



УДК 37.018.018.46;371.315;371.315.6

Ольга БАРАБАШ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗГОРТАННЯ НАВЧАННЯ З ПЕДАГОГАМИ НА ОСНОВІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті зроблено аналіз змісту та структури навчальної діяльності як теоретичної основи навчання педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. Розкрито психологічну структуру навчальної діяльності як послідовність взаємообумовлених етапів: актуалізація наявного теоретико-пізнавального інтересу; виокремлення кінцевого ціль-мотиву; попереднє визначення системи проміжних завдань і можливих способів їх досягнення; виконання системи власне навчальних дій. Зроблено висновки про те, що у психологічній структурі навчальної діяльності закладено універсальні механізми учіння, які забезпечують розвивальний ефект навчання.

Ключові слова: навчальна діяльність, структура навчальної діяльності, розвивальне навчання.

О. Барабаш. Особенности развертывания обучения с педагогами на основании психологической структуры учебной деятельности. В статье анализируются особенности и структура учебной деятельности как теоретического основания развертывания обучения педагогов в системе последипломного образования. Раскрыта психологическую структуру учебной деятельности как последовательность взаимообусловленных этапов: актуализация имеющегося теоретико-познавательного интереса; определение конечного цель-мотива; предварительное определение системы промежуточных задач и возможных способов их достижения; выполнение системы собственно учебных действий.

Сделаны выводы о том, что в психологической структуре учебной деятельности заложено универсальные механиз-

мы учения, которые обеспечивают развивающий эффект обучения.

Ключевые слова: учебная деятельность, структура учебной деятельности, развивающее обучение.

О. Barabash. Features of study deployment with teachers based on psychological structure of educational activity. The article analyzes the content and structure of educational activity as the theoretical basis of training teachers in the system of postgraduate education. The psychological structure of educational activity is developed as a sequence of interrelated steps: update of existing epistemological interest; isolation of the final goal-motive; preliminary definition of intermediate objectives and possible ways of achieving them; implementation of the system of educational activities. The following conclusions are made: in psychological structure of educational activity are laid the universal learning mechanisms that provide the developmental educational effect.

Keywords: educational activity, structure of educational activity, developing education.

Meta: проаналізувати сутність та структуру навчальної діяльності як теоретичну основу розгортання навчання педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Постановка проблеми та її актуальність. Гуманізація як один з провідних принципів сучасної освіти робить пріоритетними ті цілі, які передбачають розвиток суб'єктів навчально-виховного процесу. Власне суперечність полягає у невідповідності між вимогами освіти дорослих щодо розвитку психіки, здібностей, особистості педагога та

відсутністю принципово нових, адекватних цим цілям педагогічних технологій. Можна припустити, що навчання набуде розвивального характеру тільки на основі спеціально розроблених технологій, у яких, по-перше, цілями будуть результати та ефекти розвитку; по-друге, вони будуть побудовані з опорою на психолого-педагогічні знання, зокрема, ідеться про психологічні теорії навчальної діяльності. Для цього необхідно більш детально проаналізувати її структуру та особливості розгортання в процесі навчання педагогів.

Аналіз останніх досліджень. Поняття "навчальна діяльність" як особливий вид учіння було теоретично обгрунтоване В. Давидовим та В. Репкіним, ученими-послідовниками культурно-історичної концепції Л. Виготського в процесі розробки психолого-педагогічної системи розвивального навчання. У багатьох публікаціях сучасних психологів та педагогів знаходимо посилання на психологічну структуру навчальної діяльності або її окремі компоненти (Б. Бадмев, О. Дусавицький, Л. Буркова, М. Каменська, М. Семенець, О. Кондратюк, О. Перепелицина, Н. Репкіна, І. Старагіна, І. Толмачова, З. Шилкунова, Ю. Швалб та ін.). Зокрема, Ю. Швалб, Л. Буркова, М. Семенець використовують теорію навчальних задач для теоретичного обгрунтування компетентісно зорієнтованих технологій навчання у вищій школі.

