

УДК 005::004.12:002.645::378.141

СИСТЕМА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ДИДАКТИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Ткаченко Н.В.

I. Вступ

На сучасному етапі педагогічна та вікова психологія має конкретні досягнення в галузі психології навчання. Вона займається дослідженням:

- 1) шляхів та засобів управління пізнавальною діяльністю учнів;
- 2) навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів;
- 3) ефективності різних методів навчання, об'єктивних критеріїв успішності навчання.

У сучасних умовах психологія навчання не може обмежуватися вивченням механізмів формування досвіду у школярів, тому необхідно організувати таку навчальну діяльність, у якій би здійснювався не лише розумовий розвиток учня, а й розвиток його особистості як суб'єкта пізнання. Організація такого навчання має бути спрямована на формування творчої особистості та орієнтована на своєрідність, неповторність, індивідуальність кожного школяра. Для цього потрібні умови співробітництва і ставлення до учня як до суб'єкта пізнавальної діяльності. Для сучасності характерним є визнання пріоритетності гармонійного виховання над різними видами навчання. Залишаються актуальними проблеми активних методів навчання і дидактичних принципів. Так, навчання успішно вирішує таку проблему, як формування досвіду, тобто знань, умінь, навичок; однак практично нерозв'язаною залишається проблема формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Для цього потрібно дотримуватися не лише принципу академічності (науковості), а й художності, що дає можливість учням засвоювати зміст навчання через свої переживання. Навчання є системою дидактичних впливів, яка визначається змістом, методами, формами подання навчального матеріалу з метою його засвоєння. Навчання є своєрідним еталоном засвоєння, що є обов'язковим для всіх учнів.

Аналіз науково-психологічної літератури свідчить, що занедбані діти потребують не тільки психолого-педагогічного супроводу в навчанні та вихованні, а й пошуку нових дидактико-психологічних моделей допомоги особистості з урахуванням її вікових особливостей (І.Д. Бех, З.Г. Кісарчук, О.І. Кульчицька, Н.А. Побірченко, Ю.О. Приходько, Т.М. Титаренко, Л.О. Хомич та ін.). Тому

розробка і впровадження системи психолого-педагогічного захисту та взаємодії набувають особливого значення в організації процесу відновлення особистісного і соціального статусу занедбаних дітей у складних умовах сучасного розвитку, а також створення нової моделі спільної практично-дидактичної діяльності психолога і педагога як прояву "соціальної ідентичності" їх професій, здатних "бути відкритим новому особистісному досвіду" (І.Д. Бех, О.Ф. Бондаренко, В.Й. Бочелюк, Б.С. Братусь, Ф.Є. Васильюк, О.М. Леонт'єв, І.П. Мануха, В.В. Рибалка, Т.С. Яценко та ін.).

З огляду на недосконалість традиційного підходу до організації роботи із занедбаними дітьми молодшого шкільного віку в закладах освіти, проблема розробки системи методологічних характеристик дидактико-психологічної моделі в умовах навчальної діяльності молодшого школяра набуває неабиякої актуальності.

II. Постановка завдання

Мета статті – проаналізувати методологічні засади вивчення системи дидактико-психологічної моделі в умовах навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку.

Задля досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- узагальнити шляхи розробки дидактико-психологічної моделі в умовах навчальної діяльності молодшого школяра;
- визначити механізми навчання, що відображені у рефлексивних відносинах між учителем та учнями;
- проаналізувати методологічні аспекти дидактико-психологічних принципів у різних наукових підходах.

III. Результати

У визначенні процесу навчання є різні відмінності, що зумовлені різними теоретичними підходами до розуміння його суті. Так, наприклад, Ю.І. Машбиць пише, що у вітчизняній та зарубіжній психології навчання визначається [9]:

- а) як передача суспільно сформованого досвіду підростаючому поколінню;
 - б) як групова діяльність, що включає в себе викладання та учіння;
 - в) як єдина діяльність з відтворення культури;
 - г) як управління засвоєнням знань.
- Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що усі ці визначення, в

принципі, допустимі – вони розкривають певний аспект навчання.

