

https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Metacognition_Literature_Review_Final.pdf

[Litvinov-Ivolina, 2013] А.В. Литвинов, Т.В. Иволина, Метакогниция: Понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями, *Современная зарубежная психология*. № 3, 2013, стр. 59-70

[Luckin et al., 2016] Luckin, R, Holmes, W. Griffiths, M. and Forcier, L. B. *Intelligence Unleashed - An argument for AI in Education*, University College London, 2016, <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>

[Oudeyer et al., 2016] Oudeyer, P.-Y., Gottlieb, J., and Lopes, M. Intrinsic motivation, curiosity, and learning: theory and applications in educational technologies. *Prog. Brain Res.* 229, 2016, pp. 257–284.

[Pekrun, 2014] Pekrun, R., *Emotions and Learning*, International Academy of Education (IAE), 2014 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf>

[Stanovich-West, 2000] Stanovich, K E.; West, R F. Individual difference in reasoning: implications for the rationality debate, *Behavioural and Brain Sciences*. 23, 2000, pp. 645–726.

[Thoman et al., 2011] Thoman D.B., Smith J.L., Silvia P. The resource replenishment function of interest. *Social Psychological and Personality Science*. 2011; 2:592–599.

[Vasilea, 2012] Vasilea, C. Digital era psychology – studies on cognitive changes, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33, 2012, pp. 732 – 736

Дітюк П.П.

Київ,

Інститут психології імені Г.С. Костюка

НАПН України

ДО КОНЦЕПЦІЇ Ю.І. МАШБИЦЯ ПРО УПРАВЛІННЯ УЧБОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

В статті розглянуто та певною мірою розвинуто деякі положення концепції Ю.І. Машбиця про доцільність підходу до навчання як до управління учбовою діяльністю. Проаналізовано

найпростішу ієрархію управління учбовою діяльністю, розглянуто позиції системи освіти, вчителя та учня щодо їхньої мети, напрямків та способів її досягнення, основні завдання управління навчанням.

Ключові слова: освітня система, вчитель, учень, навчання, мета, завдання.

Загальноживаними у педагогічній, а також у психолого-педагогічній науці та практиці є уявлення про те, що двосторонній (або багатосторонній) процес учіння-навчання є спільною діяльністю вчителя та учня, яка здійснюється з певною метою і в ході якого здійснюється педагогічний вплив вчителя на учня задля її досягнення. Цю мету має бути визначено у керівних документах Держави та доведено до кожного з учасників процесу, чого на практиці, звісно, не відбувається майже ніколи. До цього нижче.

Власне, визначення учіння-навчання як діяльності потребує розгляду цього складного явища із використанням положень та засобів теорії діяльності. Теорія діяльності у тому вигляді, який вона переважно має у вітчизняній науці, передбачає такі основні види діяльності, як трудова, учбова (або учіннева) та ігрова. Існують певні спроби як окрему визначити комунікативну діяльність, і навіть «діяльність інтимно-особистісного спілкування як провідну у підлітковому віці» (це приблизна цитата обговорень з учасниками психологічного семінару, тож наводимо як ілюстрацію). Зрозуміло, що класифікація діяльності за її об'єктом – це шлях у нескінченність, але загалом ці спроби є наслідком необхідності подальшого розвитку теорії діяльності. Традиційна класифікація має ті переваги, що нібито надає можливість чітко встановити необхідні розрізнення: трудова діяльність – це така, яка веде до створення певного матеріального (а також, напевне, і матеріалізованого – за Г.О. Баллом [1]) продукту; учбова – та, в якій продуктом є невід'ємні зміни в самому учні, який є її матеріалом; ігрова – та, що не створює продукту, але на меті має безпосередньо процес. Поняття діяльності, зокрема, провідної

діяльності було одним з ґрунтовних у теорії Д.Б. Ельконіна [2] про вікову періодизацію. Тому у вітчизняній традиції позбутися його важко, хоча такі спроби теж час від часу відбуваються, втім, без особливого, як нам здається, успіху – переважно, на рівні декларацій.

Розвиток активних методів навчання та спроби впровадження у педагогічну практику ігрових, та, зокрема, тренінгових або квазітренінгових (тобто таких, що оголошують себе тренінговими, але не є такими) методик актуалізувала питання: яку ж саме спільну діяльність здійснюють вчитель та учень? Варіанти відповідей бували досить різні. Наприклад, така, що з боку учня – це, переважно, учбова, з боку вчителя – переважно, трудова. З цим можна було б навіть і погодитися, за умови, звісно, що гра використовується саме як засіб учбової діяльності.

