

укр. *двір* (< **dvoros*), *кінь* (< **konjos*), *поле* (< **poljōm*).

III відміна: приголосні та *-i-* основи: *homo, hominis, m; genus, generis, n; turris, -is, f*; в українській мові приголосні основи розподілились до різних відмін (5, 91), основи на *-i* залишились у III-й відміні: *ніч, тінь*.

IV відміна: *-u-* основи: *casus, -us, m; cornu, -us, n; domus, -us, f*, укр. *сун* (< **sumus*), *дім* (< **domus*) об'єднались з основами на *-o-* у II-й відміні.

При вивченні латинського прикметника важливим граматичним явищем для порівняння не тільки з українською, але і з сучасними іноземними мовами є сам спосіб творення вищого та найвищого ступенів порівняння та явище суплетивізації: лат. *bonus – melior – optimus, magnus – maior – maximus*; укр. *добрий – кращий – найкращий*, великий – більший – найбільший і ін. (нім. *gut – besser – am besten*, англ. *good – better – best*).

Багато давніх спільних рис яскраво виявляються при вивченні займенника. Архаїчні риси займенникової морфології в латинській мові, — пише К. М. Тронський, — з найбільшою силою проявляються в групі особових займенників [7, 185]: 1) відсутність розрізнення родів; 2) одина і множина виражаються різними словами (лат. *ego – nos, tu – vos*; укр. *я – ми, ти – ви*); 3) суплетивізм у відмінюванні займенників першої особи однини (лат. *ego – mei*, укр. *я – мене*); 4) відмінкові закінчення значно відрізняються від іменних.

І латинські, і українські присвійні займенники зберігають спільну праїндоевропейську основу, утворившись від основи непрямих відмінків особових чи зворотного займенників: пор. лат. *ego, mei – meus, -a, -um; tu, tui – tuus, -a, -um; sui – suus, -a, -um; nos, nostri – noster, -tra, -trum; vos, vestri – vester, -tra, -trum* і суч. укр. *я, мене – мій, -я, -є, ти, тебе – твій, -я, -є; себе – свій, -я, -є; ми, нас – наш, -а, -е; ви, вас – ваш, -а, -е*.

Не так яскраво виражені і тому важче порівнюються спільні праїндоевропейські риси дієслова. Латинська мова має чітке визначення усіх основних категорій дієслова: спосіб, стан, час, особа, число. У мовах східних слов'ян, порівняно з латинською мовою, категорія стану виявлена слабо.

Студентам-філологам нелегко дається розуміння основних форм дієслова, творення різних часів від певних дієслівних основ, оскільки це граматичне явище рідної мови у шкільній граматиці не має належного висвітлення. І саме при вивченні цієї теми в курсі латинської мови є можливість поєснити майбутнім учителям-словесникам, що “уже в найдавнішу епоху в мові слов'ян, в т. ч. і слов'ян східних, існувало розрізнення двох дієслівних основ: а) основи теперішнього часу; б) основи інфінітива” [1, 254]. І навіть у сучасній українській мові з розрізненням дієслівних основ пов'язане творення часових форм дієслова (*пишу – писав, читаю – читав*) та дієприкметників (*читаючий – прочитаний*). Пояснення основ і основних форм латинського дієслова мусить опиратися і, в свою чергу, давати розуміння трьох основних форм сильних чи неправильних дієслів у сучасних західноєвропейських мовах (пор. лат. *scribo, scripsi, scriptum, scribere* — нім. *schreiben – schrieb – geschrieben*, англ. — *write, wrote, written*). На цю загальну спільну для багатьох мов тенденцію творення дієслівних форм від різних основ не звернена увага в поданих вище працях.

Саме при поясненні основ і основних форм латинського дієслова можна виробити у студента чітке розмежування понять основа і форма слова за допомогою відповідних записів і перекладу окремих форм: *scrib-o, scrips-i, scrip-tum, scrib-ē-re*; укр. *пиш-у, [на]писа-в, — , писа-ти*.

У процесі вивчення відмінювання дієслова у різних часах дійсного способу активного і пасивного станів є багато можливостей для різного роду зіставлень, порівнянь і виявлення спільних праїндоевропейських елементів: в особових закінченнях (пор. лат. *amas, scribis*, укр. *любим, пишем; amatus, scribitus* — *любимо, пишемо; amatis, scribitis* — *любите, пишемо*, і т. д.; *lege, legite* — *читай, читайте*).

