

# ПСИХОЛОГІЯ ПРИВЛАСНЕННЯ УЧНЯМИ ГРАМАТИЧНИХ ЗНАНЬ

Людмила ПРОКОЛІЄНКО

Copyright © 1973; 2007

## ВСТУП

Дослідження вітчизняними психологами процесу привласнення (*рос. – усвоения*) різного за змістом навчального матеріалу показують, що і за наявності теоретичних знань, учні нерідко переживають значні труднощі при застосуванні їх на практиці. Розрив між теорією і практикою має місце й у вивченні граматики рідної мови, зокрема тоді, коли знання треба застосувати для правильного вживання слів і словосполучень, коли треба провести морфологічний розбір слова чи речення.

Мова відіграє винятково важливу роль у розвитку наукового світогляду юного покоління, в опануванні учнями основами наук. Досконале володіння мовою – одна з ознак високої культури та освіченості людини. Школа і покликана виховувати в учнів інтерес до рідного слова, навчати їх розуміти його красу і силу, практично користуватися невичерпною скарбницею культури. А досягти цього можна при використанні таких методів навчання, які б і давали змогу учням не тільки свідомо привласнювати, а й адекватно застосовувати набуті знання.

Питання мовної грамотності учнів не втрачає своєї актуальності ще й сьогодні. Незважаючи на значні зміни в перебудові змісту програм з української мови і застосуванні нових методів навчання (проблемний метод, коментоване письмо, програмоване навчання та ін.), чимало учнів ще пишуть неграмотно, у багатьох не сформовані орфографічні і пунктуаційні навички. Дітям важко буває граматично правильно оформляти вербальний матеріал, вони допускають велику кількість помилок в усній і писемній мові, що породжено негативною інтерференцією граматичних явищ та відсутністю чіткої диференціації граматичних уявлень і понять. Відсутня у них також пряма

кореляція між теоретичними знаннями з граматики та їх уміннями і навичками грамотно писати і говорити.

А мовна безграмотність, як відомо, не тільки показник низьких знань з граматики, а й відчутне гальмо при вивченні інших дисциплін. Так, успішне освоєння історії, літератури, хімії, біології, математики та інших предметів значною мірою залежить від того, наскільки багатим є словниковий запас учня, наскільки вірно він може будувати фразу, наскільки здатний розуміти зміст слів, якими описується закон, формула, правило.

Знання граматики має особливо важливе значення для піднесення загальної культури усної і писемної мови та для розвитку мислення дитини. Глибоке ж осмислення явищ рідної мови, пізнання її законів, правил словотворення і словозміни допомагають практичному оволодінню мовою, сприяють точному висловленню думок і кращому розумінню прочитаного і почутого учнем на уроці, вдома.

Відомий російський педагог і психолог К.Д. Ушинський надавав виключно великого значення вивченню граматики і радив це робити у взаємозв'язку з “живою мовою” учня. Граматика, на його думку, повинна привласнюватись із спостережень учня над тими граматичними законами, яким він неусвідомлено підкоряється у своїй мові. “Відсутність граматики, – вказував він, – не дає дарові слова свідомості і залишає дитину в хиткому становищі” [1, с. 340].

Мова являє собою досить складне і водночас диференційоване явище: це фонетика і лексика, морфологія і синтаксис, стилістика, орфографія і пунктуація. І хоча діти, які вступають до школи, вміють говорити рідною мовою в межах близької їм тематики, хоча в молодших класах вони роблять значний крок в оволодінні теоретичним науковим аналізом

мовних явищ, а також оволодівають новим видом мови – писемним мовленням, розвиток їхньої мови в середніх класах, у підлітковому віці не може задовольняти. Учні досконало володіють, головним чином, розмовно-побутовою, діалогічною мовою, знають теоретичні правила і вміють ними користуватися (з певними індивідуальними варіаціями), проте у них ще немає загального уявлення про систему основних граматичних категорій рідної мови, про багатозначність засобів їх вираження. Отже, вони не мають закінченого стрункого уявлення про закономірності граматичної будови рідної мови.

Останнім часом доводиться чути міркування окремих дослідників про потребу зменшення питомої ваги вивчення граматики учнями, а рекомендується більше зосереджувати їх увагу на формуванні вміння образно і зв'язно викладати свої думки. Такий, дещо однобічний, підхід до розвитку мови учнів, на нашу думку, не зовсім вірний. Адже точність передачі думки чи висловлювання, їх доказовість і переконливість забезпечуються не лише вдало підібраними словами, а й грамотним їх поєднанням, граматично правильним оформленням речення.

За шкільною програмою опанування рідною мовою будується на основі вивчення елементів граматичної теорії. З нею, як правило, і пов'язується вся робота з розвитку мови. У процесі вивчення граматичної теорії підвищується фонетична культура мови учнів, у них розвивається мовний слух, вони навчаються чітко і ясно вимовляти слова відповідно до норм орфоєпії. На уроках з граматики в учнів виробляються базові орфографічні навички, які є наслідком свідомого аналізу і синтезу звукового звучання слова та засобів вираження звуків на письмі, упорядковується також словник і синтаксис дитячої мови, цілеспрямовано привласнюються граматичні конструкції, вивчаються частини мови, правопис відмінкових, родових, особових закінчень тощо. Учні освоюють загальні поняття про граматичні форми і граматичні категорії, вправляються у творенні граматично правильних речень.

Освоєння граматичної теорії дає змогу опанувати і синтаксичною структурою мови. При вивченні морфології учні знайомляться з правилами узгодження, безприменникового і применникового керування, з порядком слів у реченні, принципами побудови складних речень, вживанням прямої мови і т. ін. Вони не просто пишуть, говорять, а ще й навчаються

говорити і писати за граматичними правилами.

Грамматичний аналіз частин мови, частин слова формує логіку дитячої думки, привчає їх виділяти й активно користуватись узагальненими і конкретними ознаками поняття, усвідомлювати логічну залежність (супідрядність) граматичних понять (рід – вид) та бачити їх практичну значущість. Дієвість та ефективність граматичних знань забезпечуються за умови свідомого привласнення їх учнями на матеріалі аналізу фактів живої розмовної мови.

Спостереження за діяльністю учнів IV–VII класів як за процесом привласнення граматичних понять свідчить про те, що більшість невдач в опануванні граматичним матеріалом та орфографічними навичками зумовлені неправильною організацією їхньої розумової діяльності. Нерідко вчителі не враховують закономірностей психічної діяльності учнів при освоєнні специфічного граматичного матеріалу. Тому причиною допущених помилок є не тільки відсутність теоретичних знань, а й невірна організація розумового аналізу граматичного явища, випадковість або непослідовність розумових дій, спрямованих на визначення граматичної форми чи граматичної категорії, невміння перенести встановлену ознаку на нові факти (конкретну мовну діяльність), тобто неузагальненість знань, порушення логічного ходу-перебігу міркування при визначенні поняття чи розв'язанні граматичної задачі.

Все це вказує на значущість всебічного вивчення психологічної природи процесу привласнення граматичних знань учнями, розкриття найбільш сприятливих умов опанування систематичним курсом граматики у середній школі та виявлення ефективних методів керівництва цим процесом.

Потреба в такому дослідженні продиктована ще й тим, що останнім часом у педагогічній і психологічній науці багато говориться про високі можливості та значні успіхи молодших школярів в опануванні теоретичними основами граматики. На цій підставі ґрунтуються твердження про структурну перебудову курсу граматики для II–IV класів. Таке перебільшення успіхів молодших школярів в оволодінні елементами теоретичної граматики, на нашу думку, неправомірне. Успіхи в теоретичному аналізі мовних одиниць, як показує досвід, ще не забезпечують високого рівня оволодіння правописними нормами.

Практика навчання настійно вимагає подальшого вивчення курсу граматики і в середніх класах. І це не випадково. В учнів V–VIII класів ще не сформована система знань з фонетики і морфології, не володіють вони і міцними орфографічними навичками, а головне – не завжди бачать логічну завершеність основ наукової граматики. Граматика для них не постає ще “логікою мови” (К. Д. Ушинський).

Більше того, навіть учні старших класів допускають немало орфографічних помилок, не завжди чітко аналізують і визначають граматичні явища, чим змушують учителів ще і ще раз повертатися до вивчення курсів фонетики і морфології. При цьому слід зробити застереження, що такі явища не є наслідком недосконалого змісту курсів граматики; це, швидше, наслідок неефективних методів навчання учнів у початкових і середніх класах. Треба зазначити, що і логічна побудова підручників, прийняті форми визначення основних граматичних понять не є також бездоганними.

### **Розділ I. ПРИРОДА ГРАМАТИЧНИХ ПОНЬ І СПОСОБИ ЇХ ВИРАЖЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ**

Правильне розуміння процесу привласнення граматичних понять неможливе без глибокого усвідомлення його об’єкта, без знання саме тих ознак і особливостей, які визначають специфіку того чи іншого поняття і дають змогу диференціювати їх від інших споріднених мовних явищ (лексичних, фонетичних, синтаксичних). Істотні ознаки граматичних явищ знаходять свій вияв у змісті понять, якими оперує граматики як наука.

Характерною особливістю граматичних понять є те, що вони не безпосередньо виражають зв’язки і відношення між реально наявними предметами і явищами дійсності, а опосередковано – як зв’язки між словами в реченні, у мовному потоці. Однак, це не означає, що, виражаючи відношення між словами, граматичні поняття через мову не передають якоюсь мірою і відношення між предметами. Процес поєднання у слові мовного (вербального) і предметного (реального) змісту досить своєрідний і складний.

Словниковий запас кожної мови – це не просте, незв’язне нагромадження слів. Слова пов’язані між собою за певною системою і

певними законами та правилами. Сукупність правил, систем і закономірностей зв’язків між словами становить граматичну будову мови. Відношення між окремими словами і реченнями виражаються в граматичних законах, у правилах граматики, у граматичних поняттях. Водночас, визначаючи ті чи інші правила, граматики фіксує не конкретний підмет, конкретний присудок, конкретний іменник і т. ін. У цьому її специфіка. Абстрагуючись від конкретного, часткового чи одиничного у слові, в реченні, граматики розглядає тільки те спільне, що лежить в основі зміни слів і словосполучень, і виводить граматичні закони, закономірності чи правила, безвідносно до конкретного змісту слова чи речення. Академік В.В. Виноградов, розкриваючи суть загальноновизнаного положення про те, що граматики є результатом тривалої абстрагуючої роботи людської думки, показником величезних успіхів людського мислення, вказує, що “граматики поєднує у собі дві діалектично пов’язані між собою співвідносні функції: з одного боку, це результат багатовікового народного мислення, а з другого – реалізація обміну думками серед членів суспільства, “засіб закріплення результатів мислення””.

Граматики являє собою не тільки “систему мовних норм і категорій, що відображають прийоми і типи побудови слів, словосполучень, синтагм і речень” [2, с. 4], а й науку про граматичну будову мови, в якій узагальнено величезний досвід абстрагуючої роботи людського мислення. Одиницею мовного процесу і є слово. Саме в кожному слові поєднана лексична і граматична його сторони, і кожна з них має свою специфіку. Так, лексична сторона показує відношення слова до тих явищ об’єктивного світу, що ним означаються і відображаються. Значення виконує свою інформативну роль й об’єднує у слові звукову форму, комплекс звуків, що історично створений і закріплений, з певними об’єктами, їх групами, властивостями, які існують реально. Слово, таким чином, являє собою єдність звукової форми і певного значення. Звукова форма слова сама по собі не відображає тих об’єктів, що нею позначаються. Відомо, що в різних мовах одні й ті ж об’єкти означаються різними звуковими комплексами. Ще К. Маркс вказував, що назва предмета не має нічого спільного з його природою. Якби фонетична будова слова безпосередньо відображала конкретні предмети і явища, як їх відображають, наприклад, наші

відчуття, сприймання, то вона не могла б стати тим “сигналом сигналів” (І.П. Павлов), який замінює й узагальнює безпосередні враження.

Відображення предметів осідає в значеннях слів. Комплекс звуків утворює слово, має певне значення. Останнє є узагальненим відображенням означуваних словом предметів. Для того щоб зрозуміти слово, потрібно встановити зв'язок його звукового комплексу з тим предметом, який відомий із життєвої практики. Отож ядром значення слова і є поняття про ті предмети і явища, які воно називає, про їх ознаки, якості, властивості та ін. Саме значення слова, а не його звуковий комплекс, виражає поняття.

Але значення слова не зводиться до поняття. Не всі слова являють собою поняття, хоча всі слова мають значення. У значенні слова відображена дійсність. Воно – особлива форма відображення. Слово не є психологічним фактом такого ж порядку, як, наприклад, факт відчуття. Своїм значенням воно опосередковує чуттєве відображення світу. Через те значення ніколи не вичерпується вказівкою на одну індивідуальну річ; значення слова – це завжди те узагальнення, що в ньому зафіксоване, це завжди певна система зв'язків і відношень, яка ним означена, “це – за висловом Л. С Виготського – ідеальна духовна форма кристалізації суспільного досвіду, суспільної практики людства” [3, с. 12].

Значення слова не створюється довільно тією чи іншою людиною, а розвивається за об'єктивними законами розвитку мови. Через своє значення слово співвідноситься з тим чи іншим явищем дійсності. Однак у змісті слова лексичне або предметне (понятійне) значення індивідуалізоване, оскільки воно властиве тільки даному слову на відміну від усіх інших. Наприклад, лексичне значення слів *будинки, телефон, годинник, трактор, стіл* дає змогу відрізнити ці слова від інших, що є в кожній конкретній мові.

Крім лексичного змісту, кожне слово є ще носієм і другого значення – граматичного, яке “супроводжує лексичне і доповнює його”, і на противагу лексичному існує не лише як значення тільки даного конкретного слова, а як значення, спільне для багатьох слів, що належать до певних груп чи класів. Наприклад, для слів – *олівцем, столом, телефоном, годинником, трактором*, – при різному їх лексичному значенні, виявляється спільне значення знаряддя дії, тобто значення орудного відмінка; у словах *іди, неси, сиди, біжи* з різними

лексичними значеннями поєднується спільна ознака спонукання до дії, тобто значення наказового способу, а у словах *несу, везу, шию, пишу* різні лексичні значення супроводжуються загальним значенням відношення дії до особи, яка говорить, тобто означення першої особи.

Таким чином, граматичні значення, що супроводжують лексичні, абстраговані від лексичного змісту, і є спільними для цілих сукупностей слів. Тому закономірно, що слово у мовознавстві розглядається як явище лексичного і граматичного порядку. Маючи певний “зміст явищ дійсності” (Є. М. Галкіна-Федорук) і виражаючи відношення до дійсності, воно завжди граматично оформлене, а як складова частина мови ще й граматично змінюється і пов'язується з іншими словами. Як система форм і значень, вказує В. В. Виноградов, слово є ніби “фокусом сполучення і взаємодії категорій мови”. В ньому поєднуються, переплітаються і взаємодіють лексичні і граматичні елементи. Тому слово – це не тільки одиниця словникового складу, а й центральна вузлова одиниця граматичної будови мови.

Граматичне оформлення слова виражене у змінних його частинах. При зміні слова в ньому виділяється щось основне, власне лексичне, що залишається при будь-яких видозмінах його. Крім того, воно має щось додаткове, змінне, що належить не тільки йому, а й певній групі слів, і пов'язане з вираженням слова в різних словосполученнях. Відтак лексичне значення слова завжди доповнене граматичним. Останнє матеріально виражене у граматичних формах (закінчення, суфікс тощо), що надають слову смислової закінченості. Зовнішні звукові одиниці граматичних форм є узагальненим виявом закономірностей даної мови.