Розуміння навчання як спільної діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, теж не досягає глибини психологічних механізмів. Навчання як особливий вид групової діяльності включає навчальну й учбову діяльність, які мають принципову відмінність. Навчальна діяльність – це діяльність практична (діяльність вчителя), а учбова – теоретична (пізнавальна) діяльність учнів. Суб'єкти цих діяльностей розв'язують різні завдання: вчитель – дидактичні, учні – учбові [2, с. 318–323]. Тому кожний компонент навчання не можна розглядати у відриві від діяльності. Так, навчальна діяльність стосовно учбової виступає як об'єкт управління. Навчання потрібно розглядати як управління учбовою діяльністю учнів, оскільки цей підхід відображає психологічні механізми навчання, які, у свою чергу, є конструктами, що описують взаємодію навчальної та учбової діяльностей. До них відносять механізм визначення завдання. Він полягає в тому, що зовнішній навчальний вплив перетворюється в учбове завдання, яке визначає напрям діяльності учня. Останнє відбувається тоді, коли навчальний вплив набуває в учня особистісного змісту. В цих умовах актуалізуються цілі, мотиви, досвід учня, і все це доводить, що він є не просто об'єктом управління, а суб'єктом учбової діяльності [2, с. 301–304].

Варто підкреслити, що коли визначають навчання як управління, то мають на увазі не всю навчальну діяльність педагога, а лише ту, яка веде учнів до досягнення мети. Сам процес навчання можна описати як процес розв'язання завдання.

Завдання, які розв'язують вчителі, називають дидактичними, вони завжди пов'язані з вирішенням учбового завдання.

Важливим механізмом навчання є рефлексивні відносини. Вони полягають у відображенні вчителем своїх дій, спрямованих на:

- вибір навчальних впливів;
- розв'язання педагогічного завдання, контроль за діяльністю учня;
- створення моделі розвитку його особистості та поведінки.

Вчитель, відображаючи себе, має поглянути на свій образ очима учнів, що дасть можливість навчальний процес привести у відповідність до цілей. Для вибору відповідного впливу у навчальному процесі вчителю потрібно розрізнити:

- зовнішній зворотний зв'язок, який полягає у встановленні зв'язку учбової діяльності з навчальною;
- внутрішній зв'язок, зміст якого полягає в інформуванні про результати діяльності учня.

Розглянувши навчання в системному підході, що охоплює такі взаємопов'язані компоненти, як навчальну та учбову діяльність, можна відрізнити навчання від учін-

ня, учбової діяльності учнів та засвоєння ними знань.

Учіння, на думку О.М. Леонтьєва, є особистісним засвоєнням знань, умінь, у процесі якого первинний зміст знань перетворюється відповідно до індивідуального досвіду учня, його потреб та мотиваційної сфери [8, с. 102].

На думку С.Л. Рубінштейна, учіння – це своєрідне проходження зовнішніх умов через внутрішні. Учіння – це діяльність суб'єкта пізнання, а пізнання може здійснюватися у трудовій, ігровій формах. Воно може протікати в умовах виявлення різного рівня активності і бути спрямованим не лише на засвоєння досвіду, а й на формування особистісних якостей суб'єкта [11].

Процес засвоєння знань, умінь та навичок відрізняється від учіння тим, що останнє полягає не тільки у набутті досвіду, а й формуванні себе як особистості, виробленні поведінки. Набуття досвіду, як і учіння, може відбуватися у різних видах діяльності за більшої чи меншої активності пізнавальних процесів, при цьому можуть засвоюватися готові знання, а учень не буде виявляти самостійність у їх систематизації, класифікації та узагальненні.

Учбова діяльність включає в себе процеси засвоєння, що здійснюються лише тоді, коли ці процеси протікають у формі цілеспрямованого перетворення навчального матеріалу. Учбова діяльність повинна мати всі компоненти діяльності у загальному розумінні цього поняття. Ці компоненти мають предметний зміст. В учбовій діяльності має бути творча переробка матеріалу учнем, тобто перетворення навчальних впливів.