До навчальної діяльності звертаються психологи, які вважають за необхідність орієнтуватися на розвиток у процесі навчання у вищій школі. Так, Б. Бадмев говорить про розвиток психіки (загальний розумовий розвиток), який протиставляє дисциплінарному підходу, тобто засвоєнню наукових знань. Останні, на його думку, є засвоєними, якщо "при-

водять до розвитку психіки людини, її різносторонніх функцій, що регулюють її поведінку і діяльність" [1, 29–20].

Найбільша кількість публікацій, у яких термін "навчальна діяльність" є основоположним, – це розробки науковців та практиків, які працюють у межах системи розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова. Зокрема, О. Дуса-вицький, О. Кондратюк, І. Толмачова, З. Шилкунова [5] використовують логіку розгортання предметного змісту в рамках навчальної діяльності для визначення типології уроків у системі розвивального навчання. Відповідно структура кожного уроку відображає структуру навчальної діяльності та є основою для професійних дій учителя. Зважаючи на те, що ми обґрунтовуємо можливість використання психологічної структури навчальної діяльності для розгортання навчання педагогів, необхідно проаналізувати її зміст та структуру.

Окрім цього, ми опираємося на дослідження науковців, які виділяють ціннісну спрямованість освіти (І. Бех, Г. Балл, І. Зязюн та ін.). Так, Г. Балл вказує на потребу вивчати не тільки діяльність, а й смисли самої діяльності, оскільки смисл завжди присутній в ній як ідеал. На думку І. Беха, "ідея гуманістично орієнтованого розвивального виховання підростаючої особистості спрямована на творення її Я-духовного і є конструктором, який має обслуговувати сучасний процес виховання, виважаючи трансформуючи його" [3, 5]. Незважаючи на те, що дана ідея презентує бачення вченим процесу дозрівання особистості в період шкільного навчання, розвиток є процесом неперервним і може характеризувати зміни в різний віковий період. Відповідно гуманістично зорієнтованим має бути й процес навчання педагогів як носіїв гуманістичних цінностей сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтування змісту та структури навчальної діяльності (НД) як різновиду учіння знаходимо в науковому доробку В. Давидова та В. Репкіна. На думку останнього, навчальна діяльність є особливою формою соціальної активності суб'єкта. Цей процес В. Давидов характеризує через необхідність передачі суспільного досвіду, зафіксованого у формі теоретичних знань, які переплітаються з теоретичною свідомістю та мисленням [4, 146]. Разом з тим учений зауважує, що не кожен процес засвоєння (учіння) можна віднести до НД. На думку В. Давидова, її особливостями є засвоєння теоретичних знань, уже відомих у науці, мистецтві, моралі, праві, релігії [Там само, с. 151]. Щодо теоретичних знань, то вони

представлені у згорнутому вигляді як результати раніше проведеного наукового дослідження. При цьому автор наголошує, що спосіб викладу знань відрізняється від способу самого дослідження. Загальна логіка здійснюється способом сходження від абстрактного до конкретного, де використовуються змістові абстракції, узагальнення та теоретичні поняття. Працюючи з одними і тими ж знаннями, досліджуючи одні й ті самі явища, школярі і вчені мислять по-різному. В. Давидов підкреслює, що учні не створюють поняття, образи, цінності і норми суспільної моралі, а присвоюють їх у процесі навчальної діяльності [Там само, с. 152]. Однак у її змісті у своєрідній формі зберігаються ті ситуації та дії, які характеризували реальний процес отримання нового теоретичного знання, завдяки чому сам спосіб його отримання у згорнутому вигляді відтворюється в індивідуальній свідомості учня. За умов, коли знання транслюються у готовому вигляді під сумнівом і сам розвивальний ефект такого навчання, адже розвиток відбувається там, де людина сама виконує певну діяльність, змінюється, особистісно зростає за рахунок осмислення та рефлексії. Особливо актуальні такі висновки в контексті роботи з дорослими – педагогами, розвиток яких розглядають як набуття нових особистісних якостей, професійно-педагогічних здібностей, професійної компетентності тощо. Будучи представником висококваліфікованої праці, учитель має бути готовим до самостійного створення алгоритмів професійної діяльності. Останнє передбачає, окрім знань, розвинуте професійне мислення, що у найбільш загальному вигляді представлено науковцями як процес розв'язування професійних задач.