При цьому варто підкреслити, що граматичні значення не існують окремо і незалежно від формальних показників. Так, у російській, українській та інших слов'янських мовах розрізняють назви живих істот і неживих предметів, оскільки у цих мовах існують граматичні форми, які розмежовують ці поняття: в іменника, що означає назви живих істот, знахідний відмінок в однині чоловічого роду і множині – всіх трьох родів співпадає з родовим відмінком: *зустрічаю друга, друзів, сестер, дітей*; в іменниках, що означають назви неживих предметів, знахідний відмінок в однині і в множині співпадає з називним: *збудувати завод, вивчити механізм, підбити танк, читати книжки, готувати кадри, засівати ділянки*.

В інших неслов'янських мовах іменники не мають такого граматичного поділу, оскільки у них відсутні формальні засоби для вираження приналежності до живих істот чи неживих предметів. Це, безперечно, не означає, що французи, англійці, фіни, монголи не бачать ніякої різниці між “живими” і “неживими” предметами, але у них ці мовні явища відносяться до сфери суто логічних понять, а не граматичних значень.

В українській мові, як і в інших слов'янських, залежно від характеру перебігу дії, вираженої дієсловом, виділяють граматичні значення доконаного і недоконаного видів, які оформляються граматичними показниками. В інших мовах, наприклад, романо-германських, дієслова не мають видових значень, оскільки в них не існує формальних показників вираження граматичного виду. У цих мовах відмінність у характері перебігу дії виражається у розвиненій системі граматичних часів.

На відміну від лексичного, граматичне значення не зосереджується в одному слові, а навпаки, характерне для цілого ряду слів і є явищем, властивим граматичній будові тієї чи іншої мови. Наприклад, слова *стіл*, *стукіт*, *вхід*, *людина*, *човен* та інші мають спільне граматичне значення предметності, незважаючи на очевидну відмінність їх лексичних значень. Більше того, одне й те ж слово може мати кілька граматичних значень, які виявляються тоді, коли слово змінює свою граматичну форму, зберігаючи лексичне значення. Наприклад, слово *годинник* має кілька похідних форм – *годинника*, *годиннику*, *годинники* і т. д., що виражають граматичні поняття числа, відмінка, роду.

Граматичні значення стосовно лексичних є ніби додатковими, супроводжувальними. Вони виявляються за допомогою різних мовних засобів, що називаються граматичними одиницями чи морфемами. Термін *морфема* (від грецьк. *морфе* – форма) вперше ввів І.А. Бодуен-де-Куртене, і означає він мінімальну самостійну значущу складову частину слова. Морфема може складатись із однієї чи кількох фонем, але вона неподільна морфологічно на менші значимі частини і становить морфологічний мінімум у слові. Виділяють морфемі кореневі, що є носіями лексичного значення слова, й афіксальні, що розрізняються залежно від їх функції і від місця, яке вони займають у слові щодо кореневої морфемі.

Здебільшого морфемі у слові слідує одна за другою у певному порядку (наприклад:

префікс, корінь, суфікс, флексія). У різних мовах кількість морфем різна. Так, існують мови, в яких не вживаються префікси (тюркські, фінські), але існують і такі, в яких префікси широко використовуються для словотворення і для словозміни. В індоєвропейських мовах наявні всі види афіксів, й одна афіксальна морфема може бути показником не одного, а кількох граматичних значень. Скажімо, в російській та українській мовах закінчення *-а* у словах *стін-а*, *гор-а*, *рук-а* означає жіночий рід, однину, називний відмінок. В аглютинативних мовах кожна афіксальна морфема є показником лише одного граматичного значення. Зокрема, в узбецькій мові у слові *шахар-лардан* (из городов) афікс *лар* означає множини, а *дан* – значення “віддільного” відмінка.

Граматичне і лексичне значення слова є результатом граматичної і лексичної абстракції. Через те у мовних явищах і розрізняють два види абстракції – лексичну і граматичну. Абсолютної межі між ними провести не можна, адже не можна різко розмежувати лексику і граматику. Одна без одної вони практично не існують. Проте між лексичною і граматичною абстракціями є істотна відмінність. “Лексична абстракція, – підкреслює Б. О. Серебрянников, – це абстрагування в межах однорідних предметів і явищ певних властивостей, які оформляються в мові у значення слова” [4, с. 205].

Виникає лексична абстракція на підґрунті узагальнення великої кількості конкретних предметів і явищ, їх окремих властивостей. Здійснюється вона завжди в межах певної категорії предметів, їх властивостей і рис. Тому лексична абстракція завжди предметно зорієнтована. У зв'язку з цим “сфера її вживання порівняно вузька, тобто вона втілена в одному і лише в єдиному значенні, вираженому в слові” [4, с. 205]. Виявляється лексична абстракція у значенні слова, а словниковий склад мови, охоплюючи десятки тисяч слів, містить стільки ж абстракцій.

Жодна мова не може виразити всі предмети і явища навколишньої дійсності окремими словами. Через те, вказує В. В. Виноградов, “мова і змушена розносити безмежну кількість значень за тими чи іншими рубриками основних понять” [2, с. 15].

Лексична абстракція, маючи обмежену сферу вживання через свою предметність, має спільність у різних мовах. Вона однакова для людей, котрі говорять різними мовами, тоді

як граматична — завжди обмежена однією якоюсь мовою.

Граматична абстракція характеризується низкою специфічних ознак. Вона, за визначенням Б. О. Серебрянникова, являє собою вираження відношень між словами, абстрагованими від великої кількості випадків конкретних відношень між предметами і явищами та їх різноманітними ознаками. Виявляється граматична абстракція у граматичних нормах (засобах сполучення слів, афіксації, флексіях та ін.), що характеризують кожну мову зокрема.

Абстрагуючись від конкретного лексичного змісту слова, від уживаної в кожному окремому випадку його форми, граматики бере те спільне, що лежить в основі зміни цього слова у реченні. Це означає, що граматики вивчає ті компоненти форми слова, за допомогою яких здійснюється зв'язок його з іншими словами. До них належить система відмінкових закінчень змінних частин мови, синтаксичні зв'язки слів у реченнях, виражені як словозмінними засобами, так і службовими частинами мови.

Граматична абстракція виявляється у системі словозмінних і словотворних засобів кожної мови і виражається у граматичних поняттях. Словотворні форми — лексичні форми, що узагальнюють у словах ознаки предметів, явищ, процесів. Словозмінні — це граматичні форми, що об'єднують у словах найбільш загальні форми таких зв'язків і відношень між предметами, явищами і процесами, які виражені в мові.

Кожна мова у результаті внутрішніх законів свого розвитку має специфічні граматичні форми, власну систему граматичних категорій і систему частин мови. У словах, як уже зазначалося, виявляється єдність лексичного змісту і граматичної форми, злиття лексичного значення з тим чи іншим числом граматичних значень, що виражені або у самій структурі слова, або у структурі тих синтаксичних одиниць, у які слово задіюється у своєму конкретному вживанні. При цьому, як указує В.Г. Адмоні, “сам набір нашарованих одне на друге граматичних значень варіюється у зв'язку з парадигматичними відмінами у формі слова і з синтаксичними відмінами у формі оточуючих слово синтаксичних утворень” [5, с. 9].

Повністю розмежовувати і протиставляти дані групи не можна. Визначеність лексичного значення вже містить вказівку на граматичну його характеристику. Так, відомо, що для побудови лексичної системи в усіх мовах світу

важливо розподілити весь запас слів за частинами мови, а суть останніх саме й полягає у злитті у слові двох значень — предметного (лексичного), властивого даному слову, та узагальнено-категоріального, властивого частинам мови. Напластування одних значень на інші відбувається в кожній системі словоутворення. Граматичні одиниці не можна повністю відокремити від значущої одиниці мови. Це особливо яскраво проступає тоді, коли аналізуються слова, у яких відсутні власні лексичні ознаки. Є слова, у яких граматичні значення становлять суть їх лексичної природи. Сюди відносяться незмінні частини мови, основною функцією яких є вираження певних зв'язків і відношень між словами в реченні.

У мовах з такою граматичною будовою, як російська та українська, майже немає лексичного значення, за винятком службових частин мови, яке не було б граматично оформлене.

Загалом засобів вираження граматичних значень, що використовуються в різних мовах, небагато. Це насамперед афікси і службові слова, порядок слів, фонетичні засоби (чергування звуків, інтонація, наголос) і лексичні засоби (суплетивні форми і повтори слів та основ). Мови, власне, й різняться між собою не стільки тим, які засоби вони використовують, скільки тим, які з них є типовими для вираження граматичних значень.

Граматичне значення слова виявляється у здійсненні того узгодження між словами, яке є в кожному реченні та з'являється в мові тоді, коли певний зміст слова у процесі історичного оформлення набуває постійного вираження. Але в межах і самих граматичних значень існує досить складне співвідношення, складна залежність. Водночас граматичне значення в єдності з граматичними показниками утворює граматичні категорії, за допомогою яких граматики організовує і впорядковує словниковий склад мови.

У структурі мови граматичні категорії виділяються як взаємні і протиставлені одна одній єдності значень і форм, що утворюють парні чи групові співвідношення в українській мові, — це одинина і множина, доконаний і недоконаний види, перехідність і неперехідність дієслів тощо. “Граматична категорія, — вказує проф. С.І. Абакумов, — існує лише остільки, оскільки вона має певне значення” [6, с. 33]. Коли ж граматична категорія перестає бути засобом вираження певних значень, то починає руйнуватись і поступово зникає (так сталося, наприклад, з двоїною, аористом, давноминулим часом). У

будь-якому разі суть граматичної категорії напряму залежить від граматичної форми слова.

Термін “форма” у мовознавстві вживається в різних значеннях. Його багатозначність викликала розмаїття міркувань з приводу з’ясування поняття “форма слова”. Одні автори останнє ототожнювали з формальними ознаками граматичного значення, інші – просто визначали форму слова як його закінчення.

Так, О.О. Потебня писав, що “форма є значення, а не звук”, що “граматична форма – елемент значення слова й однорідна з його речовим значенням” [7, с. 29]. О.О. Шахматов, навпаки, протиставляв граматичну форму граматичному значенню. Граматичне значення низки слів він називав граматичною категорією, а граматичну форму визначав як “морфологічне виявлення граматичного поняття” [8, с. 15], розуміючи під формою лише зовнішнє морфологічне вираження граматичного значення.

Ф.Ф. Фортунатов форму слова розумів як формальну ознаку граматичної функції в будові окремого слова, що виявляється в наявності флексії чи її відсутності, у словотворчих афіксах. На його думку, можливість слова виділяти у своєму складі лексичну і формальну частини породжує форму слова. Слова ж, які не розпадаються на ці частини, існують як безформенні. Наприклад, слова *жури, через, раптом* та інші не мають граматичної форми, тому що у них немає поділу на основу й афікс.

Таке розуміння форми дещо звужує сутність аналізованого мовного явища, оскільки воно виходить виключно з морфологічної будови слова. Граматичну форму не можна ототожнювати з граматичним значенням. Під формою в сучасному мовознавстві розуміють будь-яке мовне вираження граматичного значення, якому служать як формальні компоненти, що виділяються у слові, так і всякі інші засоби. Граматичну форму вважають зовнішнім способом вираження граматичного значення. Крім граматичного значення, вона охоплює й способи вираження цього значення. Під останніми розуміють афікси і всі інші морфологічні засоби (наголос, чергування звуків у словах, порядок слів у реченнях і т. ін).

Отож, граматична форма становить єдність граматичного значення і способів його вираження. При зміні слова змінюється і його звуковий склад, а значить змінюється одночасно і його граматичне значення. Такі зміни слів і називають граматичними формами. Тоді як

“безформенних” слів у мові практично не існує, оскільки, як зауважує В.В. Виноградов, “граматичне значення органічно входить у смислову структуру будь-якого слова і знаходить вираження у мовному вживанні” [2, с. 33]. Саме Виноградов дав найбільш вдале визначення граматичної форми слова. Він наголошує, що граматичними формами слова називаються ті “видозміни одного і того ж слова, які, виражаючи одне і те ж поняття, один і той же лексичний зміст, або розрізняються додатковими смисловими відмінками, або виражають різні відношення одного і того ж предмета думки до інших предметів того ж речення” [2, с. 48].

В українській і російській мовах говорять про граматичну форму окремого слова і цілого словосполучення. Якщо у мові слова не мають різноманітних граматичних засобів вираження слів (наприклад, у китайській, індійській), то тоді говорять про граматичну форму словосполучення. Всі слова в кожній мові, маючи граматичне значення і граматичну форму, відносяться до тієї чи іншої категорії. Через те до основних морфологічних понять, крім поняття граматичної форми і граматичного значення, належить і поняття “граматична категорія”. Споріднені граматичні значення, що виражаються однаковими чи різними граматичними формами, утворюють граматичні категорії.

У лінгвістичній науці існувала та й існує тепер ціла низка міркувань відносно того, що таке граматична категорія. О.О. Потебня, наприклад, визначав граматичні категорії як загальні розряди, під які підводиться значення слова. О.О. Шахматов розумів граматичну категорію як граматичне поняття, що “супроводжує основне (лексичне) значення слова” і змістом якого є вираження узагальненого граматичного значення, властивого цьому слову. О.М. Пешковський вважав граматичні категорії за “форми, що об’єднані з боку значення і ...мають власну звукову характеристику”.

Більшість мовознавців (Р.А. Будагов, А.І. Моїсеєв, М.С. Поспелов та ін.), наслідуючи О.О. Шахматова, визначають граматичну категорію як “граматичне значення узагальненого характеру, властиве словам чи сполученням слів у реченні і водночас абстраговане від конкретних значень самих цих слів” [9, с. 215], або як “узагальнені граматичні значення, які знаходять своє вираження у зміні слів і словосполученні слів у реченнях” [10, с. 74].

Представники іншого напрямку (Б.Н. Головін, Л.В. Матвєєва-Ісаєва, О.Н. Савченко та ін.)

за поняттям “граматична категорія” зберігають обидва значення (“значення класу слів” та “узагальнене граматичне значення”) і намагаються довести, що ці значення є якісно одного порядку. “Грамматичні категорії – це ті загальні розряди явищ, що у своїй сукупності створюють граматичну будову” (Л.В. Матвеева-Ісаєва) [11, с. 7]. На думку Б.Н. Головіна, граматичні категорії – це “гранично загальні, основні морфологічні категорії (частини мови)”, що “реалізуються в похідних категоріях (відмінок, рід, число – в іменниках; вид, спосіб, час – у дієсловах)”. О.Н. Савченко граматичну категорію визначає як “те загальне, що лежить в основі змін слів і сполучення слів у реченнях” [12, с. 22]. Очевидно, що наведені вище спроби визначити сутність граматичної категорії не вносять ясності у природу цього мовного явища.

Своєрідно намагається окреслити зміст граматичної категорії І.К. Кучеренко. Його визначення ґрунтується на перегляді поняття граматичного значення у слові. Виступаючи проти отожднення граматичного і лексичного значень у слові та прямолінійного їх протиставлення, він указує, що граматичне значення, як і лексичне, відображає реально існуюче в дійсності, але “лексичне значення слова, – пише він, – відображає сам предмет чи явище (співвідноситься з ним), а граматичне – реальний вияв того, що відображено в лексичному значенні слова, тобто невідривні характерні особливості предметів і явищ, їх прояви в дійсності” [13, с. 20].

Оскільки предметів і явищ дійсності надзвичайно багато і всі вони знаходять своє відображення в лексичних значеннях слів, кожне з яких співвідноситься з одним якимось предметом чи явищем, то граматичних явищ у мові виявляється значно менше. Це, на думку І.К. Кучеренка, пояснюється тим, що в них відображаються такі прояви або вияви предметів і явищ, які є типовими для багатьох однорідних предметів. Так, для всіх предметів, істот, осіб однорідним є кількісний вияв, що узагальнено виражається в граматичному значенні числа, і якісний, що постає у граматичному значенні роду тощо.

