



Педагогіка та психологія

збірник наукових праць

Випуск 26



Харків - ХНПУ

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ім. Г. С. СКОВОРОДИ**

ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ

Збірник наукових праць

Випуск 26

Частина 1

**За загальною редакцією
академіка І. Ф. Прокопенка,
чл.-кор. В. І. Лозової**

Харків – 2004

ББК 74.00+74.212
П24

ISBN 966-7810-74-7

Редакційна колегія:

І. Ф. Прокопенко – академік АПН України, д-р пед. наук, проф.
Г. В. Троцько – чл.-кор. АПН України, д-р пед. наук, проф.
В. І. Лозова – чл.-кор. АПН України, д-р пед. наук, проф.
Т. О. Дмитренко – д-р пед. наук, проф.
С. Т. Золотухіна – д-р пед. наук, проф.
Л. Д. Попова – канд. пед. наук, проф.

*Затверджено вченою радою
Харківського національного педагогічного університету
ім. Г. С. Сковороди*

*Свідоцтво
про державну реєстрацію серія КВ № 6170
від 23.05.2002*

*Засновник:
Харківський національний педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди*

П24 **Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць / За заг. редакцією академіка І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. – Харків: Курсор, 2004. – Вип. 26. – Ч. 1. – 163 с.**

ISBN 966-7810-74-7

© І. Ф. Прокопенко, В. І. Лозова, 2004
© Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди, 2004

УДК 371.

А. І. Прокопенко

МОДЕЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Будь-яка діяльність, у тому числі і навчальна, представляє собою динамічну систему взаємодії суб'єкта з об'єктом навколишнього світу. Об'єкт є включеним у сферу життєдіяльності людини, а також відносин між людьми. Суб'єктом може бути суспільство, соціальні групи, класи, окремі особистості. З іншого боку, навчальна діяльність є об'єктом управління з боку викладача, який здійснює педагогічне управління, а також з боку суспільства, яке реалізує соціальне управління. Постановка задачі управління включає модель об'єкта управління, опис критеріїв його ефективності (оптимальності), а також обмежень (матеріальних, часових, інтелектуальних). Дослідженнями навчальної діяльності займаються психологи, педагоги, кібернетики, спеціалісти з менеджменту, соціологи, філософи. У процесі моделювання навчальної діяльності необхідно врахувати їхні досягнення в цій галузі.

Метою даної статті є моделювання навчальної діяльності учнів, розгляд її як компонента системи «Природа – людина – суспільство – культура», виявлення значення рефлексії для оцінювання її наслідків на кожному етапі.

Сучасна філософія визначає діяльність як 1) одне з фундаментальних понять класичної філософської традиції, що фіксує в своєму змісті акт зіткнення цілеспрямованої свободної волі суб'єкта, з одного боку, і об'єктивних закономірностей буття – з іншого; 2) універсалью культури суб'єкт–об'єктного ряду [1, с. 311].

Згідно з першим визначенням, у структурі діяльності виділено суб'єктний компонент (суб'єкт, що здійснює цілепокладання) і об'єктний (предмет діяльності, знаряддя, продукт). У системі діяльності педагоги і психологи виділяють більш дрібні компоненти, що представляють собою результат диференціації суб'єктного компонента: знання (у тому числі – знання програми діяльності), вміння, навички, досвід здійснення діяльності, потреби, мотиви, цілі, завдання, дії, операції, умови, в яких має місце діяльність.

Результатом існування зв'язків у середині об'єктного компонента є зміна властивостей і якостей предмета діяльності, перетворення предмета у продукт, що здійснюються відповідно до законів природи або суспільства. У залежності від того, як співвідносяться між собою суб'єктна і об'єктна компоненти діяльності, тобто як вона конфігурована, залежить віднесення діяльності до того або іншого типу. У сучасній філософії конфігурування (від лат. *configuratio* – взаємне розташування) – це особливий логіко-методологічний прийом, мислительна техніка синтезування різнопредметних знань, різних уявлень про об'єкт [2, с. 502]. Метою процесу конфігурування є розробка спеціальної структурної моделі – конфігуратора, який виступає моделлю об'єкта у вигляді структури, отриманої при розгляді того або іншого боку розглядуваного об'єкта.