Проаналізуємо підходи В. Давидова та В. Репкіна до визначення психологічної структури навчальної діяльності. За В. Репкіним, структура "цілісного акту розвинутої НД охоплює взаємообумовлені функціональні елементи:

актуалізація наявного теоретико-пізнавального інтересу;

визначення кінцевого ціль-мотиву;

попереднє визначення системи проміжних цілей і можливих способів їх досягнення;

виконання системи власне навчальних дій, центральне місце в якій займають специфічні перетворення предмета та побудова його моделі;

дія контролю;

дія оцінки" [7, 185].

В. Давидов представляє структуру в більш узагальненому вигляді як "два основних пласти компонентів: 1) потреба

– задача, 2) мотив – дія – засоби – операції" [4, 155].

Тут учені не суперечать один одному, оскільки від потреби ми визначаємо кінцеву ціль, а в узагальненні "потреба – задача" є все те, що веде від потреби до усвідомлення задачі. В окремих випадках вони доповнюють чи розширюють окремі складові психологічної структури навчальної діяльності, наприклад, по-різному визначають кількість власне навчальних дій. Так, В. Давидов виділяє як основні ті, що необхідні для вирішення навчальної задачі:

- прийняття від учителя або самостійна постановка навчальної задачі;

- перетворення умов задачі з метою виявлення загального зв'язку об'єкта, який вивчають;

- моделювання виділених зв'язків у предметній, графічній та буквеній формах;

- перетворення моделі зв'язку для вивчення його якостей в "чистому вигляді";

- побудова системи часткових задач, які вирішуються загальним способом;

- контроль за виконанням попередніх дій;

- оцінка засвоєного загального способу як результату вирішення даної навчальної задачі. [4, 159].

У даному випадку В. Репкін обмежується діями перетворення предмета та побудови його моделі [7, 185]. До структури навчальних дій обидва вчені вводять контроль та оцінку. Це пов'язано з тим, що формування навчальної діяльності починається з опанування молодшими школярами саме цих навчальних дій. Так, В. Давидов підкреслює їх значення тим, що учні за їх допомогою "звертають увагу на зміст власних дій" [4, 163]. Здійснення дій контролю та оцінки стає можливим завдяки тому, що школярі знаходяться у рефлексивній позиції. Особливо важливою є рефлексія в межах професійної діяльності педагога, завдяки якій він осмислює досвід створення алгоритмів власних дій або діяльності. В. Репкін виділяє навчальні дії як окремі та відносно самостійні. Насамперед, науковець вказує на відмінність функцій контролю та оцінки у трудовій і навчальній діяльності. У першому випадку предметом контролю стає кінцевий результат, а в другому – способи його отримання. Щодо дії оцінки, то її функція полягає у "фіксації відповідності або невідповідності фактичного результату акту діяльності його кінцевій цілі-мотиву" [7, 184]. Міра відповідності згодом стає поштовхом до постановки та вирішення нової задачі, а міра невідповідності спонукає повернутися назад до навчальних дій та їх контролю.