Відмінність між лексичними і граматичними значеннями І.К. Кучеренко вбачає в логічній структурі понять, у їх співвіднесеності з категоріями мислення. “Роль лексичних значень, – вказує він, – полягає у тому, що вони створюють основний матеріал нашої думки, граматич-

ні ж значення надають нашій думці оформленості” [13, с. 23]. І далі: “Грамматичні значення не є предметом нашої думки..., вони не фіксують нашої думки..., а лише оформляють лексичні значення слів” [Там само]. Важко узгодити всі нюанси висунутих дослідником критеріїв відмінності лексичних і граматичних значень слів, але цілком очевидно, що апеляція до логічного в слові як засобу вираження поняття не переконлива. Справа в тому, що думка тоді усвідомлюється нами, коли не лише окреме поняття, а й його відношення точно зафіксоване у відповідному граматично оформленому лексичному змісті слова. Тому в акті мовлення, задля передачі думки, у полі зору мовця завжди знаходиться як лексичний зміст слів, що виражає поняття, так і граматичне їх значення, яким оформлена залежність між цими поняттями. Введення у такий спосіб ще однієї логіко-психологічної основи диференціації мовних явищ тільки ускладнює розкриття основних мовознавчих понять.

Цілком закономірним, виходячи з логічної основи поділу понять, є і визначення, яке дає І.К. Кучеренко поняттю “граматична категорія”. Він пише: “У результаті поглибленого пізнання граматичних явищ у граматиці як науці створюються найбільш загальні за своїм значенням поняття, які мають назву “граматичні категорії”. Кожна з них відображає основні, істотні особливості низки однорідних граматичних явищ” [13, с. 30]. У цьому визначенні, як і в попередніх, на жаль, немає точної вказівки на суто граматичні ознаки граматичного поняття. Автор називає граматичні категорії “найбільш загальні за своїм значенням поняття”. На нашу думку, більш прийнятним є визначення, подане академіком В.В. Виноградовим: “Під граматичними категоріями розуміються значення узагальненого характеру, властиві словам і сполученням слів у реченні, але абстраговані від конкретних значень цих слів, а саме – значення відношень різного порядку (відношення даного слова до інших слів у реченні, відношення до особи, що говорить, відношення повідомлення до часу і до дійсності), що виражені зовнішніми мовними засобами, тобто зміною окремих слів і сполученням слів у реченні” [14, с. 28].

Грамматична категорія як “узагальнене абстрактне поняття” об’єднує “співвідносні або однорідні граматичні значення, виражені різними мовними (формальними) засобами” [15,



с. 188], і може вживатись у значенні класу слів, до яких належать частини мови (наприклад, категорія іменника, прикметника, дієслова і т. д.).

Граматичні категорії у своєму психолого-генетичному розрізі є результатом граматичної абстракції, яку, порівняно з лексичною, прийнято визначати як вищий ступінь абстракції. Але це треба розуміти не як вищий поверх над тим, якого досягає лексична абстракція. Граматична абстракція – вищий ступінь у тому розумінні, що вона знаменує собою досить високий рівень розвитку мислення, здатність людини виділяти те своєрідне у словах та їх словосполученнях, що пов'язане з відображенням взаємовідношень і взаємозв'язків слів. У самих граматичних категоріях виявляється різний рівень абстракції від конкретних значень слів. Так, наприклад, граматична абстракція, у результаті якої формуються такі категорії іменників, як збірність, предметність, належність до живих істот чи неживих предметів, характеризується прямою співвідносністю з лексичним значенням цих слів.

Інший характер притаманний граматичній абстракції в таких категоріях, як відмінок іменників або категорія способу дієслова, оскільки вони ніякою мірою не пов'язані з лексичним значенням іменників і дієслів, а повністю абстраговані від цих значень і виражають своє граматичне значення незалежно від того, які поняття в них означені.

Граматичні категорії неоднорідні за змістом своїх абстрактних значень. В одних категоріях граматичні значення засновані на явищах і відношеннях до зовнішнього світу. Наприклад, категорія числа іменників указує на реальну одиничність і множинність предметів. Категорія відмінка – на зв'язок між словами, що відображає об'єктивно існуючі відношення між життєвими явищами (*асфальтування дороги, підійшов до вікна*), категорія часу дієслів фіксує на реальний час здійснення дії. Такі категорії мають назву *об'єктивних*.

В інших категоріях граматичне значення ґрунтується на суб'єктивному ставленні того, хто говорить, до явищ, про які йдеться. Наприклад, категорія способу дієслова вказує на те, як оповідач розглядає відношення дії до дійсності, чи вважає він, що дія справді відбувається, відбулася чи буде відбуватися – дійсний спосіб (*читає, читав, буде читати*), чи він лише виражає спонукування до дії – наказовий спосіб (*читай!* і т. д.). Категорія особи вказує на того, хто говорить, і є виконавцем дії

(на себе – назва першої особи, на співрозмовника – назва другої особи, на когось стороннього – назва третьої особи). Такі категорії мають назву *суб'єктивно-об'єктивних*.

Третій тип граматичних категорій – це категорії, значення яких не визначається ні явищами зовнішнього світу, ані суб'єктивним ставленням до них з боку того, хто говорить. Ці категорії наділені суто формальним значенням. Їх функції зводяться лише до того, що вони організовують граматичну техніку мовлення. Такі категорії немовби “замкнуті” у самій мові, тому їх і називають *внутрішньомовними*. До них відносяться, наприклад, категорії роду, числа і відмінка прикметників. Вони не пов'язані з об'єктивно існуючими особливостями чи якостями, які означають. У таких сполученнях, як *високий будинок, висока башня, високе дерево, високого будинку* та інших лише правила узгодження мотивують рід, число і відмінок прикметників.

Одна й та ж граматична категорія, щодо різних розрядів, охоплених нею, слів може виражати різні типи значень. Наприклад, у живих істот граматична категорія роду пов'язана з реальними біологічними відмінностями, відтак є об'єктивною граматичною категорією, а у неживих істот та ж категорія роду вказує на формальні особливості цих слів, визначає типи відмін, форми зв'язку з ними інших залежних слів. Отже, у словах, що означають назви неживих предметів, категорія роду є внутрішньомовною.

У результаті довготривалого і складного розвитку в різних мовах утворилася різна кількість граматичних категорій. Скажімо, у граматиці всі слова об'єднуються в розряди або класи. Останні називають частинами мови, у яких знаходять своє вираження різноманітні граматичні категорії, граматичні значення і граматичні форми. В сучасній мовознавчій літературі одні автори схильні не вважати частини мови граматичними категоріями (І.К. Кучеренко), інші стверджують, що термін “граматична категорія” вживається і для позначення розрядів слів, що відрізняються спільністю певних лексичних і граматичних ознак (М.А. Жовтобрюх, Б.М. Кулик).

При визначенні частин мови прийнято виходити з лексичної і граматичної природи слів. Так, у словах, що позначаються у граматиці як іменники, при всій різноманітності їх індивідуальних лексичних значень, виділяється загальне граматичне значення предметності,

яке поширюється на все те, що усвідомлюється як “дешо” і “дехто”, як самостійний предмет думки, як субстанція. Через те до іменників і відносяться не тільки назви істот, предметів, а й назви абстрактних понять (“правда”, “відповідальність”), у тому числі назви ознак, взятих поза відношенням їх до носія (“білизна”, “гордість”), і назви дій (“стрільба”, “біганина”). У прикметниках же виділяється спільне значення ознаки у її відношенні вже до носія даної ознаки (“горда людина”, “біла стіна”), у дієсловах – спільне значення дій або стану, який мислиться як процес, що реалізується в часі.

Узагальнене лексичне значення слів знаходить своє реальне мовне втілення у його граматичних ознаках і властивостях. Ось чому при класифікації слів за частинами мови логічний критерій завжди узгоджений з граматичним: поряд із спільним значенням беруться до уваги склад і характер граматичних категорій, властива словам даного розряду система формотворювальних словозмінних засобів цих слів, а також типові для них синтаксичні функції і зв'язки. Так, в іменників значення предметності виражається у самостійних категоріях роду, числа і відмінка, у вживанні в ролі підмета і додатка, в можливості визначитися прикметником.

У прикметників значення ознаки граматично реалізується в залежних від іменника формах роду, числа, відмінка та у ступенях порівняння, у синтаксичній функції означення чи в іменниковій частині складного присудка. У дієслів загальне значення дії знаходить своє граматичне вираження у формах особи, часу, стану та інших категоріях, у синтаксичній ролі присудка, в можливості керувати іменником. Не випадково у словах, позбавлених формотворювальних ознак, беруться до уваги їх синтаксичні зв'язки. Л.В. Щерба вказував: “Какаду не відмінюється, але сполучення *мій какаду, какаду мого брата, какаду сидить у клітці* досить точно характеризує *какаду* як іменник” [16, с. 66].

Залежно від структури тієї чи іншої мови при визначенні частин мови беруться різні показники. В мовах із розрізною системою формотворювальних афіксів, наприклад, у більшій частині індоєвропейських мов і в семітських мовах, морфологічні ознаки набувають великої питомої ваги, в той час як у мовах з обмеженими засобами граматичної афіксації (наприклад, в англійській) переважає синтаксичний критерій. Так, в українській мові у граматичну кваліфікацію прикметника входить

його зміна за родами, числами і відмінками, а в англійській мові прикметники не розрізняються за цими ознаками і характеризуються з позиції їх синтаксичних зв'язків.

У різних мовах, при всій різноманітності їх граматичної структури, склад частин мови співпадає з вираженням основних категорій буття і мислення: предмет (предметність), ознака, кількість, дія і стан, тобто іменник, прикметник, числівник, дієслово. Зрозуміло, що центральне місце у системі частин мови займають іменник і дієслово. Це – дві частини мови, за допомогою яких виражаються основний зміст думки – поняття предмета і поняття ознаки його дії чи стану. В сучасній українській мові іменник і дієслово граматично розмежовані: іменник змінюється за відмінками, відмінюється, а дієслово змінюється за особами, часами, станами і має дві дієвідміни.

Поняття ознаки, абстраговане від уявлення про предмет, започатковувало свого часу нову частину мови – прикметник. Прикметники відмежовуються від іменника тільки лексично, а формально від нього не відрізняються. Специфічні сторони відображення об'єктивної дійсності передають й інші частини мови, зокрема такі, як числівник, займенник, прислівник, службові частини мови.

Серед численних граматичних категорій, які вивчає морфологія, вважаємо за доцільне розглянути ті з них, котрі найбільш виразно характеризують ту чи іншу частину мови та утворюються специфічними словозмінними засобами. Щоб освоїти спільне у словах, загальне для них з морфологічного погляду, треба визначити ті групи узагальнених значень, які виявляються у граматичних категоріях через систему граматичних форм їх вираження.

## Розділ 2.

### ЛОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ГРАМАТИЧНИХ ЗНАТЬ ТА ЇЇ ВРАХУВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ГРАМАТИКИ

Знання природи граматичних понять, специфіки вираження лінгвістичних залежностей між ними ще не можуть забезпечити їх належного привласнення. Успіх оволодіння граматичною будовою мови досягається через усвідомлення залежностей між ознаками, що визначають як кожне поняття зокрема, так і їх системи. Тому знання, які освоює учень, характеризуються і логічною структурою. Аналіз логічної структури граматичних понять,

точніше, граматичних знань, потрібний для визначення оптимальних методів навчання, які дають змогу забезпечити ефективність добування знань окресленого змісту.

Граматичні категорії з позицій логіки даної науки являють собою поняття та їх системи. Їм притаманні ознаки, на які треба орієнтуватися учням під час їх освоєння. Воднораз аналіз логічної сторони граматичних понять показує, що вони характеризуються різним структурним поєднанням ознак, їх функціональними залежностями. Але поняття *ознаки* взагалі та її специфіки у граматиці потребує свого визначення. В логіці і у психології поняття “ознака” вживається в різному значенні. В одних випадках під це поняття підводять такі якості, властивості, стани предмета, відношення між предметами, за якими судять про наявність чи відсутність у предмета чи явища дійсності інших якостей, властивостей, відношень. У другому, більш широкому значенні, ознакою називають будь-які властивості, якості, відношення одного предмета до інших, тобто все те, в чому предмети схожі чи відмінні між собою і що характеризує сутність предмета у процесі його пізнання, за якими ознаками можна відрізнити один предмет від іншого.

Щоб відрізнити одне явище від іншого, розпізнати його, треба, згідно із законами наукового пізнання, по-перше, виявити у даного об'єкта ці ознаки, властивості, якості; по-друге, зіставити їх з ознаками, що дані у визначенні поняття чи теоретичних твердженнях і, по-третє, на цій підставі віднести об'єкт чи явище до певного класу. При цьому слід зауважити, що і такий спосіб розпізнавання об'єктів чи понять не єдино можливий. Багато явищ чи об'єктів дійсності людина розрізняє, не користуючись і навіть не знаючи визначень чи теоретичних тверджень. Але в даному випадку мовитиметься про розпізнавання понять як змісту предметних знань при їх спеціальному освоєнні на основі заданих у визначеннях чи теоретичних описах ознак.

Ознаки, якими один предмет відрізняється від іншого, або які є підставою для відповідних висновків, поділяються на необхідні і достатні. Щоб охарактеризувати їх сутність, треба мати на увазі те, що у предметах і явищах дійсності, в об'єктах пізнання та у процесі мовлення про них всі ознаки перебувають у певній залежності, у взаємозв'язку. У мові цей взаємозв'язок передається за допомогою сполучників *якщо...*, *то* (наприклад: *Якщо* даний предмет

метал, *то* він при нагріванні розширюється). Загальна форма вираження подібних зв'язків символічними засобами може бути така: якщо  $a$ , то  $v$  ( $a \rightarrow v$ ), де  $a$  – це твердження про наявність або відсутність у того чи іншого предмета певної властивості, якості, відношення, а  $v$  – це твердження про наявність чи відсутність у того ж самого або іншого предмета якої-небудь іншої властивості, якості, відношення. За наявності такого зв'язку, тобто у випадку істинності твердження  $a \rightarrow v$ , мислиться, що те, про що стверджується в  $a$  є *достатньою* ознакою того, що стверджується в  $v$ , або *достатньою* ознакою для висновку про наявність того, що стверджується у  $v$ . Так, приналежність об'єкта до класу металів достатня умова для того, щоб наполягати на тому, що даний об'єкт при нагріванні розширюється. Якщо ж в  $a$  відсутнє те, що ми стверджуємо, то воно обов'язково відсутнє й у  $v$ , тобто, якщо вірно  $a \rightarrow v$  (де  $a$ ,  $v$  означає заперечення  $a$  або  $v$ ), то твердження щодо  $a$  є необхідною ознакою того, що стверджується у  $v$ . Наприклад, ділення суми цифр якогось числа  $N$  на три є необхідною і достатньою ознакою ділення цього числа на три, бо відомо, та й загалом вірним є таке положення: якщо сума цифр деякого числа не ділиться на три, то й саме це число на три не ділиться.

З логіки відомо, якщо істинним є висловлення виду  $a \rightarrow v$ , то істинним також і висловлення  $v \rightarrow a$  й навпаки, якщо істинне друге, то істинне і перше. Це, своєю чергою, означає, що коли  $a$  є *достатньою* ознакою  $v$ , то  $v$  – *достатня* ознака  $a$ , тоді і  $v$  є *необхідною* ознакою  $a$ . А взагалі, якщо  $v$  є *необхідною* ознакою  $a$ , то  $a$  є *достатньою* ознакою  $v$ . Для вираження того, що ознака  $a$  є достатньою і необхідною для  $v$ , вживають вирази: “якщо і тільки якщо  $a$ , то  $v$ ” (у символічній формі  $a \leftrightarrow v$ ), що рівнозначно об'єднанню двох висловлень: “якщо  $a$ , то  $v$ ” і “якщо  $v$ , то  $a$ ” ( $a \rightarrow v$ ) & ( $v \rightarrow a$ ).