Але виникало інше питання – на чальний процес традиційно розглядався, з точки зору його організації і проведення, як процес впливу вчителя на учня. У 1990-ті роки це почало суперечити новим деклараціям про гуманізацію системи освіти, яка повинна була тепер спиратися не на процеси впливу вчителів на учнів, а на процеси їхньої взаємодії та взаємовпливу. Останнє вже вимагало, щоб у сучасній для того часу гуманістичній парадигмі потрібні були братися до уваги не тільки мета (або цілі) вчителя, але й мета учня. Поставало питання, яким чином це робити, та чи може мати кожен з них таку мету, яка не співпадає, або співпадає лише частково з метою системи освіти як такої.

Дослідження, проведені під керівництвом Ю.І. Машбиця [3], дозволили йому запропонувати власний підхід до низки цих проблем. Його концепція, зокрема, виходила з таких положень.

Існують учбова діяльність, здійснювана учнем, та навчальна, здійснювана вчителем. Вони пов'язані одна з одною, але не тотожні за своїм змістом, формою та структурою. Педагогічна наука переважно вивчає саме учбову діяльність учня, майже не звертаючись до навчальної діяльності педагога, хоча це практично неможливо. Теорія навчання може бути

побудованою за умови розуміння сутності навчання як управління учбовою діяльністю.

Ю.І. Машбиць, так само як і Г.П. Щедровицький, з яким він мав плідні, і суто наукові, і особисті взаємини, вважав, що управління – то є «діяльність понад діяльністю», тобто є такою діяльністю, об'єктом якої є якась інша діяльність. Тому навчальна діяльність має учбову як свій об'єкт, а управління виконується, принаймні, на двох рівнях – на нижньому рівні учень управляє своєю особистою учбовою діяльністю, на вищому – вчитель управляє навчальною діяльністю, в яку учбова входить як об'єкт, а учень – як матеріал. Зазначимо, що таке розуміння піддавалося критиці, але ми вважаємо, що з точки зору технології саме цей підхід і є дієвим та продуктивним. До гуманізму ми теж ще повернемося.

Проте ми хотіли б звернути увагу на ще один щабель управління. Питання полягає в тому, що, власне, освітня система теж формулює свої вимоги до результатів навчання, і ці вимоги можуть або співпадати, або не співпадати ані з вимогами вчителя, ані з вимогами учня.

Фактично, з цього положення починається змістовна частина книги Г.П. Щедровицького, В.М. Розіна, Н.І. Непомнящої та Н.Г. Алексєєва «Педагогіка та логіка» [4]. Цю книгу було підготовлено до видання ще у 1968 році, але її типографський набір було, за відомих обставин, розсипано. Видання відбулося лише у 1993 році, коли суспільство, за вже інших відомих обставин, змушене було невідкладно вирішувати зовсім інші проблеми.

Отже, Г.П. Щедровицький [там само] визначає освітню систему як таку, що забезпечує головний процес існування суспільства – процес відтворення і трансляції певних соціокультурних норм. Інакше кажучи, така система має формулювати ці норми, та вимагати, щоб у процесі навчання учень, по-перше, їх засвоював; по-друге, у подальшому – відтворював.

Така система повинна, з точки зору свого завдання, розглядати учня – як матеріал, який стає кінцевим продуктом в

ході перетворення, а вчителя – як засіб, за допомогою якого це перетворення відбувається. Що вона, дійсно, і робить. На нашу думку, обговорювати якийсь абстрактний гуманізм в роботі механізмів складної системи – все одно, що обговорювати гуманізм, наприклад, робота-хірурга. Гуманістичною може і повинна бути лише його мета, яку, до речі, в нього вкладають розробники. Далі він буде діяти за запроєктованими процедурами та алгоритмами. Таку думку, до речі, неодноразово висловлював Г.О. Балл, пояснюючи свою концепцію раціогуманізму як таку, що передбачає підхід, гуманістично спрямований за цілями, та раціоналістично – з точки зору засобів та способів їхнього досягнення [5].

Такий стан речей влаштовує і саму систему, і всіх учасників процесу до того моменту, коли інерційність системи, яка зазвичай є більшою, ніж інерційність її окремих частин, не починає заважати їй завчасно змінити вимоги до ідеалу у відповідності до змін, які суспільство зазнає.

За умов змін, якщо система не встигає ані сформувати вимоги до ідеалу нового типу, ані, тим більше, обґрунтувати його переваги, створюється ситуація, коли система вже не спроможна підпорядковувати своїй меті ані учнів, ані вчителів. І тоді, згідно з теорією рефлексивного управління В.О. Лефевра [6], кожен з них може почати розглядати саме свою особисту мету як найбільш пріоритетну.

