

## РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПОЛОЖЕНЬ СИСТЕМНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ ТЕОРІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ, ВИХОДЯЧИ З ВИМОГ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Підготовка вчителя в сучасних умовах набуває все більш актуального характеру. Яким повинен бути такий учитель? Однозначної відповіді немає і, очевидно, бути не може. Важливо те, і в цьому спеціалісти однакові, що такий учитель повинен володіти високим рівнем психологічної грамотності. Кваліфіковане її забезпечення можливе за наявності відповідного науково-методичного потенціалу курсів з психології, які викладаються в інтеграції та взаємозв'язку з іншими дисциплінами в цілісній системі вузівської підготовки.

Наші багаторічні спостереження свідчать, що серед випускників педагогічних інститутів ще нерідко зустрічаються особи, які недостатньо готові до використання психологічних знань у навчальній діяльності.

Серед причин, які викликають такий стан, можна виокремити: невдалу побудову багатьох навчальних дисциплін, відсутність практикуму з психології, який би озброював студентів конкретним психолого-педагогічним інструментарієм з діагностики та управління діяльністю учнів, незадовільна інтеграція знань між психологією та іншими навчальними дисциплінами, і, нарешті, головне – неясність концептуальних напрямів самої системи професійної підготовки вчителя.

Виходячи з констатацій зазначених причин у цій роботі розпочато спробу виділити деякі теоретико-методологічні напрями з удосконалення психологічної підготовки вчительських кадрів у ВНЗ.

Дослідження, які проводяться нами в цій галузі, дозволили сформулювати деякі напрями в орієнтації системи підготовки студентів до педагогічної діяльності.

Насамперед, це орієнтація системи на підготовку студентів педагогічних інститутів, як-то:

- організаторів спільної діяльності;
- проектувальників процесу навчання;
- професіоналів зі сформованим теоретичним способом мислення.

На нашу думку, урахування зазначених позицій дає можливість ґрунтовно переорієнтувати систему навчання вчителя у ВНЗ.

По-перше, з підготовки його як “адміністратора” щодо способів проведення занять у спеціаліста, який організовує і спрямовує різні види спільної діяльності учнів.

По-друге, готує вчителя не як передавача - “Інформатора” знань, - а як самостійного “проектанта” або розробника та новатора навчальної діяльності, що організовується, з урахуванням конкретних умов на інноваційних засадах.

По-третє, формувати мислення студентів не з орієнтацією на фіксування в основному емпіричних фактів та явищ, а на підставі глибоких змістовних узагальнень, розвивати здібності щодо вміння пізнавати суть або ідею, яка лежить в основі цих фактів, явищ, тобто на теоретичному чи творчо-педагогічному рівні мислення.

Забезпечення перерахованих напрямів психологічної підготовки студентів буде реальним, якщо процес навчання, що його організує, передбачає активне включення студентів у розв'язання фундаментальних проблем школи на рівні науково-дослідної та науково-методичної роботи.

Можливість такого включення є лише тоді, коли при фахових кафедрах функціонують відповідні школи-лабораторії, які є структурним підрозділом ВНЗ.

У конкретному значенні мова йде не про школу-лабораторію як полігон для педагогічної практики та фрагментарних досліджень, а про школи, де досліджуються та апробуються принципово нові системи її функціонування, побудови навчальної діяльності. В таких умовах викладач-дослідник вищого навчального закладу виступає як розробник процесу навчання та виховання школярів разом зі студентами.

До умов, які спрямовані на підготовку студентів як організаторів спільної діяльності, можна віднести: читання інтегрованого модулю психології. Тобто модуль із загальної психології викладається інтегровано з основами соціальної, вікової, психодіагностики та педагогічної психології. Всі практичні заняття проводяться в реальних умовах і мають навчально-дослідницький характер. Це дає можливість розглядати і засвоювати різноманітні психічні явища цілісно. При цьому залік та екзамен проводяться у вигляді вільної співбесіди з програмного матеріалу, де особлива увага приділяється з'ясування готовності студента використовувати одержані знання в професійно-педагогічній діяльності з учнями, батьками та колегами (поточний контроль може здійснюватися тестуванням). Досвід показує, що викладення навчального матеріалу, перевірка засвоєння його зазначеними способами дають можливість значно підвищити психологічну готовність студентів не тільки як організаторів спільної діяльності, але й як розробників процесу навчання; впровадження спеціального практикуму з психологічної підготовки студентів, призначеного для формування у студентів навичок діагностики (розпізнавання) емоційних станів учнів, а також озброєння їх арсеналом прийомів стимулювання емоційно-мотиваційної сфери учнів у навчальній діяльності.

Серед умов, спрямованих на підготовку студентів як розробників процесу навчання можна запропонувати:

- введення спеціального модулю “Основи побудови навчальної діяльності”, зорієнтованого на науково-методичну та психолого-педагогічну підготовку студентів як розробників різноманітних систем навчання з можливостями їх комбінування та використання за рахунок виявлення різних системних теорій;
- введення модулю “Організація і проведення психолого-педагогічних досліджень”, що передбачає обов'язкове визначення кожним студентом своєї особистої теми дослідження, її обґрунтування з розробки окремих фрагментів побудови навчальної діяльності.

Результатом цієї творчої діяльності є підготовка курсової, дипломної та магістерської роботи; залучення студентів у тимчасові наукові бригади, які працюють у школі-лабораторії.

Що стосується умов, які забезпечують цілеспрямоване формування теоретичного мислення у студентів, то до них ми відносимо:

- орієнтацію діяльності методичного семінару професорсько-викладацького складу на філософські та психологічні проблеми мислення. Досвід показує, що теоретичне мислення недостатньо реалізується викладачами ВНЗ у своїй роботі під час підготовки студентів. Тому підготовка викликана компенсувати

прогалини як у філософській, так і у психологічній підготовці професорсько-викладацького складу, поліпшити інтеграцію окремих наукових знань;

- розробку фрагментів різноманітного навчально-методичного матеріалу відповідно до положень теорії навчальної діяльності на семінарських і практичних заняттях, а також підготовку курсових та дипломних проектів.

Так, аналіз стану проблеми системних теорій навчання неможливий без аналізу специфіки змісту їх структурних компонентів. Важливими моментами в науково-методичному забезпеченні визначених напрямів підготовки є висвітлення студентам наявного науково-методичного досвіду. У цій роботі ми визначили лише з першим моментом, тобто модулем „Основи побудови навчальної діяльності”. Відомо, що період навчання характеризується не тільки складною й взаємообумовленою зміною тих чи інших його стадій (етапів, фаз), але й ситуацій. Період відображає часовий проміжок цілісного процесу розгортання навчання. Його фазами виступають найбільш ключові моменти, а ситуаціями – ті обставини або їх сукупність, що визначаються поточною інформацією.