Зв'язки між ознаками досить багатозначні. Зустрічаються випадки, коли не тільки окремі ознаки, а й самі явища можуть бути ознаками іншого предмета чи явища навколишньої дійсності. Тоді вони виражають функціональні чи причинні зв'язки або часову залежність і т. д.

Ознаки предметів і явищ можуть бути простими і складними. Останні нерідко розглядають як логічні конструкції (сполучення), побудовані із простих ознак за допомогою логічних операцій. У визначеннях понять, як правило, вказується сукупність ознак для предметів певного класу, яку можна розглядати як

одну складну ознаку, що являє собою кон'юнкцію простих ознак або їх диз'юнкцію<sup>1</sup>, а також як конструкцію, утворену шляхом використання і кон'юнкції, і диз'юнкції. Якщо визначення побудовано вірно і прості ознаки об'єднані в ньому кон'юнктивно, то така складна ознака є достатньою, щоб віднести даний предмет до відповідного йому класу, тоді кожна з відповідних йому простих ознак є необхідною для цього. Так, якщо висловлювання типу  $a \& v \rightarrow c$ , є вірним, то складна ознака  $a \& v$  (сукупність ознак  $a$ ,  $v$ ) є достатньою (і, звичайно, необхідною) ознакою  $c$ , а кожна із її складових простих ознак  $a$  і  $v$  є необхідною, але недостатньою, ознакою  $c$ . З другого боку, якщо буде вірним, що  $a \vee v \rightarrow c$  (де  $\vee$  означає або), то кожна із ознак  $a$  і  $v$  є достатньою ознакою  $c$ , але ні  $a$ , ні  $v$  не є кожна зокрема необхідною ознакою  $c$ . Необхідною ознакою при цьому є лише їх диз'юнкція.

На основі знання достатніх і необхідних ознак й розпізнаються предмети і явища дійсності, робляться відповідні висновки щодо них. При цьому кожний предмет і поняття про нього мають різні ознаки, завдяки чому його можна визначити не одним якимось способом, а за допомогою різних засобів. У зв'язку з цим, організуючи процес освоєння знань учнями, треба, по-перше, мати на увазі той засіб керівництва розумовою діяльністю учнів, завдяки якому передбачається досягти результату із освоєння ознак (індуктивний чи дедуктивний метод навчання, проблемний, метод програмованого навчання, алгоритмічний чи евристичний тощо); по-друге, треба орієнтуватися не на ознаки взагалі, а лише на ті, які з погляду завдань навчання характеризуються певним набором психолого-дидактичних властивостей.

Зокрема, одна з важливих вимог, яку мають задовольняти охарактеризовані нами ознаки, — це можливість їх *поопераційного виявлення*, тобто виявлення за допомогою елементарних розумових операцій. Останні мають бути такими, щоб їх точно можна було визначити, назвати і навчити учнів правильно їх виконувати. У психології відомі випадки, коли ознаки розпізнаються шляхом елементарних рецептивних актів у результаті сенсорного

контакту (висота звуку визначається при сприйманні звукового предмета, колір — при безпосередньому сприйманні предмета і т. д.). Але такий спосіб може бути застосований до обмеженого кола предметів і тому є недостатнім для більш складного мисленнєвого пізнання.

Другою важливою вимогою, яку повинні задовольняти ознаки, що даються у визначеннях і теоретичних твердженнях, є *обізнаність з ними того, хто навчається*. Треба, щоб ознаки, які кладуться в основу теоретичних тверджень або методів поопераційного виділення, не вимагали для свого розуміння або оцінки знання чи посилання на інші ознаки. Так, якщо сутність предмета розкривається через ознаки  $a$  і  $v$ , то учень уже повинен знати, що означають  $a$  і  $v$ . На жаль, у практиці навчання зустрічаємося з випадками, коли учням на озброєння даються ознаки, які самі потребують спеціального роз'яснення, а то й узагалі не є визначеними і чітко окресленими.

Обізнаність з ознакою може залежати від ментального досвіду учня, рівня його розвитку та підготовки. Через те при побудові визначень та формуванні в учнів певного віку вміння виділяти ознаки, не слід орієнтуватися тільки на структуру визначення поняття в науці, а треба враховувати, наскільки відомі й зрозумілі їм ті ознаки, за допомогою яких передбачається розкриття змісту нового поняття. Важливо мати на увазі, що зміст нового поняття можна розкривати через неоднорідні ознаки щодо своєї визначеності, а також через ознаки різного рівня конкретизації. Для цього потрібно розшифрувати структуру нового поняття, звести його до вже відомих учням ознак за допомогою ланцюга конкретизації. Процес цей можна зобразити так:  $x$  (предмет)  $\in A, B, C, \dots$ , своєю чергою  $A \in a, v, c, \dots$ ,  $B \in a_1, v_1, c_1, \dots$ ,  $a \in \alpha, \beta, \gamma, \dots$ ,  $v \in \alpha_1, \beta_1, \gamma_1, \dots$ , і т. д. При цьому  $\alpha, \beta, \gamma$  і  $\alpha_1, \beta_1, \gamma_1$  повинні уже бути відомі як ознаки однозначні.

Ознаки предмета можна виявити через застосування до нього певних дій. Характер міркувань при цьому такий: якщо до даного предмета  $x$  можна застосувати певну дію, то значить він володіє певною ознакою  $a$  і належить до певного класу. Якщо до даного предмета  $x$  не можна застосувати певну дію, то це

<sup>1</sup> У математичній логіці ці терміни означають:

& кон'юнкція — реалізація зв'язку по типу  $i$  ( $A \& B$ ), читається, як « $A$  і  $B$ ».

$\vee$  диз'юнкція — реалізація зв'язку по типу або ( $AVB$ ), читається « $A$  або  $B$ ».

означає, що він не володіє ознакою *a* і не належить до даного класу предметів. Ознакою такого змісту є, наприклад, можливість постановки запитань до слів при визначенні їх приналежності до певної частини мови, при визначенні роду, відмінків. Так, коли ми говоримо, що “іменник – це частина мови, яка означає назву предмета і відповідає на запитання *хто? що?*”, то однією з ознак, що саме дане слово – іменник, є застосування до нього дії – постановки питання *хто? або що?*

Наступною вимогою до ознак, за якими слід визначати поняття, є їх *однозначність*. Тому з усіх наявних і можливих ознак явища чи предмета, що вивчаються, треба вибрати такі, які дають змогу розпізнати їх найбільш надійно. У цьому відношенні ознаки неоднакові. Одні, що оцінюються всіма людьми однаково (наприклад, при визначенні поняття “людина” – ходіння на двох ногах, здатність володіти мовою), називаються однозначними, інші, що оцінюються чи називаються людьми по-різному, виявлення й оцінка яких залежить від суб’єктивних особливостей людей (скажімо, колір очей, зріст, одяг і т. ін.), називаються неоднозначними. При визначенні поняття слід орієнтуватися на однозначні ознаки. Проте варто підкреслити, що і поняття однозначності не абсолютне, а відносне. І неоднозначні ознаки за певних умов стосовно різних предметів (зокрема, у результаті вивчення) можуть набувати однозначного характеру. Але щодо процесу навчання, то він протікає успішно тільки тоді, коли учням даються близькі чи однозначні ознаки предметів і явищ.

Говорячи про основні вимоги до тих ознак, що даються у визначеннях і теоретичних узагальненнях, треба вказати ще на *швидкість* і *легкість* їх виявлення у поняттях. Так, коли ознака у предметі вимагає більш грубої диференціації щодо інших ознак, то її легше виявити, ніж ту, що потребує більш тонкої диференціації. Ознаки, які долучаються до визначення чи теоретичного положення здебільшого не існують ізольовано як одна ознака; для розпізнавання предмета буває треба перевірити наявність у нього кількох ознак, деякий їх комплекс, а то, може, й цілу систему, тобто доводиться мати справу із складними ознаками. Оскільки останні ознаки домінують при визначенні понять, то доцільно охарактеризувати логічну структуру складних ознак.

Як показує аналіз самих різномірних явищ, у тому числі й граматичних, ознаки в середині

комплексів ознак будь-яких понять завжди між собою логічно пов’язані за допомогою різних логічних одиниць-зв’язок, до яких відносяться сполучники *і* та *або* (граматично ці логічні залежності можуть виражатись і сполучниками *а, але, як, так, немовби*). Якщо ознаки у понятті пов’язані між собою сполучником *і*, то для визначення поняття потрібно, щоб у ньому були наявні всі ознаки і щоб це можна було встановити шляхом перевірки; якщо ж ознаки пов’язані сполучником *або*, то для позитивного висновку достатньо, щоб наявною була хоча б одна ознака. Наприклад: при аналізі ознак граматичного поняття морфологія – “Морфологією називається розділ граматики, який вивчає будову слів і зміни їх форм” [15, с. 182] – вичленовуємо дві ознаки, які пов’язані сполучником *і*.

Морфологія — це розділ граматики, який вивчає:

1) будову слів

*і*

2) зміни їх форм.

У визначенні “Числівником називається частина мови, що означає певну абстрактно-математичну кількість або порядок предметів при лічбі” [Там само, с. 278] ознаки поняття пов’язані сполучником *або*.

Числівником називається частина мови, що означає:

1) певну абстрактно-математичну кількість

*або*

2) порядок предметів при лічбі.

Кожна з ознак, що вказані у першому визначенні, є необхідною, але не є достатньою. Достатніми ознаками для визначення суті поняття *морфологія* є поєднання названих ознак. Водночас у визначенні поняття *числівник* ознаки не є необхідними, але кожна з них є достатньою.

У граматиці та й в інших науках зустрічаються визначення, де одні ознаки, пов’язані між собою сполучником *і*, а їх групи (кон’юнктивно утворені) сполучником *або* чи навпаки – ознаки, пов’язані сполучником *або*, а їх групи (диз’юнктивно утворені) — сполучником *і*. Так, у твердженні “Присвійні прикметники утворюються від основ іменників, що означають назви живих істот, такими способами:

1 – від основ іменників I відміни

а) за допомогою суфіксів *-ІН, -ІН*.

*і*

б) за допомогою чергування перед суфіксом *-ІН* приголосних основ *Г, К, Х з Ж, Ч, Ш*.

*або*

2 – від основ іменників II відміни

а) за допомогою суфіксів *-ІВ, -ОВ, -ОВ (а), -ОВ (є)* в іменниках твердої групи незалежно від місця наголосу *і*

б) за допомогою суфіксів *-ІВ (ІВ), -ЕВ (а), -ЕВ (є)* від іменників м’якої і мішаної груп незалежно від місця наголосу

або

3 – від іменників третьої відміни за допомогою суфікса *-ИИ*

або

4 – від основ іменників, що є назвами тварин

а) за допомогою суфіксів *-ИИ (ий) -ИИ (ий) -АЧ (ий), -ЯЧ (ий)*.

*i*

б) з нульовим суфіксом при чергуванні приголосного *К* з *Ч* перед закінченням *-ИИ*.

У цьому прикладі групи ознак пов'язані сполучником *або*, а ознаки, які входять у кожну групу, – сполучником *i*.

Ось протилежний приклад.

1. Прислівником називається невідмінювана частина мови, яка означає [17, с. 227]:

а) ознаку дії

або

б) ступінь ознаки,

або

в) міру ознаки,

або

г) обставини, при яких відбувається дія;

*i*

2. а) відповідає на питання: *як?*

або

б) відповідає на питання: *якою мірою?*

або

в) відповідає на питання: *коли?*

або

г) відповідає на питання: *де?*

або

д) відповідає на питання: *куди?, звідки?*

або

ж) відповідає на питання: *з якої причини?* та ін.;

Складні ознаки, позначені тут цифрами, є необхідними (вони пов'язані сполучником *i*), а ті, з яких складаються ці необхідні, є достатніми для них. При цьому зв'язок ознак тим чи іншим логічним сполучником, який показує внутрішні відношення між ознаками, Л.Н. Ланда називає “логічною структурою ознак”, а “спосіб запису” – “логічною схемою ознак” [18, с. 182].

Аналіз граматичних знань з погляду їх логічної побудови має принципове значення, оскільки нерідко труднощі у привласненні граматики зумовлені неправильною логічною структурою визначень і правил, через що учні не завжди можуть вірно вказати на ознаки понять, однозначно їх розпізнати. Їм почасти доводиться докладати багато зусиль, щоб навчитися виявляти логічну структуру ознак, усвідомлювати їх необхідність чи достатність. На уроках граматики їх не вчать розкривати такі структурні залежності у граматичних поняттях, що і є однією з причин низької успішності з мови. Через те навчання граматики і не виконує своєї основної функції – розвивати “логіку дитячої думки” (К.Д. Ушинський). Такий стан част-

ково викликаний недоліками у розкритті логічного змісту основних граматичних понять, якими учні повинні оволодіти, починаючи з молодших і завершуючи середніми класами, при вивченні так званого систематичного курсу граматики. Відчутним недоліком є й те, що в більшості шкільних підручників з граматики ознаки понять чітко не виділяються, чим утруднюється їх диференціація; не дається характеристики логічних властивостей ознак (необхідні, але достатні, достатні, але не необхідні тощо), не розкривається їх логічна структура, не обґрунтовується зміст тих сполучників, якими з'єднуються ознаки у поняттях. І в підручниках, і в методичних посібниках зовсім не говориться про те, що ознаки в поняттях можуть знаходитись у різних взаємозв'язках, що і внутрішня їх структура буває різною, а це зумовлює також відмінності у перебігу розумової діяльності щодо їх виявлення та застосування. На жаль, у шкільних підручниках зовсім немає вправ, які б формували в учнів уміння виділяти ознаки, визначати їх властивості і структуру та знаходити, зумовлені структурою ознак, системи операцій. Все це значно утруднює освоєння школярами граматики, а значить і формування в них відповідних умінь та навичок.

Деякі вчителі і методисти вважають, що вже самі граматичні поняття, визначення, правила задають логічну структуру думки, що за тим чи іншим правилом учень і сам вичленить логічну структуру судження, побудує логічну схему ознак і буде на них орієнтуватися. Однак численні спостереження над розумовою діяльністю учнів свідчать, що самотійно з таким завданням вони не справляються, їх треба постійно вчити бачити за граматичною будовою слова чи речення логічну структуру поняття, судження.

Розумова діяльність учнів ускладнюється ще й тим, що самі визначення, які подаються в підручниках, не завжди задовольняють логічним вимогам. Нерідко у визначеннях замість логічного сполучника *i* чи *або* вживаються інші. Це маскує й утруднює виявлення ознак, приводить до помилок. Такими сполучниками-замінниками бувають сполучники *але*, *а також*, *а* та ін. Останні вносять відмінні смислові відтінки у зміст визначення, хоча сутнісно виражають один і той же тип логічного зв'язку (найчастіше – кон'юнктивний, що передається за допомогою сполучника *i*). Завдання вчителя і полягає в тому, щоб навчити учнів виявляти логічний зміст сполучників, бачити за останнім відповідний логічний зв'язок.

Ось деякі приклади таких визначень, поданих у шкільних підручниках з курсу граматики української мови [19, с. 174].

Визначення із заміною сполучника.

I. “Форма дієслова, яка називає дію або стан, *але* не вказує на час, особу і число, називається неозначеною формою дієслова” [Там само]. Тут граматичний сполучник *але* вживається в значенні логічної зв’язки *і*.