По-перше, щодо позиції учня. Дійсно, в найбільш поширеній моделі навчання, учень сприймається як його об'єкт або матеріал. Його суб'єктність уможливорюється лише у стосунках з учителем або учбовою групою. Втім, таке ставлення притаманне скоріше для індустріальної епохи, бо інформаційне суспільство вже відкрито говорить про такі явища, як освіта дорослих, безперервна освіта або перманентна освіта. В таких системах освіти учень (студент) вже свідомо виходить за межі об'єктної поведінки, формулює власну, індивідуальну мету подальшої освіти та починає використовувати вчителя саме як засіб засвоєння необхідних йому знань, а систему освіти – як ресурсний майданчик, своєрідну біржу вчителів та навчальних

предметів та курсів, або просто формальну систему підтвердження рівня знань. Мета системи освіти та її суспільний ідеал його не цікавлять, ідеал він для себе формулює особисто, більш чи менш вдало.

Позиція вчителя цікава тим, що він може, задля досягнення власної мети, яка є найбільш пріоритетною, використовувати в якості засобу як учня, так і систему освіти. У першому випадку, він, виходячи із запиту учня, взагалі може орієнтуватися лише на формальні вимоги системи освіти, надаючи учню можливості не стільки засвоїти певний обсяг знань, скільки демонструвати формальне володіння ними. В іншому випадку, він може взагалі орієнтуватися на інші вимоги, та навчати учня, виходячи з його реального запиту.

Вчитель може обрати для себе й інший шлях, використовуючи саме систему освіти як засіб реалізації власної мети. Тоді він змушений орієнтуватися на вимоги саме системи, незважаючи на реальні потреби учня і розглядаючи його лише й виключно як матеріал діяльності.

Система також обирає для себе стратегію досягнення власної мети. Оскільки система освіти найчастіше є компонентом державної системи більш високого порядку, вона може в якості засобу розглядати або систему вищого порядку, або безпосередньо учня, або вчителя.

Виникає така ситуація, в якій всі учасники мають власну мету, не координують або координують її лише частково, або лише формально з іншими учасниками, та намагаються взяти на себе управління всім процесом взагалі. Така ситуація має назву «боротьба за управління». Перемагає в цій боротьбі той, хто має найбільший ресурс – організаційний, матеріальний, тощо.

Складнощі управлінських стосунків були добре зрозумілими для фахівців. Ще у 1968 році Г.П. Щедровицький, який до того почав безпосередньо з визначення системи освіти як системи забезпечення відтворення та трансляції соціокультурних норм, далі по тексту пише: «... Ми свідомо лишили поза увагою всі діяльності, що виникають... у зв'язку з завданнями державної організації системи народної освіти та

керівництва нею; це – особливе коло питань, якого ми взагалі не будемо розглядати» [4, с. 47].

Ми вважаємо, що з тих саме причин, що й Г.П. Щедровицький, Ю.І. Машбиць також свідомо не розглядає більш високий щабель управління учбовою та навчальною діяльностями. Натомість, Ю.І. Машбиць, аналізуючи вже не мету, а способи управління учбовою діяльністю, визначає їх як такі:

- жорстка її детермінація (вибір відповідного розміру “поля самостійності”),

- тип допоміжного впливу (психологічний механізм зворотного зв'язку),

- співвідношення функцій управління учбовою діяльністю, здійснюваних учителем і учнями (психологічний механізм динамічного розподілу функцій управління між учителем і учнями),

- довизначення учбової задачі,

- ставлення до учня як до особистості [3].

Якщо перші два механізми – це механізми, за допомогою яких учитель здійснює безпосереднє, так би мовити, класичне управління учбовою діяльністю, то динамічний розподіл функцій управління – це визнання того, що учень може, і навіть повинен розглядати вчителя як засіб досягнення своєї мети, делегуючи йому функції управління лише частинами процесу, наприклад, такими, як вибір поля самостійності, формулювання вимог для визначення якості засвоєння матеріалу, обрання допоміжного впливу. (На пам'яті нашого особистого студентства, якось на останню вечірню пару з соціальної психології в університеті імені М.П. Драгоманова прийшло не більше половини студентської групи. Викладач сказав, що «він всіх відпускає», і протягом декількох хвилин діалогу не міг зрозуміти, що це вирішувати не йому, тому що він є засобом навчання, а управляють студенти, які реалізують свою мету у навчанні. Тож, довелося йому тоді працювати, попри незадоволення).

Довизначення учбової задачі. Тут ідеться про те, що учень, маючи власну суб'єктність, завжди привносить до задачі особистий, суб'єктивний смисл, і, фактично, розв'язує не поставлену вчителем задачу, а свою, особисту.

