Барышникова Н.Г.* Психологическая характеристика эффективности игровых форм и методов при обучении взрослых иностранному языку: Сб. науч. тр. – М.: Моск. гос. лингв. ун-т. – 1990. - Вып. 368. – С. 11-19.
18. *Бедельбаева Х.Т.* Развитие избирательного отношения к зрительным воздействиям у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. – М., 1978. – 196 с.
19. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 227 (8) с.
20. *Бернштейн Н.А.* На путях к биологии активности. – Вопросы философии, 1965, № 10. – С. 65 – 78.
21. *Бернштейн Н.А.* Новые линии развития в физиологии и соотношение их с кибернетикой. – Вопросы философии, 1962, № 8 . – С. 78 – 87.
22. *Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
23. *Бех І.Д.* Виховання особистості в сучасній соціально-освітній ситуації [Електронний ресурс]: Форум „Позашкільна освіта і виховання”. Виступи на сайті II Всеукраїнського зїзду працівників освіти. – Режим доступу: [http:// edu.ukrsat.com/meeting/forum2/13.shtml](http://edu.ukrsat.com/meeting/forum2/13.shtml)

24. *Бех І.Д.* Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
25. *Богоявленская Д.Б.* Метод исследования интеллектуальной активности. – Вопросы психологии, 1971, №1. – С. 144 – 146.
26. *Бодалев А.А.* О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей. – Вопросы психологии, 1984, №1, с. 119 –125.
27. *Брежнева О.Г.* Формування пізнавальної активності старших дошкільників у процесі навчання елементів математики: Автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1997. – 17 с.
28. *Буркова Л.В.* Формування пізнавальної активності у старших дошкільників при вивченні сезонних явищ природи: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1994. – 24с.
29. *Вачков И.В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство „Ось-89”, 2005. – 256 с. (Практическая психология).
30. *Ващенко Г.Г.* Загальні методи навчання / Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Г.Ващенка. – К., 1997. – 410 с.
31. *Венгер А.Л.* На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков // Москва – Рига: Педагогический центр „Эксперимент”– М.: Рига, 2000. – 184 с.
32. *Вилькеев Д.В.* Познательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. – Казань, 1961. –174с.
33. *Вишневський О.І.* Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528с.
34. *Вікторенко І.Л.* Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2002. – 20 с.

35. *Вікторенко І.Л.* Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками. Дис. ... канд.. пед. наук. 13.00.09. – Слов'янськ, 2001. – 180 арк. + дод. 135 арк. – Бібліогр.: арк. 158-180.
36. *Волкова Н.П.* Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2003. – 576 с.
37. *Волошина В.В.* Мотиви як психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів // Психологія. Зб. наук. праць НПУ імені М.П.Драгоманова. Випуск 13. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. – 448 с. – С. 266 – 273.
38. *Волошина В.В.* Психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів: Автореф. дис. ... канд.. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 19 с.
39. *Волошина В.В., Долинська Л.В., Лохвицька Л.В.* Розвиток пізнавальних інтересів у дошкільників та молодших школярів. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 2003. – 52 с.
40. *Воронцова Л.Д.* Взаимосвязь воспитания познавательной и общественной активности младших школьников в учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина – Москва, 1989. – 16 с.
41. *Воспитание* детей дошкольного возраста / Под ред. Л.Н. Проколиенко. – К.: „Радянська школа”, 1991. – 368 с.
42. *Воспитание* умственной активности у детей дошкольного возраста: Межвузовский сб. научн. тр. – М.: МП РСФСР, МГПИ им. Ленина, 1983. – 179 с.
43. *Выготский Л.С.* Лекции по психологии. – СПб.: Изд-во „Союз”, 2004. – 144 с.
44. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Лев Выготский; под ред. В.В.Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671, [1] с.

45. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – 1136 с., илл. (Серия „Библиотека всемирной психологии”).
46. *Ганелин Ш.И.* Воспитание самостоятельности и активности учащихся. – Л., „Просвещение”, 1968. – 124 с.
47. *Ги Лефрансуа.* Прикладная педагогическая психология: Пер. с англ. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.
48. *Годовикова Д.Б.* Общение и познавательная активность дошкольников. – Вопросы психологии, 1984, №1. – С. 34 – 40.
49. *Головань М.С.* Розвиток пізнавальної активності учнів в процесі навчання алгебри і початків аналізу на основі НІТ: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Укр. держ. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 24 с.
50. *Гольдштейн Я.В.* Зависимость активизации обучения иностранному языку от организации общения в учебной группе: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М., 1987. – 23 с.
51. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник . – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
52. *Грецов А.Г.* Тренинг общения для подростков. СПб.: Питер, 2006. – 160 с.: ил.
53. *Гродская Н.В.* Изучение эффективности учебных действий у младших школьников как условие развития их познавательной активности // Формирование познавательной активности школьников: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И.Лозовой. – Харьков: Харьк. гос. пед. ин-т, 1988. – С. 43 – 49.
54. *Данилов М.А.* Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. – Советская педагогика, 1961, №8, С. 32 – 42.

55. *Дорохова В.Ю.* Побуждение младших школьников к активному учению. – Советская педагогика, 1973, №5. – С. 49 – 55.
56. *Ермолаев О.Ю.* Математическая статистика для психологов – 2-е изд., испр. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 336 с. – (Библиотека психолога).
57. *Есипов Б.П.* Самостоятельная работа учащихся на уроке. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
58. *Есипов Б.П.* Активизация мышления учащихся в процессе обучения // Известия АПН РСФСР. – 1949. вып. 20. – С. 8 – 17.
59. *Занков Л.В.* Наглядность и активизация учащихся в обучении. – М.: Госучпедиздат, 1960. – 312 с.
60. *Землянухина Т.М.* Особенности общения и познавательной активности у воспитанников яслей и домов ребенка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М., 1982. – 26 с.
61. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
62. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с. – (Б-ка учителя иностранного языка).
63. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку: (На материале рус. яз. как иностранного). – М.: Русский язык, 1989. – 219, [2] с.
64. *Иоголевич А.З.* Воспитание познавательной активности старшеклассников во внешкольной работе: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ общих проблем воспитания АПН СССР. – М., 1973. – 23 с.
65. *Ипполитова М.И.* Формирование познавательной активности учащихся в процессе проблемного изложения материала учителем (при изучении предметов гуманитарного цикла): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ педагогики УССР. – Киев, 1977. – 23 с.

66. *Истратова О.Н., Экскаусто Т.В.* Справочник психолога начальной школы (2-е изд.) / Серия „Справочники”. – Ростов н/Д: „Феникс”, 2004. – 448 с.
67. *Калашникова Л.Н.* Формирование познавательной активности школьников в процессе их общения во внеурочной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казанск. гос. пед. ин-т. – Казань, 1988. – 17с.
68. *Коберник Г.І.* Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференційованого навчання (на матеріалі уроків математики): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Укр. держ. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 1995. – 23 с.
69. *Коберник Г.І.* Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференційованого навчання (на матеріалі уроків математики): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Київ, 1995. – 232 л. – Бібліогр.: л. 84 –204.
70. *Коган В.З.* Понятие „ активности личности” как категория социальной психологии // Некоторые проблемы личности: Сб. аспирантских работ. – М., 1971. –С. 131 – 145.
71. *Краснопольский В.Е.* Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів засобами комп’ютерної техніки (на матеріалі викладання англійської мови): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганськ. держ. пед. ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – Луганськ, 2000. – 20 с.
72. *Краснопольский В.Э.* Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся средствами компьютерной техники (на материале преподавания английского языка): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганский гос. пед. ун-т им. Тараса Шевченко. — Луганск, 2000. — 203 л. — Библиогр.: л. 162-184.
73. *Кривцова С.В.* Учитель и проблемы дисциплины. – 4-е издание, перераб. – (Психолог в школе). – М.: Генезис, 2004. – 270 с.

74. *Крупнов А.И.* Психологические проблемы исследования активности человека. – Вопросы психологии, 1984, №3, с. 25 – 32.
75. *Крутецкий В.А.* Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
76. *Кузьменко В.У.* Розвиток індивідуальності дитини 3 – 7 років: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2006. — 46 с.
77. *Кузьменко В.У.* Розвиток індивідуальності дитини 3 – 7 років: Монографія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – 354 с. – Бібліогр.: с. 327-350.
78. *Лазарева Т.М.* Формування пізнавальної активності школярів у процесі екскурсій: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 1995. – 24 с.
79. *Латышева Т.С.* Английский язык. Интенсивный курс для начинающих. В 2-х кн. Кн. 1: Книга для студента. – М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр „Школа Китайгородской”, 2000. – 192 с.: илл.
80. *Лебедев П.М.* Поняття пізнавальної активності учнів і шляхи її вимірювання. – Радянська школа, 1970, № 9. – С. 6 –11.
81. *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО „Модек”, 2003. – 464 с. – (Серия „Психологи России”).
82. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
83. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. / Под ред.. В.В.Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. Т.1. – 391 с.
84. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. 3-е изд. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1972. – 575с.

85. *Лисина М.И.* Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым // Развитие общения у дошкольников. Под ред. А.В.Запорожца и М.И.Лисиной. – М., 1974. – С. 113 – 152.
86. *Лисина М.И.* Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками. – Вопросы психологии, 1982, № 4. – С. 18 – 35.
87. *Литвиненко І.С.* Формування пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності дошкільників: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Одеськ. націон. ун-т ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 2002. –19 с.
88. *Литвиненко І.С.* Формування пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності дошкільників: Дис. канд. ... психол. наук: 19.00.07 / Миколаївський держ. педагогічний ун-т. — Миколаїв, 2002. — 191арк. — Бібліогр.: арк. 167-184.
89. *Литвиненко Н.С.* Развитие познавательной активности учащихся в условиях проблемно-поисковой деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.730 / Казанск. гос. пед. ин-т. – Казань, 1972. – 24с.
90. *Лобова Н.Т.* Диагностика и стимулирование развития любознательности как профессионально значимого свойства личности будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Киевск. гос. пед. ин-т им. А.М.Горького. – К., 1986. – 23 с.
91. *Лозова В.И., Калашникова Л.Н.* Формирование познавательной активности школьников в процессе организации их общения: Учеб. пособие. – Харьков: Харьк. гос. пед. ин-т, 1990. –84 с.
92. *Лозова В.І.* Пізнавальна активність школярів. Харьков: Основа, 1990. – 120 с.
93. *Лозова В.І.* Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів // Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., доп. – Харків: “ОВС”, 2000. – 164 с.

94. *Максименко С.Д.* Генеза здійснення особистості.: – К.: Видавництво ТОВ „КММ”, 2006. – 240 с.
95. *Максименко С.Д.* Психологічна генеза буття особистості // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. Академіка С.Д.Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 27. – С.7 – 24.
96. *Мамажанов Махмуд.* Психологические особенности связи познавательной активности с самооценкой в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд.. психол. наук: 19.00.07 / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М., 1981. – 22 с.
97. *Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.
98. *Маркова А.К.* Пути исследования мотивации учебной деятельности. – Вопросы психологии, 1980, №5. – С. 47 – 59.
99. *Маркова А.К.* Формирование интереса к учению у школьников. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
100. *Мар'яненко Л.В.* Психологічні умови формування пізнавальної активності слабовстигаючих старшокласників: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. – 201 с. – Бібліогр.: 146 – 155.
101. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
102. *Матюшкин А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. – Вопросы психологии, 1982, №4. – С. 5 – 17.
103. *Махлах Е.И.* Активность // Педагогическая энциклопедия. – М.: Изд-во Сов. энциклопедия, 1964. –Т.І. – С. 63.
104. *Махмутов М.И.* Принцип проблемности в обучении. – Вопросы психологии, 1984, № 5 . – С. 30 –36.
105. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

106. *Махмутов М.И.* Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии. – Казань: Тататиздат, 1963. – 80 с.
107. *Международный семинар ЮНЕСКО по проблеме способности к обучению и познавательной деятельности.* – Вопросы психологии, 1983, №4. – С. 165 – 167.
108. *Мендиета Алонсо Марта Роксана.* Взаимосвязь мотивации и критической самооценки знаний подростка как фактор стимуляции его познавательной активности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологи УССР. – К., 1989. – 15 с.
109. *Мещерякова С.Ю.* Поведение ребенка в незнакомой обстановке в присутствии близкого взрослого // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / Под ред. М.И.Лисиной. – М., 1974. – С. 24 – 41.
110. *Мещерякова С.Ю.* Психологический анализ „комплекса оживления” у младенцев: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1979. – 200 с.
111. *Микляева А.В., Румянцева П.В.* Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с., ил.
112. *Михневич Т.П.* Формирование познавательной активности учащихся в условиях дифференциации обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Минск. пед. ин-т им. А.М.Горького. – Минск, 1989. – 19 с.
113. *Моляко В.А., Е.И.Кульчицкая, Н.И.Литвинова.* Одаренность и ее выявление у детей дошкольного возраста К.: Знание, 1993. – 104 с.
114. *Моляко В.А., Е.И.Кульчицкая, Н.И.Литвинова.* Психологические вопросы выявления одаренности. – К.: Знание, 1992. – 56 с.
115. *Муханова І.Ф.* Особливості самооцінки молодших школярів, які мають проблеми в навчанні // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – Випуск № 2 (26). – С.143 – 150.

116. *Мухацька Божена*. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку: Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 2001. – 41 с.
117. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. 2-е изд.– СПб.: Речь, 2006. – 392 с.
118. *Наследов А.Д.* SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках, 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 416 с.: ил.
119. *Основы психологии: Практикум* / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Изд-е 4-е., доп. и переработ. – Ростов н/Д: изд-во „Феникс”, 2003. – 704 с.
120. *Пахальян В.Э.* Групповой психологический тренинг. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
121. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Психология. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 512 с.
122. *Петровский В.А.* К психологии активности личности. – Вопросы психологии, 1975, №3. – С. 26 –37.
123. *Пиндик О.Г.* Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю (на матеріалі вивчення іноземної мови): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2003. – 21 с.
124. *Піроженко, Тамара.* Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. – К.: Главник, 2005. – 112 с. – (Психол. інструментарій).
125. *Половникова Н.А.* О воспитании познавательной самостоятельности. – Казань: Таткнигиздат, 1968. – 197 с.
126. *Психологический словарь* под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, – 494 с.
127. *Пугач Г.В.* Познавательная активность человека: сущность, природные и социальные предпосылки. – М.: Политиздат, 1985. – 96 с.
128. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.

129. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
130. *Рудестам К.* Групповая психотерапия: Пер. с англ. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 386 с.
131. *Савченко А.Я.* Совершенствование познавательной деятельности младших школьников. – Советская педагогика, 1981, № 10. – С. 35–37.
132. *Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения.* Известия АПН РСФСР. Вып.115. // Отв. ред. Б.П.Есипов. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. –247 с.
133. *Саулина О.П.* Воспитание познавательной активности младших школьников в ходе изучения нового материала: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1970. – 21 с.
134. *Сирота Г.В.* Воспитание познавательной активности учащихся учебными творческими заданиями: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Минск. гос. пед. ин-т им. А.М.Горького. – Минск, 1987. – 17с.
135. *Скрипченко О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О.* Психолого-педагогічні основи навчання. – К.: Український Центр духовної культури. 2003. – 328 с.
136. *Словарь иностранных слов.* – М.: Русский язык, 1980. – 621 с.
137. *Словарь психолога-практика* / Сост. С.Ю.Головин. 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2003. – 976 с. – (Библиотека практической психологии).
138. *Словарь современного английского языка:* В 2-х т. – М.: Рус. яз., 1992. – Т. 1. А – L. – 626с.
139. *Словник іншомовних слів.* // За ред. О.С.Мельничука. – Київ: Головна редакція УРБ, 1974. – 775 с.
140. *Словник української мови.* – Київ: Наукова думка, 1970.–Т.1. – 799 с.
141. *Современный словарь по педагогике* / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: „Современное слово”, 2001. – 928 с.

142. *Співак Л.М.* Формування „Я-концепції” молодших школярів з труднощами у навчанні: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 2000. – 209 с.
143. *Співак Л. М.* Формування „Я- концепції” молодших школярів з труднощами у навчанні: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. — К., 1999. — 204арк. — Бібліогр.: арк.184 – 200.
144. *Стадник Г.А.* Развитие познавательной активности дошкольников в семье: Дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 / Акад. пед. наук Украины. Институт психологии Украины. – К., 1992. – 124 с. – Бібліогр.: 108 – 121.
145. *Суржанська В.А.* Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Інститут проблем виховання АПН України. – К, 2004. – 19 с.
146. *Сухобская Г.С.* Психологические аспекты познавательной активности взрослых учащихся. – Вопросы психологии, 1984, №5. – С. 45 – 48.
147. *Такман Б.В.* Педагогическая психология: от теории к практике: Пер. с англ. – М.: ОАО Издательская группа „Прогресс”, 2002. – 572 с.
148. *Теории личности: познание человека.* 3-е изд. / С. Клонингер: Пер. с нем. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
149. *Терлецька Л.Г.* Психологія дитинства: практикум. – К.: Главник, 2006. – 144 с. – (серія „Психол. інструментарій”). Бібліогр.: с. 140 – 142.
150. *Тихомиров О.К., Клочко В.Е.* Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности. – Вопросы психологии, 1980, № 5. – С. 23 – 31.
151. *Тихомирова Л.Ф.* Развитие познавательных способностей детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 240 с. (Серия „Психология детства: Практикум”).
152. *Тихомирова Л.Ф.* Упражнения на каждый день: развитие познавательных способностей у младших школьников. Популярное пособие для педагогов и родителей / Худож. Е.А.Афоничева – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2004. – 120 с.: ил. – (Развивающее обучение).

153. *Ткачук Т.А.* Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку у спілкуванні з вихователем: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 21с.
154. *Ткачук Т.А.* Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку у спілкуванні з вихователем: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2003. – 211арк. – Бібліогр.: арк. 174 – 190.
155. *Тлумачний* словник української мови: Понад 12 500 статей (близько 40 000 тис. слів) / За ред. Д-ра філологічних наук, проф.. В.С. Калачника. 2-ге вид., випр. і доп. – Х.: Прапор, 2004. – 992 с.
156. *Толковый* словарь русского языка. // Под ред. Д.Н.Ушакова. – М.: ОГИЗ, 1934. – Т.1. – 1562 с.
157. *Торчинська Т.А.* Розвиток навчально-пізнавальної активності молодших школярів на уроках рідної мови засобами ономастичного матеріалу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 1995. – 19 с.
158. *Улькіна Т.В.* Стан розвитку пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку у різному соціальному середовищі // Психологія. Зб. наук. праць. – К.: Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, Випуск 24, 2004. – 281с. – С.102 – 107.
159. *Усандро А.А.* Динамические модели как средство активизации познавательной деятельности учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Минск. пед. ин-т им. А.М.Горького. – Минск, 1992. – 18с.
160. *Ускова Г.А.* Психолого-педагогическая диагностика младших школьников. – М.: Академический Проект, 2004. – 144 с. – (Руководство практического психолога).
161. *Фадеев В.І.* Психологічні чинники розвитку креативності молодших школярів. // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – №7 (31). – 219 с.