Логічна схема такого визначення:

неозначена форма дієслова — це форма дієслова, яка

а) називає дію або стан

*і*

б) не вказує на час, особу і число. У даній схемі ознаки є складними. Тому їх структура буде такою:

неозначена форма дієслова — це форма дієслова, яка

A. а) називає дію

*або*

б) називає стан

*і*

Б. а) не вказує на час

*і*

б) не вказує на особу

*і*

в) не вказує на число.

II. “Вигук називається частина мови, яка виражає почуття або спонукання, *але* не називає їх” [19, с. 264].

Логічна схема цього визначення:

Вигук — це частина мови, яка

A. а) виражає почуття або спонукання

*і*

Б. б) не називає їх.

Неважко помітити, що і в цьому визначенні перша ознака є складною. Більш точною буде така логічна схема цього визначення:

Вигук — це частина мови, яка:

A. а) виражає почуття

*або*

б) виражає спонукання

*і*

Б. а) не називає їх.

Зустрічаються випадки, коли відсутній граматичний сполучник вживається в значенні логічної зв’язки або, наприклад, у твердженні “Другорядні члени пояснюють підмет, присудок або інший другорядний член”... [19, с. 6]. Цілком очевидно, що другорядні члени речення можуть пояснювати *або* підмет, *або* присудок, *або* другорядний член (*або* в конкретному визначенні і підмет, і присудок, і другорядний член). Хоча в такому визначенні заміна одного сполучника іншим не може істотно впливати на розуміння змісту твердження, *але* воно і не сприяє розвитку культури логічного мислення.

Серед визначень, які мають певні відхилення у своїй логічній структурі, зустрічаються і такі, в яких відсутня логічна зв’язка. Так, у

підручнику “Українська мова” для 4 класу [20, с. 29], загалом досить цікавому з структурного боку, дається визначення: “Однорідними бувають кілька підметів при одному присудку, кілька присудків при одному підметі, кілька однакових другорядних членів”, де не вказано, якими сполучниками зв’язані різні однорідні члени речення. Через те можна зрозуміти, що вони можуть бути пов’язані і сполучником *або* і сполучником *і*. Багато учнів визначають їх за останнім типом.

Відсутність сполучника утруднює розуміння, приводить до помилок у написанні й у привласненні граматичних знань.

Скажімо, у цьому ж підручнику [Там само, с. 89] автори пишуть: “Закінчення визначає відмінок і число іменника, рід, число і відмінок прикметника, особу і число дієслова”. Як бачимо, структура ознак тут не виявлена, замість сполучників стоять коми і створюється враження, що всі функції закінчення щодо іменника, прикметника і дієслова синтетичні, об’єднані, і що одне й те ж закінчення виражає їх одночасно. Насправді це не так. Авторі мають на увазі (це стверджують і наведені далі приклади) конкретизувати сферу застосування даної значущої частини слова, що воно *або* “визначає рід і число іменника”, *або* “рід, число, відмінок прикметника”, *або* “особу й число дієслова”. *Але* при читанні цього твердження учні можуть об’єднати названі ознаки сполучником *і*, й тоді зміст твердження набуде неправильного змісту: “Закінчення визначає *і* “відмінок і число іменника”, *і* “рід, число та відмінок прикметника”, *і* “особу та число дієслова”.

У розглянутих вище визначеннях і правилах невірно задані логічні ознаки, їх структура утруднює освоєння і застосування знань, а в окремих випадках приводить до невірного розуміння відображених у них явищ. В курсі граматики зустрічаються, крім того, суперечливі, а то й просто невірні визначення. Наприклад, при розкритті суті поняття “Особові займенники” автори [19, с. 158] пишуть: “Особовими називаються іменники, що вказують на осіб”, а трохи далі читаємо: “Займенники третьої особи можуть вказувати не тільки на людей, а й на тварин і на предмети...” Напевно, друге твердження є більш правильним, а перше — звужене, тому і виникає така неузгодженість у розумінні родового терміна “вказують на осіб” і видових можуть вказувати “на тварин” і “на предмети”.

Зразком невірно розкритої структури ознак у визначенні може бути таке твердження:

“Вставними словами називаються окремі слова або словосполучення, які вводяться у речення, щоб показати, як той, хто говорить, ставиться до висловленої думки”. У даному визначенні названі не всі достатні ознаки вставних слів, а тому воно не дає можливості розпізнати всі типи вставних слів і тим самим спричиняє до помилкових відповідей. Так, у реченні “Шестикласник Василь Донець їде до “Артеку”, по-перше, тому, що він відмінник у навчанні, по-друге, – активний член драматичного гуртка”. Слова “по-перше” і “по-друге” вказують порядок наведених аргументів і не виражають ставлення того, хто говорить, до висловленої думки. Але вони є вставними словами, бо граматично не зв’язані з іншими словами в реченні. Отже, у кожному визначенні повинні бути названі всі необхідні і достатні ознаки, щоб забезпечити однозначність їх виявлення.

Проведений нами аналіз логічної структури деяких граматичних понять потрібний для того, щоб більш чітко передбачити та організувати діяльність учнів, спрямовану на виявлення цих ознак, а також щоб забезпечити ефективне керівництво їх навчанням. Способи цього керівництва досить різноманітні, вони визначаються як цілями навчання, так і змістом матеріалу. Але між логічною структурою ознак у предметах і явищах, що вивчаються, і структурою дій з їх виявлення існує закономірний зв’язок. На думку Л.Н. Ланди, цей зв’язок настільки важливий та очевидний, що можна говорити навіть про “закономірну відповідність логічної структури операцій по розпізнаванню явищ логічній структурі його ознак. Логічна структура ознак сутнісно задає структуру операцій” [18, с. 197].

Однак структура операцій чи структура дій залежить від способу пред’явлення дій, від методу керівництва діяльністю під час виявлення ознак, а також від самого змісту, який вкладається в поняття операції. Шляхи керівництва навчальною діяльністю потребують детального розгляду.

### Розділ III.

## ПРОБЛЕМА ПРИВЛАСНЕННЯ ПОНЯТЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

### 1. Навчальна діяльність і процес привласнення понять

Розробка питань психології привласнення граматичних знань не може бути досліджена

без урахування загальних закономірностей освоєння різноманітних за своїм змістом понять з основ наук, а також без всебічного аналізу процесу навчання як особливого виду людської діяльності.

Навчальна діяльність більшістю авторів підручників психології визначається як “основна і спеціальна форма освоєння новим поколінням суспільно-історичного досвіду” (Г.С. Костюк), як “специфічна діяльність суб’єкта, котра має своєю метою учіння”, тобто “освоєння певної інформації, дій, форм поведінки” (А.В. Петровський), як “особливий вид діяльності, у процесі якого людина оволодіває знаннями” (П.А. Рудик).

Спільним для цих визначень є те, що в даній діяльності забезпечується “засвоєння” (аналог “привласнення”), “оволодіння” чи “освоєння” певного кола знань, і досягається це у результаті активної цілеспрямованої діяльності учня, його “учіння” (Б.Ф. Баєв). При цьому безпосередньою метою навчальної діяльності учнів є набування знань, умінь і навичок, підготовка до виконання певних функцій у практичній самостійній діяльності.

Центральним поняттям, що характеризує навчальну діяльність, є поняття “привласнення” (рос. – “усвоение”), яке починає свою історію ще в перших роботах з педагогічної психології. Пізніше, у працях П.П. Блонського, воно набуває більшої визначеності, чіткої віддиференційованості від процесів пам’яті, мислення і займає одне із засадничих місць у системі понять психології навчання.

На сучасному рівні розвитку педагогічної психології поняттям привласнення знань означається пізнавальна діяльність, котра спрямована на оволодіння поняттями та їх системами, уміннями і навичками, діями та операціями й охоплює цілу низку психічних процесів – сприймання, пам’ять, мислення, а також пов’язана з такими сторонами особистості, як її почуття і воля, нахили і здібності, пізнавальні інтереси тощо.

Розкриваючи природу процесу освоєння знань, вітчизняні психологи довели, що між присвоєнням і навчанням не існує однозначного зв’язку (Л.С. Виготський, Н.О. Менчинська, Д.М. Богоявленський, Г.С. Костюк), що зміст знань, їх узагальненість, методична майстерність учителя по-різному впливають на рівень, темп і характер їх добування тим чи іншим учнем (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Є.М. Кабанова-Меллер та ін.).

Зі свого боку, привласнення визначається й індивідуальними особливостями учня, зо-



крема, такими, як сформованість у нього певних навчальних умінь, загальний рівень його психічного розвитку та ін. Через те поняття *освоєння* розглядається у тісному взаємозв'язку з *розумовим розвитком*. Співвідношення, яке існує між *освоєнням і розумовим розвитком*, розкривається через всебічне дослідження тих закономірностей, яким підлягає процес оволодіння поняттями та їх застосуванням на практиці. При цьому мається на увазі, що у процесі освоєння здійснюється не лише кількісне збільшення, розширення обсягу знань, а й якісна перебудова розумових операцій, розумових структур і способів діяльності, за допомогою яких набуваються знання.

Так, загальноприйнятою стала думка, що привласнити будь-яке наукове поняття це фактично означає сформувати дане знання у процесі певної розумової діяльності учня. Природно, що під час такої роботи учень не лише оволодіває сумою знань, а й, удосконалюючи свою мисленнєву діяльність, оволодіває способами такого привласнення. У процесі навчання змінюються таким чином не тільки знання, тобто те, що відображається у свідомості, а й те, як відбувається таке відображення. А це вже і є показник розвитку.

Таким чином, при вивченні процесу привласнення знань, підкреслюють Н.О. Менчинська і Д.М. Богоявленський, “маємо справу з потрійним рядом явищ: по-перше, із самими знаннями, тобто з продуктом, результатом, сформованим під час навчання; по-друге, із мисленнєвим процесом, за допомогою якого досягається той чи інший результат, і, по-третє, з певними рисами мисленнєвої діяльності учня, які сформовані у його життєвому досвіді за умов виховання і навчання” [21, с. 7]. Кожне з цих явищ по-різному характеризує розвиток, але не розв'язує проблеми до кінця.

На потребу вивчення мислення у процесі навчання вперше наголосив Л.С. Виготський у книзі “Мислення і мова” (1934 рік), де поставив питання про пізнання закономірностей освоєння не окремо взятих понять, а їх систем. Правомірність такого підходу він довів численними дослідженнями особливостей привласнення наукових і так званих “життєвих” понять, яких діти набувають ще до навчання у школі.

Особлива заслуга вченого полягає в тому, що він не обмежився встановленням зв'язку між мисленням і набуванням знань, а піддав теоретичному й експериментальному аналізу

питання співвідношення *навчання і розвитку* [22]. Він, зокрема, вказує, що навчання і розвиток, хоча й тісно пов'язані між собою з моменту народження дитини, все ж не співпадають; між ними існує складна динамічна залежність, яка не “підлягає єдиній споглядальній формулі” [22, с. 452]. Правильно організоване навчання веде за собою розвиток, а не плентається у нього в хвості. Завдання навчання, на його думку, не зводиться до “єдиної здатності міркування”, до зміни “загальної здатності бути уважним”, його суть – у розвитку “багатьох спеціальних здібностей мислення”, “різних здібностей зосередження уваги на різного роду предметах”. У процесі учіння, зазначає він, оволодіваючи будь-якою окремою операцією, дитина набуває здатності утворювати мисленнєві структури певного типу, причому предметний зміст навчального матеріалу тут не відіграє вирішальної ролі.

Л.С. Виготський піддав обгрунтованій критиці погляди зарубіжних психологів, які стверджували, що навчання йде за розвитком (Ж. Піаже), або що навчання і розвиток співпадають, що це одне і те ж (Коффка, Торндайк). У Коффки, вказує він, розвиток є ширшим поняттям за навчання, у Торндайка – навчання і розвиток співпадають як дві рівних геометричних фігури. Даючи правильне розмежування поняттям “навчання” і “розвиток”, Виготський вважає, що навчання починається ще задовго до школи, але і шкільне навчання не є прямим продовженням лінії дошкільного розвитку. Воно вносить принципово нові здобутки у процес розвитку. Через те головне своє завдання він вбачав у розв'язанні двох кардинальних питань такого співвідношення, а саме: 1) розкрити співвідношення, яке існує між навчанням і розвитком взагалі, і 2) показати специфічні особливості такого співвідношення у шкільному віці.

Для характеристики рівнів розумового розвитку Л.С. Виготський вводить поняття “зони найближчого розвитку”. За його допомогою він розкриває досить важливу тезу про те, що при визначенні розумового розвитку дитини не слід орієнтуватися тільки на актуальний рівень розвитку – розвиток психічних функцій дитини, який уже досягнуто і який склався внаслідок завершених циклів, а треба враховувати “динамічний стан її розвитку”, ті процеси, які знаходяться на стадії становлення “саме зараз”. На його думку, навчання, яке орієнтується виключно на завершені цикли

розвитку, виявляється бездіяльним, воно не веде за собою розвиток дитячої особистості. Вчення про “зону найближчого розвитку” дає можливість довести, що тільки те навчання є продуктивним, яке забігає наперед розвитку. Саме навчання створює “зону найближчого розвитку” і пробуджує у дитини, приводить у рух цілу низку внутрішніх процесів розвитку, які на певному етапі навчальної діяльності проявляються тільки у сфері взаємовідношень її з довкіллям. Пройшовши далі складний шлях розвитку, ці процеси стають внутрішнім надбанням дитини.

На цій основі Л.С. Виготський формулює основний закон розвитку вищих психічних функцій: “Всяка вища психічна функція у розвитку дитини з’являється на сцені двічі: спочатку як діяльність колективна, соціальна діяльність, тобто як функція інтерпсихічна, вдруге як внутрішній спосіб мислення, як функція інтрапсихічна” [22, с. 449].

Навчання, з цього погляду, не є розвиток, але правильно організоване навчання дитини веде за собою її розумовий розвиток, викликає до життя цілу сув’язь таких процесів або їх сторін, які поза навчанням взагалі започаткувати було б неможливо. “Навчання, таким чином, є внутрішньо потрібний і загальний момент у процесі розвитку в дитини не природних, а історичних особливостей людини” [22, с. 450], – вказує він далі.

Характеристика загальних тенденцій розумового розвитку, його взаємозв’язку з навчанням, яку дав Л.С. Виготський, яскраво проявилася у дослідженні вітчизняними психологами другої половини ХХ століття закономірностей пізнавальної діяльності учнів при оволодінні знаннями, різними за своїм змістом. Тоді лівова частина досліджень стосувалася освоєння арифметичних, геометричних, біологічних, історичних, граматичних понять, а тому відіграла важливу роль й у з’ясуванні загальних закономірностей процесу навчання і процесу привласнення.

Проблема привласнення понять досить об’ємна і складна. Вона може бути розв’язана тільки за умови правильного розуміння суті поняття як логіко-психологічної і гносеологічної категорії. Вихідним при цьому є визначення природи поняття: Поняття – це не витвір чистого розуму, а “результати, в яких узагальнюються дані досвіду” (Ф. Енгельс). В.І. Ленін, характеризуючи процес пізнання, вказував, що перехід від “живого споглядання” до “абст-

рактного понятійного мислення” відбувається стрибкоподібно. Поняття як “вищий продукт мозку” формується у свідомості людини поступово – у процесі активної взаємодії її з дійсністю. “Спочатку миготять враження, потім виділяється дещо, потім розвивається поняття якості (певної речі чи явища) і кількості. Після цього вивчення і розмірковування скеровують думку до пізнання тотожності – відмінності – основи – сутності versus явища – причинності. Всі ці моменти (кроки, ступені, процеси) пізнання скеровуються від суб’єкта до об’єкта, перевіряючись практикою і приходячи через цю перевірку до істини”. Причому весь цей перехід є діалектичним, нерівномірним, бо “діалектичним є не лише перехід від матерії до свідомості, але й від почуття до думки” (Ленін В.І. *Філософські зошити // ПЗТ. – Т. 38. – С. 65–66*).