Розглянемо приклади структурних моделей навчальної діяльності як її конфігураторів. Ю. І. Машбіцем було досліджено навчальну діяльність із трьох боків: структури, функції, здійснення. Відповідно цьому, конфігуратори навчальної діяльності було названо автором, так: функціональний, динамічний і операціональний [3]. Перший конфігуратор в якості компонентів діяльності розглядає мотиви, дії, знання. Засвоєння знань забезпечується наявністю мотивації та здійсненням необхідних дій. Другий конфігуратор відображає структуру навчальної діяльності як сукупність взаємопов'язаних компонентів: цілей, засобів, результатів, які забезпечують динаміку перетворення предмету діяльності в продукт. Третій конфігуратор представляє навчальну діяльність як сукупність операторів, що забезпечують виконання дій і операцій, а також управління ними.

Л. М. Фрідманом було розроблено організаційну модель навчальної діяльності як сукупність трьох етапів: вступно-мотиваційного, операціонально-пізнавального, контрольно-оцінювального [4]. На думку автора, яку ми повністю поділяємо, перший етап – вступно-мотиваційний – відіграє велику роль для успішного виконання діяльності. На цьому етапі реалізуються функції усвідомлення учнем цілей і задач вивчення матеріалу дисципліни (індивідуально, у складі групи, колективу), знань, які необхідні для досягнення цілей, сутності проблеми пізнання об'єкта тощо. Характеризуючи значення цього етапу, Г. О. Атанов пише: «Якщо вступно-мотиваційний етап не буде правильно організовано, то навчальна діяльність буде спонукуватися, головним чином, зовнішніми мотивами, не буде відповідати значущим потребам та

інтересам учнів і тому буде сліпою, неусвідомленою і неефективною» [5, с. 33].

Узагальнюючи погляди різних дослідників (Ю. І. Машбиця, Л. М. Фрідмана та інших), Г. О. Атанов розробив конфігуратор навчальної діяльності як її функціональну модель, що складається із таких компонентів: змістового, мотиваційного, орієнтовного, виконавчого і контрольно–корекційного [5, с. 27]. Принциповим моментом у навчальній діяльності автор вважає формування мотивації, що означає виховання в учнів системи цінностей, прийнятих у суспільстві, потреби у реалізації суспільно–корисної діяльності та засвоєнні нових знань, розкриття особистісного смислу учіння тощо.

Дослідження конфігуратора передбачає застосування двох типів мислительних дій [2, с. 502]: від існуючих знань і теоретичних надбань до конфігуратора з метою визначення структури об'єкта; від конфігуратора до знань і теоретичних схем з метою їх обґрунтування та інтерпретації як проєкцій, отриманих при розгляді певного аспекту розглядуваного об'єкта.

Перший тип мислительних дій було застосовано Ю. І. Машбицем, Л. М. Фрідманом, Г. О. Атановим у процесі розробки конфігураторів, що дозволило розкрити структуру навчальної діяльності при дослідженні різних аспектів. Але цього виявляється недостатнім, тому що розглядувані конфігуратори не дозволяють зробити висновки про типи навчальної діяльності, відповідні тим чи іншим моделям. Навчальна діяльність може розгортатися за планом, привнесеним ззовні (гр. *poietis*); суб'єкт може здійснити цілепокладання і реалізувати діяльність (гр. *chretis*); суб'єкт може реалізувати творчу діяльність (гр. *praxis*).

Т. О. Дмитренко розглянуто навчальну діяльність з чотирьох боків, при чому отримані нею результати у сукупності створюють модель навчальної діяльності. Вихідним положенням у дослідженні автора є структура будь–якої діяльності [6, с. 12–13]. Конфігуратор, що відповідає саме цьому бокові, відображає особливості навчальної діяльності: об'єкт діяльності піддається пізнанню і перетворенню з боку суб'єкта; продуктом діяльності є новий результат, який є таким лише для учня, що оволодіває знаннями, вміннями, досвідом тощо.

Слід звернути увагу на два моменти: 1) об'єкт піддається не тільки пізнанню, але й перетворенню; 2) результат є новим, але не в суспільному досвіді, а для учня. Деякі дослідники, (Г. О. Атанов, та інші) [5], вважають, що тільки фахівці в певній галузі можуть ставити і вирішувати проблему змінювання об'єкта; учень може

лише пізнавати його. Ми згодні з Т. О. Дмитренко, що в процесі пізнання об'єкта відбувається його перетворення. Справа в тому, що об'єкти, як правило, пізнаються не в їх матеріальній формі, а у формі опису, креслення, схеми, тобто у формі моделі. У процесі створення моделі об'єкта (математичної, фізичної, мовної тощо) можуть прийняти участь і учні. Прикладом моделей вивчаємих об'єктів, авторами яких є учні, виступають опорні схеми В. Ф. Шаталова. У розробленій ним педагогічній системі учні мали змогу реалізувати навчально-творчу діяльність, зокрема в процесі створення опорних схем, що відрізнялися одна від одної кольором, знаками, символами тощо. В. Ф. Шаталов постійно дбав про те, щоб забезпечити для учнів умови здійснення навчально-творчої діяльності.