Дослідження з цього питання [9, 14, 15 та ін.] дали підставу сформулювати твердження про те, що існує загальний принцип у розгортанні ситуацій навчання, виходячи із зображення в їх змісті мотивації на емоційних стимулюючих пізнавальну діяльність. З певним допущенням основні теорії навчання можна об'єднати у три напрямки.

Перший, найбільш обширно наведений напрям, включає праці [4, 12, 16, 20, 21, 23, 25, 31, 32 та ін.], в яких визнається й обґрунтовується важливість окремих емоційно-мотиваційних компонентів у навчальній діяльності. Так, Я.А.Коменський, спираючись на чуттєві та раціональні ступені пізнання, виокремлював у навчанні мовні та зовнішні маніпулятивно-ручні дії, заучування на пам'ять та розуміння. „Ми повинні намагатися, - зазначав він, - щоб всі ті знання, які ми бажаємо передати учням, були зображені їх почуттями, щоб самі предмети, будучи безпосередньо вираженими, зворушували, надавали руху, залучали почуття, а останні, в свою чергу, -розум, і таким чином, щоб не ми говорили учням, а самі речі” [20: 99]. Для досягнення таких умов автор пропонує ввести у процес навчання ситуації ігор, театральні вистави. Незважаючи на фіксоване значення почуттів, Я.А. Коменський все ж таки віддавав пріоритет у навчанні когнітивній стороні пізнання. Автор закликав до помірності почуттів, зазначаючи, що якщо бажанням та прагненням не надавати надто великої сили, то тоді «... і важіль, тобто розум, правильно буде відкривати та закривати рух пристрастей, необхідним наслідком повинна бути гармонія й узгодженість добродетностей, тобто відповідні сполучення дій й пасивних станів» [20: 104].

А.Дистервег [12], як і Я.А.Коменський, спеціально не займався питаннями виокремлення мотиваційних компонентів у навчальній діяльності. У процесі пізнання він виділяє три стадії. На першій мають перевагу відчуття або споглядання, на другій – пам'ять, на третій – розум. Він уважав, що тільки при організації розвивального процесу побудови навчання діти набувають радісного, бадьорого почуття й усвідомлення того, що вони щось знають й можуть. Для збереження вразливості, жвавості та допитливості учнів, їх прагнення до чуттєвого пізнання А.Дистервег висував вимоги проводити заняття з інтересом та з захопленням. Для цих цілей, на думку автора, вчитель повинен використовувати ситуацію новизни, різномані-

тні засоби подання знань, виявляти власну активність, жвавність та інші якості.

К.Д.Ушинський, розглядаючи закономірності процесу навчання, виокремлює дві основні стадії. У першій (спостереження та одержання знань) здійснюється безпосереднє сприйняття явищ, їх порівняння, зіставлення, розрізнення та утворення поняття. У другій виникає свідоме запам'ятовування на підґрунті підключення природних мовних та знакових засобів. На жаль, при цьому питання емоційальної регуляції в цих моментах автором не розглядалося. Виділені К.Д.Ушинським зовнішні почуття «...чим сильніше, тобто розбірливіше наші зовнішні почуття, тобто більш здатні заздалегідь розрізнити тонкі відтінки кольорів, а слух - тонкі переливи звуків, тим багатший матеріал дадуть вони свідомості» [33 :370]. А от внутрішні, тобто які зв'язані з пристрасною любов'ю до істини, набули в автора лише часткового розвитку в характеристиці специфічних форм переживань інтелектуальної діяльності. Тому можливо лише припустити їх значення в регуляції навчальної діяльності, як і співвідношення виділених К.Д.Ушинським ігор, моментів наслідування й змагання до заходів регуляції емоційних станів учнів...

У роботах В.Л.Лай [21] навчання розглядалось як активний процес побудови новоутворень з елементів чуттєвого й розумового змісту за умови необхідної участі зовнішніх рухів. Вирішальною ланкою навчання автор уважав рух й прояв. При цьому цілісну структуру стадій розгортання навчання він подавав у вигляді сприйняття, переробки й прояву, наголошуючи, що ставлення педагога до учнів необхідно оцінювати по тому, наскільки переважає в них радість й веселість або страх й боязливність. Як контроль за цими емоціями В.Л.Лай рекомендував спостереження за експресією та виразними рухами. Підкреслюючи значення емоцій в оцінці ставлення вчителя до учнів, автор не розкриває їх характеристику.

Ж.Піаже [25, 26] при виділенні фаз навчання виходить з впливу операції асиміляції й акомодатії, а також засад дослідницького пошуку. На думку автора, асиміляція й акомодатія здійснюються в сенсорному, наочно-образному та словесно-логічному планах. У розвинутій формі навчання може відбуватися так, що спочатку суб'єкт адаптується до деякого об'єкта в сенсорному плані, потім у наочно-образному, а потім вже в словесно-логічному. Спираючись на компоненти дослідницького пошуку, Ж.Піаже констатує: фазу встановлення пояснювальних законів у емпірії (або сутності перших порядків); фазу вибору схеми їх опису; фазу розповсюдження на «реальний» субстрат (або модель-замісник у разі пояснення сутності попередніх порядків, або ілюстрацію того, як виводяться пояснювальні факти й закони). При цьому проходження кожної фази обумовлює розвиток у учнів їх здібностей. На думку автора, останні є провідними в навчанні.

Ж.Піаже зазначає, що когнітивна й емоційна регуляція формувальних дій у навчанні проходять прогресивний шлях розвитку, узгоджуючись та доповнюючи один одного. Він вважає, розглядаючи емоції як фізіологічні активатори, що почуття надають дії необхідної енергії, а їх значення накладає на поведінку певну структуру [26: 63]. Фіксує на кожному етапі нерозривність ефективної й когнітивної сторін, Ж.Піаже не зводить їх до одного явища. Акт інтелекту припускає сам по собі відому енергетичну регуляцію, як внутрішню (інтерес, зусилля, легкість та ін.), так і зовнішню (цінність досліджуваних рішень та об'єктів), на які спрямований пошук. Обидві вони за своєю

природою афективні і можуть бути зіставлені з усіма іншими регуляціями подібного роду. «Те, що в житті здоровий розум називає «почуттям» й «розумом», розглядаючи їх як дві «здібності», що протистоять одна одній, - зазначає автор, - сутність - два різновиди поведінки, одна з яких спрямована на людей, а інша - на ідеї або річ» [26: 65].