Питання про розвиток і освоєння (формування) понять може розглядатися у двох напрямках: 1) розвиток як утворення змісту понять завдяки збагаченню науки і 2) розвиток як привласнення понять у процесі індивідуального вивчення. Психологію, зрозуміло, цікавить другий аспект, оскільки вивчення закономірностей оволодіння понять відкриває шлях до раціоналізації навчальної діяльності. Адже й оволодіння основами наук означає опанування системою наукових понять, у яких зберігаються в узагальненому вигляді здобуті людством знання.

Питання про оптимальні шляхи привласнення понять висвітлюються у психологічній літературі по-різному. Зокрема, це залежить від того, якою теорією навчання та учіння послуговується дослідник, які ознаки у понятті він відносить до суттєвих чи несуттєвих, як він вважає за потрібне їх виявляти в конкретних об’єктах та яку роль відводить перцептивним, інтелектуальним, мнемічним і мовним та іншим діям у процесі оволодіння.

Оскільки привласнення знань є складною цілісною пізнавальною діяльністю, котра визначається сукупністю різних умов, то й процес оволодіння понять розглядається з урахуванням цих умов. Існує кілька концепцій навчання, що, своєю чергою, позначаються й на характеристиці аналізованого процесу.

Серед них передусім слід назвати асоціативну теорію, яка є найбільш прийнятною і, головне, перевіреною й доведеною численними дослідженнями. З позицій цієї теорії поняття сприяють об’єднанню об’єктів, наділених спіль-

ними властивостями, в один клас, групу чи сукупність (Г.С. Костюк, Т.В. Кудрявцев, О.М. Матюшкін, Н.О. Менчинська, П.О. Шеварьов та ін.). Суттєвими при цьому вважаються ознаки спільні й необхідні. Вони і служать основою для розрізнення понять. Виділення суттєвих ознак у процесі формування понять відбувається через зіставлення властивостей різних предметів і явищ і йде в напрямку: об'єкт → сприймання → уявлення (образ) → поняття.

З цієї теорії випливає аналітико-синтетична концепція формування понять, основними принципами якої є: пред'явлення (чи самостійне виявлення) учням різних предметів чи явищ певного класу, які підбираються так, щоб вони або відрізнялися всіма ознаками, крім суттєвих для даного поняття (метод розчленування), або, навпаки, були схожими в усьому, крім суттєвих ознак (метод протиставлення), активне спостереження над об'єктами, виділення різних їх властивостей, зв'язків, відношень, структурних компонентів, подальше аналізування, порівняння, зіставлення чи протиставлення виділених властивостей або ж їх об'єднання, синтезування.

Водночас завершується процес формування абстрагуванням виявлених властивостей та означенням їх словом, вираженням у певному терміні й застосуванням останнього до різних об'єктів даної групи чи класу. Цей шлях формування може бути пасивним (коли об'єкти та їх властивості демонструє вчитель) й активним (коли учні самостійно під час власної пошукової діяльності знаходять ознаки чи властивості об'єкта). Всі можливі варіації залежать як від змісту об'єкта, так і методики навчання. Але спільним для них є індуктивний характер цієї концепції.

Основи цієї методики, закладені ще Яном Амосом Коменським, у різних варіаціях часто зустрічаються у практиці навчання. Про її ефективність свідчить багаторічна практика школи та численні психологічні дослідження, проведені за останні роки (О.М. Матюшкін, Н.О. Менчинська, Г.В. Сабурова, Г.С. Костюк, П.Р. Чамата, Т.В. Косма, Г.М. Орлова). У цих дослідженнях не просто підтверджені можливості індуктивного формування понять, але, що є особливо цінним, виявлено важливі стадії і механізми цього процесу. Зокрема, встановлено, що перероблення наочно сприйнятої інформації починається не після сприймання предметів і явищ, а вже у процесі самого сприй-

мання. Виявилось, що сприймання немовби "відбирає" об'єкти, виділяє одні і "не помічає" інших. Наступне мисленнєве опрацювання матеріалу (порівнювання, узагальнення, аналіз і синтез ознак і предметів) залежить від того, що саме "помітив" учень в об'єктах (О.М. Матюшкін, Г.В. Сабурова). Через те при сприйманні одного й того ж матеріалу в різних учнів можуть утворюватися поняття, що мають різний зміст. Так, якщо у процесі сприймання виділено несуттєві ознаки, виникає помилкове узагальнення, а значить, і неадекватне поняття (В.І. Зикова, В.З. Редько, Г.В. Сабурова, Г.М. Орлова); якщо ж виділено суттєву ознаку, але вона не узагальнена, то обсяг поняття буде обмежений, воно носитиме локальний характер (Л.Н. Ланда, Н.Ф. Тализіна та ін.).

Численними дослідженнями (Л.В. Занков, П.Р. Чамата, О.М. Матюшкін) доведено, що особливості сприймання навчального матеріалу залежать від трьох факторів: а) будови самого об'єкта (які ознаки і наскільки яскраво виражені); б) індивідуального досвіду (які риси об'єкта найбільш знайомі учневі); в) методики навчання (які ознаки виділяє і на яких з них найбільше наголошує вчитель або підручник). Особливо важливим, на наш погляд, є той факт, що перероблення сприйнятої інформації, що є основою утворення понять, не завжди носить свідомий характер.

Ще Л.С. Виготський довів, що правильне оволодіння поняттям може бути і без свідомого переосмислення сприйнятого, більше того – без розуміння самого значення поняття. Саме таким шляхом йде формування за його термінологією "життєвських понять", яким він відводив значне місце в інтелектуальному розвитку дитини. Привласнення понять не завжди пов'язане з вживанням відповідного слова. Так, діти, вказує відомий учений, можуть вірно класифікувати предмети і картинки, але дуже часто при цьому не можуть назвати словом відповідні класи речей і тим більше не в змозі словесно пояснити обґрунтування своєї класифікації. Вживання відповідного слова, означення ним відповідного змісту також не завжди є свідченням того, що поняття уже сформувалося. *Слово може означати й уявлення, а не поняття.*

Характер операцій аналізу і синтезу, які виконують важливу функцію у процесі формування понять, змінюється залежно від предметно-абстрактного змісту понять і рівня розвитку учня. Спочатку, наприклад, аналіз носить

глобальний характер – виділяються лише найбільш наочні властивості предметів, а синтез – частковий, оскільки об'єднує не всі, а тільки деякі ознаки об'єкта. Синтез і аналіз у цьому випадку відірвані один від одного. Скажімо, учень вірно вживає термін, але не може виділити тих ознак в об'єкті, на підставі яких він це робить (Л.С. Виготський). Головна причина такого явища полягає в тому, що різний навчальний матеріал, різні види об'єктів вимагають відповідно і різних прийомів аналізу і синтезу. Отже, щоб вірно класифікувати об'єкти, треба знати, які саме ознаки в них треба виділяти і за допомогою яких операцій це досягається.

Особливості навчального матеріалу визначають прийоми як предметної (перцептивної), так і мисленнєвої діяльності, що потрібна для формування відповідного поняття. Тому, щоб сформувані правильне поняття, треба навчати їх користуватися прийомами розумової діяльності, за допомогою яких досягається вищелування, виявлення і наступне об'єднання суттєвих ознак освоєваних об'єктів і понять про них. І саме під таким кутом зору проведені дослідження формування історичних, природничих, арифметичних і граматичних понять у роботах Д.М. Богоявленського, Н.В. Гродської, В.К. Демиденка, С.Ф. Жуйкова, Є.М. Кабанової-Меллер, Н.О. Менчинської, Д. Ф Ніколенка, Г.М. Орлової, Н.Ф. Пічко, Л.М. Проколієнко, А.Ф. Халаїма та ін.

У цих дослідженнях йдеться про основні прийоми розумової діяльності, що потрібні для формування відповідних понять, та про основні способи навчання цих прийомів. Ґрунтовному психологічному пізнанню були піддані аналітико-синтетичні процеси, процеси абстрагування та узагальнення, за допомогою яких виявляються суттєві ознаки у привласнювальних об'єктах та закріплюються у поняттях. Доведено, що ці процеси можуть здійснюватися трьома способами. Перший – спосіб ізолюючої абстракції – полягає у повному відволіканні одного елемента від усіх інших, другий – абстракція підкреслення – полягає в тому, що учень неповністю абстрагується від так званих “побічних” ознак об'єкта, а мисленнєво виділяє інші ознаки як суттєві, а решта стають для нього ніби фоном. Третій спосіб – розчленувальна абстракція – характеризується тим, що учні при засвоєнні понять свідомо протиставляють суттєві і несуттєві ознаки, вільно ними оперують. Як показує вивчення вище зазначених способів абстрагування, найкраще при-

власнюються поняття при використанні саме розчленувальної абстракції. Поняття на її основі – більш глибокі, об'ємні, гнучкі, легше застосовуються у нових і досить різноманітних ситуаціях. Звідси впливають важливі практичні висновки, які ми і намагалися врахувати в організації розвивального експерименту: навчання повинно передбачати не лише розгляд загальних, найбільш істотних ознак, що відображають суть конкретного поняття, а й тих, за якими ці поняття (об'єкти) відрізняються.

Відомі психологи (Г.С. Костюк, Н.О. Менчинська) зазначають, що процес формування понять не обов'язково починається з конкретного, окремого, із спостереження за речами і явищами, із встановлення асоціацій між ознаками, властивостями та їх роллю у понятті й між властивостями та їх назвами. У процесі шкільного навчання утворення понять іноді починається із загального (слів-термінів), але і в цьому випадку зміст терміна спочатку виявляється як дифузний загальний термін, а потім і з ним відбуваються такі ж перетворення (Н.О. Менчинська, Г.М. Орлова).

Асоціативна теорія навчання ґрунтується на вченні І.П. Павлова про природу умовного рефлексу. Для останнього умовний рефлекс – це і є асоціація, яка виражає взаємодію організму із зовнішнім світом у широкому значенні поняття “взаємодія”. Через те треба відмежовувати асоціативну теорію навчання від того розуміння асоціацій, яке відоме у психології як асоціативна теорія. Так, прихильники класичного асоціативізму розглядають асоціацію як зв'язок між психічними явищами поза матеріалістичною причинністю. “Прагнення до об'єднання” приписується самим психічним явищам, зважаючи на їх внутрішні закони. Скажімо, представник цього напрямку в психології А. Бен приписував “прагнення об'єднатися” самим психічним явищам, зважаючи на їх внутрішні закони: “Дія, відчуття і почуття, котрі виникають одночасно або в безпосередній наступності, прагнуть поєднатися чи пов'язатися так, що, коли тільки згодом одне з них з'явиться в думці, – й інші бувають готові відновитись у вигляді ідей” [23, с. 245]. Говорячи про природу асоціацій за схожістю, він далі вказував, що наші відчуття, думки, переживання “прагнуть оживляти... у пам'яті схожі з ними духовні стани” [Там само, с. 300]. Аналогічну думку висловив і Г. Еббінгауз, який писав, що виникнення асоціацій, “зв'язування їх членів воєдино”, можливе лише при умові

“одночасного їх існування в душі” [24, с. 243].

І.П. Павлов переніс питання про природу асоціацій в іншу площину. Ототожнюючи поняття асоціації з тимчасовим нервовим зв'язком, з умовним рефлексом, він виходив із того, що всі психічні явища суворо детерміновані матеріальним світом, зумовлені причиною, що знаходиться поза організмом. Тому й асоціація – це зв'язок між психічною функцією і тим подразником, який сигналізує про дійсність. Органом асоціації є великі півкулі головного мозку, які безпосередньо реагують на різні “коливання явищ зовнішнього світу”. Процес утворення асоціацій трактувався асоціаціоністами або суто механічно за повної пасивності свідомості людини, залежно від простої повторюваності певних уявлень, або допускав активність свідомості, яка при утворенні асоціацій розглядалася ними індетерміністично і визначалася як прояв особливих духовних сил, котрі творять саму дійсність.

Останній погляд знайшов своє заперечення в ідеалістичній концепції про “детермінуючу тенденцію”, яку обстоювали представники Вюрцбургської школи С. Зельц, Н. Ах, Орт та ін. Вони говорили про існування “чистого мислення”, протилежного всьому чуттєвому, і заперечували участь мови у формуванні понять, оскільки зорові, слухові та рухові уявлення слів, на їхню думку, є непотрібними “фетишами” асоціаційної психології.

Суто механічне об'єднання зовнішніх уявлень в асоціацію виявилось також у ранніх теоріях бігевіоризму (Торндайк, Ватсон). Згідно з цим вченням утворення зв'язку між стимулом (S) і реакцією (R) відбувається шляхом простого повторення і не вимагає участі будь-яких складних психічних процесів. За вдалим висловом Н.О. Менчинської, автори такої концепції “будували психологію без психіки”. До того ж бігевіористична теорія позначилась і на характеристиці процесу формування понять. Представники даної теорії розглядають поняття не як клас об'єктів, що мають спільні властивості, а як певні суттєві властивості, якими володіє деякий клас об'єктів. Реагування однаковою мовою на групу подразнень вони і називають поняттям. Цим вони зводять формування понять до диференціації генералізованих умовних рефлексів, у яких практичні операнти (реакції) замінюються словесними. Звідси впливає і твердження бігевіористів, що навчання поняттям – це нав-

чання вживанню слів, штучне зв'язування слова з предметом чи явищем, що має певну значиму ознаку.

З цієї концепції випливають й інші більш принципові висновки щодо процесу формування понять. Зокрема, доводиться, що для виділення суттєвої ознаки не обов'язково проводити спостереження за кількома різними об'єктами і порівнювати їх, а потрібно лише, щоб ця ознака виділялася на фоні інших, і тоді учень зможе помітити її у наявному об'єкті. Формування поняття тут ніби відбувається “з місця”. Наступним моментом освоєння є вживання поняття, яке відбувається шляхом його “примірювання” при зустрічі з будь-якими об'єктами, що мають цю ознаку. Процес оволодіння організується, таким чином, через спроби його вживання і регулюється результатами цих спроб. Утворення понять йде своєрідним шляхом “спроб” і “помилко” і відбувається на основі підкріплення одних ознак і гальмування – інших.

Хоча дана концепція має деякі цікаві моменти, їй все ж, як і асоціаціоністичній, притаманні принципові, неприйнятні нам вихідні положення. По-перше, поняття ознаки у бігевіористів визначається надто вузько, лише як певна якість певного об'єкта. Насправді ж ознака може відображати не лише якість самого об'єкта, а й відношення між об'єктами (більше–менше=кількість; причина–наслідок і т. д.). По-друге, поняття відображають не суб'єктивне значення ознаки для індивіда, а її об'єктивне значення для речей. Інша справа, що факт відображення і повнота його можуть визначатись індивідуальним досвідом учня, але це все ж буде відображенням об'єктивно значимого і визначального для предмета, речі, явища.

Останнім часом у нас і за кордоном набула розповсюдження теорія, що пропагує дедуктивний шлях навчання й освоєння знань (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Дж. Брунер та ін.). Згідно з цією теорією навчання в молодших класах треба розпочинати з ознайомлення учнів із загальними властивостями і функціями об'єктів, з їх залежностями, на яких і ґрунтуються привласнювані поняття. Так, автори цієї концепції радять починати вивчення математики не з поняття числа й арифметичних дій над числами, а з самих загальних понять множин, відношення множин, операцій над множинами і т. ін.; вивчення граматики – з найбільш загальних граматичних категорій

(фонем, морфем, синтагм, “плану змісту” і “плану вираження”, категорій “змінності”, “значущості”, “граматичної форми” і “граматичного значення” й т. ін.), які характеризують не лише рідну, а й будь-яку іншу мову. В цьому аспекті експериментальні дослідження В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Л.І. Айдарової, А.К. Макарової та інших доводять, що дедуктивний шлях навчання можливий уже з перших класів, і саме він приводить до формування наукових понять.