162. *Формирование* познавательной активности младших школьников: Сб. научн. тр. // Отв. ред. Яковлева Д.С. – Владимир, 1983. – 120 с.
163. *Формирование* познавательной активности учащихся средней школы на уроке иностранного языка. – Рязань: Рязан. гос. пед. ин-т им. С.А.Есенина, 1990. – 140 с.
164. *Форостюк Т.В.* Активізація пізнавальної діяльності учнів 5 – 6 класів у процесі вивчення лексики і фразеології української мови: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 18 с.
165. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем./ Общ. ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева; вст. ст. Д.А.Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 1990. – 368 с.: ил. – (Б-ка зарубежной психологии).
166. *Харламов И.Ф.* Активизация учения школьников. – Минск: Народная асвета, 1970. – 158 с.
167. *Харламов И.Ф.* Как активизировать учение школьников. – Минск: Народная асвета, 1975. – 208 с.
168. *Хитяева Л.П.* Активизация познавательной деятельности младших школьников средствами наглядности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ педагогики УССР. – Киев, 1985. – 24 с.
169. *Чосік Л.Я.* Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів (на матеріалі математики): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Укр. держ. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 1995. – 24 с.
170. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. – М.: „Знание”, 1979. – 96 с.
171. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208с.
172. *Шаров Ю.В.* Духовные потребности учащихся старших классов. – Советская педагогика, 1965, № 8. – С. 22 – 35.

173. *Шаров Ю.В.* Психолого-педагогические условия развития у учащихся многосторонних интересов в едином педагогическом процессе // Формирование духовных потребностей школьников (очерки практической педагогики). – Новосибирск, 1976. – С. 220 – 232.
174. *Школьник Г.И.* К проблеме формирования потребности в знаниях у учащихся // Воспитание у учащихся познавательной активности. – Волгоград, 1971. – С.3 – 16.
175. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
176. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
177. *Яковлева Н.В.* Психолого-педагогические условия преодоления коммуникативных барьеров в процессе изучения иностранного языка: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Национальный педагогический ун-т им. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 202л. – Библиогр.: л. 161-181.
178. *Dreikus R.* Psychology in the classroom. A manual for teachers. New York, 1968.
179. *Dreikus, R., Grunwald, B.B., & Pepper, F.C.* Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques (2nd. ed.) New York: Harper & Row, 1982.
180. *Hopkins Felicity.* Get Ready! 1 Teacher`s Book. – 10th impression – Oxford University Press, 1989. – 60 p.
181. *Hopkins Felicity.* Get Ready! 2 Teacher`s Book. – 6th impression – Oxford University Press, 1989. – 57 p.
182. *Izard C.E.* The psychology of emotions. N.Y.: Plenur Press, 1991.
183. *Lawday Cathy.* Get Set Go! Teacher`s Book 1. – 7th impression – Oxford University Press, 1995. – 80 p.
184. *Maslow, A. H.* (1970). Motivation and personality (2nd ed.). New York: Harper & Row.

185. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* / A.S.Hornby. Sixth edition. Edited by Sally Wehmeier. Phonetics Editor Michael Ashby. Oxford University Press, 2000 (12th impression 2004). – 1541p.
186. *Phillips Diane, Burwood Sarah & Dunford Helen*. Projects with young learners. – 5th impression – Oxford University Press, 2003. – 152 p.
187. *Phillips Sarah*. Drama with children. – 5th impression – Oxford University Press 2003. – 151 p.
188. *Rogers, C. R., & Freiberg, H. J.* (1994). *Freedom to learn* (4th ed.). New York: Merrill.
189. *Rogers, C.R.* (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin. (H. Kirschenbaum & V. L. Henderson, Eds.). (1989). *The Carl Rogers reader*. Boston, M.A.: Houghton Mifflin.
190. *Scott Wendy A. and Ytreberg Lisbeth H.* *Teaching English to Children*. – 13th ed. – New York: Longman, 1990. – 115 p.
191. *Webster Diana and Worrall Ann*. *English Together. Teacher's Guide 1*. – 10th impression – Longman, 1991. – 128 p.
192. *Wright Andrew*. *Creating stories with children* – 4th impression. – Oxford University Press 2002. – 135 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Методика визначення особливостей розвитку пізнавальної активності
молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови**

Додаток А.1

Анкета для вчителя іноземної мови

**„Визначення особливостей розвитку пізнавальної активності
молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови”**

Шановний вчителю іноземної мови!

Ви постійно спілкуєтеся зі своїми учнями і можете оцінити як рівень іншомовно-мовленнєвих знань, умінь та навичок, набутих школярами за попередній період навчання, так і особливості їхньої поведінки. Висловіть, будь ласка, свою думку про особливості пізнавальної активності школяра, відповівши на запитання, наведені нижче (зробіть позначку у відповідному стовпчику таблиці). Охарактеризуйте, як виявляється ставлення учня до вивчення іноземної мови в різних навчальних ситуаціях. Заздалегідь вдячні Вам за надану допомогу в оцінці рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.

Школа, клас _____

Прізвище та ім'я учня _____

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей	Примітки та коментарі
1.	Як би ви охарактеризували рівень знань, умінь та навичок учня за програмою предмету „іноземна мова”?	а) високий б) середній в) низький	
2.	Чи ставить школяр запитання, пов'язані з вивченням іноземної мови?	а) так б) іноді в) дуже рідко або ніколи	

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей	Примітки та коментарі
3.	Чи виконує учень додаткові, необов'язкові (за бажанням) завдання?	а) так, виконує часто, майже завжди б) іноді виконує в) виконує дуже рідко або ніколи	
4.	Якщо учневі щось незрозуміло (наприклад якесь граматичне явище), чи намагається він розібратися у цьому питанні?	а) так б) іноді в) ні, ніколи	
5.	Чи здатний школяр до тривалого розумового напруження під час занять з іноземної мови?	а) так б) іноді в) ніколи або дуже рідко	
6.	Як на Вашу думку, чи подобається учневі вивчати іноземну мову ?	а) так, подобається б) важко відповісти в) ні, не подобається	
7.	Чи виявляє учень задоволення, захоплення, радість, здивування та інші позитивні емоції під час занять іноземною мовою?	а) так, часто б) іноді в) емоції яскраво не виражені	
8.	Чи часто школяр виявляє бажання відповідати на уроці?	а) часто б) іноді в) дуже рідко	
9.	Чи охоче школяр бере участь у іграх та обговореннях на уроці іноземної мови?	а) так б) іноді в) дуже рідко	
10.	Чи здатний учень самотійно, без сторонньої допомоги, виконувати завдання різної складності?	а) так, може самотійно виконувати навіть складні завдання б) іноді потребує допомоги в) важко виконувати завдання самотійно, часто потребує допомоги інших	

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей	Примітки та коментарі
11.	Чи завжди учень виконує домашні завдання?	а) так, завжди	
		б) іноді не виконує домашніх завдань	
		в) часто не готовий до уроку	
12.	Чи старається школяр якнайкраще виконувати усні та письмові завдання з іноземної мови?	а) так, завжди старанно виконує роботу	
		б) іноді старається, а іноді виконує роботу поспіхом, неохайно та неякісно	
		в) не можна сказати, що дитина працює ретельно та сумлінно	
13.	Чи здатний учень помічати та виправляти власні помилки в усному та писемному мовленні?	а) так	
		б) іноді	
		в) дуже рідко	
14.	Чи здатний учень подовгу зосереджувати увагу під час занять іноземною мовою?	а) так	
		б) іноді	
		в) не здатний довго концентруватися, часто відволікається	
15.	Чи може школяр відстоювати власну точку зору, якщо питання стосується англійської ?	а) так	
		б) іноді	
		в) ні	
16.	Як поводить ся учень під час виконання завдання, яке потребує кропіткої роботи?	а) працює доти, допоки не зробить	
		б) декілька разів залишає виконання завдання і знову до нього повертається	
		в) припиняє роботу, якщо не може швидко її виконати	

П.І.Б. вчителя, який заповнював анкету _____

Дата _____

Підпис _____

Додаток А.2

Анкета для батьків учнів, що вивчають іноземну мову „Визначення особливостей розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови”

Шановні батьки!

Ви багато часу проводите зі своєю дитиною і, звичайно, добре знаєте її поведінку, звички. Висловіть, будь ласка, свою думку про особливості прояву пізнавальної активності Вашої дитини у процесі вивчення нею іноземної мови, відповівши на запитання, наведені нижче (зробіть позначку у відповідному стовпчику таблиці). Охарактеризуйте, як виявляється ставлення Вашого сина або доньки до вивчення іноземної мови у різних ситуаціях. Заздалегідь вдячні Вам за надану допомогу в оцінці рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.

Школа, клас _____

Прізвище та ім'я учня _____

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей	Примітки та коментарі
1.	Чи ставить дитина запитання, пов'язані з вивченням іноземної мови?	а) так	
		б) іноді	
		в) ні	
2.	Чи займається дитина англійською мовою поза шкільною програмою (з репетитором, на курсах, у гуртках тощо) ?	а) так	
		б) займалася раніше, але зараз не займається	
		в) ні	
3.	Чи є вдома додаткова дитяча література англійською мовою (дитячі книжки, журнали тощо), комп'ютерні програми, відео та аудіо носії із записами англійською мовою для дітей (мультфільми, фільми, пісні, ігри тощо) ?	а) так	
		б) ні	

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей	Примітки та коментарі
4.	Чи цікавиться дитина англomовними книгами, журналами, чи дивиться мультфільми (фільми) англійською мовою, чи слухає пісні, грає в комп'ютерні ігри і таке інше?	а) так, охоче б) іноді в) ні, або ж робить це без бажання	
5.	Якщо дитині щось не зрозуміло (наприклад граматичне явище), чи намагається вона розібратися у цьому питанні?	а) так б) іноді в) ні	
6.	Чи прагне дитина за власним бажанням виконувати додаткові завдання з англійської мови?	а) так б) іноді в) ні	
7	Чи здатна дитина подовгу працювати, займаючись англійською мовою?	а) так, якщо це потрібно б) іноді, за певних обставин в) ні	
8.	Як на Вашу думку, чи подобається дитині вивчати англійську мову?	а) так, подобається б) важко відповісти в) ні, не подобається	
9.	Чи виявляє дитина задоволення, захоплення, радість, здивування та інші позитивні емоції, займаючись англійською мовою або ж у зв'язку з нею?	а) так б) іноді в) ніколи або дуже рідко	
10.	Чи часто дитина розповідає про те, що нового (цікавого) вона дізналася на уроці англійської мови ?	а) так, часто розповідає б) іноді розповідає, коли запитують в) розповідає дуже рідко	
11.	Чи самостійно, без нагадувань дитина розпочинає виконання домашнього завдання з англійської мови?	а) так б) іноді потребує нагадування в) нагадувати потрібно завжди або часто	

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей	Примітки та коментарі
12.	Чи прагне дитина самостійно виконувати завдання з англійської мови?	<p>а) так, намагається все зробити самостійно</p> <p>б) іноді просить про допомогу</p> <p>в) не хоче самостійно виконувати домашнє завдання, зазвичай просить, щоб допомогли</p>	
13.	Чи старається дитина якомога краще виконувати завдання з іноземної мови?	<p>а) так, завжди старанно та ретельно виконує роботу</p> <p>б) іноді старається, а іноді виконує роботу поспіхом, неохайно та неякісно</p> <p>в) не прагне сумлінно та ретельно виконати роботу</p>	
14.	Чи здатна дитина помічати і виправляти власні помилки в усному та писемному мовленні?	<p>а) так</p> <p>б) іноді</p> <p>в) ні</p>	
15.	Чи здатна дитина відстоювати власну точку зору, якщо питання стосується іноземної мови?	<p>а) так</p> <p>б) іноді</p> <p>в) ні</p>	

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей	Примітки та коментарі
16.	Як поводить ся дитина в процесі виконання завдання з іноземної мови, яке потребує кропіткої, наполегливої роботи ?	а) працює доти, допоки не виконає завдання б) декілька разів залишає виконання завдання, але знову до нього повертається в) припиняє роботу, якщо не може швидко її виконати	
17.	Чи здатна дитина, якщо це потрібно, займатися іноземною мовою замість розваг, а іноді й відпочинку?	а) завжди, коли це потрібно б) лише іноді в) ні, не здатна	
18.	Чи володіє хтось із батьків або близьких родичів англійською мовою?	а) так, знає англійську досить добре б) володіє англійською на розмовному рівні в) ніхто в сім'ї не володіє англійською мовою	

П.І.Б. того, хто заповнював анкету _____

Дата _____

Підпис _____

Додаток А.3

Анкета для молодших школярів, що вивчають іноземну мову
 „Визначення особливостей розвитку пізнавальної активності
 молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови”

Школа, клас _____

Прізвище та ім'я учня _____

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей
1.	Чи подобається тобі вивчати англійську мову?	А) так Б) не знаю В) ні
2.	Чи хотів (хотіла) би ти знати англійську мову краще, ніж знаєш зараз?	А) так Б) не знаю В) ні
3.	Чи буде потрібна тобі англійська мова у майбутньому ?	А) так Б) не знаю В) ні
4.	Чи займаєшся ти англійською мовою додатково (окремо з учителькою, на курсах, у гуртку або якимось інакше)?	А) так Б) раніше займався (займалася), але зараз вже не займаюся В) ні
5.	Чи є у тебе вдома книги, журнали, дитячі словники або комп'ютерні ігри чи мультфільми англійською мовою?	А) є Б) немає
6.	Чи любиш ти читати або розглядати книги і журнали англійською, грати у комп'ютерні ігри з англійською мовою, слухати англійські пісні, дивитися англомовні мультфільми ?	А) так, дуже люблю Б) іноді цим займаюся, коли є настрій В) ні, не люблю

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей
7.	Коли вчителька англійської мови пропонує виконати додаткове (не обов'язкове) завдання, чи берешся ти за нього?	<p data-bbox="1054 259 1350 297">А) так, завжди</p> <p data-bbox="1054 322 1209 360">Б) іноді</p> <p data-bbox="1054 385 1358 481">В) ні, нам і так багато задають</p>
8.	Що ти робиш, якщо тобі щось незрозуміло (наприклад, ти не знаєш що означає якесь слово)?	<p data-bbox="1054 544 1426 725">А) самостійно шукаю відповідь у словнику чи довіднику</p> <p data-bbox="1054 739 1315 835">Б) запитую в учительки</p> <p data-bbox="1054 887 1445 1028">В) запитую у мами, тата, сестрички або братика</p> <p data-bbox="1054 1081 1426 1178">Г) іноді запитую, а іноді – ні</p> <p data-bbox="1054 1232 1445 1328">Д) не звертаю на це уваги</p>
9.	Вибери, що тобі більше подобається робити на уроках з англійської мови (можеш обрати декілька варіантів):	<p data-bbox="1054 1384 1257 1422">А) читати</p> <p data-bbox="1054 1435 1251 1473">Б) писати</p> <p data-bbox="1054 1487 1449 1583">В) учити англійські вірші</p> <p data-bbox="1054 1597 1369 1693">Г) співати англійські пісні</p> <p data-bbox="1054 1706 1273 1832">Д) слухати розповідь вчительки</p> <p data-bbox="1054 1845 1433 1942">Е) розфарбовувати малюнки</p> <p data-bbox="1054 1955 1305 2051">Ж) нічого не подобається</p>

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей
10.	Якщо ти дізнався (дізналася) на уроці англійської мови чогось нового або ви робили щось цікаве (грали у нову гру, співали пісеньку), що ти зробиш:	<p>А) обов'язково розкажу вдома або друзям</p> <p>Б) іноді розкажую, а іноді – ні</p> <p>В) не буду нікому розповідати</p> <p>Г) у нас на уроках англійської взагалі нічого цікавого не буває</p>
11.	Чи завжди ти виконуєш домашні завдання з англійської мови?	<p>А) так, завжди</p> <p>Б) іноді не виконую</p> <p>В) дуже часто забуваю виконати завдання або не хочу його робити</p>
12.	Чи часто старші нагадують тобі, що потрібно виконати домашнє завдання з англійської мови?	<p>А) ні, мені не треба нагадувати, бо я й так знаю, що потрібно підготуватися до уроку з англійської</p> <p>Б) іноді нагадують, а іноді згадую сам (сама)</p> <p>В) якщо мені не нагадати, я не починаю робити домашнє завдання з англійської мови</p>

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей
13.	Ти виконуєш домашнє завдання з англійської:	<p data-bbox="1054 259 1334 297">А) самостійно</p> <p data-bbox="1054 353 1430 499">Б) іноді прошу про допомогу у дорослих</p> <p data-bbox="1054 555 1422 689">В) дорослі майже завжди допомагають мені</p>
14.	Коли ти виконуєш завдання з англійської мови (учиш вірш, виконуєш письмові вправи та інше) чи намагаєшся ти зробити це якнайкраще?	<p data-bbox="1054 752 1430 887">А) так, я завжди стараюся, коли виконую завдання</p> <p data-bbox="1054 943 1445 1032">Б) іноді стараюся, а іноді – ні</p> <p data-bbox="1054 1088 1374 1223">В) для чого старатися, і так зійде</p>
15.	Чи ти можеш відмовитися від веселих ігор, мультфільмів чи інших цікавих занять, якщо тобі потрібно виконати завдання з англійської мови?	<p data-bbox="1054 1294 1445 1429">А) так, на першому місці у мене завжди англійська</p> <p data-bbox="1054 1485 1445 1731">Б) іноді можу відмовитися, але часом все ж вибираю розваги замість англійської</p> <p data-bbox="1054 1787 1430 1977">В) ні, я не хочу робити англійську замість веселих ігор чи мультиків</p>

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей
16.	Якщо ти отримав (отримала) складне завдання з англійської мови:	А) я все одно виконаю його, навіть якщо доведеться попрацювати
		Б) я спробую його виконати, але якщо не вдасться – не буду дуже засмучуватися
		В) я не буду виконувати таке складне завдання
17.	Як ти оцінюєш свої успіхи з англійської мови?	А) знаю англійську мову на відмінно
		Б) добре знаю мову
		В) погано знаю англійську мову
18.	Якби тобі можна було вирішувати: вивчати англійську мову у школі чи ні, що б ти обрав (обрала)?	А) я б вивчав (вивчала) англійську
		Б) не знаю
		В) я б не вивчав (не вивчала) англійську

Додаток Б

Перевірка нормальності вибіркового розподілу рівнів розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови

Перевірка нормальності розподілу за критеріями асиметрії і ексцесу

Descriptive Statistics

	N	Skewness (Ексцес)		Kurtosis (Асиметрія)	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
пізнавальна активність	245	,626	,156	-,416	,310
Valid N (listwise)	245				

NPar Tests

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

(За критерієм нормальності Колмогорова-Смірнова)

		пізнавальна активність
N		245
Normal Parameters(a,b)	Mean	2,20
	Std. Deviation	1,108
Most Extreme Differences	Absolute	,206
	Positive	,206
	Negative	-,139
Kolmogorov-Smirnov Z		3,220
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