Отже, аналіз першого конфігуратора навчальної діяльності, розробленого Т. О. Дмитренко, показав, що при визначенні етапів навчальної діяльності слід назвати не тільки пізнавальний, але й перетворювальний етап. Компонентом, що суттєво впливає на хід діяльності, є умови. Другий бік системного дослідження навчальної діяльності, пов'язаний з першим. Т. О. Дмитренко розроблено конфігуратор, який віддзеркалює природу навчальної діяльності, модель якої представлено у вигляді двох взаємопов'язаних діяльностей: діяльності учіння і діяльності, що засвоюються в учінні. Вони не можуть існувати одна без іншої, але їх розділення (умовне) необхідне для того, щоб привернути увагу дослідників, педагогів і самих учнів на те, що слід створювати умови для реалізації кожної з них. Як правило, створюються умови для здійснення діяльності учіння, результатом якої є зміни в суб'єкті: учень оволодіває знаннями і вміннями. Не завжди учень має змогу засвоїти спосіб діяльності, порівняти між собою різні способи, вибрати найбільш доцільний тощо. В цьому разі відсутні умови для здійснення навчально-творчої діяльності. Учень не може розвивати свій досвід навчально-пізнавальної і навчально-творчої орієнтації. Третій бік системного дослідження полягав у виділенні чотирьох її стадій: орієнтовної, пізнавальної, перетворювальної, контрольно-корекційної. Конфігуратор, який відповідає цьому боку дослідження навчальної діяльності учнів, складається із чотирьох взаємопов'язаних моделей. Основу кожної моделі складає така структура: потреба, мотив, ціль, задачі, дії, операції, продукт. При цьому слід враховувати, що навчальна діяльність відбувається у певних умовах (зовнішніх, внутрішніх), розглядаємих відносно суб'єкта діяльності.

Потреби людини вивчаються багатьма науками, серед яких – психологія, соціологія та ін. Потреба (в психології) – стан індивіда, джерело його активності стосовно предметів, необхідних для існування і розвитку [7, с. 287]. Близьким до наведеного вище є визначення у соціології: потреба – нужда у будь-чому, необхідному для підтримання життєдіяльності організму, людської особистості, соціальної групи, суспільства в цілому; внутрішній збудник активності [9, с. 243–244]. Розгляд визначень показує, що потреба є передумовою діяльності, здійснення якої веде до появи нових потреб. Отже, потреба – це і результат діяльності в тому числі пізнавальної. Потреба виступає регулятором поведінки людини, визначає спрямованість її інтересів, мислення, волі, емоцій тощо. Інтерес (у психології) – це форма прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності [65, с. 146]. Наявність інтересу сприяє здійсненню орієнтовної діяльності, тобто ознайомленню учня з новими фактами, більш повному відображенню об'єктів середовища, що підлягають вивченню. Процес задоволення потреби виступає як цілеспрямована діяльність; ось чому потреба – це джерело активності особистості. Усвідомлюючи мету діяльності суб'єктивно як потребу, учень упевнюється, що задоволення потреби можливо лише через досягнення мети. Саме через мету учень співвідносить свої суб'єктивні уяви з об'єктивним змістом потреби. Після цього починається процес визначення етапів досягнення мети і відповідних їм засобів.

Ще однією формою прояву потреби є мотив, який спонукає індивіда до діяльності. Мотив (у психології) – спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреби [65, с. 219]. Джерелом розвитку потреб і мотивів учнів є процес виховання, тобто в широкому сенсі – залучення до світу культури, матеріальних і духовних цінностей. У процесі їх інтеріоризації особистістю цінності, інтереси, ідеали можуть стати спонукальною причиною появи мотивів. Наприклад, студент хоче отримати вищу освіту з історії заради інтересу до професії і бажання реалізуватися в ній; мотивом у даному випадку є інтерес до професії. До певної діяльності суб'єкта спонукає, як правило, не один мотив, а їх сукупність, яку називають мотивацією. Але характер мотивації, як і характер діяльності, визначається одним (групою) мотивом, який називається домінуючим. Кожен мотив викликається відповідною потребою.