Одним з основних компонентів на-

вчальної діяльності є навчальна задача. Це поняття розроблене В. Давидовим на основі теорії діяльності (за О. Леонтьєвим), сутність якого полягає в єдності мети будь-якої дії та умов її досягнення. Як було сказано вище, не всякий процес навчання, у розумінні В. Давидова, можна вважати навчальною діяльністю. Основними вимогами в даному випадку є засвоєння учнями теоретичних знань (у формі наукових понять) та пов'язаних з ними загальних способів дій [4, 181]. Розвивальний ефект досягається на основі розвитку теоретичного мислення, під яким учений розглядає "особливий спосіб підходу людини до розуміння речей і подій шляхом аналізу їхнього походження й розвитку" [Там само, с. 6].

В. Давидов трактує процес розв'язування навчальної задачі наступним чином: "Навчальна задача потребує від школярів: 1) аналізу її умов з метою виявлення в них деякого загального зв'язку, що має закономірний зв'язок з різними його виявами... 2) виведення на основі цієї абстракції й цього узагальнення деяких часткових відносин і їхнього об'єднання (синтезу)... 3) оволодіння в цьому аналітико-синтетичному процесі загальним способом побудови досліджуваного об'єкта в уяві" [4, 157–158].

Як вказує Ю. Швалб, розроблена В. Репкіним модель становлення психологічної структури НД може бути перенесена на навчання майбутніх спеціалістів у вищій школі, так як у згорнутому вигляді відтворює всю послідовність вирішення різного типу задач: практична – навчально-практична – навчальна – навчально-теоретична [8]. Якщо ж йдеться про навчальну задачу в межах навчання вчителя, то загальне її розуміння, етапи розв'язання особливо не вирізняються, оскільки відповідають етапам мислення в межах вирішення проблеми. Однак зміст цих задач буде суттєво іншим – пов'язаний із змістом професійної діяльності, а не навчального матеріалу в межах навчального предмета. У результаті її розв'язування в того, хто навчається (дорослого чи дитини), з'являється загальний спосіб (принцип) вирішення цілого класу практичних задач, тобто можливість самостійно діяти, міркуючи від загального до конкретного.

Так, з метою оволодіння педагогами способами професійної діяльності для постановки та розв'язування навчальної задачі ми запропонували наступні кроки: проаналізували зміст шести етапів виділення і прийняття навчальної діяльності за В. Давидовим, завдань кожного з них та виокремлення професійних дій. Виходячи з аналізу, орієнтуючись на психологічну структуру навчальної діяль-

ності та загальну логіку вирішення проблеми, ми уклали власний алгоритм:

1. Виявлення проблеми пізнавального характеру та цілепокладання. Викладач створює навчальну ситуацію, у якій є можливість самостійно осмислити, а не отримати в готовому вигляді те, що необхідно знайти. На цьому етапі в педагогів мали б з'явитися запитання, пов'язані з нерозумінням чогось, бажанням з'ясувати.

2. З'ясування загальної основи діяльності в контексті теми. Це певною мірою для багатьох учителів попередньо незатребуваний етап, оскільки вони прагнуть одразу отримати кінцеву відповідь на запитання "Що конкретно треба робити в цьому випадку?" Якщо піти на вимогу вчителя, то ми не матимемо розвивального ефекту і не формуватиметься готовність самостійно створювати алгоритми професійних дій. Тому саме з'ясування загальної основи діяльності дає змогу осмислити сутність феномена, тобто отримати відповідь на запитання, чим воно виступає в загальному науковому плані.

3. Співвіднесення загальної основи діяльності з ціллю, тобто виявлення суті нового способу дій педагога. Після того, коли вчителі з'ясували найбільш загальну основу діяльності, професійна проблема починає бачитися по-іншому, формується нове запитання методичного характеру "Що означає щось робити...", що як правило виходить на організацію навчальної діяльності дітей, власне на предмет професійної діяльності вчителя.