Як писав В.В. Давидов, в управлінні учбовою діяльністю дотримуються дидактичних принципів, які були вироблені давно, та вони не влаштовують ні нашу теорію, ні нашу педагогічну практику [4]. Розглянувши проблематичність окремих з них, можна сказати, що в принципі наступності виражається той факт, що при переході учня від одного рівня навчання до іншого (вищого), не повинно бути чіткої відмінності наступної стадії від попередньої. То, як саме відбуваються внутрішні зміни змісту та форм навчання? При переході від однієї стадії до іншої мають зберігатися наступність і зв'язок різних стадій за змістом та способами навчання. На думку В.В. Давидова, зв'язок різного і є діалектикою розвитку [5, с. 97].

Принцип доступності в практиці реалізується таким чином: на кожній стадії дається такий навчальний матеріал, який є доступним дітям певного віку. Оскільки відомо, що рівень доступності сформувався стихійно та хаотично, то виникає питання, що ж під силу учням, а що ні? У цьому випадку ігнорується розвивальна роль навчання. Цей принцип перетворюється у всебічно досліджений принцип розвивального навчання, при якому можна визначати темп і зміст

розвитку засобами дидактичних впливів. Таке навчання має "вести за собою" розвиток, активно будувати відсутні або недостатньо сформовані компоненти психіки.

Принцип свідомості виступає проти механічного, формального засвоєння знань, яке не дає можливості застосовувати їх у вирішенні практичних проблем. Проте складним залишається питання, що ж означає зрозуміти знання?

Отже, традиційний підхід у розумінні цього принципу виражається в тому, що реальність знань знаходиться у формі словесних абстракцій, а тому, щоб освоїти її, учневі необхідно співвіднести її з чуттєвим образом, що суперечить, на думку В.В. Давидова, законом формування теоретичного мислення, а також не знімає проблеми зв'язку знань з практикою.

Помилково думати, що реальність знань знаходиться в словесних абстракціях, вся справа полягає в способах діяльності суб'єкта пізнання. На думку автора, цьому принципу доцільно протиставити принцип діяльності, яку необхідно розуміти як основу та засіб побудови, збереження і використання знань. Знання, які учень отримує в процесі діяльності та у формі теоретичних понять, відображають глибинні якості об'єкта пізнання, їх походження та забезпечують застосування цих істотних знань у розв'язанні практичних завдань [5, с. 444].

Принцип науковості у традиційному навчанні розуміється вузько емпірично. В основі організації засвоєння досвіду потрібно врахувати особливості способу мисленнєвого відображення дійсності, перехід від абстрактного до конкретного. Реалізація принципу науковості потребує зміни типу мислення, формування теоретичного мислення, яке є основою творчого ставлення людини до дійсності.

Принцип наочності проектує розвиток у дітей лише емпіричного мислення. Цьому принципу потрібно протиставити принцип предметності, який точно вказує на ті дії, які необхідно здійснити з предметами, щоб, з одного боку, виявити зміст майбутнього поняття, а з іншого – подати цей зміст у вигляді знакових моделей. Серед моделей виокремлюють матеріальні, графічні та буквенно-словесні.

Принцип предметності фіксується на відкритті учнями спочатку всезагального змісту, а потім – виведенні на його основі конкретних проявів об'єкта пізнання. Цим принципом підкреслюється необхідність переходу у пізнанні від всезагального до частково-конкретного. Таке навчання можливе, коли враховуються такі моменти:

1) всі поняття відповідного навчального предмета мають засвоюватися учнями шляхом розгляду їх походження;

2) засвоєння знань загального та абстрактного характеру випереджає знайомство з частковими, конкретними знаннями

(останні мають бути виведеними з абстрактного знання);

3) при засвоєнні витоків тих чи інших понять учні мають виявити генетично-висхідний зв'язок між загальним і конкретним зв'язком (для понять шкільної граматики – відношення форми та значення в слові);

4) цей зв'язок потрібно відтворити у відповідних моделях;

5) у школярів необхідно виробити такі дії, які дадуть можливість виділити суттєві зв'язки між поняттями, а потім вивчати особливості цих зв'язків;

6) діти поступово мають переходити від предметних дій до виконання їх у розумовому плані.