Важливою особливістю потреб є їх динамічний характер: потреби постійно змінюються, розвиваються; на базі задоволених потреб виникають нові, що пов'язано зі включенням особистості

у різні сфери діяльності. Соціологи вважають, що потреби людини мають ієрархічну природу: вітальні, соціальні, потреби в самореалізації, самовдосконаленні, участі в творчій діяльності [8, 113].

Одним з основних елементів поведінки і свідомої діяльності особистості є мета, яка характеризує уявне передбачення результату діяльності, а також шляхів його досягнення і засобів. Педагоги, психологи, кібернетики розглядають мету як системостворювальний компонент діяльності, а її саму – як процес здійснення мети, вибору оптимального шляху серед можливих альтернатив. У процесі навчальної діяльності мета досягається поступово. Так, метою орієнтовної діяльності є усвідомлення необхідності, можливості, технології і результатів, а також вибір орієнтовної основи дій (ООД) (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Тализіна. ООД – це суб'єктивна характеристика діяльності, яка визначається сукупністю умов її здійснення. ООД має і об'єктивну основу як сукупність вимог, наприклад, учень має бути підготовленим до здійснення певної діяльності (знання, уміння, досвід тощо).

Метою пізнавальної діяльності є розробка моделі вивчаємого об'єкта, перетворювальної – дослідження моделі для отримання характеристик об'єкта по його моделі, контрольної – контроль отриманих характеристик і при необхідності – корекція моделі.

Сукупність мети, умов, вимог визначають завдання. Існують різні точки зору на роль завдань у процесі навчальної діяльності. Г. О. Атанов пише: «... вирішення завдань є механізмом здійснення діяльності» [5, с. 12] П. Я. Гальперін, визначаючи орієнтування як складний об'єкт, розкриває його структуру: 1) модель об'єкта, 2) модель дії у вигляді алгоритму, 3) характеристика матеріалу, 4) вибір і характеристика знарядь і операцій з їх використання, 5) знаряддя і операції контролю, 6) з'єднання всього вищенаведеного у загальний план (з вибором оптимального варіанту) [10, с. 43]. Ми вважаємо, що одним із засобів, що застосовуються в процесі пізнання, є завдання. Роль завдань полягають у тому, що вони є засобом управління діяльністю учнів. Отже, механізмом навчання виступає не завдання, а управління процесом його вирішення. Кожне завдання відбиває змістовий і операціональний боки навчальної діяльності. Для його вирішення учень повинен мати відповідні знання (про об'єкти, які фігурують у завданні, а також про способи вирішення), а також уміння застосувати їх у практичній діяльності. Завдання як засіб управління діяльністю учнів однозначно не визначає цю діяльність. Справа у тому, що одне й те ж завдання може бути вирішеним кількома способами, і учень не

завжди може вибирати найкращий спосіб. Виявляється, що завдання, яке вирішується учнем, не повністю співпадає з тим, яке пропонує йому педагог. Між ними існує певна невідповідність. Цілісність завдання як засобу управління діяльністю учнів визначається не тільки наявністю знань, але й умінь вибирати оптимальний (за даних умов) спосіб вирішення та здійснювати його.

Вирішення завдання відбувається за допомогою дій. У психології уявлення про дію як специфічну одиницю діяльності людини введено і О. М. Леонтьєвим [11]. П. Я. Гальперін виділяє орієнтовну, виконавчу і контрольну частини дії [8]. У психології операція розглядається як одиниця діяльності, спосіб виконання дії, визначаємий умовами наявної ситуації [7, с. 250–251]. Поняття операції введено О. М. Леонтьєвим і використовується при вивченні, як правило, автоматизованих актів (перцептивних, інтелектуальних, мнемічних тощо), що входять до складу дії. Набори сформованих в учнів операцій як способів дій виступають важливою характеристикою навчальної діяльності. На відміну від дії, операція детермінується не мотивом і метою, а умовами предметної ситуації.