Л.С.Виготський уважав навчання основним фактором розвитку учнів з обов'язковим урахуванням під час його побудови «зон найближчого розвитку». Емоційній сфері автор надавав особливої уваги. «Перше питання, - відзначає він, - виникає, коли ми говоримо про відношення мислення та мови до інших сторін розуму - це питання про зв'язок між інтелектом й афектом» [3: 21].

Акцентуючи на неможливості відриву афекту від інтелекту, спонукальну та спрямувальну функції мотиваційно-емоційних процесів у мисленні, Л.С.Виготський, на жаль, не розкрив ці механізми стосовно до навчально-пізнавальної діяльності.

Аналізуючи розвиток вищих функцій психіки під час взаємодії людини з об'єктами дійсності та потребами культурно-історичного досвіду, автор визначав низку стадій, що можуть реалізовуватися в навчанні. До них можна віднести: застосування знаків без усвідомлення способу дії; використання зовнішніх й внутрішніх знаків. Перехід від одного рівня до іншого здійснюється в навчанні за допомогою мови (спілкування).

Концепція Е.Торндайка заснована на принципі «ситуація - відповідна реакція» [31: 16], включає такі фази, як: сприйняття образу (сповіщення про зв'язок), або зустріч з новою ситуацією; самостійне намагання її актуалізації або пошук зв'язку з адекватною реакцією; сприйняття й оцінка реальності або застосування знайденої реакції; переживання - закріплення або отримання підкріплення.

З точки зору емоційно-мотиваційних умов в останній стадії є важливим закон готовності до навчання (напруження потреби) та закон афекту (підкріплення вдалої реакції). Розглядаючи на кожному етапі ту або іншу ланку ситуацій, автор підкреслює їх тісний зв'язок з переживанням людини: „Ми заперечуємо, що багато з психічних переживань мають дійсно характер маленьких суцільних драм, замкнених у собі та які визначаються з всієї сукупності існуючих одночасно дрібних зв'язків. Вони немов би порушують безперервний потік життя, становлячи так би мовити окремі вихор, який виривається у спільний потік життя» [24: 112].

В цьому плані близька до вищевказаної теорії концепція Джона Дьюї [13]. На його думку, пізнання й знання є засобами подолання людиною різноманітних труднощів та вирішення проблем, з якими вона зштовхується в житті. Спираючись на процес розумових дій, Д.Дьюї виокремлює декілька етапів: відчуття труднощі, її виявлення й визначення; висування можливого замислу її вирішення або формування гіпотези; формулювання висновків, виходячи з логічної гіпотези; наступне спостереження та експерименти, що дозволяють або прийняти або відкинути гіпотезу, або дійти висновку, який важливо враховувати в навчанні. Автор підкреслює, що також важливо створювати ситуації, в яких учні повинні були б вирішувати певні проблемні задачі, що пов'язані не тільки з індивідуальними особливостями розвитку, але й їхніми інтересами, які виявляються в самому процесі навчання. Спостереження та врахування останніх для вчителя має велике значення.

Постанова проблеми, на думку Д.Дьюї, повинна розвивати впевненість в учнях у тому, що вирішуючи її, вони відкривають для себе нові знання.

О.М.Леонтьєв, розглядаючи питання навчання, підкреслює, що в цьому процесі „головне полягає в тому, чим для самої людини постають ті думки й знання, які ми передаємо, ті почуття, які ми в неї виховуємо, ті прагнення, які в неї викликаємо» [23: 237]. Фіксує залежність навчання від інтересів учнів, Учений визнає, що „... залишаються нерозкритими ті відношення всередині самої діяльності дитини, які лежать за інтересом та якими зазвичай можливо керувати» [23: 293].

Структуру його основних етапів навчання можна подати так: сприйняття об'єктів і способів дії з ними; розуміння властивостей у їх схожості та відмінності зі з'ясуванням відповідних дій; виявлення необхідних властивостей об'єктів і способів дії з ними; перевірка здобутих у поясненнях або пошуках знань.

Велику відповідальність учнів у навчальній діяльності автор пов'язує з тими мотивами, які в них не тільки не збігаються з особистою, безпосередньою метою, але й знаходяться у складному відношенні до неї.

Наочність дидактичного матеріалу О.М.Леонтьєв уважав найважливішим каналом регуляції пізнавальної діяльності учнів, її ефект, на думку автора, визначається такими умовами діяльності учнів, в яких наочний матеріал „... здатен зайняти структурне місце предмета безпосередньої меті його впливу, й тієї діяльності, яка призводить до усвідомлення того, що потрібно засвоїти» [23: 264]. При цьому автор виокремлює три можливих види їх взаємовідношень, тобто коли та чи інша діяльність можуть збігатися між собою, що забезпечує пряму дієвість наочності; коли перша діяльність може підготувати собою другу, і тоді потрібно лише правильно і чітко виділити відповідні етапи педагогічного процесу; коли та й інша діяльність можуть не бути пов'язані між собою, в такому разі наочний матеріал некорисний, а іноді може відігравати навіть відволікаючу роль від того, що має суттєве значення в ході аналізу різноманітних ситуацій фактору навчання.

Л.Б.Ітельсон [15, 16] залежно від функцій, що виконують учні в тій чи іншій педагогічній ситуації, визначає в навчанні такі етапи: сприйняття та засвоєння готової інформації (дешифровки), одержаної методами повідомлення, пояснення та показу; самостійний пошук способів виявлення й використання інформації та її застосування (саморегуляції) шляхом природного самонавчання, реалізації методів, що стимулюють здивування, цікавість, інтерес, незвичайність; організовує зовнішній пошук виявлення та використання інформації за допомогою методів спілкування, тобто постанови проблеми, обговорення та дискусія.

Розглядаючи модель сенсорного навчання на когнітивному рівні, Л.Б.Ітельсон зауважує: „...Наукові зв'язки утворюються фактично ні між самими речами та відповідними реакціями, а між їх відображенням у нервовій системі... Якщо психічне відображення властивостей речей і відповідальних дій мають у людини в основному форму знань, то відображення станів організму, її ставлення до речей та дій мають форму емоцій, почуттів» [16: 23]. Л.Б.Ітельсон, розглядаючи причини страху та радості, задоволення і відради, а також відповідні їх стани (реакції), визнає лише їх природжений характер. Навчання на цьому рівні відбувається тільки в тому разі, коли нові знання пов'язуються з тим, що притягує людину, приносить їй задоволення або радість, тобто викликають позитивні

емоції. І, навпаки, при негативних емоціях відбувається відчуження.

Як ми бачимо, в розробленому підході Л.Б.Ітельсон робить спробу усвідомити особливості емоційного підкріплення на певних стадіях розгортання навчальної діяльності.