4. Переведення сутнісного (теоретичного) у практичну дію. Мова йде про створення власного алгоритму дій у конкретній професійній ситуації для вирішення проблеми, яка була окреслена з самого початку. Таким чином в учителя з'явився свій спосіб вирішення проблеми (особистісно значиме знання). Оскільки це пов'язано з безпосередньо пізнавальною мотивацією, частіше виникає бажання апробувати його на практиці, доопрацювати. Усвідомлення професійних дій додає такого важливого відчуття професійного та особистісного зростання, яке, безумовно, подобається людині.

Описаний вище алгоритм може забезпечити розвивальні цілі навчання дорослих, де, окрім мислення, інших пізнавальних процесів, особистості загалом, дає змогу виходити на особливий тип мислення, який, за словами І. Беха, забезпечує індивідуально соціальні аспекти. Учений називає таке явище мотиваційно-смысловим міркуванням, а "його специфічною ознакою є те, що воно має проникати у сутнісні джерела тих чи інших моральних діянь, розкривати їх дійсні спонукальні причини" [3, 600]. У дано-

му випадку йдеться про моральні діяння, оскільки дослідник говорить про мотиваційно-смыслову міркування в контексті виховання особистості школяра. Якщо ж розглядати це в контексті навчання педагогів, то візьмемо на себе сміливість говорити про крайню необхідність спеціальної роботи з даним типом мислення зумовлено необхідністю глибокого проникнення у сутнісну основу не тільки морального, а будь-якого професійного діяння. Це дасть змогу діяти не поверхово, а вибудовувати професійні дії на глибокій моральній основі. Вчений підкреслює, що безпосередньою метою мотиваційно-смысловим міркуванням виступає виявлення суб'єктом смыслового стану двох учасників моральної взаємодії [Там само, 599]. Мотиваційно-смыслову міркування добре співвідноситься з нормативним смыслом професійної діяльності, який Г. Балл подає як моральні та духовні мірки, що дають відповідь на запитання (в ім'я чого?). Якщо звернутися до описаного вище алгоритму, то саме перший та другий його етапи передбачають рефлексивну оцінку ситуації, що й забезпечує формування проблеми. Мотиваційно-смыслову міркування повертає вчителя до справжніх, сутнісних проблем, пов'язаних із ціннісно-смысловим аспектом професійної діяльності. Другий етап – з'ясування загальної основи діяльності в контексті теми – також вимагає цього типу мислення педагога. Тобто до загальних основ діяльності ми включимо ціннісно-смыслову осмислення проблеми, що дає можливість отримати відповідь на запитання: чим це є для мене як учителя (нормативний зміст діяльності та особистісно професійні цінності).

Висновки. Навчальна діяльність як особливий вид учіння теоретично обґрунтована психологами, які вважають за необхідність орієнтуватися на розвиток у процесі навчання. Вона є особливою формою соціальної активності суб'єкта у процесі присвоєння суспільного досвіду, зафіксованого у формі теоретичних знань. Психологічна структура навчальної діяльності представлена як послідовність взаємообумовлених етапів: актуалізація наявного теоретико-пізнавального інтересу; визначення кінцевого цілю-мотиву; попереднє визначення системи проміжних цілей і можливих способів їх досягнення; виконання системи власне навчальних дій, центральне місце в якій займають специфічні перетворення предмета та побудова його моделі; дії контролю та оцінки. Одним з основних компонентів навчальної діяльності є навчальна задача, у результаті розв'язування якої відбувається засвоєння тео-

ретичних знань (у формі наукових понять) та пов'язаних з ними загальних способів дій.

Організація навчання у формі навчальної діяльності є основою системи розвивального навчання молодших школярів. Оскільки в ній закладено універсальні механізми учіння, це дає можливість розгорнути на цій основі навчання студентів, учителів для забезпечення його розвивального ефекту. Якщо брати до уваги особливості навчання дорослих, то необхідно зауважити, що досягнути розвивальних цілей навчання педагогів, окрім сказаного вище можна шляхом прилучення до нормативного смислу як загального регулятора професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / Б. Ц. Бад-

маев. – М. : Гуманитар. узд. центр ВЛАДОС, 2004. – 303 с.