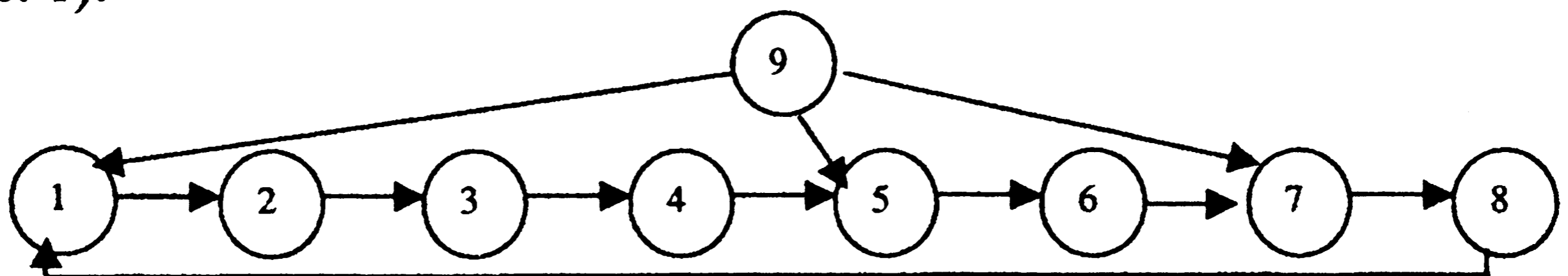
У психологічній науці поняття «спосіб дії» визначається по-різному. В. В. Давидов вважають, що спосіб дії – це система операцій, призначення яких – визначення властивостей і якостей предмета діяльності [12]. Ю. І. Машбиць під способом дії розуміє систему операцій, яка забезпечує розв'язання навчальних задач визначеного типу [3, с. 34–35]. Аналіз визначень поняття «операція», що застосовується у різних сферах (психологія, кібернетика, менеджмент, обчислювальна техніка тощо), показує, що у сфері управління об'єктами будь-якої фізичної природи (навчальна діяльність, технологічний процес, переробка інформації тощо) термін «операція» означає сукупність дій, спрямованих на досягнення мети, тобто спосіб вирішення завдання.

Спосіб дії, як і окрему дію, можна структурувати на орієнтовну, виконавську і контрольну частини. У свою чергу, орієнтовна частина способу дії може бути розділена на орієнтування на об'єкти вивчення (необхідність дослідження певних сторін об'єкта або явища), орієнтування на ті знання і вміння, які необхідні в процесі вивчення об'єкта або явища (можливість вивчення), орієнтування на виконавчий бік способу дії (технологія вивчення).

Ми вважаємо, що виділення в орієнтовній частині способу дій трьох функціонально різних структурних компонентів має принципове значення з точки зору управління навчальною діяльністю учнів. Виконавська частина способу дії також може бути

розділена на формулювання проблеми дослідження об'єкта науки, розробку моделі об'єкта, дослідження моделі. Контрольна частина способу дії має на меті перевірку результату дії і способу її отримання. Контрольна частина способу дії включає оцінювання виконаної операції із дослідження характеристик об'єкта по його моделі, а також співставлення їх з еталонними значеннями, отриманими з літературних джерел. Корекційна частина способу дії застосовується тоді, коли отримані характеристики не задовольняють учнів. Перш за все, корекції піддається модель об'єкта з метою отримання характеристик, які більш точно описують досліджуваний об'єкт.

Таким чином, процес моделювання навчальної діяльності дозволяє представити її модель у вигляді спрямованого графа (рис. 1).



1 – суб'єкт діяльності; 2 – потреби; 3 – мотиви; 4 – цілі; 5 – завдання; 6 – дії; 7 – операції; 8 – результати; 9 – умови.

Рис. 1. Модель навчальної діяльності у вигляді спрямованого графа

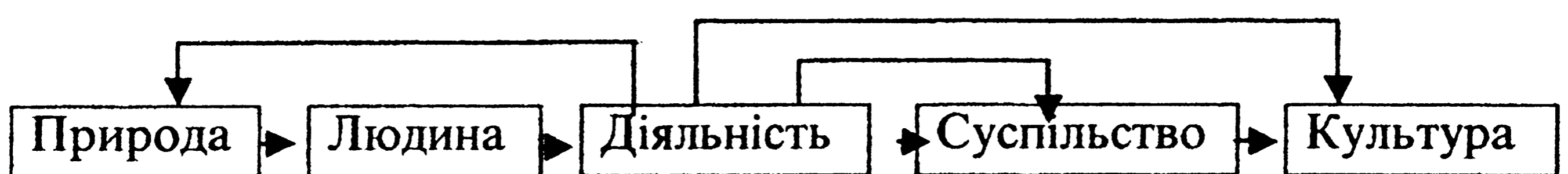


Рис. 2. Система «Природа → людина → діяльність → суспільство → культура»