Значний вплив на загальну теорію навчання справляють асоціативна, біхевіористична та гештальтпсихологічна теорії навчання. Зміст цих напрямів розкритий в історії психології. Поняття асоціації вперше запровадив Арістотель. Він поділяв асоціації на чотири види: за схожістю, контрастом, суміжністю у просторі та суміжністю у часі. Поняття асоціації уявлень уперше ввів Дж. Локк [7, с. 60–62].

Ідея про те, що уявлення та ідеї зумовлюються первинними відчуттями та асоціаціями, належить Д. Гартлі. Для нього основою навчальності є пам'ять, яка є загальною функціональною властивістю нервової системи. Причини утворення асоціацій, уявлень та ідей розглядалися Дж.Ст. Міллем. На його думку, уявлення, ідеї є копіями відчуттів. Причинами асоціацій ідей є швидкість асоціативних відчуттів та повторення асоціацій. Асоціативна психологія розглядала і мислення як репродуктивну функцію пам'яті. Основним законом репродуктивного мислення є закон зміцнення сили асоціацій залежно від частоти їх повторення [7, с. 76–78]. Підкреслення асоціаністами значущості частоти повторення для утворення і зміцнення асоціацій зумовило виникнення такого основного принципу засвоєння навчального матеріалу, як багаторазове механічне повторення. Експериментально доведені Г. Еббінгаузом основні закономірності запам'ятовування ще більше підсилили роль пам'яті у навчальному процесі.

На осмислення навчального процесу значний вплив справили ідеї Е. Торндайка, асоціативні за суттю та біхевіористичні за методами та підходами у своїй творчості. Під впливом ідей цього вченого відбулось повне злиття таких понять, як "пам'ять" та "научіння".

Перший закон Е. Торндайка називається "законом ефекту". Другий закон – "закон управління" полягає в тому, що реакція на дію стимулу залежить від кількості повторень, сили та довготривалості дії стимуляційного матеріалу. Третій закон – "закон готовності до реакції" – характеризується підготовленістю до виконання дії. На думку Е. Торндайка, є й інші фактори впливу на

научіння як результат навчання, наприклад, "фактор ідентичних елементів". Пізніше це положення почало співвідноситися з принципом перенесення навичок.

Отже, представники "раннього" біхевіоризму описували психічну діяльність людини, як і поведінку тварини, за допомогою термінів "научіння", "навичка". А Дж. Уотсон ототожнював ці два поняття, вважаючи, що "научіння" – це набуття індивідуального досвіду, а "навчання" – закріплений зв'язок між стимулом і реакцією.

Представник гештальтпсихології К. Коффка відзначав, що повторення без розуміння дії, її схеми, структури не приведе до якісного научіння. Такий підхід до організації навчання людини є неефективним. Цей дослідник важливу роль у навчанні відводив наслідуванню. Він розглядав два можливі види його використання:

- 1) наслідування без розуміння;
- 2) осмислення, або коли розуміння зрозуміла передуює наслідуванню.

Він зробив акцент на останньому варіанті наслідування у навчанні, вважаючи, що воно полегшує процес учіння, але при цьому потрібно бути вимогливими до зразків наслідування. К. Коффка правильно показав залежність між розумінням дії та її виконанням, але вагомого значення надав наслідуванню.

Отже, дві теорії – біхевіоризм та гештальтизм – зумовили виникнення двох напрямів у навчанні. Перший мав на меті розвивати у дитини здібності, необхідні для того, щоб здобувати знання, другий – завоювати певну сукупність знань.