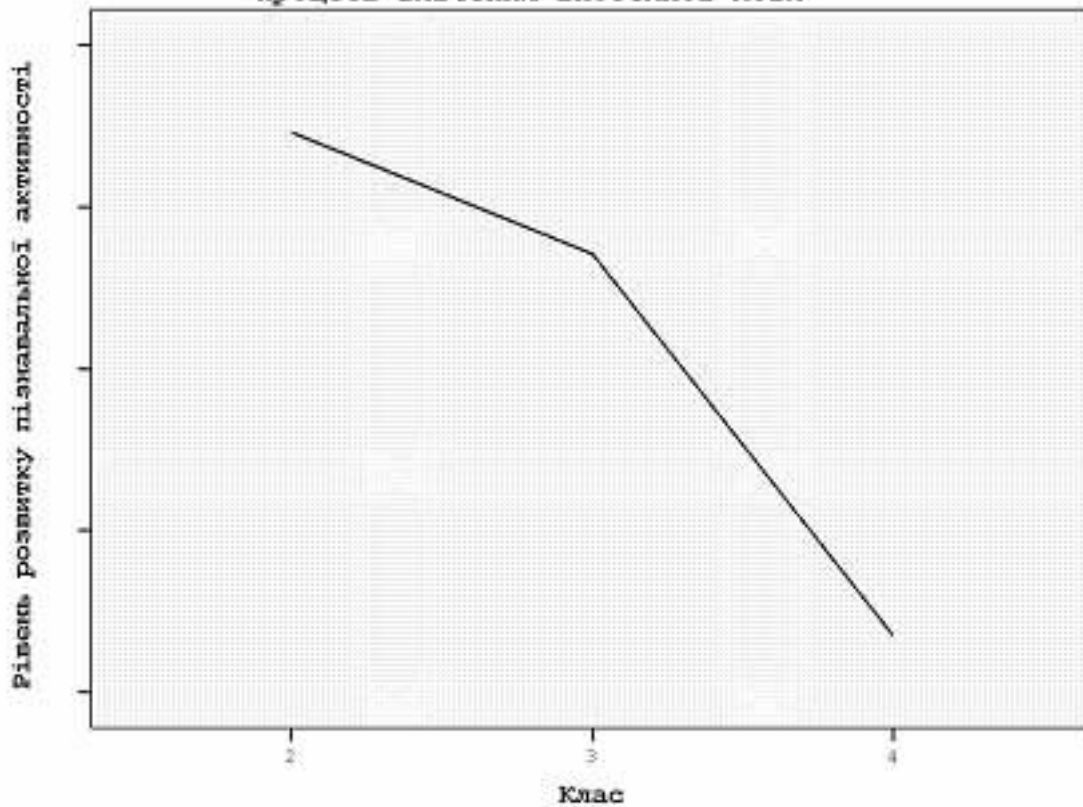
Додаток В

**Результати визначення кореляційного зв'язку між
рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі
вивчення іноземної мови і їхнім віком**

Додаток В.1

**Перевірка монотонності зв'язку між рівнем розвитку
пізнавальної активності молодших школярів
у процесі вивчення іноземної мови і їхнім віком**

Вікова динаміка пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови



Додаток В.2

**Результати визначення рангових коефіцієнтів кореляції
між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів
у процесі вивчення іноземної мови і їхнім віком**

Nonparametric Correlations

Correlations

			пізнавальна активність	клас
Kendall's tau_b	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	-,096
		Sig. (2-tailed)	.	,085
		N	245	245
	клас	Correlation Coefficient	-,096	1,000
		Sig. (2-tailed)	,085	.
		N	245	245

			пізнавальна активність	клас
Spearman's rho	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	-,110
		Sig. (2-tailed)	.	,085
		N	245	245
	клас	Correlation Coefficient	-,110	1,000
		Sig. (2-tailed)	,085	.
		N	245	245

Додаток Г

Перевірка статистичної достовірності зв'язку між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови та їх гендерною належністю

Mann-Whitney Test

(За критерієм U-Манна-Уїтні)

Ranks

	гендер	N	Mean Rank	Sum of Ranks
пізнавальна активність	хлопчики	121	117,84	14259,00
	дівчатка	124	128,03	15876,00
	Total	245		

Test Statistics(a)

	пізнавальна активність
Mann-Whitney U	6878,000
Wilcoxon W	14259,000
Z	-1,171
Asymp. Sig. (2-tailed)	,241

a Grouping Variable: гендер

Додаток Д

Методика визначення явної тривожності дітей
(The Children`s Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS)

у адаптації А.М.Прихожан

Додаток Д.1

Шкала явної тривожності CMAS

Інструкція. Любий друже! Перед тобою речення. Біля кожного з них два варіанти відповідей: ТАК і НІ. У реченнях описуються події, випадки, переживання. Уважно прочитай кожне речення і виріши, чи ти можеш віднести його до себе, чи вірно описує воно тебе, твою поведінку, якості, риси. Якщо так, підкресли слово **ТАК**, якщо ні – **НІ**. Не думай над відповіддю довго. Якщо не можеш вирішити, вірно чи невірно те, про що говориться у реченні, вибирай те, що буває, як тобі здається частіше. Не можна давати одразу дві відповіді на одне речення (тобто не можна підкреслювати одразу два варіанти відповідей). Не пропускай речення, відповідай на усі підряд.

Спочатку давай потренуємося:

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей	
1.	Ти хлопчик.	ТАК	НІ
2.	Тобі подобається гратися на вулиці, а не вдома.	ТАК	НІ
3	Твій улюблений предмет – англійська мова.	ТАК	НІ

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей	
1.	Тобі важко думати про що-небудь одне.	ТАК	НІ
2.	Тобі неприємно, коли хтось спостерігає за тобою, коли ти що-небудь робиш.	ТАК	НІ
3.	Тобі дуже хочеться в усьому бути краще від усіх.	ТАК	НІ
4.	Ти легко червонієш.	ТАК	НІ
5.	Всі кого ти знаєш, тобі подобаються.	ТАК	НІ
6.	Нерідко ти помічаєш, що у тебе сильно колотиться серце.	ТАК	НІ
7.	Ти дуже сильно соромишся, часто відчуваєш себе ніяково.	ТАК	НІ
8.	Буває, що тобі хочеться опинитися якомога далі звідси.	ТАК	НІ
9.	Тобі здається, що в інших все виходить краще, ніж у тебе.	ТАК	НІ
10.	В іграх ти більше любиш вигравати, ніж програвати.	ТАК	НІ
11.	У глибині душі ти боїшся багато чого.	ТАК	НІ
12.	Ти часто відчуваєш, що інші незадоволені тобою.	ТАК	НІ
13.	Ти боїшся залишатися вдома наодинці.	ТАК	НІ
14.	Тобі важко зважитися на щось, почати нову справу.	ТАК	НІ
15.	Ти нервуєшся, якщо тобі не вдається зробити те, що тобі хочеться.	ТАК	НІ
16.	Часто тебе щось мучить, а що – ти не можеш зрозуміти.	ТАК	НІ
17.	Ти з усіма і завжди поводишся чемно.	ТАК	НІ
18.	Тебе турбує, що тобі скажуть батьки.	ТАК	НІ
19.	Тебе легко розлютити.	ТАК	НІ
20.	Часто тобі важко дихати.	ТАК	НІ
21.	Ти завжди гарно поводишся.	ТАК	НІ
22.	У тебе пітніють руки.	ТАК	НІ
23.	У туалет тобі потрібно ходити частіше, ніж іншим дітям.	ТАК	НІ
24.	Іншим дітям везе більше, ніж тобі.	ТАК	НІ

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей	
25.	Для тебе важливо, що про тебе думають інші.	ТАК	НІ
26.	Часто тобі важко ковтати.	ТАК	НІ
27.	Часто ти хвилюєшся через те, що, як виявлялося пізніше, не мало значення.	ТАК	НІ
28.	Тебе легко образити.	ТАК	НІ
29.	Тебе весь час мучить, чи усе ти робиш правильно, так, як слід.	ТАК	НІ
30.	Ти ніколи не хвастаєшся.	ТАК	НІ
31.	Ти боїшся того, що з тобою може щось трапитися.	ТАК	НІ
32.	Ввечері тобі важко заснути.	ТАК	НІ
33.	Ти дуже хвилюєшся через оцінки.	ТАК	НІ
34.	Ти ніколи не спізнюєшся.	ТАК	НІ
35.	Часто ти відчуваєш невпевненість у собі.	ТАК	НІ
36.	Ти завжди говориш лише правду.	ТАК	НІ
37.	Ти відчуваєш, що о тебе ніхто не розуміє.	ТАК	НІ
38.	Ти боїшся, що тобі скажуть: „Ти все робиш погано”.	ТАК	НІ
39.	Ти боїшся темноти.	ТАК	НІ
40.	Тобі важко зосередитися на навчанні.	ТАК	НІ
41.	Іноді ти сердишся.	ТАК	НІ
42.	У тебе часто болить живіт.	ТАК	НІ
43.	Тобі буває страшно, коли ти перед сном залишаєшся один у темній кімнаті.	ТАК	НІ
44.	Ти часто робиш те, чого не варто (не слід) було б робити.	ТАК	НІ
45.	У тебе часто болить голова.	ТАК	НІ
46.	Ти турбуєшся, що з твоїми батьками що-небудь трапиться.	ТАК	НІ
47.	Ти іноді не виконуєш свої обіцянки.	ТАК	НІ
48.	Ти часто втомлюєшся.	ТАК	НІ
49.	Ти часто грубіяниш батькам та іншим дорослим.	ТАК	НІ
50.	Тобі нерідко сняться віщі сни (сни, що збуваються).	ТАК	НІ

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей	
51.	Тобі здається, що інші діти сміються над тобою.	ТАК	НІ
52.	Буває, що ти кажеш неправду.	ТАК	НІ
53.	Ти боїшся, що з тобою трапиться щонебудь погане.	ТАК	НІ

Додаток Д.2
Оцінювання та інтерпретація результатів до
шкали явної тривожності CMAS
(The Children`s Form of Manifest Anxiety Scale)
у адаптації А.М.Прихожан

1. Підраховуються дані за контрольною шкалою – субшкалою „соціальної бажаності”.

Ключ до шкали „соціальної бажаності”
(номери пунктів CMAS).

Відповіді ТАК	Відповіді НІ
5, 17, 21, 30, 3, 36	10, 41, 47, 49, 52

Критичний результат за цією субшкалою – 9. Цей та більш високий результат свідчить про те, що відповіді досліджуваного можуть бути недостовірними, можуть бути викривлені під впливом соціальної бажаності.

2. Підраховуються бали за субшкалою тривожності.

Ключ до субшкали тривожності.

Відповідь ТАК
1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53

Отримана сума балів являє собою первинну, або оцінку.

3. Первинна оцінка переводиться у шкальну. В якості шкальної оцінки використовується стандартна дев'ятка (стени). Для цього дані досліджуваного порівнюються з нормативними показниками групи дітей відповідного віку та статі.

Тривожність. Переведення „сирих” балів у стени.

Стени	Статеві вікові групи (результати в балах)							
	7 років		8 –9 років		10 – 11 років		12 років	
	дівч.	хлопч.	дівч.	хлопч.	дівч.	хлопч.	дівч.	хлопч.
1	0 – 2	0 – 3	0	0 – 1	0 – 3	0 – 2	0 – 6	0 – 5
2	3 – 4	4 – 6	1 – 3	2 – 4	4 – 7	3 – 6	7 – 9	6 – 8
3	5 – 7	7 – 9	4 – 7	5 – 7	8 – 10	7 – 9	10 – 13	9 – 11
4	8 – 10	10 – 12	8 – 11	8 – 11	11 – 14	10 – 13	14 – 16	12 – 14
5	11 – 14	13 – 15	12 – 15	12 – 14	15 – 18	14 – 16	17 – 20	15 – 17
6	15 – 18	16 – 18	16 – 19	15 – 17	19 – 21	17 – 20	21 – 23	18 – 20
7	19 – 21	19 – 21	20 – 22	18 – 20	22 – 25	21 – 23	24 – 27	21 – 22
8	22 – 25	22 – 24	23 – 26	21 – 23	26 – 28	24 – 27	28 – 30	23 – 25
9	26 – 29	24 – 26	27 – 30	24 – 26	29 – 32	28 – 30	31 – 33	26 – 28
10	29 і більше	27 і більше	31 і більше	27 і більше	33 і більше	31 і більше	34 і більше	29 і більше

4. Спираючись а отриману шкальну оцінку робиться висновок про рівень тривожності досліджуваного.

Характеристика рівнів тривожності.

Стени	Характеристика	Примітки
1 – 2	Стан тривожності для досліджуваного не є характерним	Подібний „ Надмірний спокій” може як мати, так і не мати захисний характер
3 – 6	Нормальний рівень тривожності	Є необхідним для адаптації та продуктивної діяльності
7 – 8	Дещо підвищена тривожність	Часто буває пов’язаною з обмеженим колом ситуацій, певною сферою діяльності
9	Явно підвищена тривожність	Зазвичай має генералізований характер
10	Дуже висока тривожність	Група ризику

Додаток Е

**Бланк анкети до методу експертних опитувань педагогів і батьків учнів
з метою діагностики шкільної тривожності
(за А.В.Мікляєвою та П.В.Рум'янцевою)**

(Для вчителів): Шановний вчителю! Позначте, будь ласка, варіанти поведінки, що є характерними для учня.

(Для батьків): Шановні батьки! Позначте, будь ласка, варіанти поведінки, що є характерними для вашої дитини.

Школа, клас _____

Ім'я та прізвище дитини _____

№ п/п	Ознаки	Так	Ні
1.	Висловлює небажання ходити до школи		
2.	Боїться спізнитися у школу		
3.	Не заходить до класу, якщо спізнився на урок		
4.	Намагається будь-що отримати гарну оцінку. Погана оцінка викликає сильні негативні емоції, іноді сльози.		
5.	Часто з'являється головний біль, запаморочення, біль у животі		
6.	Ставиться до завдань з надмірною старанністю, витрачає на навчання багато часу		
7.	Якщо завдання є надто складним, може залишити його незакінченим		
8.	Часто буває дратівливим, легко „заводиться” при розмові про шкільні справи		
9.	На уроках неуважний		
10.	Боїться загубити шкільне приладдя або зіпсувати його		
11.	Розповідає, що йому сняться страшні сни, пов'язані зі школою		
12.	На уроках відповідає тихо, іноді з питальними інтонаціями		
13.	Висловлює занепокоєння перед контрольними або перевірочними роботами		

№ п/п	Ознаки	Так	Ні
14.	На контрольних роботах, відповідаючи біля дошки, ніяковіє, не може продемонструвати усі свої знання		
15.	На уроках кривляється, намагається розсмішити однокласників або порушити хід уроку іншими способами		
16.	Серед однокласників немає друзів		
17.	Додаткова інформація, яка здається Вам важливою:		
Разом:			

П.І.Б. та підпис того, хто заповнював анкету _____

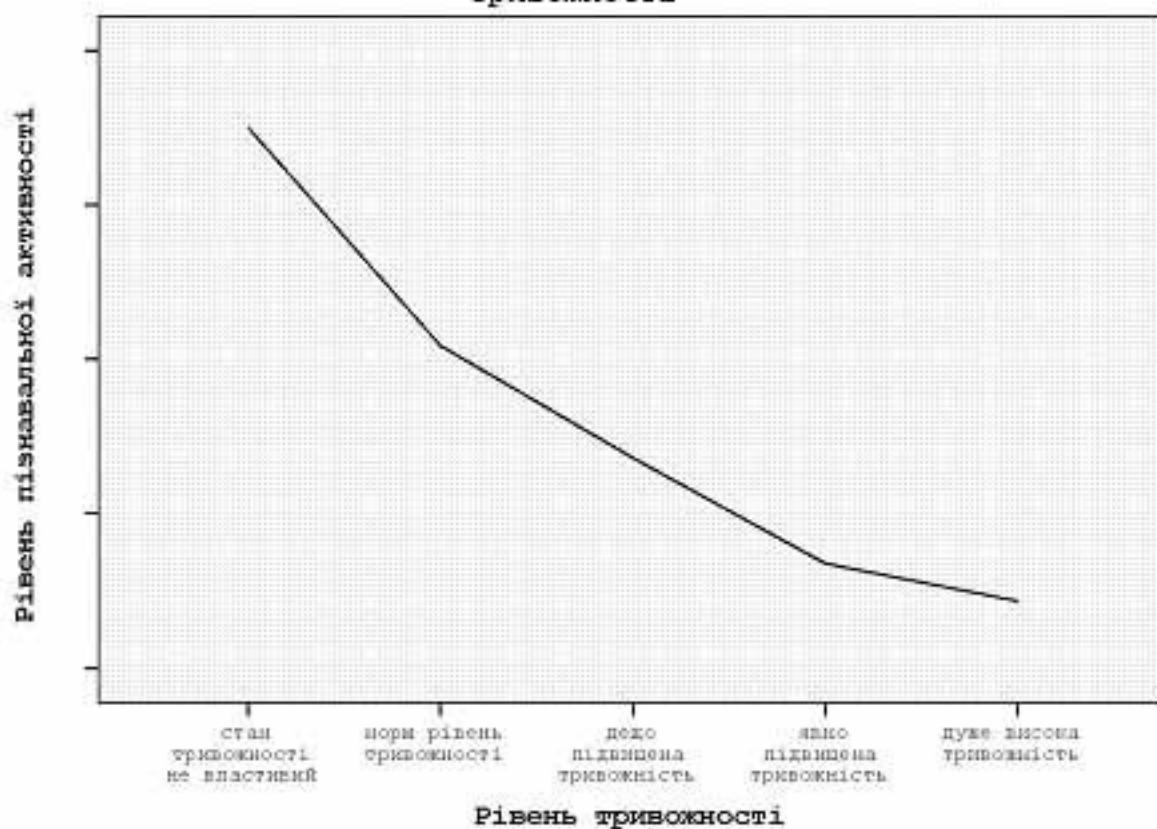
Додаток Ж

Результати визначення кореляційного зв'язку між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови і рівнем тривожності

Додаток Ж.1

Перевірка монотонності зв'язку між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови і рівнем тривожності

З'язок рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови з рівнем тривожності



Додаток Ж.2

**Результати визначення рангових коефіцієнтів кореляції
між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів
у процесі вивчення іноземної мови і їхнім віком**

Nonparametric Correlations**Correlations**

			пізнавальна активність	тривожність
Kendall's tau_b	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	-,267(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	245	245
	тривожність	Correlation Coefficient	-,267(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N		245

			пізнавальна активність	тривожність
Spearman's rho	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	-,314(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	245	245
	тривожність	Correlation Coefficient	-,314(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	245	245

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Додаток 3

Методика Т.В.Дембо –С.Я.Рубінштейн у модифікації Ю.О.Бабаян для визначення особливостей самооцінки молодших школярів

Додаток 3.1





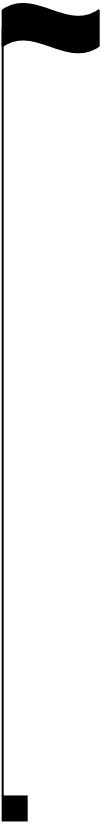


Стимульний матеріал для діагностики самооцінки молодших школярів за методикою

Інструкція. „Погляньте на малюнок. На ньому ви бачите декілька ліній. Нижня межа цих ліній позначена крапками, а верхня – прапорцями. Кожна лінія має свою назву. Подивіться на першу лінію. Внизу напис „ Везіння”. Уявіть собі, що уздовж цієї лінії розставлені усі ваші однолітки. Зверху – тільки ті, яким завжди щастить. Трохи нижче – діти, яким везе дуже часто. І так далі. У самому низу – ті, у кого з везінням зовсім погано – їм ніколи не щастить і вони завжди потрапляють у дуже неприємні ситуації. Відзначте хрестиком на цій лінії, де, на вашу думку, знаходитесь ви.