Відмінювання дієслова *бути* в теперішньому часі стає доступніше студентам, коли порівняти його з аналогічними формами давньоукраїнської мови:

1. sum	1. sumus	1. есмь	1. есмы
2. es	2. estis	2. еси	2. есте
3. est	3. sunt	3. есть	3. суть

Окремі моменти у вивченні дієслова, які втрачені в сучасній українській мові, для

кращого їх зрозуміння і усвідомлення системності мовних явищ передбачають порівняння їх з аналогічними явищами в старослов'янській чи давньоукраїнській мовах, зокрема, наявність суфіна в латинській і давньоукраїнській мовах і однаковість його функції (пор. лат. *venio doctum* і д.-у. *идоу оучить*).

Латинська і українська мови в силу своєї переважно синтетичної будови виявляють багато спільних рис у синтаксисі речення: однакові основні типи зв'язків слів у реченні, вільний порядок слів, функції окремих відмінків тощо.

Підкреслюючи постійно усі подібні явища латинської і рідної мови, не можна не звертати уваги і на *відмінності* мовних структур, на реалізацію одних і тих же граматичних понять у різних мовах різними засобами. Це допомагає розвитку у студентів навиків аналізу та узагальнення мовних фактів, уміння глибше проникнути в суть мовних явищ.

Обмежена кількість годин курсу латинської мови не дає можливості послідовно висвітлити студентам навіть основи латинського словотворення. Однак вважаємо за необхідне звернути увагу на ті випадки латинської деривації, які мають прямі аналогії в українській мові. Це стосується, в першу чергу, таких способів творення нових слів, як суфіксація і префіксація (пор. лат. *dent-al-is*, *red-do*, *ex-posit-io* і укр. *зуб-н-ий*, *від-даю*, *ви-став-ка*), а також деривація окремих типів слів, зокрема: творення дериватів, мотивованих дієсловами, зі словотвірним значенням “носії процесуальної ознаки” (*nomen agentis*) або зі значенням “опредметнена дія” (*nomen actionis*): пор. лат. моделі типу *victor*, *explorator* — укр. *переможець*, *розвідник*, лат. *missio*, *actio*, *dictio* — *посилка*, *виконання / діло*, *говоріння*.

В цілому курс латинської мови уже на початковому етапі навчання подає студентам-філологам граматику як систему, що підпорядкована певним правилам і законам, а постійне порівняння мовних явищ латинської мови з рідною розвиває у студентів абстрактне граматичне мислення. Дуже високо оцінював порівняльний метод у вивченні латинської мови Л.Щерба. Підсумком нашого короткого викладу можуть стати його слова про те, що без знання латинської мови не можна зрозуміти наші сучасні мови в їх історичному розвитку [8, 50].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови. – Ужгород, 1960.
2. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка. – М., 1979.
3. Кобів Й. У. Роль і місце рідної мови у викладанні латинської мови // Методика викладання класичних мов. – Львів, 1965. – С. 19–40.
4. Первов П. Д. Очерки по методике преподавания латинского языка сравнительно с русским. – М., 1913.
5. Самійленко С. П. Нариси з історичної морфології української мови. – Ч. I. – Київ, 1964.
6. Скоробогата Є. І. Прийоми пояснення деяких фонетичних і граматичних явищ у процесі навчання латинської мови на англійському відділенні // Методика викладання класичних мов. – Львів, 1965. – С. 41–57.
7. Тронский И. М. Историческая грамматика латинского языка. – М., 1960.
8. Щерба Л. В. Преподавание языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М., 1947.
9. Helms Peter. Der Vergleich der alten Sprachen mit dem Russischen. – Das Altertum, 1961. – Bd. 7. – № 1.

Олександр Хоменко(ЗМІСТ 224)

Психологічні передумови змісту навчання іноземної мови на старшому ступені загальноосвітньої школи

Намагаючись визначити зміст навчання іноземної мови (ІМ) на старшому ступені загальноосвітньої школи, ми звертаємося до досліджень вікової психології, оскільки, на нашу думку, врахування вікових особливостей старшокласників, кола їх інтересів, пізнавальної активності тощо, є вирішальним для обґрунтування основних компонентів змісту навчання.