Об'єктом вивчення в сучасній культурології є система «Природа → людина → діяльність → суспільство → культура» (рис. 8.). Розглядувана система є складною, що має багато компонентів і зв'язків. На рис. 8 показані лише зв'язки діяльності та природи (матеріальна діяльність), діяльності та суспільства (суспільна діяльність), діяльності та культури (духовна діяльність). Матеріальна діяльність реалізується у процедурах взаємодії людини і природи; соціальна діяльність розгортається у процесі впливу людини на соціальна явища й організацію суспільного життя; духовна діяльність реалізується в інтелектуальних або ху-

дожніх творчих зусиллях людини. Навчальну діяльність у цілому слід віднести до духовної: культура є передумовою і результатом навчання, виховання і розвитку людини. Освіта підростаючого покоління здійснюється засобами культури (Н. В. Бордовська, А. О. Реан; [13, с. 62]. Але в процесі навчальної діяльності учні здійснюють взаємодію з природою; іноді впливають і на соціальні процеси в суспільстві (студентський рух), тобто на підґрунті духовної діяльності має місце матеріальна і суспільна.

Синтетизм поняття діяльності стосовно суб'єкт–об'єктних відношень сприяв тому, що категорія діяльності традиційно була базисною для універсальної філософської методології. Прикладом може служити системо–мислєдіяльнісна методологія як напрям, школа, течія в російській, радянській і пострадянській філософській і соціально–гуманітарній думці [14, с. 923–926]. Представниками цього напрямку в 60–х рр. ХХ ст. розробляється теорія діяльності. Категорія діяльності із регулятивної стає центром онтологічних уявлень, а з пояснювального принципу, як у традиційній філософії, основним предметом дослідження. Мислення розглядається вченими як вид діяльності – мислитель на діяльність, – яка стає предметом спеціальної методологічної дисципліни – теорії мислення. Мислення вивчається з позиції «трансляції культури», «передачі культурних норм», вводяться поняття «норми», «способу», «засобу» мислення. Саме завдяки механізму трансляції культури мислення досліджується як історичний, культурний, соціальний феномен. Вирішення проблеми розвитку мислення привело вчених до розгляду рефлексії як механізму розвитку діяльності. У системо–мислєдіяльнісній методології рефлексія розглядається як така, що ініціюється не правилами і нормами, але проблемними ситуаціями. Рефлексія функціоналізує простір діяльності; за її допомогою організується пошук рішення в ситуації.

Рефлексія у психології – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Коли змістом цих уявлень стає предмет спільної діяльності (учень, педагог), розвивається особлива форма рефлексії – предметно–рефлексивні відносини [7, с. 340–341]. Соціальний психолог Г. М. Андрєєва відзначає, що для більш глибокого розуміння рефлексивної діяльності її необхідно розглядати не на діаді, а на більш складно організованих соціальних групах, що об'єднані спільною діяльністю [15].

Основною формою рефлексії, яка вивчається психологами, соціальними психологами, педагогами, є особистісна. Вона спрямована на формування уявлення про себе як особистості. Результатом виступає образ «я», що включає три сфери: пізнавальну,

емоційну і поведінкову [15, с. 66]. Пізнавальна сфера особистісної рефлексії спрямована на створення уявлення про себе, свої можливості, риси характеру, мотивацію, інтерес до діяльності, активність тощо. Емоційна сфера дозволяє оцінити свої якості і здібності у зв'язку з ситуацією, що склалася на даний момент. Поведінкова сфера відображає практичне відношення до себе, здатність до самоуправління в ситуації. Оцінюючи значення особистісної рефлексії для здійснення навчальної діяльності учня, психолог Ю. І. Машбиць писав: «Вказана форма рефлексії є передумовою функціонування особистості як самоуправляємої системи; вона являє собою психологічний механізм переходу від неусвідомлених мотивів до усвідомлених, формування особистісного смислу навчальної діяльності, коли вона сприймається не просто як об'єктивно значуща, але й володіюча ціннісним значенням для учня, а також самооцінки як засобу регуляції своєї діяльності на особистісно-мотиваційному (його називають також особистісно-смісловому) рівні» [3, с. 21]. Саме завдяки наявності особистісної рефлексії, учень виступає не тільки об'єктом управління, але й суб'єктом самоуправління у навчальній діяльності. Предметом рефлексії може бути будь-яка частина способу дії: орієнтовна, виконавська, контрольно-корекційна, а також дії, спрямовані на вибір засобів діяльності, або їх розробку. У першому випадку предметом аналізу є оцінювання ситуації, планування дій, їх виконання тощо. У другому – об'єктом рефлексії є прийнята учнем стратегія вирішення ситуації.