Вочевидь у своїх дослідженнях автори беруть за основу теоретичне положення Л.С. Виготського про те, що розумовий розвиток школярів у кінченому підсумку визначається “змістом освоєваних ними знань”. Критикуючи методи Ж. Піаже та інших дослідників, котрі намагалися в аналізі розумового розвитку дитини розмежувати те, що йде від розвитку, і те, що йде від навчання, Л.С. Виготський довів, що факт привласнення дитиною змісту знань є найбільш істотним показником його інтелектуальних можливостей. Тому прихильники дедуктивного методу навчання, дещо переосмисливши зміст навчального матеріалу в напрямку його поглиблення, надання теоретичної спрямованості та введення теоретичних узагальнень у традиційні навчальні програми, доводять, що при відповідній методиці викладання освоєння теоретичних положень цілком можливе і доступне дітям початкових класів. Напрямок розвитку мислення дітей, котрі навчаються за цими програмами, йде від теоретичних узагальнень до конкретних їх проявів. В.В. Давидов, зокрема, пояснює його як природний генетичний шлях. Він пише: “Від моменту народження до 7–10 років у дитини виникають і формуються складні системи загальних уявлень про навколишній світ, закладається фундамент змістово-предметного мислення. Причому на порівняно вузькому матеріалі діти виділяють загальні схеми орієнтації у просторово-часових і причиново-наслідкових залежностях речей. Ці схеми є своєрідним каркасом тієї “системи координат”, всередині якої дитина починає все глибше оволодівати різними властивостями різноманітного світу” [25, с. 82]. Отож, при вміло організованому навчанні, яке зберігає цю тенденцію — від загального до конкретного, на думку В.В. Давидова, Л.І. Айдарової, А.К. Маркової та інших, досягається цілком очевидний ефект й у розвитку мислення учнів.

Загалом цікава та оригінальна постановка питання, вдала її реалізація у практиці нав-

чання дітей молодших класів все ж потребує своєї подальшої розробки у прикладному аспекті. Так, у дослідженнях Л.І. Айдарової показано досить продуктивний метод формування у дітей лінгвістичного ставлення до слова як комунікативної одиниці мови, однак залишається незрозумілим, як за допомогою такої методики вдається досягти грамотності учнів, де і коли вчитель має можливість формувати у дітей орфографічні, орфоепічні та пунктуаційні норми, без яких на сьогоднішньому рівні мовної комунікації не можна точно висловити думки ні усно, ні письмово.

У 50–70 роки у вітчизняній психології сформувалась і набула широкого резонансу теорія, спрямована на розв’язання проблеми управління психічною діяльністю учнів у процесі навчання, відома під назвою поетапного формування розумових дій. Її автори П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін і інші доводять, що поняття — це продукт дій мислення, а тому оволодіння ним можливе лише на основі тих дій, за допомогою яких воно сформоване. Не поняття, а осмислена діяльність є ключем до розуміння природи психіки, у тому числі і природи понять, що формуються у людини протягом її життя. Чітко розмежувавши поняття діяльності, дії та операції й показавши відношення і зв’язок між основними елементами осмисленої діяльності — мотиву діяльності і цілі дії, цілі дії і результату операції, об’єкта дії і реального предмета, — О.М. Леонтьєв довів, що ці відношення у загальній формі зберігаються скрізь, хоча їх характер змінюється в конкретних видах діяльності. Тому центр ваги при характеристиці, наприклад, такого виду розумової діяльності, як формування понять, треба перенести з відображуваного явища на причину і способи цього відображення, тобто на діяльність.

Звідси і психічна діяльність є не чим іншим, як перенесенням зовнішніх матеріальних дій у план відображення — у поле сприймання, уявлень і понять. Процес цього переносу здійснюється через кілька етапів, на кожному з яких відбувається нове відображення і відтворення дії та її систематичні перетворення. Будь-які людські дії здійснюються за чотирма основними параметрами. Це — рівень, на якому дія здійснюється, міра її узагальненості, повнота фактично виконуваних операцій і ступінь її освоєння чи оволодіння, привласнення.

У першому параметрі розрізняють принаймні три показники, три рівні становлення дії: дії з

матеріальними предметами (чи їх матеріальними зображеннями), дії в голосній мові (без опори на предмети) і “дії в думці”. Ці рівні, на думку дослідників, і намічають основні перетворення дії на шляху її розумового становлення.

Три останні параметри визначають якості дії: вона тим вища і продуктивніша, чим більш згорнута, узагальнена й освоєна. При цьому загальна схема формування дій характеризується виділенням чітко детермінованої послідовності саме визначених вище етапів дій. Саме такі вихідні положення теорії поетапного формування розумових дій були реалізовані в конкретних дослідженнях з формування в учнів геометричних, граматичних, історичних та інших понять, трудових умінь і навичок. Прихильники даної теорії вважають, що початком розумових дій є зовнішні практичні дії, з яких шляхом перетворень виникають внутрішні, мисленнєві. Вирішальну роль у формуванні дій при освоєнні знань відіграє їхня орієнтовна основа. Процес освоєння характеризується також змінами і в кількох відносно незалежних “параметрах дії” як дії взагалі – міра узагальненості, ступінь розгорнутості, повнота освоєння.

П.Я. Гальперін визначає три типи орієнтовної основи дій і, відповідно, три типи навчання. Так, з боку повноти орієнтовна основа може бути неповною, повною і надмірною, а за способом одержання – даватися людині у готовому вигляді або виділятися нею самостійно. У процесі протікання навчальної діяльності розрізняють п’ять етапів привласнення принципово нових дій: на першому – учні одержують потрібні роз’яснення про мету дії, їм показують, на що треба орієнтуватися при її виконанні і як саме виконувати; це етап попереднього ознайомлення з дією; на другому етапі матеріальної (чи матеріалізованої) дії учні вже виконують дію в зовнішній, матеріально розгорнутій формі; тут є можливість учням освоювати предметний зміст дії (правило, виконання, склад її операцій), а вчителів – об’єктивно контролювати виконання кожної операції, яка входить у дію; на третьому – дія здійснюється у плані голосної мови, звільняючись від прямого контакту з предметами; тут вона узагальнюється, намічається тенденція до її скорочення й автоматизації; на четвертому – має місце “зовнішня мова про себе”, а відтак дія виконується у формі промовляння “про себе”, якісно змінюється за параметрами узагальненості і згорнутості; і на завершальному, п’ятому етапі, відбувається

повне становлення дії: вона виконується за допомогою внутрішньої мови, а тому максимально узагальнена й автоматизована.

Така п’ятиетапна структура формування дії переводить її із зовнішньої, предметної – у внутрішній, пізнавальний процес. Саме за допомогою таких дій і розкривається система істотних властивостей об’єктів, а їхнім результатом є розумові образи об’єктів, поняття про них. Привласнюються поняття, своєю чергою, за допомогою низки дій, які забезпечують поступове відображення об’єкта. Тому за кожним поняттям приховані ті розумові дії, котрі реально уможливають їх оволодіння.

У діях з об’єктами здійснюється аналіз і синтез, виділення й об’єднання істотних властивостей предметів і явищ. Дії людини з об’єктами є обов’язковою умовою, початком переходу від сприймання до думки, від часткових думок, понять, знань до більш широких і глибоких узагальнень, якими є закономірність, відношення, категорії. Останнє стає можливим завдяки тому, що самі дії у процесі такого відображення-пізнання розвиваються, збагачуються інтелектуально, набувають другосигнального характеру. Слово, яке супроводжує дію, долучається до неї, створює можливість переходу від зовнішньої до внутрішньої (мисленнєвої) дії, замінює реальні об’єкти і дає змогу діяти з ними й тоді, коли об’єкти відсутні. Слово скеровує орієнтовну діяльність, усі процеси аналізу і синтезу здійснюються з його допомогою, воно є носієм і засобом узагальнення (О.М. Леонтьєв).

Навчальна діяльність, котра організовується методом поетапного формування розумових дій, дає змогу більш наочно керувати цим процесом, оскільки послідовність дій та їх поетапне відпрацювання робить більш прозорими і вимірними всі ланки такого процесу. Однак доречно зауважити, що дана теорія, незважаючи на її повноту і переконливість, виявляє переважно процеси інтеріоризації дії, тобто перехід від зовнішньої практичної дії до внутрішньої, мисленнєвої, і зовсім не розглядає (не менш важливого) процесу екстеріоризації, тобто переходу операції із внутрішнього плану в зовнішній. Системою досліджень (Г.С. Костюк, Н.О. Менчинська, С.Л. Рубінштейн та ін.) доведено, що процеси екстеріоризації постійно мають місце при формуванні понять. Та, мабуть, і при формуванні самих дій відбувається постійна динаміка переходів зовніш-

нього плану дії у внутрішній, і навпаки. Все це дає підстави розглядати процес привласнення понять у певній залежності від їх застосування на практиці.

## 2. Застосування понять – основна умова успішного добування знань

Загальновідомо, що повне освоєння знань досягається тільки тоді, коли учень активно діє з навчальним матеріалом, пробує застосувати його для розв'язання різноманітних навчальних і практичних задач. При цьому поняття “задача” мислиться в широкому плані. Навчання розглядається як діяльність, котра має “задачну структуру” (Баєв). Кожна задача містить мету, якою визначається кінцевий результат при її розв'язанні, коло тих об'єктів, що входять в умову задачі і повинні бути використані, та певні операції, які потрібні для її розв'язування (Г.С. Костюк, Г.О. Балл).

Специфічною особливістю навчальних задач є те, що вони слугують засобом досягнення учбових цілей. У цьому зв'язку важливого значення набуває і прямий продукт (результат) розв'язуваної задачі, і так звані побічні, що виражаються в освоєнні способів розв'язання. І перший, і другий здійснюються й оформляються у поняттях. Останні виражають закономірності та правила, конкретні змістовні величини (наприклад, кількість, засоби вираження граматичної форми чи категорії, будову, фізіологічний процес організму або окремої клітини, відношення між поняттями, якими учень оперує, тощо).

У процесі розв'язування задач відбувається органічне злиття освоєних знань (понять) і практичних дій. Через те при застосуванні знань розкриваються нові істотні сторони фактів і явищ, які раніше не помічалися, встановлюються їхні багатогранні зв'язки і відношення, поглиблюється розуміння їхньої суті. Крім того, при застосуванні знань формується новий аспект розумової діяльності – виробляються прийоми мисленнєвої діяльності, формується вміння мислити і, насамперед, за характеристикою Н.О. Менчинської та Д.М. Богоявленського, – уміння аналітико-синтетичної діяльності. Оскільки аналіз і синтез у процесі свідомого навчання відбуваються на рівні другої сигнальної системи, то при застосуванні знань закріплюються не лише особливості діяльності з первинними подразниками (чуттєвими – при реальному аналізі, і словесними – при розу-

мовому) та реакція на них, а й вербальна діяльність учня у формі зовнішнього чи внутрішнього мовлення, котре здійснює, скеровує і спрямовує ці операції.

Застосування понять у процесі розв'язування різноманітних завдань немовби дає змогу у скороченому вигляді відтворити сам процес їх формування, у швидкому темпі перебороти ті труднощі, які були пов'язані із процесами абстрагування й узагальнення при оволодінні знаннями. Мова тут відіграє важливу роль. Відтворення знань у процесі їх застосування відбувається в мовній формі, тому розрізнення об'єктів, підведення їх під правило, диференціація, встановлення між ними певної залежності здійснюються завдяки мові начебто “миттєво”, ніби вона долучена до процесу сприймання вихідних даних. Водночас, за потреби, цей процес знову може набувати розгорнутого характеру, особливо тоді, коли учень зустрічається з певними труднощами у розв'язанні завдання.

Раніше вже говорилося про те, яку роль у вітчизняній психології відіграло поняття “діяльність”. У педагогічній психології теза “психіка виявляється і розвивається в діяльності” позначилася насамперед на характеристиці процесу розвитку і формування понять. Численними дослідженнями доведено, що привласнення знань, формування навичок відбуваються успішно за умов конкретної діяльності, яка і забезпечує застосування цих понять, знань, способів виконання діянь (О.М. Леонт'єв, Н.О. Менчинська).

У процесі застосування знань фактично відбувається повторна “зустріч” із освоєваним матеріалом. У ньому розрізняють дві такі сторони – змістову (“реальну”) і власне психологічну (“формальну”), які постають у єдності. З одного боку, відбуваються зміни в набутому досвіді учня, його знання розширюються, зміст понять збагачується, вони набувають більш визначеного і більш узагальненого характеру і, нарешті, утверджується закріплення тих систем асоціацій, які найбільш повно і точно відображають істотні сторони предметів і явищ, що вивчаються. Такі зміни у змістовій стороні процесу оволодіння здійснюються завдяки активній розумовій діяльності учня, удосконаленню операцій аналізу і синтезу, котрі застосовуються до все більшого кола предметів і явищ (Н.О. Менчинська).

Через те частина психологів (Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, Н.О. Менчинська) провідними операціями, які розкривають сутність



переходу від нижчих етапів освоєння до вищих, вважають саме аналіз і синтез, бо в основі всіх інших мисленневих операцій можна встановити різні прояви саме цих операцій. С.Л. Рубінштейн неодноразово підкреслював, що абстракція та узагальнення є “похідними” від аналізу і синтезу.

Характер мисленневих операцій зумовлює асоціації та їх системи, позначається на “будові” асоціацій, приводить до вироблення і закріплення різних їх видів. Формування систем асоціацій у процесі навчання досліджував Ю.О. Самарін, який прийшов до висновку, що оперування поняттями треба розглядати як процес, котрий зумовлений закріпленою системою знань і на їх основі – системою відношень. При застосуванні сформованих знань відбувається активний процес відбору асоціацій та асоціативних систем для розв’язання конкретних завдань і тим самим – для утворення нових асоціацій та їхніх систем, для формування нових понять про навколишній світ.

Таким чином, під час навчання безперервно здійснюється зміна асоціацій у двох протилежних напрямках: з одного боку, зв’язки ускладнюються (створюються ланцюги асоціацій, їхні системи, нижчі види переходять у більш складні, вищі), а з другого, – зважаючи на те, як процес оволодіння автоматизується, відбувається спрощення асоціацій (проміжні ланки випадають, “вищі” види трансформуються в “нижчі” і т. ін.).

Процес привласнення нерідко розглядається у психології у зв’язку з поняттям “задача”. Природа останньої характеризується залежно від понять – “репродуктивної” і “детермінуючої” тенденцій. Перша – спирається на асоціативні процеси, друга – діє у протилежному напрямку і визначається змістом конкретного завдання. Прихильники другої тенденції вважають, що індивід при розв’язуванні задачі сам спрямовує протікання мислення, а прибічники першої – що саме протікання уявлень спрямовується тут умовами, які знаходяться поза індивідом. Далі: “детермінуюча” тенденція передбачає цілеспрямований, упорядкований і відповідно організований перебіг думок, у той час як при “репродуктивній” наявна “безпланова, невизначена гра уявлень”. І, нарешті, “детермінуюча” тенденція ніби надає мисленню творчого характеру, передбачає активність свідомості, а “репродуктивна” – пов’язана з відтворювальним мисленням при

пасивності свідомості. Зауважимо, що поняття “детермінуючої тенденції” вперше вжили представники так званої Вюрцбургської школи в мисленні, вирішуючи питання ролі задачі у мисленневій діяльності взагалі.