Аналіз методичної літератури з досліджуваної тематики показав, що питання взаємозв'язку змісту навчання ІМ з віковими особливостями старшокласників розроблено недостатньо.

Досліджені лише деякі розрізнені аспекти проблеми, зокрема: психологічні основи та

загальні закономірності навчання усної іноземної мови (Алхазішвілі, 1974), психологічні передумови змісту навчання наукового монологічного висловлювання (Авхачева, 1983), психологічні особливості навчання читання (Кличнікова, 1973); проблемам психології навчання старшокласників присвячені роботи Алексєєвої М.І. (1971), Захарової А.В. (1976), Кона І.С. (1979, 1980), Зимньої І.О. (1991), Коробанової О.Л. (1992) та ін.

Досліджуючи психологічні передумови змісту навчання ІМ на старшому етапі, вважаємо за доцільне, перш за все, розглянути загальні вікові характеристики старшокласників, особливості їх навчальної діяльності. Знання психології учнів старшого шкільного віку допоможе окреслити тематику навчання ІМ, яка б відповідала пізнавальним інтересам, потребам, способу мислення школярів, сформувати відповідні навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності тощо, тобто, визначити все те, що належить до поняття "зміст навчання".

Виготський Л. [4, 247] визначив віковий проміжок від 13 до 18 років, як період отрочтва, який характеризується кінцевим встановленням відносин з навколишнім середовищем, як період значних емоційних, інтелектуальних сил, де набувається здатність до самостійного трудового життя. А тому для старшокласників характерна **спрямованість пізнавальних інтересів** на майбутню професійну діяльність, осмислення з цих позицій теперішнього.

Розумова діяльність старшокласників характеризується високим рівнем узагальнення та абстрагування. Розвивається вища форма мислення — абстрактне, абстрактне вербально-логічне мислення [9, 70], зростає тенденція аргументувати окремі положення, доводити їх правдивість чи помилковість. Мислення школярів часто характеризується як теоретичне [6; 10].

Крім вищезгаданих властивостей мислення, для старшокласників характерне оволодіння логічними операціями. Наукові поняття стають для них не лише предметом вивчення, а й інструментом пізнання, аналізу явищ і подій навколишньої дійсності. Мислення стає більш систематичним. Сума знань перетворюється в систему знань, яка є основою формування наукового світогляду та переконань [2, 8].

У тісному зв'язку з розвитком мислення в цьому віці перебуває і розвиток **уяви**, яка набуває творчого, продуктивного характеру – це інтерес до різноманітних видів творчої діяльності.

В цей період закріплюється і довільне сприйняття у вигляді цілеспрямованого планомірного спостереження за певним, заздалегідь визначеним колом питань. Подальшого розвитку набуває здатність виділяти у процесі сприйняття не тільки конкретні ознаки, а й абстрактні, які не подаються у безпосередньому досвіді [2, 10].

В сфері **розвитку мовлення** старший шкільний вік характеризується становленням функції перспективної саморегуляції та збагачуючої функції, пов'язаної із виробленням нових значень [6, 141]. Причому, в цьому віці писемна мова може випереджувати розвиток усної.

Певні зміни відбуваються також і у розвитку вміння старших школярів **спілкуватися** з різними партнерами в будь-яких ситуаціях.

Особливого значення на цьому етапі набуває і **пізнавальна діяльність**. Формування пізнавальних потреб відбувається через пізнавальні інтереси (навчальні та позанавчальні), їх змістовну єдність і проходить шлях від етапу допитливості до потреби [9,76]. У старшокласників підвищується інтерес до навчання, а тому збільшується і потреба в самостійному засвоєнні знань. Знання ж лише тоді стає справжнім, коли воно проходить через призму особистого ставлення до нього, тобто, згідно з О.Леонт'євим, набуває особистісного характеру. Потреба в знаннях — це одна з характерних рис старшокласників [8].

Пізнавальна потреба як прагнення отримувати нові знання зумовлює **інтерес** не тільки до змісту знань, але й до їх структури, способів їх отримання. Психологічні особливості розвитку старшокласників створюють передумови для перетворення пізнавальної потреби у стійку рису особистості. Цьому сприяє розвиток самосвідомості учнів, високий рівень розумової діяльності,

який дозволяє учням переходити від руху у предметному матеріалі під керівництвом учителя до самостійного руху в логіці матеріалу [5, 21]. Як зазначають психологи, роль навчання у розумовому розвитку людини — традиційна для психології проблема [10, 37].