А тепер – наступна лінія. Вгорі – найрозумніші, внизу – ну зовсім дурненькі. Зараз відзначте на цій лінії, де знаходитесь ви і т.д.”

Школа, клас _____

Прізвище, ім'я _____

						
везіння	розум	старанність	складність учіння	самостійність	відповідальність	наполегливість

Додаток 3.2

**Форма протоколу до методики Т.В.Дембо – С.Я.Рубінштейн
у модифікації Ю.О.Бабаян**

Протокол № _____

Школа, клас _____

Прізвище та ім'я учня _____

Дата обстеження _____

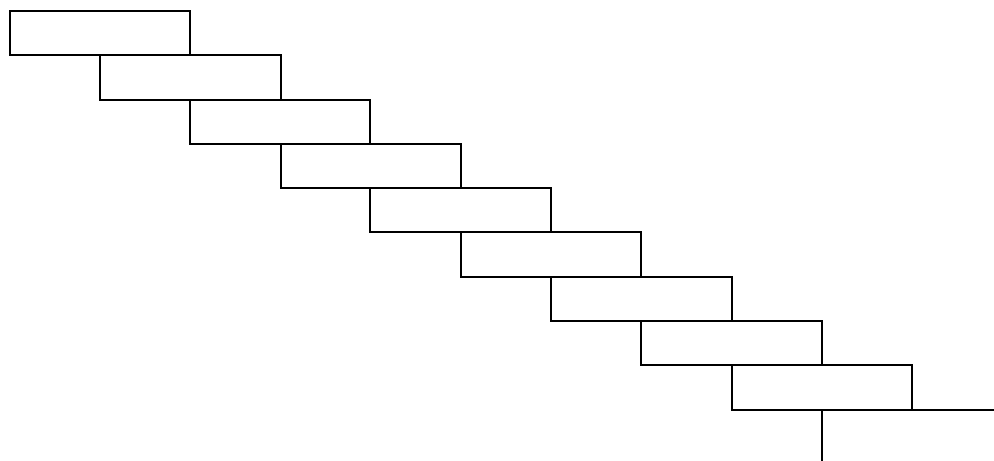
Оцінювальна позиція	Місце позначки у мм	Назва шкали	Вербальна реакція	Емоційна реакція	Поведінкова реакція	Характер самооцінки
Оцінка дитиною самої себе (самооцінка)						

Експериментатор _____

Додаток И**Стимульний матеріал до методик В.Г.Щур и „Сходишки”**

Школа, клас _____

Прізвище та ім'я учня _____



Додаток К

**Опитувальник Г.Н.Казанцевої для вивчення загальної самооцінки
молодших школярів**

Інструкція. „Дайте відповіді на запитання в анкеті, поставивши позначку у одному із стовпчиків: „так”, „ні”, „не знаю”. Відповідати треба швидко, довго не замислюючись”.

Школа; клас _____

Ім'я та прізвище учня _____

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей		
1.	Зазвичай я розраховую на успіх у своїх справах.	ТАК	НІ	Не знаю
2.	Більшу частину часу я знаходжуся у поганому настрої.	ТАК	НІ	Не знаю
3.	Більшість дітей у класі ставляться до мене добре.	ТАК	НІ	Не знаю
4.	Я відчуваю невпевненість у собі.	ТАК	НІ	Не знаю
5.	Я приблизно настільки ж розумний і кмітливий, як і більшість дітей у нашому класі.	ТАК	НІ	Не знаю
6.	Іноді я відчуваю, що нікому не потрібен.	ТАК	НІ	Не знаю
7.	Я все роблю добре (будь-яку справу).	ТАК	НІ	Не знаю
8.	Мені здається, що я нічого не досягну у майбутньому (після закінчення школи).	ТАК	НІ	Не знаю
9.	У будь-якій справі я вважаю себе правим.	ТАК	НІ	Не знаю
10.	Я роблю багато такого, про що потім жалкую.	ТАК	НІ	Не знаю
11.	Коли я дізнаюсь про успіхи того, кого я знаю, то відчуваю це як власну поразку.	ТАК	НІ	Не знаю

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей		
12.	Мені здається, що оточуючі погано думають про мене.	ТАК	НІ	Не знаю
13.	Мене мало турбують можливі невдачі.	ТАК	НІ	Не знаю
14.	Я думаю, що успішному виконанню доручень чи справ мені заважають усілякі перешкоди, які мені не здолати.	ТАК	НІ	Не знаю
15.	Я рідко шкодую про те, що вже зробив.	ТАК	НІ	Не знаю
16.	Люди, що оточують мене красивіші, ніж я сам.	ТАК	НІ	Не знаю
17.	Я вважаю, що постійно є необхідним для когось.	ТАК	НІ	Не знаю
18.	Мені здається, що я навчаюся набагато гірше, ніж інші.	ТАК	НІ	Не знаю
19.	Мені частіше везе, аніж не везе.	ТАК	НІ	Не знаю
20.	У житті я завжди чогось боюся.	ТАК	НІ	Не знаю
Разом:		ТАК	НІ	Не знаю

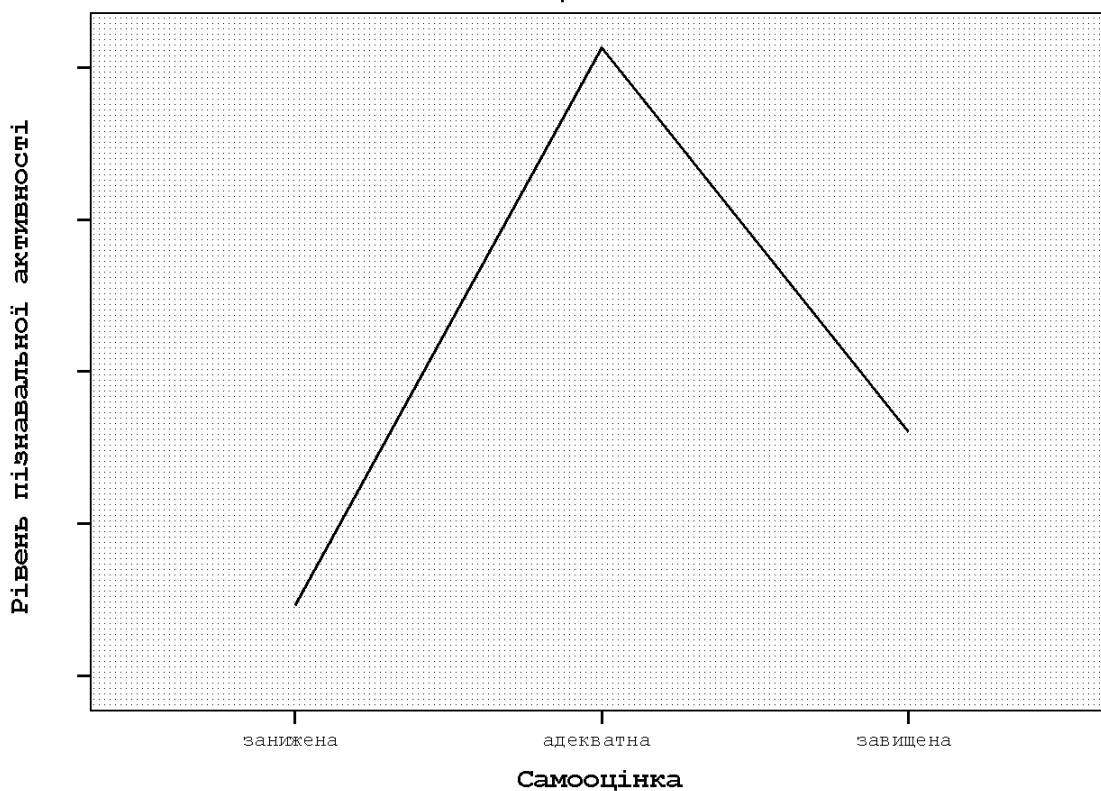
Додаток Л

**Результати визначення кореляційного зв'язку
між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі
вивчення іноземної мови і самооцінкою**

Додаток Л.1

**Перевірка монотонності зв'язку між рівнем розвитку
пізнавальної активності молодших школярів
у процесі вивчення іноземної мови і самооцінкою**

Зв'язок рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови з особливостями самооцінки



Додаток Л.2

**Результати визначення рангових коефіцієнтів кореляції
між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів
у процесі вивчення іноземної мови і самооцінкою**

Nonparametric Correlations**Correlations****(Самооцінка: занижена – адекватна)**

			пізнавальна активність	самооцінка
Kendall's tau_b	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	,517(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	116	116
	самооцінка	Correlation Coefficient	,517(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	116	116

			пізнавальна активність	самооцінка
Spearman's rho	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	,563(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	116	116
	самооцінка	Correlation Coefficient	,563(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	116	116

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

(Самооцінка: адекватна – завищена)

			пізнавальна активність	самооцінка
Kendall's tau_b	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	-,331(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	152	152
	самооцінка	Correlation Coefficient	-,331(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	152	152

			пізнавальна активність	самооцінка
Spearman's rho	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	-,364(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	152	152
	самооцінка	Correlation Coefficient	-,364(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	152	152

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

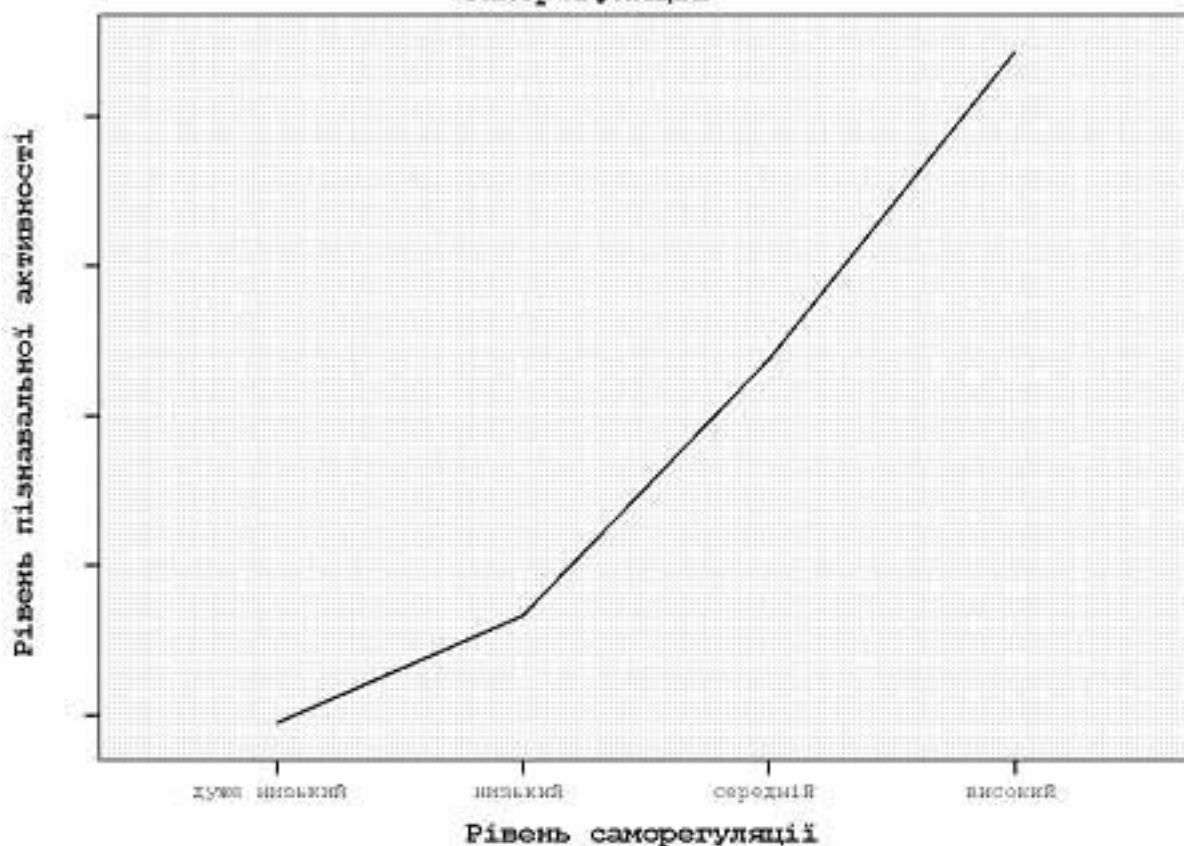
Додаток М

Результати визначення кореляційного зв'язку між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови і рівнем саморегуляції

Додаток М.1

Перевірка монотонності зв'язку між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови і рівнем саморегуляції

Зв'язок рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови з рівнем саморегуляції



Додаток М.2

**Результати визначення рангових коефіцієнтів кореляції
між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів
у процесі вивчення іноземної мови і рівнем саморегуляції**

Nonparametric Correlation**Correlations**

			пізнавальна активність	само регуляція
Kendall's tau_b	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	,489(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	245	245
	саморегуляція	Correlation Coefficient	,489(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	245	245

			пізнавальна активність	само регуляція
Spearman's rho	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	,555(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	245	245
	саморегуляція	Correlation Coefficient	,555(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	245	245

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Додаток Н

Стимульний матеріал до методики

„Визначення домінуючих мотивів молодших школярів

у процесі вивчення іноземної мови”

1.	Розумію, що учень повинен добре знати англійську	6.	Вивчаю англійську, бо хочу бути культурною і освіченою людиною	11.	Хочу, щоб мої відповіді на уроках англійської завжди були найкращими
2.	На уроках англійської я завжди стараюся швидко і чітко виконувати вимоги вчительки	7.	Вчу англійську, бо хочу отримувати гарні оцінки	12.	Я учу англійську, бо хочу займати достойне місце серед товаришів
3.	Розумію відповідальність за знання англійської мови перед моєю сім'єю і класом	8.	Учу англійську, бо хочу, щоб мене хвалили батьки і вчителі	13.	Я вчу англійську, щоб однокласники не засуджували мене за погане навчання
4.	Після закінчення школи я буду продовжувати вивчати англійську	9.	Я вчу англійську, бо хочу, щоб однокласники були хорошої думки про мене	14.	Я учу англійську, щоб мене не сварили батьки та вчителі
5.	Знання англійської будуть потрібні мені у майбутньому	10.	Вчу англійську, бо хочу бути найкращим учнем у класі	15.	Я вивчаю англійську, мову, тому що не хочу отримувати погані оцінки

17.	Я вивчаю англійську, бо люблю дізнаватися про щось нове	22.	Знання англійської знадобиться під час подорожі до іншої країни
18.	Мені подобається, коли на уроці англійської вчителька розповідає про щось цікаве	23.	Я вивчаю англійську мову, щоб спілкуватися з людьми інших національностей
19.	Я вивчаю англійську, тому що мені це подобається	24.	Хочу читати книжки англійською мовою
20.	Мені подобається розмірковувати на уроках англійської мови	25.	Я вивчаю англійську, бо хочу мати друзів у інших країнах світу
21.	21. Я люблю виконувати складні завдання з англійської, бо я люблю долати труднощі		

ВАЖЛИВО

НЕ ДУЖЕ ВАЖЛИВО

НЕ ВАЖЛИВО

Додаток П

Перевірка статистичної достовірності зв'язку між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови та структурою їх учбової мотивації

NPar Tests

Kruskal-Wallis Test

(За критерієм Н Краскала-Уоллеса)

Ranks

	учбова мотивація	N	Mean Rank
пізнавальна активність	соціальна	126	110,79
	пізнавальна та соціальна	113	131,57
	пізнавальна	6	218,17
	Total	245	

Test Statistics(a,b)

	пізнавальна активність
Chi-Square	17,573
df	2
Asymp. Sig.	,000

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: учбова мотивація

Додаток С

**Бланк модифікованого опитувальника І.Ф.Муханової
для визначення рівня домагань молодших школярів, що вивчають іноземну
мову**

Інструкція: прочитайте уважно запитання анкети і дайте відповіді, позначивши одну з великих літер (А), Б), В) або Г)) у стовпчику „Варіанти відповідей”

Школа, клас _____

Прізвище та ім'я учня _____

№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей
1.	Який на твою думку, твій рівень знання англійської мови?	А) ВИСОКИЙ Б) СЕРЕДНІЙ В) НИЗЬКИЙ
2.	На якому рівні ти б хотів знати англійську мову?	А) ДОСКОНАЛО Б) ДОБРЕ В) НЕ ХОЧУ ЗНАТИ АНГЛІЙСЬКУ
3.	Чи задовольняє тебе твій рівень знання англійської мови у порівнянні з іншими твоїми однокласниками ?	А) ТАК Б) НЕ ЗАМИСЛЮВАВСЯ В) НІ