У концепції Ч.Пуписевича виділяється чотири фази. Перша „...зводиться до формування в учнів позитивної мотивації, що сприяє навчанню, а іноді навіть зумовлює його кінцеві результати” [27: 136]. Достигається це за рахунок емоційного дидактичного матеріалу, який учитель заздалегідь підготував до заняття (щось подібне до вступу). Друга фаза пов'язана з викладенням нового матеріалу. Забезпечується цей період не тільки аудиторною діяльністю (лекціями, бесідами), але й самостійною роботою, пов'язаною з вивченням підручників або написанням реферату. Третя фаза – орієнтування на високі, провідні ідеї, основні факти, принципові положення. Четверта фаза пов'язана з перевіркою засвоєння учнями знань.

А.Бандура [36, 37], розглядаючи свою теорію соціального навчання як активний процес виникнення нових форм поведінки зі станів раніше здобутих реакцій, правил їх виконання, виокремлює у структурі цього процесу три етапних рівні. По-перше, рівень правил-цілей; по-друге, рівень правил-планів усіх дій; по-третє, рівень правил виконання дій. Основними взаємодіючими компонентами в його теорії виступають увага, розуміння, запам'ятовування, моторні реакції та мотивація. Мотивація розглядається автором на рівні когнітивних спонукань.

Наведений аналіз концепцій першого напрямку свідчить, що існують автори, які підкреслюють необхідність різних емоціогених ситуацій у навчанні типу драматизації (Е.Горндайк) або подолання труднощів (Д.Дьюї), новизни (А.Дистервег), незвичайності, здивування (Л.Б.Ітельсон). Інші рекомендують для регуляції станів різноманітні ігри, фрагменти театралізованих постанов, змагань (Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський), наочність (О.М.Леонтьєв), дискусії, спільну діяльність (Л.Б.Ітельсон). Треті включають у коло специфічних емоцій навчання радість, цікавість, задоволення, страх, відразу (А. Дистервег, Л.Б.Ітельсон). Четверті визнають спільність ефективних та когнітивних компонентів регуляції пізнання (Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, Ж.Піаже, Л.С.Виготський, А.Бандура). Функції емоцій у навчанні вбачають у посиленні процесів сприйняття та усвідомлення (К.Д. Ушинський), пов'язуючи їх з енергетичним зусиллям (Ж.Піаже) та показником ставлення учнів до навчання (В.А.Лай, Л.Б.Ітельсон, Ч.Пуписевич).

Другий напрям включає дослідників, які у процесі побудови теорій, спираються в основному або на емоційний компонент [42, 43, 44, 48 та ін.], або на раціональний [14, 17, 18, 35, 40, 47 та ін.].

Запропонований процес навчання Г.Вінштейна та М.Фентіні будується за рахунок релевантності, вимог зробити зміст навчання афективним. Перший його етап пов'язаний з формуванням навичок використання основного змісту підручника на занятті. Емоційно цей період забезпечується вчителем за рахунок методів діагностики, засобів вимірювання успіхів учнів. Другий етап спрямований на розвиток навичок аналізувати проблему, визначати причину її виникнення, виявляти альтернативу та перевіряти її, оцінюючи наслідки вибору. Третій пов'язаний з формуванням екзистенціалістського характеру (тобто з розвитком свого „Я”). На цьому етапі, на думку автора, „Наука і освіта”, №7-8, 2005

повинне відбуватися чуттєве усвідомлення себе, яке дає можливість „... учневі розвивати більш високий ступінь експресивної та вмілої передачі емоційного стану, відкриваючи шлях до внутрішнього потоку своїх почуттів, заохочуючи щирість, справжність” [48: 45]. На останній стадії необхідно навчити дитину розказувати й описувати з точки зору почуттів і поведінки те, що з нею відбувається, порівнювати прояв своїх почуттів з реакцією інших школярів, аналізувати різноманітні почуттєві й поведінкові реакції та їх наслідки, перевірювати альтернативні прояви почуттів, приймати рішення, відкидати проведені почуття та види поведінки або погоджуватися з ними. На жаль, як зазначають автори, у школах останньому етапу приділяється менш за все уваги. Для посилення емоціогеності в навчанні автори пропонують віддавати перевагу не тому, що викладається, а тому, як викладається, тобто широко використовувати дидактичний матеріал із соціального середовища, в якому живуть учні, здійснювати відбір матеріалу з урахуванням розвитку почуттів дитини. Вчитель повинен усвідомити, що релевантність досягається більш успішно, якщо зміст матеріалу дозволяє учню знайти відповіді на питання, які його турбують [48 :1-45]. Зразком, який реалізує положення цієї концепції, може бути інтегрований курс Р.Д.Монца „Що є людина?”. Курс передбачає ознайомлення учнів з портретами людей усіх народів та того спільного, що їх об'єднує, засвоєння основних теорій про природу людини. Його підсумком повинна стати відповідь учнів на запитання „Людина – це добро чи зло?” Пізнання проблеми „Я”, як приклад людини, є підґрунтям накопичення досвіду та пізнання самого себе та однокласників.

В гуманістичній концепції Ч.Піттерсона емоційний компонент на стадії здобуття знань та розробки основних умінь – навичок виявляється домінуючим. Достигається це за рахунок запровадження системи спеціальних дидактичних ситуацій, що орієнтовані насамперед на сферу почуттів [42: 88].

Його співвітчизник К.Роджерс, аналізуючи ситуації зазначеного класу, особливо виокремлює серед них ті, які забезпечують прояви емоційного ставлення до подій: емпатію, довіру, трепет та ін. Коли це реально здійснюється, то навчання, на думку автора, стає життям, а ті хто навчаються – такими, що змінюються [44: 31].

Друга частина авторів цього напрямку в ході розробки своїх теорій навчання, основну увагу приділяють раціональним компонентам. Так, Е.М.Кабанова-Меллер [17, 18] під час опису своїх стадій навчання (засвоєння учнями пояснювань учителя; закріплення заходу у процесі вправ; виконання перевірочних завдань на перенос) піддає детальному обґрунтуванню лише такі особливості дій, як: узагальнення засобів, розширювання системності в засобах, ступінь залежності від часткових умов виконання засобів, перехід від зовнішніх дій до розумових, автоматизація та укорочення дій.

Подібне зауваження можна виказати й в адресу теорії Е.Сімпсона [47], який у оді опису основних етапів навчання переважно спирається на характер різних інтелектуальних процесів, не враховуючи при цьому емоційно-мотиваційні компоненти.

У запропонованій Р. Генгі [41] концепції стадії навчання узгоджуються з певними моделями переробки інформації: сприйняття або здобуття інформації з переведенням її в довготривалу пам'ять; пошук та збереження інформації в пам'яті з подальшим її відтворенням; зовнішнє виконання дії і контроль.