Класичним стало положення Виготського Л. [4, 386] про зону найближчого розвитку, тобто про те, що навчання йде попереду розвитку і веде його за собою. Суть його полягає в тому, що те навчання є продуктивним, яке, базуючись на певному рівні психічного розвитку, враховуючи запас знань, навичок та вмінь, завжди випереджує цей рівень і **створює зону найближчого розвитку** людини, яка є потенціалом для її подальшого психічного розвитку. Навчання викликає до життя цілий ряд таких процесів розвитку, які поза ним були б неможливими. Зважаючи на важливість проблеми навчання, навчальної діяльності, розглянемо її дещо детальніше.

За визначенням Зимньої І. (1991) навчальна діяльність — це діяльність суб'єкта по оволодінню узагальненими способами навчальних дій та саморозвитком в процесі вирішення спеціально поставлених вчителем навчальних завдань на основі зовнішнього контролю і оцінки, які переходять в самоконтроль і самооцінку самого учня [6, 93].

Ельконін Д. [11, 46] підкреслює, що така діяльність повинна спонукатися адекватними мотивами, які можуть бути або мотивами набування узагальнених дій, або мотивами власного зростання, власного самовдосконалення. Якщо вдається сформулювати такі мотиви в учнів, то тим самим і підтримуються, наповнюючись новим змістом, ті загальні мотиви діяльності, що пов'язані з позицією школяра.

Навчальна діяльність в старших класах вимагає від учнів високого ступеня розвитку розумової і загальноактивної позиції в процесі пізнання [5, 27]. Захарова А. (1976) наголошує, що проблема активності учнів у навчанні охоплює два кола питань:

- 1) активність і мотиви навчальної діяльності, її зумовленість потребами, інтересами, цілями самих учнів;
- 2) активність і особливості організації навчально-виховного процесу, а саме залежність активності учнів від форм, методів та засобів навчання.

Виходячи із вищесказаного, ми, слідом за Рубінштейном С., вважаємо, що основним завданням педагога є: знайти на кожному етапі розвитку найбільш адекватні для нього мотиви, відповідно перетворюючи і надаючи нового значення завданню, яке він ставить перед учнями. В зв'язку з цим зупинимося на проблемі **мотивів** навчання.

В дослідженнях Божович Л. (1968) навчальні мотиви поділяються на соціальні та пізнавальні.

В роботах іноземних дослідників немає подібного розгалуження, а виділяються зовнішні мотиви вчення (похвала учителя, різні типи заохочень), які, на наш погляд, не спроможні сформулювати стійкого бажання в учнів вчитися, та внутрішні мотиви вчення (допитливість, компетентність тощо), які є основою продуктивної творчої діяльності (Bruner J., Elkind D., Hill.K.).

В нашому дослідженні ми виходимо з розуміння пізнавального мотива як пізнавального інтереса, спрямованого на певний предметний зміст, який виявляється в системі навчальних та позанавчальних інтересів школяра.

Що стосується проблеми відношення до навчання старших школярів з точки зору мотиваційного та емоційного компонентів, які базуються на розробленому Виготським Л.С. та Божович Л.І. уявленні про специфічну для кожного віку соціальну ситуацію розвитку як вихідний момент для всіх динамічних змін у розвитку особистості дитини, то було виявлено, що стійке позитивне емоційне відношення старших школярів до навчання зумовлено наявністю у них зацікавленості до процесу та змісту навчальної роботи. Інакше кажучи, щоб учні захотіли вивчати мову й спрямували свою діяльність на оволодіння нею, потрібно, щоб в них з'явився мотив, спонукальна причина до подібної діяльності.

Разом з тим, складність та багатогранність проблеми мотивації у навчанні ІМ породили різні підходи до її розгляду. Наприклад, рішення проблеми мотивації пов'язується з використанням емоційної сфери в процесі навчання (Вертоградська, 1972; Вітт, 1973); з використанням на уроках різноманітних аудіовізуальних засобів (Дубровін, 1978); з розробкою системи позанавчальних занять (Шерстенікіна, 1976); з використанням особистісної