2. Балл Г. Нормативний професійний ідеал вченого-людиназнавця / Г. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. XIII. – Ченстохова ; К., 2011. – С. 49–65.

3. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / І. Д. Бех. – Т. 2. – Чернівці : Букрек, 2015. – 640 с.

4. Бех І. Д. Концептуальна модель Яцентрованості у вихованні та духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 4. – С. 5–15.

5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 542 с.

6. Дусавицкий А. К. Урок в развивающем обучении: [книга для учителя] / А. К. Дусавицкий, Е. М. Кондрагук, И. Н. Толмачева, З. И. Шилкунова. – М. : Вита-Пресс, 2008. – 288 с.

7. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

8. Репкин В. В. Развивающее обучение: теория и практика : [статьи] / В. Репкин, Н. Репкина. – Томск : Пеленг, 1997. – С. 100–118.

9. Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. М. Швалб // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 105–113.

Стаття надійшла 26.11.2015 р.

УДК 159.9.019

Наталія ГЛИНЯНЮК

ОСОБИСТІТЬ У ГУМАНІСТИЧНО ОРІЄНТОВАНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті висвітлено результати дослідження розуміння природи особистості, її розвитку в межах гуманістичного напрямку психології. Виявлено, що гуманістична психологія запропонувала новий погляд на природу людини, а пріоритетна роль відводиться вивченню саме здорової особистості й умов, які сприяють її розвитку, оскільки потенціал для розвитку міститься в самій особистості.

Ключові слова: особистість, гуманістична психологія, основоположні засади гуманістичної психології, самоактуалізація, розвиток особистості.

N. Glynianuk. Personality in humanistic oriented psychological researches. In the article presents the results of research to understanding the nature of personality, its development within humanistic direction of psychology. Discovered that humanistic psychology has offered a new view of human nature and priority attention is paid to the study exactly healthy personality and conditions, that helps along its development, and the potential for

development contained in the personality.

Keywords: personality, humanistic psychology, the fundamental principles of humanistic psychology, self-actualization, personal development.

В статті освітлено результати дослідження розуміння природи особистості, її розвитку в межах гуманістичного напрямку психології. Виявлено, що гуманістична психологія запропонувала новий погляд на природу людини, а пріоритетне увагу надається вивченню саме здорової особистості й умов, які сприяють її розвитку, оскільки потенціал для розвитку міститься в самій особистості.

Ключевые слова: личность, гуманистическая психология, основополагающие принципы гуманистической психологии, самоактуализация, развитие личности.

Мета: висвітлення результатів дослідження поглядів учених, яких відносять до гуманістичного напрямку в психології, щодо природи людини як особистості, її розвитку.

Постановка проблеми та її актуальність. Для психологів беззаперечний той факт, що особистість є предметом

вивчення психології. Але вона цікава й іншим наукам, мистецтву, релігії, котрі використовують різні засоби задля пізнання природи людини як особистості. У свій час саме мистецтво вплинуло на появу гуманістичних ідей у науці, зокрема психології. Гуманістична психологія, розвинувшись до окремого напрямку або групи теорій, об'єднаних певними основоположними засадами, має сьогодні величезний вплив на різні сфери життя – релігії, політики, менеджменту, медицини, освіти тощо, де постає необхідність звернутися до того, якою є природа людини, розвиток її психіки. Так, в освіті, зважаючи на зміст найновішого нормативно-правового забезпечення (нові Державні стандарти базової та повної загальної освіти, нові навчальні програми тощо), відбувається перебудова школи на гуманістичних засадах, здійснюється перегляд того, що повинно бути цілями освіти, які засоби можуть сприяти досягненню цих цілей. Гуманістичне спрямування сучасної освіти задеклароване основними державними документами, зокрема, Законом України про освіту: "Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму..." [23].