У зарубіжній психології можна знайти протиставлення цих двох тенденцій у кількох аспектах. Даний підхід до з’ясування природи задачі як поля, де знання можуть активно застосовуватися, поглиблюватися і свідомо бути освоєні, неправомірний. Насправді ж розв’язання питання про роль задачі у привласненні знань перебуває в іншій площині – не у самій задачі, а в індивіді, котрий її розв’язує. Сам рівень його інтелектуальних умінь зумовлює різне співвідношення продуктивних і репродуктивних процесів при її розв’язуванні. В одному випадку для учня, який володіє розвиненими інтелектуальними вміннями, процес розв’язування визначається продуктивним аналізом задачі, під час якого він провадить активний відбір способів дії серед можливих, і відкидає ті, які не відповідають даній задачі (саме при цьому може створитись ілюзія “детермінуючої” тенденції). У другому випадку, якщо в учня відсутні інтелектуальні вміння, то процес розв’язування здійснюється на основі неповного аналізу, його детермінація відбувається в невірному напрямку. І лише на основі відтворення відомих раніше дій вдається наблизитися до адекватного аналізу умови задачі. У цьому випадку має місце відтворення “позаконтекстних” асоціацій, виникає ілюзія переваги “репродуктивної” тенденції.

І у першому, і в другому випадку використовуються понятійні асоціації, що вже зафіксовані у системах понять з одночасним утворенням нових систем зв’язків, новим перегрупуванням елементів попереднього досвіду. Саме це мав на увазі І.М. Сеченов, коли в “Елементах думки” писав: “Через голову людини упродовж усього її життя не проходить жодної думки, яка не створилася б з елементів, зареєстрованих у пам’яті...” [26, с. 320].

Загальновідомо, що мисленнева діяльність активізується тоді, коли виникає проблемна ситуація. Якщо ж останньої немає, то нове завдання, будучи “зрозумілим”, не активізує мислення і тим самим не може позитивно вплинути на набування нових знань. Саме у цьому і полягає основний зміст думки І.М. Сеченова про те, що “освоювати – це означає зливати продукти “чужого” досвіду з показниками власного” [Там само, с. 365].

Хоча оволодіння поняттям спирається на попередній досвід особистості, але цей зв'язок між попереднім досвідом й освоєваним новим поняттям – складний і суперечливий. Попередній досвід відіграє стимулювальну роль лише у тому випадку, коли учень усвідомлює його недостатність. Нові узагальнення виникають на основі образів та уявлень, котрі утворилися раніше. Уявлення – важлива ланка на шляху від сприймань предмета до поняття про нього. Вироблення поняття вимагає і перебування самих уявлень, їх подальшого аналізу, вичленування в них істотних ознак об'єкта та їх узагальнення, яке здійснюється у низці суджень.

Успіх привласнення понять у процесі їх застосування залежить від рухливості зв'язків, що перебувають у їх основі. Дані Є.М. Кабанової-Меллер, Я.І. Петрова, А.Д. Виноградова показують, що повному оволодінню понять сприяє вироблення зв'язків між поняттями та їх системами у двох напрямках – прямому і зворотньому. Оперування поняттями, яке відбувається в таких динамічних і лабільних функціональних залежностях, приводить до більш глибокого і міцного їх освоєння.

Відомо, що процеси аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення, за допомогою яких здійснюється формування понять, виявляються в конкретних діях людини. Такими спочатку є практичні, а потім розумові дії. Ще Л.С. Виготський наголошував, що мислення і реальні дії невіддільні одне від другого непереможною стіною, що у житті на кожному кроці спостерігаються переходи думки в дію, а дії – в думку. “Шлях від споглядання до абстрактного мислення, – писав він, – і від нього – до практичної дії є шлях перетворення задубілої і тугорухливої динаміки ситуації в рухливу плинну динаміку думки, і шлях зворотного перетворення останньої в розумну, доцільну і вільну динаміку практичної дії” [22, с. 476].

Залежно від рівня сформованості самих практичних і розумових дій існує кілька рівнів застосування знань у процесі виконання різних завдань. Як показують дані спеціальних досліджень (Л.І. Божович, П.І. Зінченко, Н.О. Менчинська, Л.М. Проколієнко, Л.А. Скопец та ін.), застосування понять – це не лише спосіб перевірки глибини чи ґрунтовності їх освоєння, а й умова такого освоєння.

Поняття, зокрема, граматичні, математичні, біологічні та інші, шліфуються, уточнюються у процесі вправлення і набувають більшої

значущості для учнів. Усвідомлення суб'єктом суперечностей між уже наявними в нього узагальненнями і новими даними, отриманими під час пізнавальної діяльності (Г.С. Костюк, М.Н. Скаткін), яскраво виявляється саме у процесі застосування знань і є однією з рушійних сил переходу від нижчих до вищих форм понятійного відображення дійсності.

Оволодіння поняттями вимагає вироблення пов'язаних з ними розумових дій, мисленневих операцій, котрі здійснюються за допомогою як зовнішньої, так і внутрішньої мови. Мова, хоча сама і не створює понять, є надважливий засіб мисленневого аналізу і синтезу об'єктів, абстрагування й узагальнення їх істотних ознак, фіксацій і збереження результатів мислення та передачі їх іншим людям. А в процесі застосування знань вона ще й відіграє роль засобу активізації попереднього досвіду, постає формою встановлення зв'язку між елементами знань, між діями, які здійснює суб'єкт під час вирішення завдань.

Отже, процес привласнення знань неподільно пов'язаний з їх застосуванням як у процесі розв'язування теоретичних, так і практичних задач. Одержані у психологічних досліджень дані розкривають і шляхи керівництва цим процесом. Центральною ланкою такого керівництва є стимуляція і правильна організація пізнавальної діяльності учня, що спрямовується на розкриття відображеної в поняттях сутності предметів і явищ дійсності.

## ВИСНОВКИ

Нами здійснена спроба висвітлити основні закономірності привласнення підлітками граматичних понять та формування в них орфографічних навичок залежно від різних методів керування цими процесами. Як з'ясувалося, процес такого привласнення за своєю природою є складним і суперечливим, характеризується низкою специфічних особливостей. Одна з таких особливостей – інтерференція лексико-граматичних і логіко-граматичних сторін мовних явищ, які часто не диференціюються учнями і в підлітковому віці. Не менш важливою особливістю аналізованого процесу є його пряма залежність від методу навчального керівництва.

Успіх привласнення граматичних знань визначається як змістом пред'явленої інформації, так і способом її опанування. Незважаючи на те, що з IV класу (за новою програмою) вивчається систематичний курс нау-

кової граматики, опанування ним достатньою мірою не завершується у підлітковому віці. Він продовжується і в старших класах та, мабуть, і в більш пізньому віці, тобто залежно від глибини оволодіння людиною словниковим масивом рідної мови.

Оперування граматичними категоріями, починаючи з практичного їх привласнення в процесі мовного спілкування в дошкільному віці і закінчуючи вивченням специфічно граматичних ознак в умовах шкільного навчання, проходить шлях від наївно-семантичного розуміння мови та її законів до науково-теоретичного осмислення закономірностей граматичної будови. Останнє стає можливим завдяки високому рівню розвитку мислення учня, зокрема його здатності абстрагувати та узагальнювати ідеальні і реальні явища дійсності.

Грамматична сторона мови, що стає предметом спеціального вивчення, вносить істотний позитивний компонент у розвиток мовних здібностей людини і формує одночасно й більш високий рівень її мисленнєвої здатності. Але процес привласнення, як і пізнавальна діяльність, що скерована на розкриття нового і досить важливого аспекту слова як мовної комунікативної одиниці, ґрунтується на розумінні значень слів, свідомому аналізі та синтезі їх звукового складу, засобів вираження різних форм зв'язку слів у реченні, їх узгодження і керування, граматичних ознак мовних явищ.

Як доведено спеціальним дослідженням, процес привласнення граматичних понять характеризується своєрідним співвідношенням між семантичними і формально-граматичними ознаками, опанування якими відбувається поступово і йде від ізольованого і рядоположного використання ознак до усвідомлення їх взаємозалежності. Є підстави констатувати, що освоєння кожної із досліджуваних граматичних категорій – предметності, роду, числа і відмінка іменників, дієслова, прикметника – проходить кілька рівнів, що визначаються характером, структурою і лабільністю мисленнєвих операцій та дій учня. Чітка диференціація лексичного змісту і граматичних засобів його вираження визначає рівень розуміння поняття, продуктивність його привласнення і застосування.

До повного оволодіння граматичними поняттями учні доходять через широку генералізацію окремих ознак чи їх сукупності до чіткої диференціації та усвідомлення їх ієрархії. При цьому спостерігається як внутрішньопонятійна,

так і міжпонятійна генералізація ознак. Особливо часто це явище спостерігається при опануванні певними орфограмами. Наприклад, внутрішньопонятійна генералізація – за умов привласнення правил правопису відмінкових закінчень іменників, прикметників і дієслів; міжпонятійна – при написанні іменників з прийменником, прислівником тощо.

У процесі добування граматичних знань учні зустрічаються з труднощами, які породжені різними психологічними причинами (відсутність достатніх знань, неусвідомленість граматичного аспекту слова, несформованість розумових дій щодо визначення ознак категорії, нерозуміння взаємозв'язку між ознаками і т. п.). Саме врахування психологічної природи допущених помилок учнями повинно лежати в основі їх різнобічного аналізу вчителем.

Використання різних методів навчання (традиційного, програмованого, алгоритмічного, проблемного) при формуванні граматичних понять показало, що найбільш продуктивним є такий метод, який передбачає аналіз логічної структури поняття, знаходження виділених ознак у конкретному слові – іменнику, прикметнику, дієслові – і формує певну систему дій у виявленні цих ознак. Отож мовиться про метод, який передбачає освоєння як змісту матеріалу, так і способу його привласнення, забезпечує оволодіння знаннями і піднімає загальний рівень розумового розвитку учнів. У цьому відношенні освоєння граматичних понять у системі програмованого навчання відбувається більш продуктивно, з оптимально можливим контролем за процесом оволодіння. Цей метод стимулює і розвиток самоконтролю учнями своїх мисленнєвих дій, які потрібні для засвоєння знання, а значить і їх корекцію. Рівень мисленнєвої активності при програмованому навчанні вищий порівняно із традиційним.

Успіх формування орфографічних навичок також залежить від методу керівництва мисленнєвою діяльністю учнів. Навчання учнів розв'язуванню орфографічних задач за допомогою алгоритмічних описів способу дії прискорює вироблення навичок грамотного письма, робить їх граматичне мислення логічним.

Загальновідомо, що граматичні правила, як і закони, теореми, визначення в інших науках, є дійовими тільки тоді, коли вони вірно застосовуються. А застосування правил здійснюється через систему відповідних, найбільш доцільних, операцій. Знаходити такі операції, вміти їх

зреалізувати і покликаний навчати учитель учнів, зосереджуючи їхню увагу саме на тих логічних і змістових (граматичних, математичних та інших) діях, за допомогою яких здійснюється розв'язання задачі. У дослідженні доведено, що продуктивним виявилось формування знань та орфографічних навичок при застосуванні алгоритмів. Алгоритми – це додаток до граматичних правил, не якась суто зовнішня надбудова над ними; це певний, чітко сформульований, спосіб систематизації правил та організації розумової діяльності учнів із їх бездоганного застосування.

Навчання за алгоритмами може здійснюватися по-різному. В одних випадках вони можуть даватися учням у готовому вигляді, в інших – складатися учнями самостійно. Досвід навчання показує перевагу другого методу навчання. Система операцій, що задіюються в алгоритм, формується в учня поступово, у процесі самостійних практичних граматичних дій і приводить його до усвідомлення внутрішнього зв'язку між будовою граматичних понять і правилами та операціями, які належить здійснювати для їх привласнення. На початковому етапі навчання алгоритм має бути добре освоєний учнем, хоча це не означає, що його треба спеціально заучувати і в кожному конкретному випадку проробляти всі долучені до нього дії. Подібно до того, як знання граматичних правил потрібне не заради самих правил, а для того, щоб навчити учнів грамотно писати, так і навчання алгоритмам призначене для оволодіння правильним способом міркування, організації розумової діяльності.

Навчання за алгоритмами переслідує мету не затреноувати конкретну схему мисленнєвих дій стосовно конкретного знання, а формувати в учнів загальні раціональні методи мислення, які б давали їм можливість розв'язувати різні пізнавальні задачі, здійснювати перенос у більш широких межах. Навчання загальним методам мислення не лише прискорює процес привласнення знань і дій, формування умінь і навичок, а й виробляє таку важливу рису мислення, як здатність шукати і знаходити спільне у самих різноманітних, і навіть досить далеких, речах, явищах, процесах.

Досвід використання як програмованих, так і алгоритмічних методів керівництва навчанням учнів різних вікових груп ще не розв'язує всього комплексу дидактичних і психологічних проблем, які виникають у складному і багато-

плановому освітньому процесі. Численні його аспекти ще потребують подальшого прискіпливого вивчення.

1. Ушинський К. Д. Твори. – Т. I. – К: Радянська школа, 1954. – С. 340.
2. Виноградов В.В. Русский язык. – М., 1947. – С. 4.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения. – М., 1956. – С. 12.
4. Серебрянников Б.А. Об устойчивости морфологической системы языка // Вопросы теории и истории языка. – 1952. – С. 205.
5. Адмони В.Г. Основы теории грамматики. – М.–Л.: Наука, 1964. – С. 9.
6. Абакумов С.И. Современный русский язык (программа и методические указания). – М., 1946. – С. 33.
7. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. – Ч. I, 1888. – С. 29.
8. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – Вып. II, 1927. – С. 15.
9. Будагов Р.А. Введение в науку о языке. – М.: Учпедгиз, 1958. – С. 215.
10. Поспелов Н.С. Соотношение между грамматическими категориями и частями речи // Вопросы грамматического строя. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1956. – С. 74.
11. Матвеева-Исаева Л.В. Грамматические категории // Ученые записки Ленинградского госпединститута им. А. И. Герцена. – Т. 104. –Л., 1955.
12. Савченко О.Н. Про граматичну форму слова і граматичну категорію // Українська мова в школі. – 1961. – № 3. – С. 21–24.
13. Кучеренко І.К. Теоретичні питання граматики української мови: Морфологія. – Ч. I. – К.: Вид-во Київського ун-ту, 1961. – 215 с.
14. Виноградов В.В. Современный русский язык (Морфология: Курс лекций). – М.: МГУ, 1952. – 256 с.
15. Жовтобрюх М.А., Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови. – К.: Вища школа, 1972. – 245 с.
16. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке // Избранные работы по русскому языку. – Учпедгиз, 1957.
17. Кулик Б.М., Кулик А.М. Українська мова. – К.: Рад. школа, 1970. – 320 с.
18. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М.: Просвещение, 1966. – 286 с.
19. Кулик Б.М., Кулик А.М. Українська мова. – Ч. I. – К.: Рад. школа, 1966. – 310 с.
20. Беляев Б.М., Плиско Н.М., Симоненкова Л.М., Шкільник М. Українська мова. – К.: Рад. школа, 1970. – 234 с.
21. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 238 с.
22. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 560 с.
23. Бэн А. Психология. – Т. I. – М., 1952. – 315 с.
24. Эббингауз Г. Основы психологии. – СПб, 1912. – 297 с.
25. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / Под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 226 с.
26. Сеченов И.М. Избранные произведения. – Т. I. – М.–Л.: Изд-во АПН СССР, 1952. – 462 с.
27. Проколієнко Л.М. Психологія засвоєння граматичних знань підлітками. – К.: КДПІ імені О.М. Горького, 1973. – 193 с.

Друкується за виданням:

**Проколієнко Л.М.**

**Психологія засвоєння граматичних знань підлітками. – К.: КДПІ імені О.М. Горького, 1973. – С. 3–60; 178–181.**

Надійшла до редакції 30.03.2007.