Надаючи характеристику зазначеним структурним компонентам, автор, відводить особливе місце таким умовам, як „зовнішній вплив”, „внутрішні процеси”, „зовнішні реакції” та підкріплення. Під час їх опису він констатує лише те, що зовнішній вплив має важливу роль як при початковому етапі, так і під час навчання. Внутрішні процеси підпорядковуються вищезазначеній логіці інформаційної моделі. Найбільш суттєвим, на нашу думку, в цій теорії виступає мотивація кінцевого результату, та факт його очікування. Можна припустити, що в цьому разі очікування кінцевого результату є тією необхідною емоційною умовою, що пронизує всі етапи розгортання навчання. Однак невизначеним лишається те, як цей ефект виникає.

Але також представляється, що в наведених концепціях опора на інтелектуальні операції та розумові дії не може призводити до гностичних емоцій, що мають важливе значення в навчально-пізнавальній діяльності. Приходить лише шкодувати, що автори, односторонньо захоплюючись опрацюванням одних компонентів (що є дуже важливим), зовсім випускають під час аналізу інші.

В.Д.Шадриков [35] розглядає навчання як генезис психологічної системи діяльності, яка здається у вигляді нормативно-схваленого способу. Запропоновані системи діяльності містять мотиви, цілі, програми, прийняття рішень, інформаційну модель, а також підсистему важливих якостей. Розвиток інформаційної основи діяльності включає такі рівні (етапи): а) формування закономірностей сенсорно-перцептивних механізмів, за допомогою яких здійснюється сприйняття (відображення) сигналів, що несуть професійно важливу інформацію; б) встановлення цінностей інформації для професійної діяльності; в) пізнання закономірностей об'єднання окремих інформаційних ознак у цілісні образи, з урахуванням яких здійснюється програмування діяльності.

В ході розгляду мотивів, цілей та інших компонентів діяльності вчений спеціально не піддавав аналізові питання емоційної регуляції. Неопрацьованість цього питання існує і в концепції навчання І.І.Лясова [14]. Автор у структурі навчання він виокремлює два основні компоненти, співвідносячи їх з фазами будь-якого генетичного процесу. По-перше, це з'ясування змісту знань і дій учнів. По-друге, - це відроблення (освоєння, закріплення) знань та дій.

Результати аналізу концепції другого напрямку свідчать, що одна група авторів визначальним на всіх стадіях навчання вибирає афективний компонент (С.Ванштейн, М. Фентіні, Ч. Піттерсон та ін.). Його забезпечення пов'язується з відбором емоційного дидактичного матеріалу (тобто щоб він не тільки відповідав віковим особливостям учнів, але й пов'язувався з соціальними умовами їх життя) й особливою діяльністю педагога. Найбільш типовими емоційними ефектами визнаються співчуття, трепіт та ін.

Друга група спеціалістів акцентує лише на когнітивних компонентах навчально-пізнавальної діяльності, фактично не піддаючи аналізу афективні. Особливо яскраво це демонструється у працях Е.М.Кабанової-Меллер, Р.Е. Генгі та ін.

Такий однобічний підхід може бути виправданим у тому випадку, якщо спеціаліст навмисно ограновує рівень переробки своєї концепції, дотримуючись логіці поставлених завдань дослідження.

Третій напрям дослідників концепції навчання не тільки визначив сутність окремих емоційно-мотиваційних компонентів [1, 2, 6, 7, 24, 28, 29 та ін.], але й визначив їх певний специфічний зміст згідно з

тими чи іншими стадіями розгортання навчальної діяльності [8, 9, 11, 30, 31, 38, 39, 45, 46 та ін.].

Так, у трактуванні основних концептуальних позицій навчання С.Л.Рубінштейн емоціям надає особливого значення. „Для того, щоб учні по справжньому включилися до роботи, - зауважує він, - необхідно, щоб задачі, які перед ними постають у ході навчальної діяльності, були не тільки зрозумілими, але й внутрішньо приємними, тобто щоб вони набули значущості для учнів та знайшли таким чином відклик й опору точку у їх переживаннях” [29: 604].

Спираючись на свій принцип про єдність свідомості та діяльності, а також на особливості культури пізнання з урахуванням основних фаз мислення, автор у розгортанні навчання виділяє ряд взаємозв'язаних етапів: первинне ознайомлення з матеріалом або його сприйняття в широкому розумінні цього слова; його усвідомлення та закріплення; оволодіння матеріалом у плані можливості оперувати ним у різних умовах застосування його на практиці.

С.Л.Рубінштейн уважав: щоб той, хто навчається, успішно просувався у навчанні, в нього повинен бути інтерес до нього. Інтерес автор розглядає як стимул, що діє в силу своєї усвідомленої значущості та емоційної привабливості. Не зіставляючи його з етапами навчальної діяльності, автор виділяв: безпосередній інтерес до змісту предмета; інтерес до характеру розумової діяльності, якого потребує предмет; інтерес, що впливає з особистих прихильностей, до успіху засвоєння предмету; опосередкований інтерес до предмету у зв'язку з майбутньою практичною діяльністю. Зокрема поряд з інтересом, як однієї з найбільш узагальнених та суттєвих емоційно-мотиваційних характеристик у навчанні, С.Л. Рубінштейн відмічав і ряд особливостей емоційної сфери в регуляції розумової діяльності; підкреслюючи нерозривну єдність інтелекту з афектом. Співвідношення останніх автор спеціально не пов'язував з навчальною діяльністю.

П.Я. Гальперін [6; 7], розглядаючи знання як утворення, похідне від дій та їх усвідомлення, аналізує у процесі навчання шість етапів, а саме: мотивації; засвоєння схеми й основи дій; виконання дій у матеріальній формі; виконання дій в голосній мові; виконання дій в мові про себе й виконання дій в розумі. Під час аналізу змісту дії автор виокремлює ряд операцій: орієнтовані дії він підрозділяє на неповні, повні та надмірні, що відповідає трьом типам навчання,

Характеризуючи емоції як певну форму орієнтованої діяльності в тих чи інших проблемних ситуаціях і задачах з різними засобами їх вирішення, автор наголошує, що виникнення почуттів означає різку зміну оцінки предмету, на якому зосереджується почуття, а у зв'язку з цим зміни в оцінці решті предметів і, отже, ситуації в цілому. Визрівши та оформившись, почуття стають могутнім засобом переорієнтування в ситуації. Цей бік почуття й складає психологічний аспект [7].