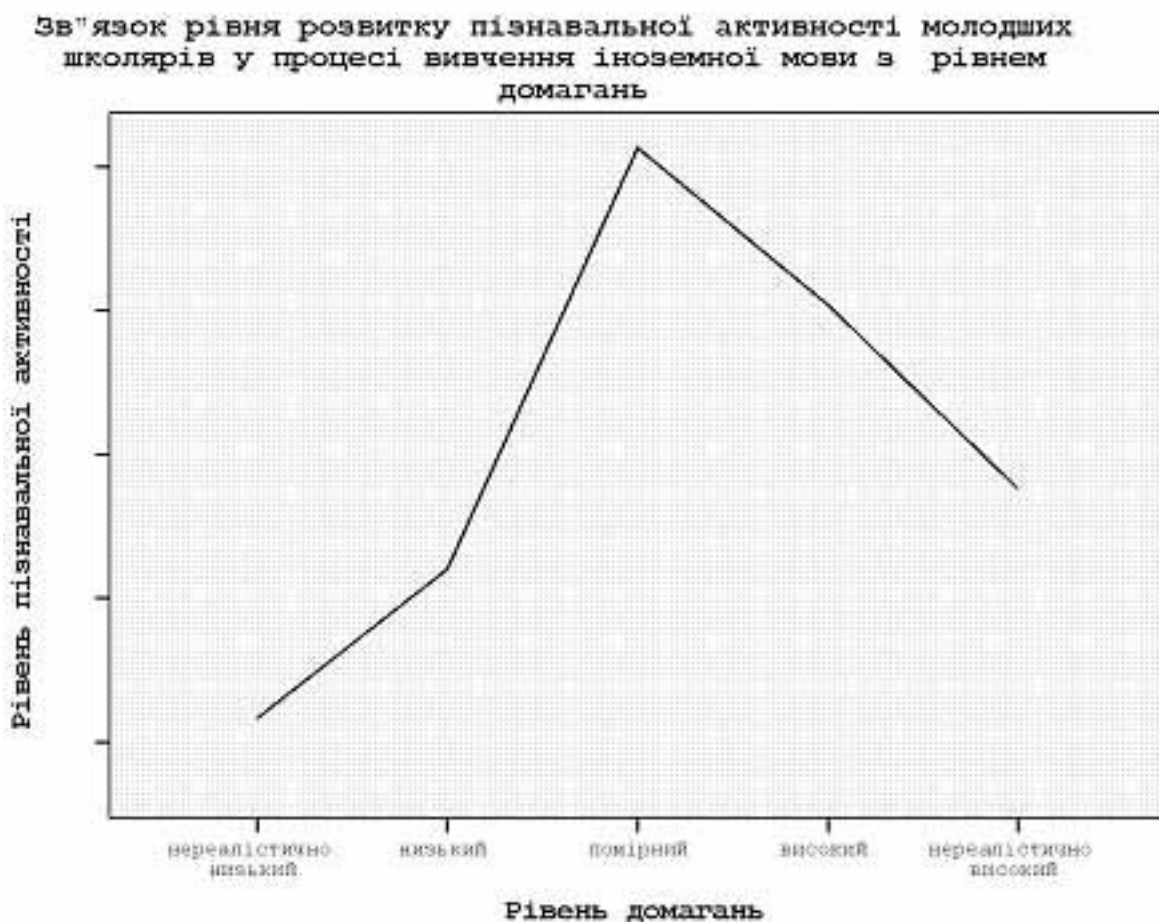
№ п/п	Запитання	Варіанти відповідей
4.	Якщо вчителька поставила тобі за роботу з англійської мови вищу оцінку, ніж ти заслуговуєш, ти зрадієш, чи це тебе засмутить?	<p data-bbox="1075 315 1495 465">А) ЗВИЧАЙНО Ж, ЗРАДІЮ</p> <p data-bbox="1075 465 1495 616">Б) НІ, МЕНЕ ЦЕ ЗАСМУТИТЬ</p> <p data-bbox="1075 616 1495 689">В) НЕ ЗНАЮ</p>
5.	Я радію, коли отримую з англійської мови оцінки:	<p data-bbox="1075 689 1495 763">А) 12, 11, 10</p> <p data-bbox="1075 763 1495 837">Б) 9, 8, 7</p> <p data-bbox="1075 837 1495 911">В) 6, 5, 4</p> <p data-bbox="1075 911 1495 987">Г) 3, 2, 1</p>
6.	Я засмучуюсь, коли отримую з англійської мови оцінки:	<p data-bbox="1075 987 1495 1061">А) 12, 11, 10</p> <p data-bbox="1075 1061 1495 1135">Б) 9, 8, 7</p> <p data-bbox="1075 1135 1495 1209">В) 6, 5, 4</p> <p data-bbox="1075 1209 1495 1285">Г) 3, 2, 1</p>

Додаток Т

Результати визначення кореляційного зв'язку між
рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі
вивчення іноземної мови і рівнем домагань

Додаток Т.1

Перевірка монотонності зв'язку між рівнем розвитку
пізнавальної активності молодших школярів
у процесі вивчення іноземної мови і рівнем домагань



Додаток Т.2

**Результати визначення рангових коефіцієнтів кореляції
між рівнем розвитку пізнавальної активності молодших школярів
у процесі вивчення іноземної мови і рівнем домагань**

Nonparametric Correlations**Correlations**

(Рівень домагань: нереалістично низький – низький – помірний)

			пізнавальна активність	рівень домагань
Kendall's tau_b	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	,349(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	155	155
	рівень домагань	Correlation Coefficient	,349(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	155	155

			пізнавальна активність	рівень домагань
Spearman's rho	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	,389(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	155	155
	рівень домагань	Correlation Coefficient	,389(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	155	155

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nonparametric Correlations

Correlations

(Рівень домагань: помірний – високий – нереалістично високий)

			пізнавальна активність	рівень домагань
Kendall's tau_b	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	-,199(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,008
		N	133	133
	рівень домагань	Correlation Coefficient	-,199(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,008	.
		N	133	133

			пізнавальна активність	рівень домагань
Spearman's rho	пізнавальна активність	Correlation Coefficient	1,000	-,234(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,007
		N	133	133
	рівень домагань	Correlation Coefficient	-,234(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,007	.
		N	133	133

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Додаток У

ПРАВИЛА ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ або ЩО ПОТРІБНО РОБИТИ, ЩОБ ДОСЯГТИ ПАРТНЕРСЬКИХ СТОСУНКІВ З УЧНЯМИ

Правило 1.

Навчіться акцентувати увагу на вчинках (поведінці) учнів, а не на їхній особистості.

- 1) **Описуйте поведінку учнів об'єктивно.** Пояснюючи дитині, чому її вчинки так засмучують Вас, уникайте таких слів як „погано”, „неправильно”, „нерозумно”.
- 2) **Говорячи про проступок, обмежуйтеся тим, що трапалося.** Це правило „тут і зараз”. І воно є точкою опори для виховання. Обговорюючи з дитиною її поведінку, говоріть лише про те, що щойно трапалося.
- 3) **Будьте твердим, але доброзичливим.** Ми маємо бути рішучими і твердими, щоб припинити витівку, проте ми повинні залишатися доброзичливими щодо учня, який її скоїв, щоб у нього не виникло бажання захищатися і не пропав інтерес до спілкування з нами. Така установка означає, що Ви вірите в своїх учнів, вважаєте, що вони можуть поводитися відповідно з правилами. Ваша віра в дітей – найбільш потужний імпульс до змін, бо вона підвищує самоповагу.

Правило 2.

Навчіться стримувати свої негативні емоції.

Коли учні демонструють „погану” поведінку, вчитель переживає дуже неприємні емоції. Це може бути гнів, обурення, страх і безпорадність. Те, що ви відчуваєте, є нормальним. Адже учень руйнує навчальний процес і заважає працювати класу.

Але! Негативні емоції потрібно контролювати. Якщо ми відчуваємо гнів і обурення, то вже не можемо ні мислити, ні діяти конструктивно. Більш того, демонструючи нашим учням негативні емоції тоном, мімікою, усім своїм виглядом, ми ніби підтверджуємо рішення учня вести себе погано.

Правило 3.

Не підсилюйте напруження ситуації.

Ми помиляємося, якщо у відповідь на витівку у напруженій ситуації: підвищуємо голос, залишаємо за собою останнє слово, використовуємо пози і жести, які тиснуть (стиснуті щелепи і зчеплені руки, розмова „крізь зуби”); даємо оцінку характеру учня; використовуємо фізичну силу; наполягаємо на своїй правоті; читаємо моралі; порівнюємо одного учня з іншими; командуємо, вимагаємо, тиснемо.

Деякі з цих форм поведінки можуть зупинити витівку – на деякий час. Проте, плата за нетривалий спокій є надто високою.

Правило 4.

Обговорюйте проступок учня пізніше.

Обговорити негарну поведінку учня або його невірне рішення потрібно обов’язково, але тільки не в момент самої витівки. У той момент, коли ви обидва – вчитель і учень – збуджені, вам не вдасться взаємодіяти конструктивно.

Коли ж проводити обговорення? Можливо, через годину, а можливо, й завтра. Коли кожен заспокоїться і зможе розумно розмірковувати, тоді можна обговорити інцидент з учнем.

Правило 5.

Дозволяйте учневі „зберегти обличчя”.

Дуже часто, скоюючи щось неприпустиме, учень розуміє, що вчитель сильніший і має свої важелі, щоб примусити його поводитися відповідно. Зрештою такі учні все ж зроблять те про що ви просите, проте на свій манер. Чомусь саме це

більше всього дратує нетерплячого роздратованого вчителя. Він сприймає це, як знущання і вимагаючи повного підкорення собі викликає нову хвилю конфронтації. Мудрий вчитель знає – якщо дозволити учневі „зберегти обличчя”, ми отримаємо те, що нам потрібно просто у інший спосіб.

Правило 6.

Демонструйте моделі неагресивної поведінки.

Конфронтація вибиває з колії обох учасників конфронтації. А тому Ваші емоції можуть вийти з-під контролю. Щоб цього не сталося дотримуйтеся наступних правил:

- відкладіть на потім дисциплінарні впливи;
- спробуйте розрядити атмосферу (наприклад жартом);
- виховання учнів відкладіть на той час, коли Ви будете у спокійному стані.

Найбільша користь від цих правил у тому, що діти досить швидко переймають неагресивну модель поведінки. Треба завжди пам'ятати, що вони роблять те, що робимо ми, говорять так, як говоримо ми. І якщо ми дозволяємо собі поводитися агресивно, то і вони дозволяють собі це.

Додаток Ф**Вправи та завдання для розвитку пізнавальної активності молодших
школярів у процесі вивчення іноземної мови****Додаток Ф.1****Пісні та вірші**

До теми: Знайомство. Привітання.

1. Hello song [78; 2]

Hello, hello. What's your name?

What's your name?

What's your name?

Hello, hello. What's your name?

I'm Helen.

Hello, hello. How are you?

How are you? How are you?

Hello, hello. How are you?

I'm fine, thank you.

2. Song: Are you sad today? [78; 43]

(Пісенька про настрій)

Are you sad today? No, we aren't.

Are you sad today? No, we aren't.

Are you happy today? Yes, we are.

We'll clap our hands to show it.

Are you happy today? Yes, we are.

And we want everyone to know it!

До теми: My family (Моя сім'я)**Song: This is my family [74; step 42]**

1.This is my family

Squeak-squeaky, squeak-squeaky.

I am a white mouse, I live in a hole.

Father and mother,

Sister and brother.

Squeak-squeaky, squeak-squeaky,

We live in a hole.

2.This is my family

Cheep-cheepy, cheep-cheepy.

I am a blackbird, I live in a nest.

Father and mother,

Sister and brother.

Cheep-cheepy, cheep-cheepy,

We live in a nest.

3.This is my family

Miaow-miaowy, miaow-miaowy.

I am a brown cat, I live in a farm.

Father and mother,

Sister and brother.

Miaow-miaowy, miaow-miaowy.

We live in a farm.

До теми: Toys (Іграшки)**Song: Look at my toys [78; 14]**

Look, look, look at my toys.

Look at my wonderful toys!

A drum and a boat and a bike,

A yo-yo and a big, red kite.

Look, look, look at my toys.

Look at my wonderful toys!

A doll and a ball and a plane,

A yo-yo and a big, blue train.

До теми: Our classroom (Наша класна кімната)**Rhyme [77; 15]**

What's in my bag?

What's in my bag?

Come and look, come and look.

A ruler, a rubber, a pen, a pencil,

And a book!

What's in my class?

What's in my class?

Come and look, come and look.

A chair, a table, a bin, a board,

And a book!

До теми: : I can do it (Я умію)

Song: Can you swim like a fish? [84; 62]

Can you swim like a fish?

Can you run like a rabbit?

Can you jump like a kangaroo?

He can, she can,

You can, they can,

And I can too!

Can you sing like a bird?

Can you walk like a cat?

Can you climb like a monkey in the zoo?

He can, she can,

You can, they can,

And I can too!

Додаток Ф.2

Ігри

Word calling (Назви слово)

Обладнання: Два невеличких м'яча. Закріплені на стіні картки із зображеними на них літерами алфавіту. Кожній літері відповідає певна кількість балів.

(a – 2, b – 1, c – 1, d – 3, e – 5, f – 2, g – 2, h – 2, i – 4, j – 4, k – 3, l – 3, m – 1, n – 2, o – 2, p – 2, q – 10, r – 3, s – 3, t – 2, u – 10, v – 10, w – 8, x – 10, y – 10, z – 10).

Хід виконання.

Усі присутні учні діляться на дві команди і шикуються один за одним у два ряди. У кожної команди є один м'яч. Гравець першої команди підходить до накресленої на підлозі лінії, цілиться у певну картку з літерою і кидає в неї м'яч. В залежності від того, у яку літеру поцілив гравець, він повинен назвати слово, що починається на цю літеру. Якщо слово названо правильно, гравець заробляє своїй команді ту кількість балів, що вказана на картці з літерою, у яку він поцілив. Якщо гравець не може назвати слово, бали не зараховуються. За підказку гравцеві команда отримує штраф у п'ять балів. Кількість балів письмово фіксується (на дошці), гравець стає у кінець своєї команди, а у цей час гравець з іншої команди виконує описані вище дії. Отже, гравці двох команд по-черзі кидають м'яча, називають слова, намагаючись принести своїй команді якомога більше балів. Перемагає команда, що отримала більше балів.

Number ball (Числовий м'яч)

Обладнання: М'яч.

Хід виконання.

Вчитель просить дітей піднятися зі своїх місць і пояснює їм правила гри.

Починати варто з першого варіанту гри, коли вчитель кидає учневі м'яча і водночас називає число рідною мовою, а учень повинний, зловивши м'яч, швидко кинути його назад, називаючи це ж число англійською.

Проте, ця гра має й багато інших варіантів. Зокрема:

1. вчитель називає число англійською, а учень перекладає рідною мовою;
2. вчитель називає число англійською, а учень повинний (також англійською) назвати число, що передує йому, або ж навпаки слідує за ним у числовому ряду;
3. замість вчителя ведучим може бути хтось із учнів тощо.

Finish the word (Закінчи слово)

Обладнання: М'яч.

Хід виконання.

Учитель кидає дитині м'яч і називає літеру, з якої починається слово, а учень упіймавши м'яч, повинен назвати слово і кинути м'яч назад вчителю.

Example:

- *A*
- *Apple*
- *B*
- *Bird etc.*

Who is this? (Хто це?)

Хід виконання.

Той, хто водить, задумує когось із присутніх і пошепки (щоб не чули інші) повідомляє свій вибір „судді” на вухо. Решта учасників повинні здогадатися кого загадали. Для цього вони ставлять тому, хто водить, запитання закритого типу (Yes / No questions). Учасник гри, який відгадає задуману людину, замінює того, хто водить і гра продовжується.

Перше запитання, яке слід поставити:

- *Is this person a girl / a boy / a woman / a man?*

Далі у запитаннях використовуються прийменники:

he (він) / *she* (вона), *his* (його) / *her* (її).

- *Is he / she tall?*
- *Is his / her hair fair / blond / brown / black / red?*
- *Is his / her hair strait / curly?*
- *Is his / her hair long / short?*
- *Are his / her eyes blue / brown / black / grey / green?*
- *Is he Ivan? / Is she Ann?*

My eyes are blue.

I am two.

У класі роботи змішуються і діти намагаються відгадати хто зображений на фотографії. З цих робіт також можна зробити виставку у класній кімнаті.

Magic bag (Чарівна торбинка)

Обладнання. Торбинка з іграшками.

Хід виконання.

Учні діляться на дві команди і шикуються один за одним у два ряди. Першому учневі у кожному ряду пропонується зануривши руку у торбинку і доторкнувшись до іграшки, здогадатися, що це за іграшка. Потім учень дістає і показує цю іграшку. Якщо іграшку правильно названо англійською мовою, команді зараховується 1 бал. Після цього учень стає в кінець свого ряду, а гра продовжується.

We are journalists (Журналісти)

Обладнання. Папір, ручка, бланк анкети для кожного учня:

№	Name _____	Yes	No
1.	Can you read?		
2.	Can you write?		
3.	Can you draw?		
4.	Can you run fast?		
5.	Can you jump?		
6.	Can you swim?		
7.	Can you dive?		
8.	Can you ride a bike?		
9.	Can you play hockey?		
10.	Can you play football?		
11.	Can you play basketball?		
12.	Can you skip a rope?		
13.	Can you fly?		
14.			

Хід виконання.

Учні діляться на пари і, користуючись запитаннями анкети, дізнаються у свого партнера що він вміє робити. (Це завдання учні можуть також виконувати вдома, спілкуючись по телефону).

Відповіді фіксуються позначкою у другому та третьому стовпчиках анкети. У вільних рядках анкети учні можуть додати власні запитання. Після того, як обидва учні взяли один у одного „інтерв’ю”, вони пишуть про свого партнера „статтю” або ж розказують про нього перед класом. Загальні результати цього опитування можуть бути представлені у проекті – стінній газеті, яка демонструватиме те, що вміє робити кожен учень класу.

Ти моя мама ? (Are you my mother?)

Обладнання: Два типи карток (для „мами” і „малятка”). До початку гри вчитель заповнює картку мами повністю, а у малятка заповнюється лише два рядки, а на запитання Хто ти? (What are you?), воно повинно знайти відповідь само.

Mother (or Father)
You are _____
You live in _____
You like eating _____

Baby
You live in _____
You like eating _____
What are you _____

Хід виконання.

1. Вчитель пояснює правила гри: клас ділиться пополам. Одна половина – мами-тварини (або тата), друга половина – їхні діти. Кожна дитинка повинна знайти свою маму (чи тата), ставлячи запитання (зразок запитань вчитель пише на дошці):

Do you live in _____?

Do you like eating _____?,

якщо відповідь на обидва запитання стверджувальна (*Yes, I do*), „мама” і „малятко”, що знайшли одне одного, повинні вигукнути:

You are my mother! / You are my baby!

2. Вчитель роздає дітям картки. Ті, кому дісталися картки „Baby”, ходять по класу і шукають свою „маму”, (можна, щоб і мами, і малята ходили і шукали одне одного) ставлячи запитання, що написані на дошці і використовуючи при цьому інформацію, що вони мають у картках.

3. Діти, які вже знайшли свою пару сідають на місця, або стають осторонь, щоб не заважати іншим.

4. Після того, як усі знайшли собі „маму” і „малятко”, можна продовжити гру, щоб решта дітей відгадали, до якого виду належить кожна пара тварин.

Кожна пара виходить і говорить де вони живуть і що вони їдять, а решта учнів відгадують хто вони.

Example:

- *We live in the jungle. We eat meat.*
- *Are you lions?*
- *No, we aren't.*
- *Are you tigers?*
- *Yes, we are.*

(Цю частину завдання також можна виконати на наступному уроці, попросивши дітей зберегти свої картки).

Додаток Ф.3**Веселі фізкультхвилинки****1. It is my head [73; step 52]**

It is my head, my shoulders and my legs,
And my legs.
My head, my shoulders and my legs.
My head, my shoulders and my legs.
My head, my shoulders and my legs.

It is my hands, my fingers and my arms,
And my arms.
My hands, my fingers and my arms.
My hands, my fingers and my arms.
My hands, my fingers and my arms.

2. I am a robot [73; step 54]

I am a robot,
Look at my arms,
Look at my arms,
Look at my arms.
I am a robot,
Look at my arms.
My arms go up and down.

I am a robot,
Look at my legs,
Look at my legs,
Look at my legs.
I am a robot,
Look at my legs.
My legs go up and down.
I am a robot,
Look at my head,
Look at my head,
Look at my head.
I am a robot,
Look at my head.
My head goes up and down.