Особистісна рефлексія в ситуації спільної продуктивної діяльності (учитель – учень; учень – учні – учитель) спрямована на самоорганізацію учнем своєї діяльності через осмислення особистості партнера (партнерів) та їхньої діяльності. Осмислення особистісних якостей учителя (викладача) дозволяє учню (студенту) більш доцільно організувати діяльність.

Формування рефлексії у процесі організації навчальної діяльності учнів (студентів) є важливою проблемою педагогіки і психології. Можна виділити загальні та спеціальні прийоми, що сприяють формуванню рефлексії. Загальними прийомами виступають формування операцій мислення (аналіз, синтез, порівняння тощо) і самосвідомості учня. На думку деяких учених (Ю. І. Машбиць, І. М. Семенов), застосування операцій мислення сприяє розвитку інтелектуальної рефлексії [3, 17]. І. М. Семенов пише: «Інтелектуальна рефлексія спрямована на осмислення руху, що здійснюється суб'єктом у напрямі змісту проблемної ситуації, а також на організацію дій, які перетворюють елементи цього змі-

сту» [17, с. 163]. Розвиток самосвідомості (Я–концепції) приводить до появи особистісної рефлексії, спрямованої на самоорганізацію діяльності.

Х. Й. Лійметс стверджував, що формувати рефлексію можливо не тільки в процесі навчання, але й при виконанні виховних завдань [18, с. 47–48]. Для цього необхідно, щоб учні відтворювали у своїй уяві хід попередньої діяльності та спілкування й свою роль у цьому; створювали уяву про майбутню самостійну діяльність і спілкування та про свою роль у них; мали уявлення про ті вимоги, які вони висунуть перед собою в процесі майбутньої діяльності; представляли і розуміли діяльність колективу, формулювання загальної мети, розподіл ролей і діяльності, свою роль у суспільній діяльності та ін.

Отже, значення діяльності у житті і розвитку людини було розкрито на прикладі моделювання навчальної діяльності. Сучасна філософія відносить діяльність до універсальї культури (універсальї – загальні поняття; лат. *universalis* – загальний). Сукупність культурних універсальї є достатньо стабільною: універсальї об'єктного ряду – світ, зміна, причина, ціле та ін; універсальї суб'єктного ряду – людина, щастя, держава, честь, справедливість та ін.; універсальї суб'єкт–об'єктного ряду – пізнання, істина, діяльність та ін.

Діяльність як одна з універсальї суб'єкт–об'єктного ряду найбільш повно проявляє себе в процесі соціалізації людини як оволодінню сукупністю програм діяльності й поведінки, характерних для тієї чи іншої культури.

Висновки

1. Розроблена в статті модель навчальної діяльності у вигляді спрямованого графа включає такі компоненти: суб'єкт, потреби, мотиви, цілі, завдання, дії, операції, результати, умови їх досягнення.
2. Навчальна діяльність учня розглянута як взаємопов'язана система діяльностей, що представлена такими компонентами: орієнтовна, пізнавальна, перетворювальна, контрольна–корекційна.
3. Доведено, що завдяки наявності особистісної рефлексії учень виступає не тільки об'єктом управління з боку педагога, але й суб'єктом самоуправління в процесі навчальної діяльності.

Подальші дослідження пов'язані з використанням моделі навчальної діяльності учнів для розгляду педагогічного і соціального управління у вищому навчальному закладі.