Самостійні напрями навчання мають ди-хотомічний характер. Наприклад, деякі представники психології навчання розглядають його як управління, а деякі – дотримуються думки, що навчання має на меті формувати в учнів здібності самостійного здобуття знань.

Сучасна психологія навчання виділяє такий напрям, як традиційне навчання. Характерною рисою традиційного навчання є його звертання до минулого. Минуле розглядається як скарбниця набутих людством знань, і тому це навчання зорієнтоване на запам'ятовування матеріалу. По суті, у традиційному навчанні інформація є об'єктом засвоєння та кінцевим його продуктом. Процес використання знань проектується на майбутнє.

Вчені радять розрізняти "інформацію" та "знання". На їх думку, інформація являє собою знакову систему (наприклад, текст підручника, параграфа, інформація, що становить зміст пояснення вчителя), яка існує незалежно від нас. Знаки – це носії інформації, вони є заміниками реальних предметів, явищ, їх властивостей. За їх допомогою учень може засвоїти досвід про реальність, але це лише можливість. Щоб вона стала дійсністю, потрібно перетворити

цю інформацію у власні знання, включивши сприйняту нову інформацію у свій досвід, раніше набуті та систематизовані знання, поглибивши та розширивши їх, зробити їх засобом більш досконалої діяльності та розумної поведінки. Загалом знання відрізняються від інформації тим, що вони є підструктурою особистості.

Психологи Д.М. Богоявленський та Н.О. Менчинська є авторами теорії засвоєння знань, що ґрунтується на ідеї управління учінням та включає у його процес такі компоненти, як сприймання, аналіз, синтез, асоціації, запам'ятовування, розуміння, застосування. На думку цих учених, основною стратегією концепції управління учінням є вироблення способів самостійного засвоєння знань.

В.В. Давидов розробив теорію застосування змістовних узагальнень з метою підсилення розвивального впливу уроків. Він виділяє три види узагальнення: теоретичне, емпіричне та змістовне.

Зміст теоретичного узагальнення полягає в тому, що воно є опосередкованою навчанням діяльністю з оволодіння поняттями та загальними уявленнями, закріпленнями в науковому терміні. Характерною ознакою теоретичного мислення є суттєвий тип зв'язку, який властивий для об'єкта пізнання, тобто всезагальне в ньому абстрагується на якомусь конкретному факті. Учневі не потрібне довготривале порівняння конкретних проявів для виділення цього внутрішнього суттєвого зв'язку [5, с. 131].

Емпіричне узагальнення здійснюється при порівнянні предметів та уявлень про них, що дає змогу виділити в них спільні властивості, відкидаючи специфічні, особливі, одиничні ознаки. Таке узагальнення не може вийти за межі чуттєвої одиничності, а тому не приводить до утворення абстрактно-узагальненого поняття. Теоретичне узагальнення на відміну від емпіричного відображає внутрішній, всезагальний зв'язок предметів, воно виходить за межі чуттєвого досвіду [5, с. 94].

Змістовне узагальнення та абстрагування, на думку В.В. Давидова, є двома боками одного процесу переходу думки від абстрактного до конкретного. За допомогою абстрагування учень відокремлює суттєву характеристику об'єкта від інших його властивостей та від самого об'єкта пізнання. Ця суттєва характеристика виступає як особливе відношення, а в процесі встановлення закономірних зв'язків його з одиничними явищами воно набуває всезагального характеру. Ця абстракція в процесі переходу думки до конкретного називається змістовною.

Узагальнення, в процесі здійснення якого виявляються і простежуються реальні взаємозв'язки всезагального з особливим та одиничним, називається змістовним і передбачає пошук зв'язку особливих та одиничних явищ із загальною основою ці-

лого. Наприклад, учні на уроках під керівництвом вчителя аналізують зміст навчального матеріалу, виділяють в ньому висхідне загальне відношення, визначаючи його прояв у багатьох інших одиничних відношеннях. Встановлюючи зв'язок цього висхідного загального відношення (змістовна абстракція) з проявами його в одиничних відношеннях, учні отримують змістовне узагальнення навчального матеріалу.