3. Head and shoulders [78; 38]

Head and shoulders,
Knees and toes,
Knees and toes.
Head and shoulders,
Knees and toes,
Knees and toes.
And eyes and ears,
And mouth and nose.
Head and shoulders,
Knees and toes,
Knees and toes.

Arms and fingers,
Legs and feet,
Legs and feet.
Arms and fingers,
Legs and feet,
Legs and feet.
And hair and hands,
And face and teeth.
Arms and fingers,
Legs and feet,
Legs and feet.

4. The elephant [78; 26]

The elephant walks like this and that.
It's very big, it's very fat.
No fingers, no toes.
But oh, what a big nose!

5. Stand up [78;9]

Stand up.
Listen. Look.
Sit down.
Open your book.

6. Put your hand on your head [74; step 12]

Put your hand on your head,
One, two, three.

Put your hand on your head,
A-B-C.

Put your hand on your head,
One, two, three, A-B-C.

Put your hand on your head,
Sing with me.

Put your finger on your arm,
One, two, three.

Put your finger on your arm,
A-B-C.

Put your finger on your arm,
One, two, three, A-B-C.

Put your finger on arm,
Sing with me.

Put your pencil your shoulder,
One, two, three.

Put your pencil on your shoulder,
A-B-C.

Put your pencil on your shoulder,
One, two, three, A-B-C.

Put your pencil on shoulder,
Sing with me.

7. I've got two eyes [78; 44]

I've got two eyes. Look, look, look.
I've got two ears. Listen, listen, listen.
I've got one mouth. Sing, sing, sing!
Let's all sing together!

I've got one head. Nod, nod, nod.
I've got two hands. Clap, clap, clap.
I've got one mouth. Sing, sing, sing!
Let's all sing together!

8. Touch your hair [77; 60]

Touch your hair, touch your toes.
 Touch your eye, touch your nose.
 Clap your hands, one, two, three.
 Sing this song with me.

Touch your mouth, touch your leg.
 Touch your ear, touch your head.
 Clap your hands, one, two, three.
 Sing this song with me.

9. Two little eyes (rhyme) [82; 68]

Two little eyes to look around
 Two little ears to hear each sound
 One little nose to smell what's sweet
 One little mouth that likes to eat

Point to your eyes and look from side to side
Cup your hands behind your ears
Point to your nose and lift your head
Point to your mouth and pretend to eat

Додаток Ф.4

Вправи та завдання на розвиток довільності, самоконтролю, саморегуляції та уваги учнів

Simon Says (Саймон каже)

Хід виконання.

Вчитель пояснює дітям правила гри, які полягають у тому, що ведучий дає команду, яку потрібно виконати, але виконувати цю команду потрібно лише у тому випадку, якщо їй передують слова „Simon says” (згідно командам учні повинні доторкнутися до певної частини тіла). Той, хто помиляється, виходить з гри (сідає на своє місце).

Example:

Simon says touch your nose.

Simon says touch your right hand.

Touch your left leg. (команда не виконується)

З часом команди можуть ускладнюватися, наприклад:

*wave your arm, hop on one leg, put your hand on your head,
shake your right hand, stop, etc.*

Замість „Simon says” можна домовитися про інші „кодові” слова. Наприклад, діти повинні виконувати команди лише у тому випадку, якщо вчитель просить їх ввічливо і говорить слово „*Please*”.

Nose – Ear – Nose (Ніс – Вуха – Ніс)

Хід виконання.

Вчитель пояснює дітям правила гри, які полягають у тому, щоб усі разом торкаючись якоїсь частини тіла, називали її англійською мовою. Але у цей час потрібно уважно слідкувати за ведучим, який може назвати іншу частину тіла і тоді треба буде торкнутися вже іншої – щойно названої – частини тіла і назвати її.

Example: „*Nose - nose - nose - head - head - right leg - right arm etc*”.

Ведучим може бути не лише вчитель.

Where's my nose? Where's my ear? (Де ніс, де вухо)

Хід виконання.

Ведучий, обравши одного з гравців, має торкатися якоїсь своєї частини тіла, а називати у цей час іншу, наприклад торкатися до власного вуха і казати : ***"It`s my nose"***. Після цього обраний гравець повинний зробити все навпаки, тобто доторкнутися до вуха і сказати : ***"It`s my ear"***. Якщо обраний гравець не зробить цього у домовлений час (наприклад, поки ведучий рахує до п'яти), він сам стає ведучим. Коли діти добре засвоять гру, вони можуть грати також і в парах.

Body stretcher (Зарядка)

Хід виконання.

Ведучий називає частини тіла, гравці повинні торкнутися їх у названому порядку. Той, хто помиляється вибуває з гри.

Грати можна також в парах, або командами. Якщо грають дві команди, вони по-черзі дають інструкції і виконують їх. За кожну правильну інструкцію і правильно виконану дію команда отримує один бал. Бал зараховується лише у тому разі, коли послідовність дій виконана точно за інструкцією.

Наприклад:

"Touch your nose, knee and elbow".

Якщо гравцям легко виконувати команди, завдання ускладнюється і замість трьох вимагається виконати чотири, п'ять і т. д. послідовних дій за одну команду, наприклад:

"Touch your nose, right knee, left elbow, left leg and right ear".

Clew (Клубок)

Обладнання: Односторонні кольорові картки.

Хід виконання.

Кожна дитина отримує одну картку. Гравець, який починає, називає той колір, який у нього є. Другий гравець називає колір, що у першого гравця і власний. Третій гравець називає кольори першого, другого гравця і той, що у нього самого і т.д. Найважче доводиться останньому гравцю, оскільки йому потрібно пригадати які кольори і у якій послідовності називалися.

Ускладнити цю гру можна, поклавши картки кольоровою стороною на парту так, щоб діти не могли піддивлятися, які кольори мають інші і намагалися запам'ятовувати послідовність їх називання.

Example:

Nina: *red*

Maria: *red and blue*

Ivan: *red and blue and green*

Nick: *red and blue and green and yellow*

Peter: *red and blue and green and yellow and purple.*

I Spy (Пильне око)

Хід виконання:

Той, хто водить, задумує слово. Слово може позначати предмет, що знаходиться у класній кімнаті, або ж на малюнку (тобто перед очима).

Задумавши слово і тихенько на вушко повідомивши його „судді” (вчителю) ведучий говорить:

„I spy with my little eye something beginning with “B”.

What is it?”

or

“I can see something beginning with “B”. What is it?”

(„Я бачу щось, що починається з літери „B”. Що це?”)

Решта повинні відгадати предмет, запитуючи:

„Is it a _____?”

Відповіді повинні бути: “*No, it isn't a _____.*”

“*Yes, it is a _____.*”

Той, хто відгадує задумане слово, стає ведучим і загадує наступне слово

Якщо, поставивши двадцять запитань, дітям не вдалося вгадати слово, предмет називають, а того, хто водить, змінюють.

Look at your friend (Придивися до товариша)

Обладнання: Кишенькові люстерка, один великий конверт. Для кожного учня: аркуш паперу, ручка.

Хід виконання. Діти отримують завдання уважно роздивитися себе у люстерці і описати власне обличчя на аркуші паперу (підписувати роботи не потрібно!). Після того, як цей етап роботи закінчено, вчитель збирає аркуші з малюнками і роздає їх іншим учням, так, щоб вони не знали чий листок кому дістався (можна, перемішавши, покласти усі роботи у великий конверт і дозволити учням самим вибирати і витягати з конверту аркуш).

Після цього діти по-черзі читають описи і намагаються відгадати про кого йдеться. Можна розширити це завдання, попросивши дітей описувати не лише свою зовнішність, але й повідомити щось особливе про себе (власні вподобання, а також те, що вони вміють робити тощо).

Example: *I am a girl. My eyes are blue. My hair is long and fair.*

I like chocolate. I can ride a bike. I've got a pet. It is a cat.

His name is Vasya.

Number bingo (Числове бінго)

Хід виконання.

Намалюйте на дошці табличку, у якій має бути шість клітинок

і попросіть учнів намалювати таку ж табличку у своїх зошитах.

Після того, як учні намалюють таблички, вони мають за власним розсудом вибрати шість різних чисел від 1 до 20 і написати їх у клітинках таблиці.

Наприклад,

16	10	15
4	13	6

Після того, як усі діти заповнили таблиці, називайте англійською числівники від 1 до 20 у вільному порядку. Учні мають закреслювати у своїх табличках ті числа, які вони почули. Учень, який першим закреслить усі шість чисел вигукує „Бінго!“. Цей учень і є переможцем. Можна, також, визначити друге і третє місце.

Classroom objects (Шкільне приладдя)

Обладнання: Хустка або шматок тканини, шкільне приладдя.

Хід виконання.

На вільну парту (або вчительський стіл) покладіть шкільне приладдя (ручки, олівці, книжку, ластик, лінійку тощо) так, щоб усі учні могли бачити, що там знаходиться. Зверніться до учнів, щоб вони уважно подивилися на предмети і запам'ятали їх. Через 1–2 хвилини накрийте предмети тканиною і попросіть учнів написати (назвати) якомога більше предметів, які вони запам'ятали.

Спочатку можна задовольнитися відповідями на кшталт: *a pen, two rulers, a book* . Згодом варто заохочувати учнів відповідати розгорнутими реченнями, наприклад: *There is a pen. There are two rulers.*

Цю гру також можна проводити командами. Представники кожної команди по-черзі називають по одному слову. Перемагає та команда, яка назвала останнє слово.

Picture Squares (Замалюй квадратики)

Обладнання:

Рамка для кожного учня 16 X 16 клітинок (з літерами англійського алфавіту вгорі і числами збоку) .

Хід виконання.

1. Кожен учень отримує рамку (зразок наведено вище). Завдання полягає у тому, щоб замальовувати тільки ті клітинки рамки, що знаходяться на перетині ліній, позначених літерою і числом, які назве учитель. (Перед початком роботи потрібно чітко пояснити і декілька разів продемонструвати на зразку, щоб усім дітям було зрозуміло що саме вони повинні робити).

2. Вчитель називає літери і числа у тому порядку як вони подані у інструкції, або ж не по-порядку (див. нижче).

3. Зафарбовуючи клітинки, учні можуть або самі вибирати колір, або ж вчитель говорить яким кольором замальовувати клітинки.

Наприклад: „*Colour F2 blue*” (Зафарбуйте F2 синім).

4. Після того, як завдання виконано малюнки дітей порівнюються із зразком. Учні кажуть що, на їхню думку, зображено на малюнку.

Одним з варіантів виконання цього завдання може бути робота в парах, коли діти отримують різні інструкції і диктують одне одному координати квадратиків, які потрібно замальовати. Після того, як замальовано усі необхідні квадратики, учні порівнюють малюнки.

Можна, також, використовувати це завдання для домашньої роботи, щоб учні виконували роботу, спілкуючись по телефону.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															

DOG: C4 - D3 - D4 - E3 - E4 - F2 - F3 - F4 - F5 - F6 - F7 - F8 - F9 - G6 - G7 - H6 - H7 - I6 - I7 - J6 - J7 - K6 - K7 - L5 - L6 - L8 - L9

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															

HOUSE : B6 - C5 - C6 - C7 - C8 - C9 - C10 - D4 - D5 - D6 - D9 - D10 - E3 - E4 - E5 - E6 - E9 - E10 - F3 - F4 - F5 - F6 - F7 - F8 - F9 - F10 - G3 - G4 - G5 - G6 - G7 - G8 - G9 - G10 - H1 - H2 - H3 - H4 - H5 - H6 - H7 - H8 - H9 - H10 - I3 - I4 - I5 - I6 - I9 - I10 - J4 - J5 - J6 - J9 - J10 - K5 - K6 - K7 - K8 - K9 - K10 - L6

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1				■				■							
2					■	■	■								
3					■	■	■								
4				■		■	■								
5						■	■	■							
6						■	■	■							
7					■	■	■	■	■						
8				■		■	■	■		■					
9						■	■	■							
10					■			■							
11				■	■		■	■							
12															
13															
14															
15															

BEAR: D1 - D4 - D8 - D11 - E2 - E3 - E4 - E7 - E10 - E11 - F2 - F3 - F4 - F5 - F6 - F7 - F8 - F9 - G2 - G3 - G4 - G5 - G6 - G7 - G8 - G9 - G11 - H1 - H5 - H6 - H7 - H8 - H9 - H10 - H11 - I7 - J8

	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
10															
11					■				■						
12						■		■							
13							■								
14								■	■						
15								■	■	■					
16								■	■	■					
17		■						■							
18			■	■	■	■	■	■							
19			■	■	■	■	■	■							
20			■					■							
21			■					■							
22															
23															
24															

DEER: L17 - M18 - M19 - M20 - M21 - N18 - N19 - O11 - O18 - O19 - P12 - P18 - P19 - Q13 - Q18 - Q19 - R12 - R14 - R15 - R16 - R17 - R18 - R19 - R20 - R21 - S11 - S14 - S15 - T15

	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
10															
11															
12															
13															
14				■	■										
15			■	■	■										
16				■	■										
17				■	■										
18				■	■				■	■	■				
19				■	■			■	■	■					
20				■	■	■	■	■	■	■					
21				■	■	■	■	■	■	■					
22						■	■	■	■						
23															

SWAN: M15 - N14 - N15 - O 14 - O 15 - O 16 - O17 - O18 - O19 - O20 - O21 - P20 - P21 - P22 - Q20 - Q21 - Q22 - R19 - R20 - R21 - R22 - Q20 - Q21 - Q22 - R19 - R20 - R21 - R22 - S 18 - S19 - S21 - S22 -T 18 - T19 -T20 - T21 - T22 - U18

	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
10																
11																
12							■	■	■							
13					■	■	■	■	■							
14				■	■	■	■	■								
15			■		■	■										
16		■					■	■	■	■	■	■	■	■		
17		■					■	■	■	■	■	■	■		■	
18							■	■	■	■	■	■	■			
19							■	■				■	■			
20							■	■				■	■			
21																
22																

ELEPHANT: L16 - L17 - M15 - N14 - O13 - O14 - O15 - P13 - P14 - P15 - Q12 - Q13 - Q14 - Q15 - Q16 - Q17 - Q18 - Q19 - Q20 - R12 - R13 - R14 - R16 - R17 - R18 - R19 - R20 - S12 - S13 - S14 - S16 - S17 -S18 - T16 - T17 - T18 - U16- U17- U18 - V16 - V17 - V18 - V19 - V20 - W16 - W17 - W18 - W19 - W20 - X16 - Y17

	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
10															
11															
12															
13															
14		█	█	█											
15		█	█	█											
16				█			█	█							
17				█		█	█	█	█	█					
18				█	█	█	█	█	█	█					
19				█	█	█	█	█	█	█					
20					█				█						
21					█				█						
22					█				█						
23															

CAMEL: L14 - L15 -M14 - M15 - N14 - N15 - N16 - N17 - N18 - N19 - O18 -O19 -O20
 - O21 -O22 - P17 -P18 - P19 - Q16 - Q17 - Q18 - Q19 - R16 - R117 - R18 -
 R19 - S17 - S18 - S19 - S20 - S21 - S22 - T18 - T19

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1															
2															
3															
4															
5				█	█	█	█								
6				█			█								
7				█			█								
8			█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	
9			█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	
10					█	█	█				█	█	█		
11															
12															
13															
14															
15															

LORRY: C8 - C9 - D5 - D6 - D7 - D8 - D9 - E5 - E8 - E9 - E10 - F5 - F8 - F9 - F10 -
 G5 - G6 - G7 - G8 - G9 - G10 - H8 - H9 - I8 - I9 -J8 - J9 - K8 - K9 -K10 - L8 - L9
 - L10 - M8 - M9 - M10 -N8 - N9

	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
10																
11																
12																
13								■								
14							■	■	■							
15						■	■	■	■	■						
16					■	■	■	■	■	■	■					
17				■	■	■	■	■	■	■	■	■				
18			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
19		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
20								■								
21								■								
22																

TREE: 19 - M18 - M19 - N17 - N18 - N19 - O16 - O17 - O18 - O19 - P15 - P16 - P17 - P18 - P19 - Q14 - Q15 - Q16 - Q17 - Q18 - Q19 - R13 - R14 - R15 - R16 - R17 - R18 - R19 - R20 - R21 - S14 - S15 - S16 - S17 - S18 - S19 - T15 - T16 - T17 - T18 - T19 - U16 - U17 - U18 - U19 - V17 - V18 - V19 - W18 - W19 - X19

3. Лото

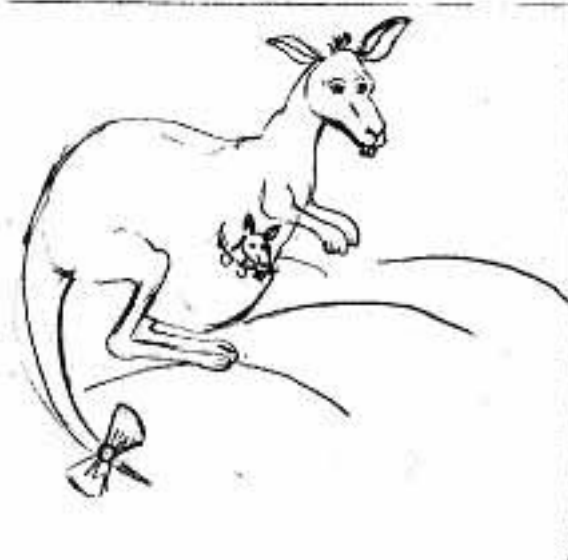
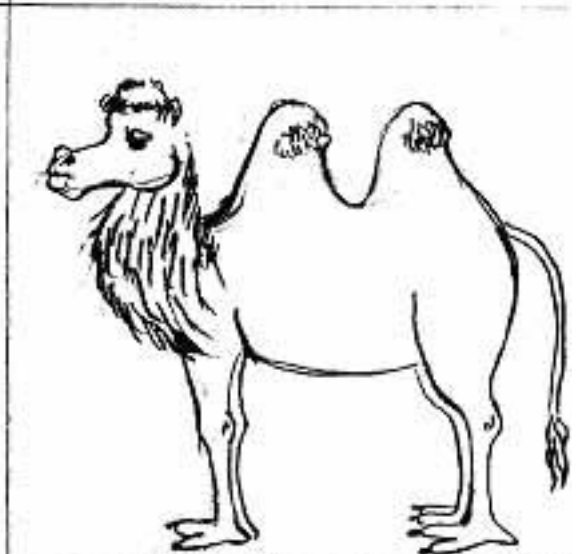
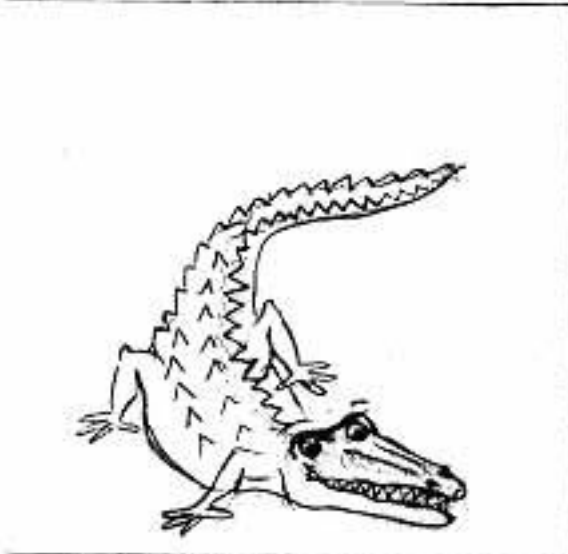
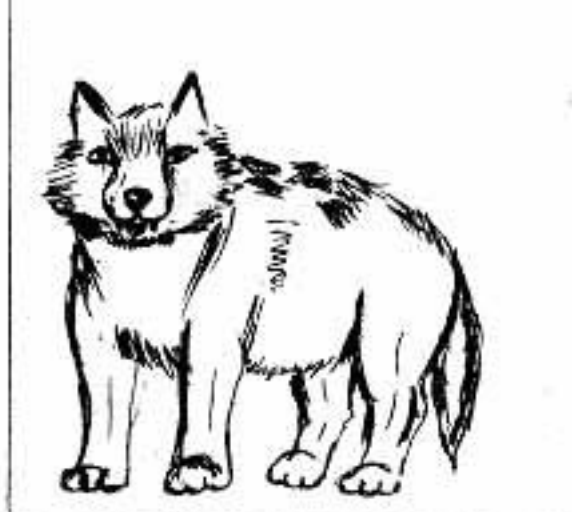
Обладнання.