Тим самим автор підкреслював, що почуття, якщо вони виникають у пізнавальній ситуації, прямо впливають на психічну регуляцію діяльності людини. На жаль, ці питання не набули широкого опрацювання в концепції П.Я.Гальперіна та його послідовників. Посередньо питання емоційної регуляції навчальної діяльності розглядаються П.Я.Гальперіном під час побудови мотиваційного компонента навчання. Зокрема, констатуються два рівні мотивації: внутрішній і зовнішній. Перший відображає особисту зацікавленість в усвідомленні запропонованого матеріалу. Другий визначається умовами занять, ефектом змагальності та ін. Здійснені в рамках цієї концепції досліджен-

ня під керівництвом П.Я.Гальперіна та Н.С.Талізіню свідчать, що найбільший мотиваційний ефект на розвиток інтересу здійснює третій тип навчання та положення учнів у навчальному колективі.

У концепції Д.Брунера [1; 2] навчання розглядається крізь призму зовнішньої рушійної, чуттєво-образної та символічної форм відображення. У розгортанні навчання автор виокремлює три стадії (акти), які протікають майже одночасно. Це: отримання нової інформації, що заміщує або уточнює знання суб'єкта; обробка інформації відповідно до умов нових ситуацій; перевірка адекватності застосованих засобів з інформацією, що міститься в задачі.

Закликаючи до оптимальності в розвитку формування мотиваційно-емоційних ставлень до навчання, автор надає перевагу емоціонієм ситуаціям лише інтелектуального характеру за рахунок підбору логічних задач, дискусій, інтелектуально-драматичних ситуацій. Щоби спонукати учня до подолання труднощів у навчанні, необхідно „кинути” йому виклик спробувати свої сили: примусити його викладатися до кінця, відкрити для нього радість здобутого успіху у складній праці. Учень, на його думку, повинен пізнати почуття повного захоплення роботою. Д. Брунер остерігає від частого застосування наочних посібників, фільмів, які можуть виховувати пасивність учнів. Але, задаючись питанням, як вбудувати систему емоціонієм ситуацій у процес розгортання навчання, він констатує, що „поки що точно ми цього не знаємо” [1 :67]. Бажано, зауважує він, щоб головним серед них були ті, які сприяють зміцненню інтересу до навчального матеріалу, переживанню учнями почуття відкриття нового, переведення того, що ми бажаємо передати, у нормі мислі, що властиві дитині та ін.

Концепція навчання Й.Лінгера заснована на взаємодії мотиваційної, пізнавальної, виконавської, контрольної діяльності, включає фази: орієнтованого аналізу нової проблеми; виробленість інструментальної гіпотези у вигляді програми дій; перевірка виробленої програми; засвоєння методу рішення та переносу його на весь клас ізомерних проблем. Розглядаючи мотиваційно-емоційні процеси за фазами навчання, автор визначає кінцевим стан невпевненості на першому етапі, а зростання емоційної чуттєвості за рахунок зворотної інформації про хід діяльності – на другій та третій фазах. Він вважає, що той хто навчається, в ситуації навчання „... змінює під впливом зовнішніх умов і взаємозалежності від результатів власної діяльності свою поведінку та свої психологічні процеси так, щоб знити новою інформацією свою невпевненість і знайти правильну відповідь або адекватно правильну поведінку” [24: 584]. У структурі фаз навчання, зауважує він, знаходять своє відображення й різноманітні емоціонієм ситуації, що стимулюють розвиток пізнавальної діяльності. Це – ситуації очікування, заохочування, успіху та ін. Емоційно-мотиваційний компонент є більш опрацьованим у авторів другої групи цього напрямку. Першим, хто це зробив це, був І.Герберт [8]. У своїх працях автор особливу увагу приділяє аналізу різних проявів та функцій інтересу стосовно розгортання навчально-пізнавального процесу. І.Герберт зазначає, що в пізнанні емоційний інтерес примножує почуття, які знаходяться у стані руху, а співчутливий розум супроводжує їх хід. На думку автора, у процесі розгортання навчання дидактичний матеріал повинен бути:

а) на першій стадії – *наочним*: визначати ясність матеріалу, який вивчається, тим самим створюючи емоційний ефект у формі враження;

б) на другій стадії – *зв'язаним*: виявляти зв'язок нового матеріалу з минулим досвідом, створюючи емоційним ефект у вигляді очікування;

в) на третій стадії – *визивним*: орієнтуючи учнів на пошук висновків, закономірностей, що породжують емоціонієм ефект ставлення до вимог;

г) на четвертій стадії *захоплювати дійсність*: тут за рахунок застосування одержаних знань у нових умовах створюється емоціонієм ефект ставлення до дії.

Як бачимо, основними моментами задіяності емоційної сфери у І.Герберта виступає система різних умов, що ставляться суб'єкту в навчанні. Зазначені умови на рівні вразливості, очікування, відношення завданих потреб до дій автором докладно не описуються типовими для них модальностями емоцій. Виділені ним у навчанні емпірія, умовивід, естетичне почуття, емоційне ставлення до людей та суспільстві також не достатньо опрацьовані в плані їх співвідношення з констатуючими стадіями навчання і розвитком інтересу. Водночас, виокремлення емоціонієм ситуацій у навчанні, їх рух у відповідності з ходом розумової діяльності, заклик до оптимальності емоційного та раціонального в навчанні є суттєвим вкладом усвідомлення проблеми емоційної регуляції навчальної діяльності того часу.

В.Рейн, розвиваючи ідеї Герберта, до структури навчання включає 5 етапів: підготовку нового матеріалу, його переклад, узгодження з раніше відомим матеріалом, узагальнення та застосування. Перший етап, на думку автора, повинен сприяти активізації мислення учнів під час засвоєння нового матеріалу. Як емоційний фактор він рекомендує на цьому етапі використовувати бесіду, в якій би взяла активну участь усі учні класу. В другому етапі матеріал, що вивчається, краще подати наочно. Наступні етапи розгортання навчання повинні мотивуватися ходом тих дій, які використовуються для вирішення навчальної задачі.

У концепції В.Скінера [46, 47] емоційно-мотиваційне ставлення до навчання ґрунтується на тому, що прагнення задоволення потреб стає рушійною силою у процесі створення для учнів проблемних ситуацій. При цьому важливішим емоціонієм фактором автор виділяє почуття успіху, що розвиває в учня інтерес до навчання. Для цього необхідно лише підібрати відповідний дидактичний матеріал, який враховував би можливості учнів. Хід розгортання навчання, за В.Скінером, протікає так: учень підлягає впливу впорядкованої ланки (сукупності) подразників (мікроінформації), на які він реагує специфічним чином, тобто констатує відповіді. При чому його реакції відразу ж позитивно або негативно оцінюються шляхом зрівняння власних відповідей з тими, що містяться у програмі, внаслідок чого він припускається незначної кількості помилок, а реакція закріплюється. В такий спосіб учень здобуває знання маленькими кроками. Автор вважає, що його система формує в учнів інтерес до навчання, активізує їх, забезпечуючи кожному можливість працювати в окремому темпі, усуває негативні емоції страху та нудьги. Можна погодитися з автором, що успіх завжди виділяє пізнавальний інтерес.