Таким чином, змістовне узагальнення вимагає виведення та пояснення одиничних проявів системи на основі її всезагальної основи.

Цей підхід спрямований на продуктивне співвідношення індуктивної та дедуктивної логіки у процесі навчання.

Л.В. Занков запропонував ряд нових принципів, які мають зробити навчання розвивальним, зокрема [6, с. 198]:

- 1) високий рівень складності;
- 2) швидкий темп;
- 3) забезпечення провідної ролі теорії в навчанні;
- 4) усвідомлення учнями процесу учіння;
- 5) врахування особливостей всіх учнів, як сильних, так і слабких.

Цей напрям поєднує в собі декілька видів діяльності, оскільки навчання розглядається тут, у першу чергу, як управління, а по-друге, робиться акцент на усвідомленому учінні. Щоб дійсно відбулось оволодіння учінням, потрібно ще й створити умови для розвитку мисленнєвих операцій аналізу, порівняння, доведення. Операціональна складова учіння, на думку О.В. Скрипченка, є значущою передумовою успіхів у навчанні [2, с. 293].

Б.Г. Ананьев обґрунтував підхід до формування особистості, який полягає у необхідності поєднувати пізнання, спілкування та працю. Умови поєднання навчання і праці в атмосфері демократичного спілкування є необхідною умовою зростання особистості. Цей напрям орієнтується на всебічний розвиток особистості, яка б, у свою чергу, поєднувала в собі знання про реальність та відповідне ставлення до неї [1].

Крім цих напрямів, виник тип навчання на основі теорії поетапного формування розумових дій, яка спирається на відомі положення Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва. Суть цих положень полягає в тому, що будь-яке внутрішнє психічне є перетворене, інтеріоризоване зовнішнє, спершу психічна функція виступає як інтерпсихологічна, а потім як інтрапсихологічна (Л.С. Виготський); психіка та діяльність єдині, але не тотожні; психіка формується у діяльності, діяльність регулюється психічним (С.Л. Рубінштейн); психічна внутрішня діяльність має таку саму структуру, що й зовнішня, предметна (О.М. Леонтьєв); психічний розвиток має соціальну природу (О.М. Леонтьєв). Згідно з цією теорією, в онтогенетичному розвитку

людини здійснюються процеси інтеріоризації дій – поступового перетворення зовнішніх дій у внутрішні, розумові. На початку навчання учні мають справу із зовнішньою матеріальною дією. О.М. Леонтьєв писав, що лише потім, унаслідок поступового перетворення цієї дії – узагальнення специфічного скорочення її ланок та зміни рівня, на якому вона виконується, відбувається її інтеріоризація, тобто перетворення у внутрішню дію, яка уже повністю відбувається в розумі дитини” [8, с. 96].

Цей процес складається із шести етапів.

Перший етап характеризується попереднім ознайомленням з дією. Учням пояснюють мету дії, вказують, на що потрібно орієнтуватися при виконанні дії, як її виконувати.

На другому етапі учні вже виконують дію, але поки що у зовнішній, матеріалізованій, розгорнутій формі та засвоюють зміст.

На третьому – зовнішньомовному – етапі всі елементи дії виражаються у зовнішньому усному або письмовому мовленні. Дія зазнає подальших змін, вона узагальнюється і скорочується.

Четвертий етап – етап “зовнішнього мовлення про себе” – виконання дії супроводжується мовленням, але “про себе”. Дія зазнає ще більших змін – узагальнюється та скорочується.

П'ятий етап полягає у виконанні дії у внутрішньому плані. На цьому етапі учень може контролювати виконання дії, коригувати її.

На шостому – завершальному – етапі дія виконується ніби “з місця”, точно і не розтягується у часі.

Відповідно до визначених етапів формування розумової дії, будується процес навчання. Дослідження П.Я. Гальперіна та його колег показали, що вирішальну роль у формуванні дії відіграє її орієнтовна основа. Орієнтовна основа дії – це розмітка дії, проектування її у вигляді операцій, які потрібно буде виконати для розв'язання завдання. Орієнтовна частина дії – це попереднє орієнтування у завданні.