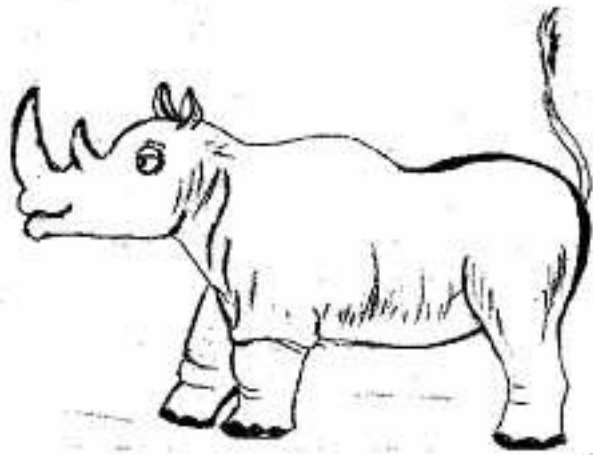
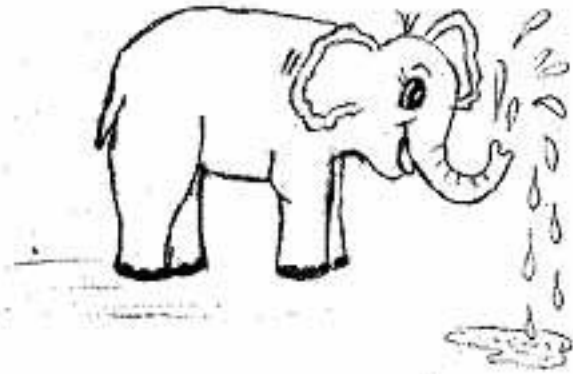
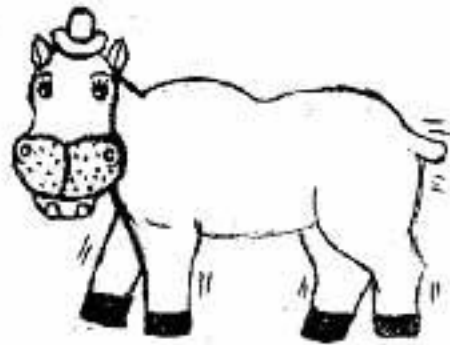
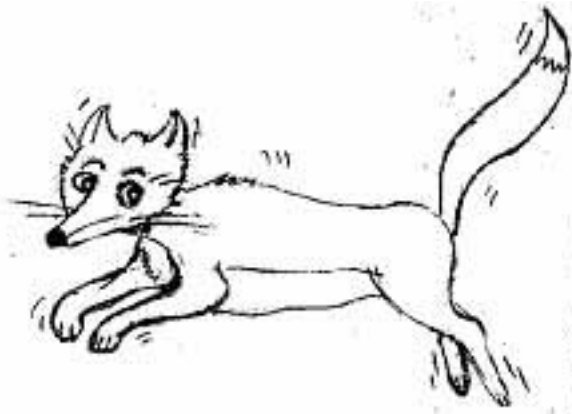
Набір карток із зображенням тварин (потрібно по дві картки із зображенням кожної тварини) (Додаток Б) .

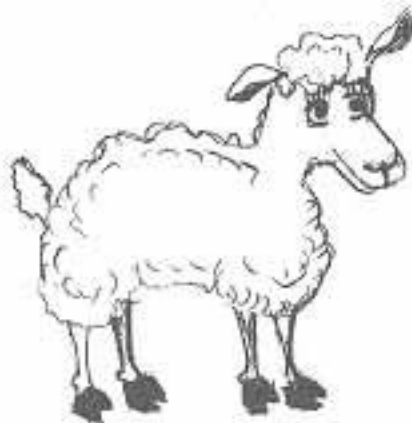
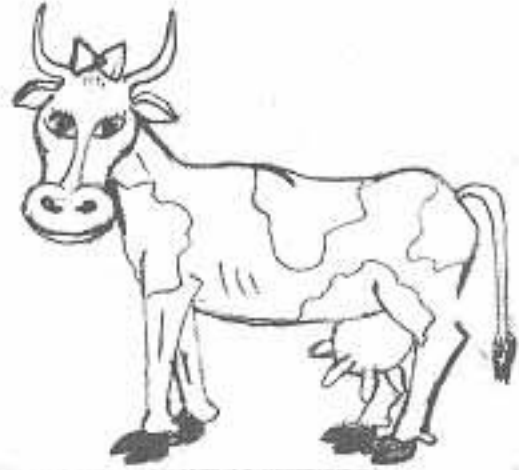
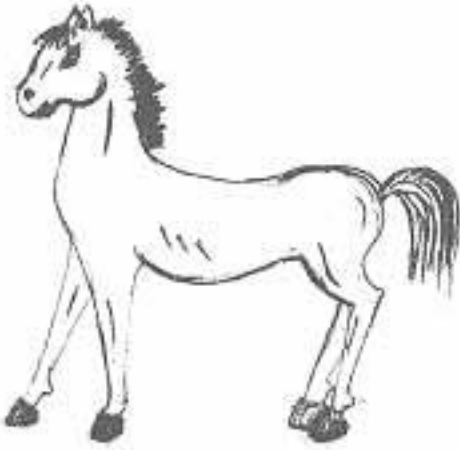
Хід виконання.

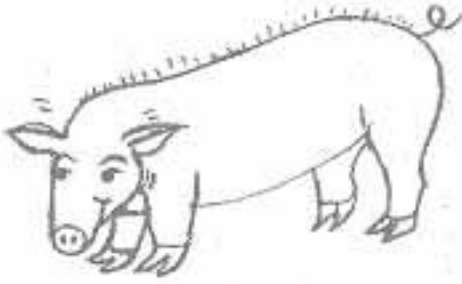
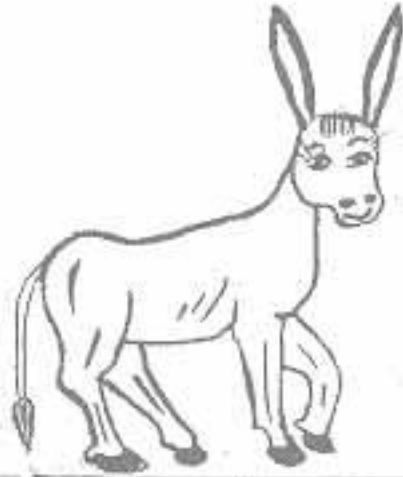
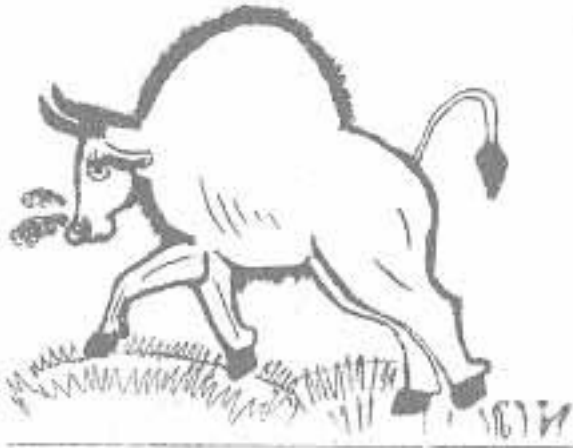
Гравці сідають в коло навколо одного великого стола (для цього можна зсунути парти). Можна об'єднати гравців у дві команди, а можна грати індивідуально. Половина карток розкладається на столі малюнками вниз, друга половина карток (з ідентичними малюнками) роздається гравцям. Гравці по черзі беруть картку зі столу, демонструючи її іншим гравцям і називаючи англійською те, що на ній зображено. Якщо у гравця є така ж сама картка, він забирає собі картку зі столу, якщо в нього такої картки немає, він кладе її назад малюнком униз. Виграє той гравець (чи команда), який першим зібрав пари до усіх своїх карток.

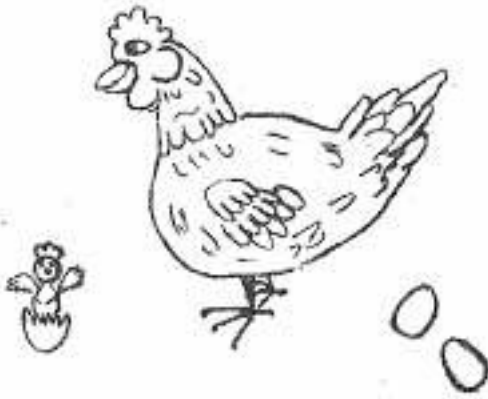
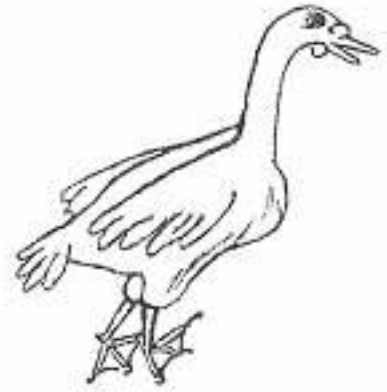
Картки до гри „Лото”











Додаток Ф.5

Вправи та завдання з елементами арт-терапії

Draw yourself (Автопортрет)

Обладнання: Папір для малювання, кольорові олівці.

Хід виконання.

Варіант 1.

Діти отримують завдання (це може бути завдання додому) намалювати автопортрет і коротко описати себе.

Example: *I am tall. My hair is short and fair. My eyes are grey.*

Готові роботи експонуються на виставці у класній кімнаті.

Варіант 2.

Вчитель просить дітей знайти вдома свої старі фотографії і описати їх на зразок:

My hair is ...

Додаток Ф.6

Вправи та завдання з елементами драматизації

“We are different” („Які ми різні!”)

Rhyme [81; 33 –34]

I'm big.

I'm small.

I'm short.

I'm tall.

I'm happy.

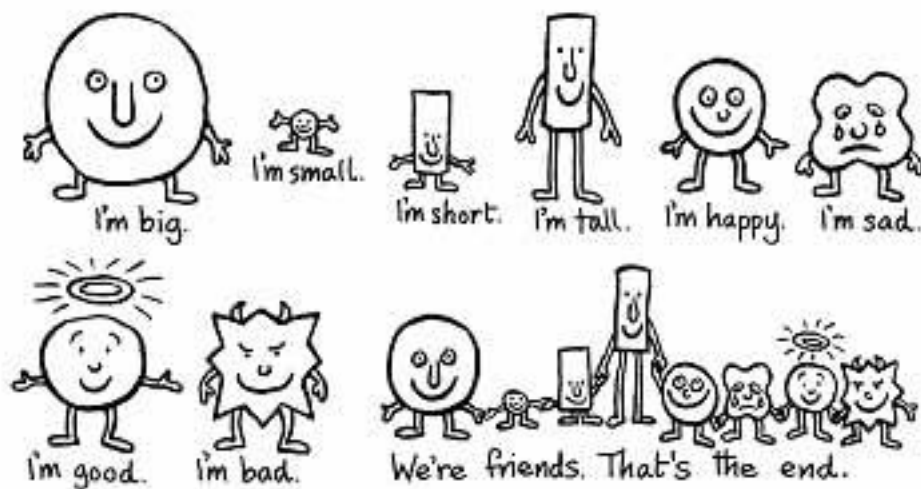
I'm sad.

I'm good.

I'm bad.

We're friends.

That's the end.



Така картинка, якщо її намалювати на дошці, допоможе дітям краще запам'ятати слова.

Після того, як слова засвоєні, а віршик вивчено, діти самі відтворюють почуття, а потім драматизують вірш, зображуючи персонажів.

Animals rhyme (Тварини) [82; 114 –115]

The lion is the king of the jungle, *Walk round looking proud*

The elephant is big and strong, *Walk round swinging your arm in front of
your nose*

The crocodile is very dangerous, *Open and close your hands like a crocodile's
jaws*

The snake is very long. *Move your arm like a snake*

**The monkey likes to swing
trough the branches,** *Pretend to swing*

**The camel likes to walk, walk,
walk,** *Walk round*

**The hippo likes to sit in the
mud all day,** *Make a gesture for "fat" and pretend to sit*

**The parrot likes to talk, talk,
talk, talk, talk, talk,** *Open and close your hand like a beak*

Talk, talk, talk, talk, talk.

Спочатку розучується римовка, потім відтворюються вказані дії (див. курсив).

The elephant (Слон) [78; 26]

The elephant walks like this and that.

It's very big, it's very fat.

No fingers, no toes.

But oh, what a big nose!

Miming game (Пантоміма)

Перший варіант гри: Відгадай тварину

Хід виконання. Ведучий задумує тварину, яку він хотів би зобразити і „судді” на вухо тихенько каже назву цієї тварини англійською мовою. Після цього ведучий зображує цю тварину за допомогою рухів, жестів, пози тощо. Решта учнів, ставлячи запитання, намагаються відгадати яку тварину показує ведучий. Дозволяється ставити запитання лише закритого типу (*Yes / No questions*). Той, хто відгадає задуману тварину, сам стає ведучим і загадує іншу тварину .

Example: - *Are you a lion?*

- *No, I am not.*

- *Are you a cat?*

- *No, I am not.*

- *Are you a tiger?*

- *Yes, I am.*

Другий варіант гри: Я роблю це зараз

Хід виконання.

Ведучий задумує дії, які він хотів би продемонструвати і тихенько називає його „судді” на вухо. Після цього ведучий зображує цю дію без допомоги слів (рухами, жестами, позою тощо). Решта учнів, ставлячи запитання, намагаються відгадати що робить ведучий. Дозволяється ставити запитання лише закритого типу (*Yes / No questions*). Той, хто відгадає сам стає ведучим і загадує наступну дію.

Example: - *Are you playing hockey?*

- *No, I am not.*

- *Are you running?*

- *Yes, I am.*

Додаток Ф.7

Релаксаційні та психогімнастичні техніки

(Використовувалися завдання, наведені у книзі Wright Andrew.

Creating stories with children – 4th impression. – Oxford University Press)2002)

„Від 10 до 1” (“10 to 1”)

Запропонуйте учням сісти комфортно, розслабитися і закрити очі. Скажіть, що зараз рахуватимете дуже повільно від 10 до 1, а вони мають концентруватися на кожній цифрі. У класі має бути повна тиша.

Рахуйте дуже повільно, даючи дітям час відчути відмінності кожного числа і асоціації з ним. Коли ви досягнете числа 1, діти зможуть розслабитися і будуть готові до наступного завдання.

1. „Потягусі” (“Stretch”)

Скажіть дітям встати поряд зі своїми партами, потім сісти навпочіпки. Вони мають сидіти так, щоб груди торкалися ніг, руками обійнявши коліна. Діти мають відчувати, як тягнуться м'язи їхніх ніг, рук, спини, живота, ступнів, долоней та пальців, і, навіть м'язи їхнього обличчя!

Так вони сидять і розтягують свої м'язи протягом 1–2 хвилин, потім повільно розслаблюються, відпускаючи свої м'язи.

Після цього діти встають, повільно тягнучись вгору і „розкриваючи” своє тіло: руки, долоні, пальці, ноги. Вони відкривають очі і ротики так широко, як тільки можуть.

2. „Шум у класі” (“Class shout”).

Діти сидять на своїх місцях. Один з учнів (ведучий) починає тихо дзижчати. Інші учні поволі також починають дзижчати і зрештою вже дзижчать усі все голосніше і голосніше.

По мірі того, як дзижчання стає голоснішим, ведучий дуже повільно підводиться, інші також повторюють його дії. Коли усі вже на ногах (навіть якщо ще не повністю випрямилися), вони починають стрибати і дзижчати так голосно, як тільки можуть.

Зазвичай 5 хвилин вистачає дітям, щоб зняти емоційне напруження і розслабитись. Після чого можна сісти на свої місця і продовжувати роботу.

3. Повторюй за мною! (“Copy me!”).

Діти стоять біля своїх місць. Вчитель (або згодом інший ведучий) – перед ними. Ведучий показує нескладну дію, а діти її повторюють.

Можна ускладнити це завдання, запросивши декількох ведучих (5 – 6). Перший показує дію – клас повторює, потім другий повторює дію першого ведучого, але і додає щось своє і т.д.

4. Діти-ляльки (“Puppet children”)

Учні працюють у парах. Учень „А” створює, виліплює з учня „Б” фігуру, яку тільки зможе. Це не обов’язково має бути щось конкретне. Можна включити тиху музику, поки діти працюють.

Після 1–2 хвилин роботи скажіть учням „А” відійти і помилуватися своїм витвором.

(Якщо дозволяє простір у класі, учні „Б” можуть спробувати походити у тій позі, у якій вони знаходяться.)

Після цього учні міняються ролями.

5. „Емоції” (“Emotions”).

Готуючись до цього завдання, вчитель пише на дошці слова, які позначають емоції. (Або ж мають бути підготовлені картки з цими словами.)

Серед інших можна використовувати слова: happy (щасливий), sad (сумний), angry (розлючений), interested (зацікавлений), worried (стурбований).

Один з учнів виходить до дошки і намагається зобразити певну емоція, решта дітей відгадують. Цю ж роботу можна проводити і в парах чи групах.