Література

1. *Можейко М. А., Можейко В. А. Деятельность* // Новейший философский словарь. – Изд–е второе, перераб. и доп. / Под ред. А. А. Грицанова. – Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1279 с. – (Мир энциклопедий).
2. *Бабайцев А. Ю. Конфигурирование* // Новейший философский словарь. – Изд–е второе, перераб. и доп. / Под ред. А. А. Грицанова. – Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1279 с. – (Мир энциклопедий).
3. *Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью.* – Киев: Изд–во «Вища школа», 1987. – 224 с.
4. *Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога.* – М.: Просвещение, 1987. – 203 с.
5. *Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении.* – Донецк, «ЕАИ–пресс», 2001. – 160 с.
6. *Дмитренко Т. А. Обучение как процесс управления (дидактические основы): Конспект лекций.* – Харьков: Харьковская инженерно–педагогическая академия, 1993. – 64 с.
7. *Психология. Словарь* / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2–е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. *Краткий словарь по социологии* / Под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина; Сост. Э. М. Коржева, Н. Ф. Наумова. – Политиздат, 1989. – 479 с.
9. *Материалистическая диалектика как научная система* / Под ред. проф. А. П. Шептулина. – М.: Изд–во Московского ун–та, 1983. – 296 с.
10. *Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий».* – М.: Изд–во Московского ун–та, 1965. – 52 с.
11. *Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность.* – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
12. *Давыдов В. В. Психологическая характеристика учебной задачи* // Вопросы психологии обучения и воспитания. – Киев, 1961. – С. 14–16.
13. *Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов.* – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 304 с. (Серия «Учебник нового века»).
14. *Бабайцев А. Ю. СМД – методология* // Новейший философский словарь. – Изд–е второе, перераб. и доп. Под ред. А. А. Грицанова. – Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001, – 1279 с.
15. *Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений.* – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
16. *Кон И. С. В поисках себя: Личность и её самопознание.* – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
17. *Семёнов И. Н. Опыт деятельностного подхода к экспериментально–психологическому исследованию мышления на материале решения творческих задач* // Методологические проблемы исследовательской деятельности. – М., 1976. – С. 148–188.
18. *Лийметс Х. Й. Как воспитывает процесс обучения?* – М.: Знание, 1982. – 96 с.

ЗМІСТ

Т. В. Рогова	
Поняття «особистість» у наукових дослідженнях.....	3
А. Ф. Кузнєцова	
Роль цілепокладання у саморозвитку особистості.....	12
Л. Е. Гризун	
Взаємодія наук і інтеграція систем знань як основа побудови змісту освіти.....	18
В. В. Костіна	
Теоретичні питання педагогічного проектування освітнього середовища.....	27
М. Е. Пісоцька	
Дослідження проблеми психології рефлексії	34
А. І. Прокопенко	
Моделювання навчальної діяльності учнів	41
В. М. Малихіна	
Аналіз стану організаційно-методичного забезпечення інноваційної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах в умовах великого міста	53
І. П. Упатова	
Сутність і способи диференціації навчання в психолого- педагогічних дослідженнях.....	60
Т. І. Дейніченко	
Технологія організації педагогічної підтримки з метою диференціації навчання в умовах групової роботи учнів	65
О. М. Кондратюк	
Педагогічні умови організації навчального діалогу молодших школярів.....	74
І. М. Толмачова	
Підходи до формування навчальної дії контролю у першокласників	80
О. Ю. Озерська	
Соціальний статус японського вчителя.....	89
С. Т. Золотухіна	
Завдання кафедри в контексті розвитку Болонського процесу.....	95
Н. В. Саєнко	
Зміст соціокультурного компонента в навчанні іноземній мові студентів технічних ВНЗ	99
К. В. Курко	
Технологія навчального діалогу як засобу формування емоційно-ціннісного відношення студента.....	104

Т. П. Танько Специфіка музично-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу	113
К. А. Юр'єва Формування полікультурної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення курсу етнопедагогіки.....	119
Ю. О. Соловйова Структурні компоненти аксіологічної культури майбутнього вчителя.....	130
Л. Б. Пасько Діалогічне спілкування у процесі взаємонавчання майбутніх учителів	135
Т. М. Хлебнікова Оцінка ефективності підготовки магістрів в умовах післядипломної освіти.....	140
С. В. Журкіна Статус і функції тьютора в університетах Великої Британії та США	146
Л. Д. Попова Особливості колективної педагогічної діяльності психологічного семінару Павлівської школи	150
О. В. Попова Творче поєднання різних інноваційних ідей в авторській школі О. А. Захаренка.....	156

ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ

Збірник наукових праць

Випуск 26

Частина 1

За загальною редакцією
академіка І. Ф. Прокопенка,
чл.-кор. В. І. Лозової

Відповідальний за випуск Лозова В. І.
Комп'ютерна верстка Голоденко О. В.
Коректор Шевченко Ю. О.

Свідоцтво № 21 від 24.03.2000 р.

Підписано до друку 30.11.04. Замовлення № 9151
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк різнографічний. Ум. друк. арк. 10,2. Обл.-вид. арк. 8,2.
Наклад 50 прим. Ціна договірна.

Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди
Україна, 61002, м. Харків, вул. Артема, 29

Видавництво Курсор,
61057, Харків, пр. Театральний, 11/13
т. (057) 714-38-74, 706-31-73