Автор цієї теорії виділив три типи орієнтування у завданні [3].

Перший тип характеризується своєю неповнотою. Орієнтири подані у зразках. Жодних вказівок на те, як виконувати цю дію, не дається. Учень діє шляхом “спроб та помилок”.

Другий тип орієнтовної основи включає вказівки щодо належного виконання дії. Умови задаються учневі у готовому вигляді. Навчання відбувається швидко та майже без помилок.

Третій тип характеризується тим, що орієнтири даються в узагальненому вигляді, і вчитель навчає аналізу нових завдань. Оволодіння методом аналізу дасть можливість виділити умови правильного виконання завдання. Коли учні, користуючись методом аналізу, виділяють самостійно орієнтири, дія виконується майже без помилок і досягає такого рівня узагальненості та

стійкості, за якого можливе перенесення на виконання завдань іншого характеру.

IV. Висновки

Отже, концепція поетапного формування розумових дій показала, що цей процес залежить від певних умов, прийомів, і тому ним можна керувати. Оскільки, саме ця орієнтовна частина дії являє собою апарат управління дією, то ця концепція не сприймається всіма вченими однозначно. Деякі психологи вказують на те, що при виділенні етапів порушується така закономірність, як взаємозв'язок внутрішнього та зовнішнього мовлення, і відзначають, що не завжди потрібно послідовно проходити всі етапи та диференціювати їх, оскільки чіткі межі між ними відсутні. Проте, як показала практика, організація навчання на основі цих принципів виявилася ефективною.

Література

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы детского самосознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1998. – № 18. – С. 6–14.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 52–64.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 368 с.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972.
6. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М., 1990.
7. Корольчук М.С. Історія психології : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М.С. Корольчук, П.П. Криворучко. – К. : Ельга : Ніка-Центр, 2004. – 248 с.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М., 1972.
9. Машбиць Ю.І. Теоретичні основи проектування нових інформаційних технологій навчання / Ю.І. Машбиць // Актуальні проблеми гуманізації освіти : наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 137–146.
10. Основы психологии : практикум / [ред. Л.Д. Столяренко]. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 704 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1959. – С. 620.
12. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки і психології : навч. посіб. для викл., асп. та студ. пед. навч. закл. / О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О. Скрипченко. – К., 2000.
13. Хрестоматия по истории психологии / [под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан]. – М., 1980. – 453 с.

Ткаченко Н.В. Система методологічних характеристик дидактико-психологічної моделі в умовах навчальної діяльності молодшого школяра

Анотація. У статті проаналізовано теоретичні та психологічні характеристики дидактико-психологічної моделі в умовах навчальної діяльності та розглянуто механізми навчання як конструкти, що описують взаємодію навчальної та учбової діяльності.

Ключові слова: психологія навчання, навчальна діяльність, учіння, дидактичні принципи, узагальнення, абстрагування, осмислення, наслідування, асоціації, знання, інформація.

Ткаченко Н.В. Система методологических характеристик дидактической модели в условиях учебной деятельности младшего школьника

Аннотация. В статье проанализированы теоретические и психологические характеристики дидактико-психологической модели в условиях обучающей деятельности и рассмотрены механизмы обучения как конструкты, которые описывают взаимодействие обучающей и учебной деятельности.

Ключевые слова: психология обучения, учебная деятельность, учение, дидактические принципы, обобщение, абстрагирование, осмысление, копирование, ассоциации, знания, информация.

Tkachenko N.V. System of methodological characteristics of psycho-didactical model in the process of primary school young pupils activities

Annotation. In the article theoretical and psychological descriptions didactic and psychological model in the conditions of educational activity and are analysed the mechanisms of studies as constructs that describe co-operation of teaching and educational activity are considered.

Key words: psychology of studies, teaching, educational activity, didactics principles, generalizations, abstracting, comprehension, imitation, associations, knowledge, information.