Додаток X

Результати визначення статистичної достовірності змін рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів за період експериментального навчання

Додаток X.1

Результати порівняння залежних вибірок за показником рівня розвитку пізнавальної активності

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

(За критерієм Т-Вілкоксона)

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
пізнавальна активність контрольний експериментальна група (52) - пізнавальна активність констатувальний експериментальна група (52)	Negative Ranks	5(a)	12,40	62,00
	Positive Ranks	22(b)	14,36	316,00
	Ties	25(c)		
	Total	52		
пізнавальна активність контрольний контрольна група (193) - пізнавальна активність констатувальний контрольна група (193)	Negative Ranks	34(d)	27,97	951,00
	Positive Ranks	20(e)	26,70	534,00
	Ties	139(f)		
	Total	193		

- a пізнавальна активність контрольний експериментальна група (52) < пізнавальна активність констатувальний експериментальна група (52)
- b пізнавальна активність контрольний експериментальна група (52) > пізнавальна активність констатувальний експериментальна група (52)
- c пізнавальна активність контрольний експериментальна група (52) = пізнавальна активність констатувальний експериментальна група (52)
- d пізнавальна активність контрольний контрольна група (193) < пізнавальна активність констатувальний контрольна група (193)
- e пізнавальна активність контрольний контрольна група (193) > пізнавальна активність констатувальний контрольна група (193)
- f пізнавальна активність контрольний контрольна група (193) = пізнавальна активність констатувальний контрольна група (193)

Test Statistics(c)

	пізнавальна активність контрольний експериментальна група (52) – пізнавальна активність констатувальний експериментальна група (52)	пізнавальна активність контрольний контрольна група (193) – пізнавальна активність констатувальний контрольна група (193)
Z	-3,146(a)	-1,960(b)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,050

- a Based on negative ranks.
- b Based on positive ranks.
- c Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test

(За критерієм знаків)

Frequencies

		N
пізнавальна активність контрольний експериментальна група (52) - пізнавальна активність констатувальний експериментальна група (52)	Negative Differences(a,b)	5
	Positive Differences(c,d)	22
	Ties(e,f)	25
	Total	52
пізнавальна активність контрольний контрольна група (193) - пізнавальна активність констатувальний контрольна група (193)	Negative Differences(a,b)	34
	Positive Differences(c,d)	20
	Ties(e,f)	139
	Total	193

a пізнавальна активність контрольний експериментальна група (52) < пізнавальна активність констатувальний експериментальна група (52)

b пізнавальна активність контрольний контрольна група (193) < пізнавальна активність констатувальний контрольна група (193)

c пізнавальна активність контрольний експериментальна група (52) > пізнавальна активність констатувальний експериментальна група (52)

d пізнавальна активність контрольний контрольна група (193) > пізнавальна активність констатувальний контрольна група (193)

e пізнавальна активність контрольний експериментальна група (52) = пізнавальна активність констатувальний експериментальна група (52)

f пізнавальна активність контрольний контрольна група (193) = пізнавальна активність констатувальний контрольна група (193)

Test Statistics(a)

	пізнавальна активність контрольний експериментальна група (52) – пізнавальна активність констатувальний експериментальна група (52)	пізнавальна активність контрольний контрольна група (193) – пізнавальна активність констатувальний контрольна група (193)
Z	-3,079	-1,769
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,077

a Sign Test

Додаток Х.2

**Результати порівняння незалежних вибірок
за показником рівня розвитку пізнавальної активності**

NPar Tests**Mann-Whitney Test**

(За критерієм U-Манна-Уїтні)

Ranks

	група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
пізнавальна активність контрольний (245)	експериментальна	52	159,20	8278,50
	контрольна	193	113,25	21856,50
	Total	245		

Test Statistics(a)

	пізнавальна активність контрольний (245)
Mann-Whitney U	3135,500
Wilcoxon W	21856,500
Z	-4,313
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a Grouping Variable: група

Додаток Ц

Результати визначення статистичної достовірності змін тривожності молодших школярів за період експериментального навчання

Додаток Ц.1

Результати порівняння залежних вибірок за показником тривожності

Додаток Ц.1.1

Результати визначення статистичної достовірності змін тривожності молодших школярів експериментальної групи за період експериментального навчання

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

(За критерієм Т-Вілкоксона)

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
тривожність контрольний – тривожність констатувальний	Negative Ranks	14(a)	11,75	164,50
	Positive Ranks	7(b)	9,50	66,50
	Ties	31(c)		
	Total	52		

a тривожність контрольний < тривожність констатувальний

b тривожність контрольний > тривожність констатувальний

c тривожність контрольний = тривожність констатувальний

Test Statistics(b)

	тривожність контрольний – тривожність констатувальний
Z	-1,844(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,065

a Based on positive ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test

(За критерієм знаків)

Frequencies

тривожність контрольний – тривожність констатувальний		N
	Negative Differences(a)	14
	Positive Differences(b)	7
	Ties(c)	31
	Total	52

a тривожність контрольний < тривожність констатувальний

b тривожність контрольний > тривожність констатувальний

c тривожність контрольний = тривожність констатувальний

Test Statistics(b)

	тривожність контрольний – тривожність констатувальний
Exact Sig. (2-tailed)	,189(a)

a Binomial distribution used.

b Sign Test

Додаток Ц.1.2

Результати визначення статистичної достовірності змін тривожності молодших школярів контрольної групи за період експериментального навчання

Wilcoxon Signed Ranks Test

(За критерієм Т-Вілкоксона)

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
тривожність контрольний – тривожність констатувальний	Negative Ranks	15(a)	22,57	338,50
	Positive Ranks	32(b)	24,67	789,50
	Ties	146(c)		
	Total	193		

a тривожність контрольний < тривожність констатувальний

b тривожність контрольний > тривожність констатувальний

c тривожність контрольний = тривожність констатувальний

Test Statistics(b)

	тривожність контрольний – тривожність констатувальний
Z	-2,605(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,009

a Based on negative ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test

(За критерієм знаків)

Frequencies

		N
тривожність контрольний - тривожність констатувальний	Negative Differences(a)	15
	Positive Differences(b)	32
	Ties(c)	146
	Total	193

a тривожність контрольний < тривожність констатувальний

b тривожність контрольний > тривожність констатувальний

c тривожність контрольний = тривожність констатувальний

Test Statistics(a)

	тривожність контрольний - тривожність констатувальний
Z	-2,334
Asymp. Sig. (2-tailed)	,020

a Sign Test

Додаток Ц.2

**Результати порівняння незалежних вибірок
за показником тривожності**

Mann-Whitney Test

(За критерієм U-Манна-Уїтні)

Ranks

	група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
тривожність контрольний	експериментальна	52	87,42	4546,00
	контрольна	193	132,59	25589,00
	Total	245		

Test Statistics(a)

	тривожність контрольний
Mann-Whitney U	3168,000
Wilcoxon W	4546,000
Z	-4,252
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Додаток Ш

Результати визначення статистичної достовірності змін самооцінки молодших школярів за період експериментального навчання

Додаток Ш.1

Результати порівняння залежних вибірок за показником самооцінки

Додаток Ш.1.1

Результати визначення статистичної достовірності змін самооцінки молодших школярів експериментальної групи за період експериментального навчання

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

(За критерієм Т-Вілкоксона)

Ranks

самооцінка контрольний – самооцінка констатувальний		N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Negative Ranks	15(a)	11,40	171,00
	Positive Ranks	6(b)	10,00	60,00
	Ties	31(c)		
	Total	52		

a самооцінка контрольний < самооцінка констатувальний

b самооцінка контрольний > самооцінка констатувальний

c самооцінка контрольний = самооцінка констатувальний

Test Statistics(b)

	самооцінка контрольний – самооцінка констатувальний
Z	-1,991(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,046

a Based on positive ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test

(За критерієм знаків)

Frequencies

самооцінка контрольний – самооцінка констатувальний		N
	Negative Differences(a)	15
	Positive Differences(b)	6
	Ties(c)	31
	Total	52

a самооцінка контрольний < самооцінка констатувальний

b самооцінка контрольний > самооцінка констатувальний

c самооцінка контрольний = самооцінка констатувальний

Test Statistics(b)

	самооцінка контрольний – самооцінка констатувальний
Exact Sig. (2-tailed)	,078(a)

a Binomial distribution used.

b Sign Test

Додаток Ш.1.2

Результати визначення статистичної достовірності змін самооцінки молодших школярів контрольної групи за період експериментального навчання

Wilcoxon Signed Ranks Test

(За критерієм Т-Вілкоксона)

Ranks

самооцінка контрольний – самооцінка констатувальний		N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Negative Ranks	24(a)	19,02	456,50
	Positive Ranks	13(b)	18,96	246,50
	Ties	156(c)		
	Total	193		

a самооцінка контрольний < самооцінка констатувальний

b самооцінка контрольний > самооцінка констатувальний

c самооцінка контрольний = самооцінка констатувальний

Test Statistics(b)

	самооцінка контрольний - самооцінка констатувальний
Z	-1,635(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,102

a Based on positive ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test**(За критерієм знаків)****Frequencies**

		N
самооцінка контрольний - самооцінка констатувальний	Negative Differences(a)	24
	Positive Differences(b)	13
	Ties(c)	156
	Total	193

a самооцінка контрольний < самооцінка констатувальний

b самооцінка контрольний > самооцінка констатувальний

c самооцінка контрольний = самооцінка констатувальний

Test Statistics(a)

	самооцінка контрольний – самооцінка констатувальний
Z	-1,644
Asymp. Sig. (2-tailed)	,100

a Sign Test

Додаток Ш.2

**Результати порівняння незалежних вибірок
за показником самооцінки**

NPar Tests**Mann-Whitney Test**

(За критерієм U-Манна-Уїтні)

Ranks

	група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
самооцінка	експериментальна	52	140,33	7297,00
контрольний	контрольна	193	118,33	22838,00
	Total	245		

Test Statistics(a)

	самооцінка контрольний
Mann-Whitney U	4117,000
Wilcoxon W	22838,000
Z	-2,166
Asymp. Sig. (2-tailed)	,030

a Grouping Variable: група

Додаток Щ

Результати визначення статистичної достовірності змін рівня саморегуляції молодших школярів за період експериментального навчання

Додаток Щ.1

Результати порівняння залежних вибірок за показником рівня саморегуляції

Додаток Щ.1.1

Результати визначення статистичної достовірності змін рівня саморегуляції молодших школярів експериментальної групи за період експериментального навчання

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

(За критерієм Т-Вілкоксона)

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
саморегуляція контрольний – саморегуляція констатувальний	Negative Ranks	5(a)	13,40	67,00
	Positive Ranks	19(b)	12,26	233,00
	Ties	28(c)		
	Total	52		

a саморегуляція контрольний < саморегуляція констатувальний

b саморегуляція контрольний > саморегуляція констатувальний

c саморегуляція контрольний = саморегуляція констатувальний

Test Statistics(b)

	саморегуляція контрольний – саморегуляція констатувальний
Z	-2,584(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,010

a Based on negative ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test

(За критерієм знаків)

Frequencies

		N
саморегуляція контрольний – саморегуляція констатувальний	Negative Differences(a)	5
	Positive Differences(b)	19
	Ties(c)	28
	Total	52

a саморегуляція контрольний < саморегуляція констатувальний

b саморегуляція контрольний > саморегуляція констатувальний

c саморегуляція контрольний = саморегуляція констатувальний

Test Statistics(b)

	саморегуляція контрольний – саморегуляція констатувальний
Exact Sig. (2-tailed)	,007(a)

a Binomial distribution used.

b Sign Test

Додаток Щ.1.2

Результати визначення статистичної достовірності змін рівня саморегуляції молодших школярів контрольної групи за період експериментального навчання

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

(За критерієм Т-Вілкоксона)

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
саморегуляція контрольний – саморегуляція констатувальний	Negative Ranks	31(a)	30,53	946,50
	Positive Ranks	32(b)	33,42	1069,50
	Ties	130(c)		
	Total	193		

a саморегуляція контрольний < саморегуляція констатувальний

b саморегуляція контрольний > саморегуляція констатувальний

c саморегуляція контрольний = саморегуляція констатувальний

Test Statistics(b)

	саморегуляція контрольний – саморегуляція констатувальний
Z	-,463(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,644

a Based on negative ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test**(За критерієм знаків)****Frequencies**

		N
саморегуляція контрольний – саморегуляція констатувальний	Negative Differences(a)	31
	Positive Differences(b)	32
	Ties(c)	130
	Total	193

a саморегуляція контрольний < саморегуляція констатувальний

b саморегуляція контрольний > саморегуляція констатувальний

c саморегуляція контрольний = саморегуляція констатувальний

Test Statistics(a)

	саморегуляція контрольний – саморегуляція констатувальний
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a Sign Test

Додаток Щ.2

**Результати порівняння незалежних вибірок
за показником саморегуляції**

NPar Tests**Mann-Whitney Test**

(За критерієм U-Манна-Уїтні)

Ranks

	група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
саморегуляція контрольний	експериментальна	52	145,96	7590,00
	контрольна	193	116,81	22545,00
	Total	245		

Test Statistics(a)

	саморегуляція контрольний
Mann-Whitney U	3824,000
Wilcoxon W	22545,000
Z	-2,799
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005

a Grouping Variable: група

Додаток Ю

Результати визначення статистичної достовірності змін учбової мотивації молодших школярів за період експериментального навчання

Додаток Ю.1

Результати порівняння залежних вибірок за показником учбової мотивації

Додаток Ю.1.1

Результати визначення статистичної достовірності змін учбової мотивації молодших школярів експериментальної групи за період експериментального навчання

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

(За критерієм Т-Вілкоксона)

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
учбова мотивація контрольний – учбова мотивація констатувальний	Negative Ranks	6(a)	15,33	92,00
	Positive Ranks	22(b)	14,27	314,00
	Ties	24(c)		
	Total	52		

a учбова мотивація контрольний < учбова мотивація констатувальний

b учбова мотивація контрольний > учбова мотивація констатувальний

c учбова мотивація контрольний = учбова мотивація констатувальний

Test Statistics(b)

	учбова мотивація контрольний – учбова мотивація констатувальний
Z	-2,772(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006

a Based on negative ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test

(За критерієм знаків)

Frequencies

		N
учбова мотивація контрольний – учбова мотивація констатувальний	Negative Differences(a)	6
	Positive Differences(b)	22
	Ties(c)	24
	Total	52

a учбова мотивація контрольний < учбова мотивація констатувальний

b учбова мотивація контрольний > учбова мотивація констатувальний

c учбова мотивація контрольний = учбова мотивація констатувальний

Test Statistics(a)

	учбова мотивація контрольний – учбова мотивація констатувальний
Z	-2,835
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005

a Sign Test

Додаток Ю.1.2

Результати визначення статистичної достовірності змін учбової мотивації молодших школярів контрольної групи за період експериментального навчання

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

(За критерієм Т-Вілкоксона)

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
учбова мотивація контрольний – учбова мотивація констатувальний	Negative Ranks	31(a)	30,00	930,00
	Positive Ranks	28(b)	30,00	840,00
	Ties	134(c)		
	Total	193		

a учбова мотивація контрольний < учбова мотивація констатувальний

b учбова мотивація контрольний > учбова мотивація констатувальний

c учбова мотивація контрольний = учбова мотивація констатувальний

Test Statistics(b)

	учбова мотивація контрольний – учбова мотивація констатувальний
Z	-,391(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,696

a Based on positive ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test**(Критерій знаків)****Frequencies**

		N
учбова мотивація контрольний – учбова мотивація констатувальний	Negative Differences(a)	31
	Positive Differences(b)	28
	Ties(c)	134
	Total	193

a учбова мотивація контрольний < учбова мотивація констатувальний

b учбова мотивація контрольний > учбова мотивація констатувальний

c учбова мотивація контрольний = учбова мотивація констатувальний

Test Statistics(a)

	учбова мотивація контрольний – учбова мотивація констатувальний
Z	-,260
Asymp. Sig. (2-tailed)	,795

a Sign Test

Додаток Ю.2

**Результати порівняння незалежних вибірок
за показником учбової мотивації**

NPar Tests**Mann-Whitney Test**

(За критерієм U-Манна-Уїтні)

Ranks

	група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
учбова мотивація контрольний	експериментальна	52	162,12	8430,00
	контрольна	193	112,46	21705,00
	Total	245		

Test Statistics(a)

	учбова мотивація контрольний
Mann-Whitney U	2984,000
Wilcoxon W	21705,000
Z	-5,071
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a Grouping Variable: група

Додаток Я

Результати визначення статистичної достовірності змін рівня домагань молодших школярів за період експериментального навчання

Додаток Я.1

Результати порівняння залежних вибірок за показником рівня домагань

Додаток Я.1.1

Результати визначення статистичної достовірності змін рівня домагань молодших школярів експериментальної групи за період експериментального навчання

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

(За критерієм Т-Вілкоксона)

Ranks

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
рівень домагань контрольний -	Negative Ranks	8(a)	12,75	102,00
	Positive Ranks	19(b)	14,53	276,00
рівень домагань констатувальний	Ties	25(c)		
	Total	52		

a рівень домагань контрольний < рівень домагань констатувальний

b рівень домагань контрольний > рівень домагань констатувальний

c рівень домагань контрольний = рівень домагань констатувальний

Test Statistics(b)

	рівень домагань контрольний - рівень домагань констатувальний
Z	-2,174(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,030

a Based on negative ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test

(За критерієм знаків)

Frequencies

рівень домагань контрольний - рівень домагань констатувальний		N
	Negative Differences(a)	8
	Positive Differences(b)	19
	Ties(c)	25
	Total	52

a рівень домагань контрольний < рівень домагань констатувальний

b рівень домагань контрольний > рівень домагань констатувальний

c рівень домагань контрольний = рівень домагань констатувальний

Test Statistics(a)

	рівень домагань контрольний - рівень домагань констатувальний
Z	-1,925
Asymp. Sig. (2-tailed)	,054

a Sign Test

Додаток Я.1.2

Результати визначення статистичної достовірності змін рівня домагань молодших школярів контрольної групи за період експериментального навчання

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

(За критерієм Т-Вілкоксона)

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
рівень домагань контрольний - рівень домагань констатувальний	Negative Ranks	22(a)	20,89	459,50
	Positive Ranks	16(b)	17,59	281,50
	Ties	155(c)		
	Total	193		

a рівень домагань контрольний < рівень домагань констатувальний

b рівень домагань контрольний > рівень домагань констатувальний

c рівень домагань контрольний = рівень домагань констатувальний

Test Statistics(b)

	рівень домагань контрольний - рівень домагань констатувальний
Z	-1,395(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,163

a Based on positive ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test**(За критерієм знаків)****Frequencies**

рівень домагань контрольний - рівень домагань констатувальний		N
	Negative Differences(a)	22
	Positive Differences(b)	16
	Ties(c)	155
	Total	193

a рівень домагань контрольний < рівень домагань констатувальний

b рівень домагань контрольний > рівень домагань констатувальний

c рівень домагань контрольний = рівень домагань констатувальний

Test Statistics(a)

	рівень домагань контрольний - рівень домагань констатувальний
Z	-,811
Asymp. Sig. (2-tailed)	,417

a Sign Test

Додаток Я.2

Результати порівняння незалежних вибірок за показником рівня домагань

NPar Tests

Mann-Whitney Test

(За критерієм U-Манна-Уїтні)

Ranks

	група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
рівень домагань контрольний	експериментальна	52	144,22	7499,50
	контрольна	193	117,28	22635,50
	Total	245		

Test Statistics(a)

	рівень домагань контрольний
Mann-Whitney U	3914,500
Wilcoxon W	22635,500
Z	-2,484
Asymp. Sig. (2-tailed)	,013

a Grouping Variable: група