Е.Стоунс [30] у своїй концепції виділяє три основні фази в розгортанні процесу навчання. Це – фаза планування (предактивна), фаза виконання (взаємодія) та фаза оцінювання. Створення позитивної атмосфери в навчанні Е.Стоунс вважає найважливішим завданням учителя. Автор справедливо відзначає, що

емоційна атмосфера у класі прямим чином пов'язана з атмосферою пізнавальною. При цьому заохочування правильних дій учнів, переживання їх успіху не тільки закріплює виконання дій, але й утворює сприятливі умови для подальшого навчання: успіх породжує успіх, невдача призводить до невдачі. Е.Стоунс зазначає, що в сучасній школі ще спостерігається дефіцит заохочування та надлишок покарання, що виступають не тільки в явній, але й у прихованій формі. Вчений рекомендує ряд умов, яких учитель повинен дотримуватися для підтримки доброї емоційної атмосфери на занятті. Зокрема, в першій предактивній фазі, що включає аналіз з'ясування характеру задачі, яка вирішується та необхідних для цього вмінь, він рекомендує здійснювати аналіз у такий спосіб, щоб в учнів виникла впевненість (гарантованість) у досягненні високого успіху. Необхідно використовувати зворотний зв'язок та нетрадиційні методи подання дидактичного матеріалу. На другій фазі взаємодії, він рекомендує вчителю здійснювати різні види заохочування, за кожну правильну дію учня, різноманітні види їх спільної та самостійної роботи, будь-яка позитивна поведінка всіх учнів, які зазвичай поводяться неправильно, непомітно знижуючи їх частоту. Крім того, нагадувати учням про ті властивості, які можуть виявитися корисними. Підказувати в межах розумного. Залучати учнів до діяльності, що формує їхню увагу. На заключній фазі, коли учням подаються нові проблеми "задачі" того ж типу, він рекомендує оцінювати ступінь захопленості учнів діями навчання.

У концепції Д.Кратвлю, Б.Масія, Б.Блума [38], що заснована на токсоманії цілей (виходячи з позиції біхевіоризму), фіксується 5 стадій, що відображають як афективний, так і когнітивний компоненти навчання. На думку автора, на кожній стадії навчання афективні й когнітивні компоненти діяльності достатньо взаємопов'язані між собою. Частково афективні компоненти згідно зі стадіями навчання вони описують на рівні: сприйняття (усвідомленість стимулів у реакції, бажання сприймати його, довільна або виборочна увага до нього); реакції (реагування на афективний стимул, бажання реагувати на нього, відчувачи задоволення від реагування); оцінки (прийняття цінностей, перевага тієї чи іншої цінності, перехід цінності до внутрішньої структури особистості – інтеріоризація); організації (концептуалізація і систематизація цінностей); оцінки (комплексу цінностей; узагальнення цілої низки цінностей та їх класифікація). Відповідно до стадій приводяться й когнітивні компоненти на рівні: знань (поняття певних факторів, загальних умов, напрямів та послідовностей, класифікацій та категорій, критеріїв, методів, принципів, теорій і структур); розуміння (транслявання, інтерпретування, екстрополірування); застосування (аналіз окремих елементів, зв'язки організованих принципів); синтезу (здійснення комунікативних функцій на будь-яких рівнях, складання плану або схеми ряду операцій, побудова ряду абстрактних зв'язків); оцінки (міркування з точки зору внутрішніх доказів та міркування з точки зору критеріїв).

В.В.Давидов виділяє у процесі формування навчальної діяльності такі стадії. Перша характеризується засвоєнням окремих навчальних дій: на її підставі виникає ситуаційний інтерес до способу дій та формуються механізми „прийняття окремих навчальних цілей”. Як підкреслює автор, це можливо тільки за умови безпосередньої взаємодії учня з учителем. Останній ставить мету, організовує дію, здійснює контроль над ним. Друга стадія являє собою умови, за

яких „навчальні дії об'єднуються в кінцеві цілі” [10:386]. Тут пізнавальний процес по мірі формування значених актів набуває стійкого характеру, починаючи виконувати функцію словотвірного мотиву навчальної діяльності. З цим пов'язаний подальший розвиток механізмів цілепокладання, що забезпечують не тільки прийняття поставленої поза кінцевої мети, але й самостійну конкретизацію; на її підґрунті формується дія контролю та оцінки [10: 387].

Кінцева стадія „характеризується об'єднанням окремих актів навчальної діяльності в цілісній системі: пізнавальний інтерес характеризується узагальненістю, стійкістю та вибірковістю, починаючи в більшому ступені виконувати функції спонукального мотиву діяльності; у системі навчальних дій одне з центральних місць посідають дії з різними джерелами навчальної інформації” [10: 387].

В останньому напрямку перша група авторів по суті поглиблює розглядання емоційного компоненту в навчальній діяльності. Заходи доповнюються можливістю використання спеціальних логічних завдань, що стимулюють гностичні емоції (Д.Брунер). Порушуються проблеми про єдність афекту та інтелекту пізнавальної діяльності (С.Л.Рубінштейн), виділяються особливості емоцій, що виникають на певних етапах навчання (П.Я.Гальперін, С.Л.Рубінштейн). Й. Лінгратом робиться спроба визначити адекватні емоціогенні ситуації залежно від етапів навчання (тобто на навчальному етапі стан невпевненості; на наступних підвищеної емоційної чуттєвості). Друга група розробників концепцій навчання цього напрямку начебто продовжують першу, але на якісно новому рівні. Так, якщо І.Герберт та Е.Стоунс частково торкаються співвідношення когнітивного та афективного компонентів відносно етапів розгортання навчання, то В.В.Давидов описує деякі можливості їх розвитку на прикладі інтересу, а Д.Кратвлю, Б. Масія, Б.Блум будують певну модель емоційних відносин.

В цілому, здійснений аналіз засвідчив, що перша й найбільш показова група дослідників переважно обґрунтовує актуальність окремих мотиваційно-емоційних моментів у структурі навчання.

У концепціях другої групи питання мотиваційно-емоційних моментів займають крайні позиції, тобто є домінуючими над останніми або повністю ігноруються.

Третя група виражає: по-перше, концепції, в яких виявляється суттєвість окремих мотиваційно-емоційних моментів у структурі навчання; по-друге, відображає намагання усвідомити характер окремих механізмів, мотиваційних процесів при розгортанні навчання.

Що стосується структурних характеристик, то дослідники концепції навчання відокремлюють від двох до п'яти стадій при його розгортанні. Узагальнено, всі стадії можна звести до трьох. По-перше, стадії знайомства (або первинного сприйняття) з умовами навчальної задачі (дидактичного матеріалу) або зштовхування з навчальною ситуацією. По-друге, стадії розглядання та засвоєння способу вирішення навчальної задачі. По-третє, стадії закріплення засвоєного способу та використання його в подальшій діяльності.

Констатація зазначених стадій у цілому не суперечить принципам, що використовуються під час розгляду структур навчання [5; 9; 14; 15; 19; 24 та ін.] й узгоджується з етапними характеристиками діяльного підходу при аналізі пізнавального процесу. Так, перший етап пов'язується з обґрунтуванням орієнтованої основи, де відбувається початкове дослідження умов ситуації, його аналіз з урахуванням спільної ме-

ти. На середньому етапі вироблюється програма та формулюються проміжні цілі, а на заключному етапі діяльності здійснюється розвиток дій контролю та оцінки. Якщо дотримуватися логіки цих стадій, то на першому етапі навчання (і це підкреслює більшість дослідників) провідними виступають емоційно-мотиваційні компоненти, що пов'язані з умовами подання навчальної задачі, формуванням вихідних цілей діяльності. Як засвідчив аналіз, на другому (найбільш відповідальному) етапі питання мотивації в різних концепціях навчання описані недостатньо. На заключній стадії автори пов'язують емоційно-мотиваційні моменти здебільшого з формуванням дій контролю й оцінки. Більшість дослідників уважають інтерес провідним у детермінації пізнавальної діяльності учнів.

До числа факторів, що зумовлюють ефективність емоційно-мотиваційної основи навчальної діяльності, дослідники відносять всілякі ситуації (тобто проблемні ситуації, ситуації драматизації, ситуації новизни та ін.), а також певні методи впливу на емоційну сферу учнів. Серед останніх – найчастіше згадуються гра, змагання, спеціальна наочність тощо.

Поставлені вимоги до педагогічної техніки вчителя в більшому ступені мають повчальний, ніж навчально-обґрунтований характер.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Брунер Д. Процесс обучения. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 83 с.
2. Брунер Д. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 411 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 500 с.
4. Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. - М.: Педагогика, 1982-1983.
5. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее среда. – М.: МГУ, 1988. – 255 с.
6. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. – М., 1959. – С. 456.
7. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: МГУ, 1976. – 149 с.
8. Герберт И.Ф. Избранные педагогические произведения. – М.: Учпедгиз, 1940. – С. 148-160, 168-179.
9. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. – М.: Педагогика, 1972.
10. Давыдов В.В. Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983.
11. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
12. Дистервег А. Избр. педагогич. соч. – М.: Учпедгиз, 1956.
13. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Под ред. Н.Д.Виноградова. СПб., 1914. – 202 с.
14. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: МГУ, 1986. – 199 с.
15. Ительсон Л.Б. Проблемы современной психологии учения. – М.: Знание, 1970. – Вып. 4. – 92 с.
16. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. – Владимир, 1972. – 264 с.
17. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. – з М.: АПН РСФСР, 1962. – 376 с.
18. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
19. Кант И. О педагогике: Хрестоматия по истории педагогики. – М.: Учпедгиз, 1940. – Т. 2. – 688 с.
20. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. – М., 1955. – 651 с.
21. Лай В.Л. Школа действий: Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. – СПб., 1914.
22. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 583 с.
23. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: МГУ, 1975. – 303 с.
24. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. – М.: Прогресс, 1970. – 685 с.
25. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1966. – 659 с.
26. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969.
27. Пуписевич Ч. Основы общей дидактики. – М.: Высшая школа, 1986. – 367 с.
28. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. – М.: Учпедгиз, 1935. – 496 с.
29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
30. Стоунс Э. Психопедагогика теория и практика обучения. – М.: Педагогика, 1984. – 472с.
31. Торндайк Э. Процесс учения у человека. – М.: Учпедгиз, 1935. – 50 с.
32. Ушинский К.Д. Собр. соч. – М.-Л., 1948. – Т. 2.
33. Ушинский К.Д. Избр. соч. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – 583 с.
34. Чебыкин А.Я. Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников // Вопр. психол, 1989. – № 6. – С. 42-49.
35. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 183 с.
36. Bandura A. Technijues of behaviour modification. – N.Y., 1969.
37. Bandura A. Behaviour theory and the models of man // Amer. Psych., 1974. – N 9.



38. Bloom B.S. and others Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. – N.Y., 1971.

39. Bloom B.S. Human Characteristics and School Learning. – N.Y., 1976.

40. Emotion: Theory, Research and Experience. Ed. By R. Plutchik, H. Kellerman. – New-York: Academic Press, 1980. – Vol. 1. – P. 387.

41. Gagne R.M. The Conditions of Learning. – N.Y., 1970.

42. Paris S.D., Kross D.R. Common Learning in Children. – N.Y., 1983.

43. Plutchik R. The emotions: Facts, theories and new model. – New-York: Random House, 1962.

44. Pogerck C. Freedom. – Ohio., 1969.

45. Pogerck C. Impersonal Relationship of Learning – In Humanistik Education: The Person on Process. – N.Y., 1980. – P. 31.

46. Skinner B.F. The Science of Learning and Art of Teaching. – Pittsburg, 1954.

47. Skinner B.F. Teaching Machines // Lumadain A.A., Glaser R. (ed). Teaching Machines and Programmed Learning. A Source Book. – Washington, 1960.

48. Tomkins S.S. Affect as the primary motivational system. – Arnold M.B. (ed). Feelings and Emotions. – N.Y., 1970.

*Подано до редакції 7.09.05.*

#### РЕЗЮМЕ

В работе реализованы концептуальные положения модели системно-деятельностной теории подготовки учителя, исходя из требований кредитно-модульной системы, сформированы основные направления в ориентации системы подготовки студентов к педагогической деятельности. В частности

охарактеризован специальный модуль «Основы построения учебной деятельности», который ориентирован на научно-методическую и психолого-педагогическую подготовку студентов как разработчиков разнообразных систем образования с возможностями их комбинирования и использования.

#### SUMMARY

The article presents some conceptual principles of the model of systematical activity theory of training teachers based on the main claims of the modular credit system. The author works out some main directions of students' pedagogical work. A special module "The fun-

damentals of organizing educational activity" oriented to students' scientific, methodical, psychological and pedagogical activities is presented above. The module considers students as developers of educational systems in their integration.