Ставлення до учня як до особистості – це, фактично, визнання суб'єктності учня, тобто наявності в нього вільно визначеної власної мети діяльності.

Якщо прийняти припущення, що вчитель у цілому виконує суспільний запит на трансляцію культурної норми, тобто, інакше кажучи, на формування особистості у відповідності з існуючим суспільним ідеалом, то він, як управляючий цим процесом, постає перед необхідністю вирішення низки задач.

1. Визначення сутності суспільного ідеалу. Такий ідеал є, з одного боку, нормою існування людини в суспільстві; з іншого – кінцевим результатом соціалізації індивіда. Звісно, він повинен бути об'єктивованим, обговореним та погодженим з усіма зацікавленими сторонами. Інакше у ситуації наявності різних уявлень кожен з управляючих буде виходити з різних уявлень, а відповідно висувати різні, можливо несумісні або лише частково сумісні вимоги до об'єкту управління, що може дезорганізувати поведінку останнього та призвести до неприємних або тяжких наслідків. В іншому випадку, об'єкт починає розігрувати (використовувати у власних цілях) існуючі протиріччя тих, хто вступає у боротьбу за управління ним.

2. Розробка формалізованих вимог до результатів навчання. Майже будь-яка діяльність вчителя охоплює лише частину процесу розвитку учня, відповідно до цього, треба мати у розпорядженні модель результату навчання, яка буде знаходитися у відповідності до п.1. Така модель може бути формалізована у різний спосіб – як набір знань, умінь та навичок; як володіння способами дії; як перелік чеснот та якостей благородної людини. Останнім часом, наприклад, увійшло до моди спиратися на перелік компетенцій.

3. Визначення з початковими вимогами до майбутнього учня. Для того, щоб отримати певний продукт із заздальгідь

визначеними властивостями, зрозуміло, на початку повинно бути висунуто вимоги до початкового матеріалу. Досить часто це називають проблемою готовності до учбової діяльності, а саму готовність визначають через певний набір знань, умінь, навичок, характеристик особистості, мотивації, здібностей. У свій час нами було запропоновано концепцію готовності до учбової діяльності як такої, в підґрунті якої лежить розроблений учнем особистий проект його учіння, що є актуальним саме для ситуації навчання з динамічним розподілом функцій управління між вчителем та учнем – бо неможливо навіть частково управляти чимось, не маючи проекту [8].

4. Власне, здійснення навчання.

5. Перевірка результатів навчання на відповідність необхідним характеристикам у відповідності до п.2 та розробка рекомендацій по виправленню недоліків та подальшому розвитку.

Наприкінці ми хотіли би сказати, що підхід Ю.І. Машбиця до навчання як управління учбовою діяльністю, та можливий подальший його розвиток, як не парадоксально, сприяють одночасно і технологізації, і гуманізації процесу навчання.

Література

1. Балл Г.А. Базовые понятия теории задач. Предпринт-79-23. – К., Институт кибернетики, 1979. – 26 с.
2. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971, № 4, с. 6-20.
3. Машбиць Ю.І. Психологічний аналіз навчання як управління учбовою діяльністю / Ю.І. Машбиць // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання / За ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К.: Міленіум, 2006. – Т. 8, вип. 2. – 194 с.
4. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика: сборник работ / [Щедровицкий Г.П., Розин В.М., Алексеев Н.Г., Непомнящая Н.И.]. – М., Касталь, 1993. – 416 с.
5. Балл. 0 0 Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
6. Лефевр В.А. Рефлексия. – М., «Когито-Центр», 2003. – 496 с.

7. Дитюк П.П. Формування психологічної готовності до дистанційного навчання// Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія/ [М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак та ін]; за ред. М.Л. Смульсон. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 240 с.
8. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с.

Дригус М.Т.

Київ,

Інститут психології імені Г.С.Костюка

НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНА СИСТЕМА Ю.І. МАШБИЦЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ ТЕОРІЙ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І НАВЧАННЯ

Науковий шлях видатного вченого-психолога Юхима Ізраїльовича Машбиця – це взірець апперцепційності та евристичності за потенціалом багатомірних концептуальних парадигм та самобутньої розробки сузір'я актуальних психологічних проблем упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Унікальність створеної ученим наукової школи, її креативний потенціал, здатність до ініціації та продукування нових напрямів психологічного знання у теоретико-експериментальному вимірі є могутнім базальним підґрунтям сучасної вітчизняної психології.

Одним із яскравих здобутків творчого шляху Ю.І. Машбиця є створена ним непересічна психологічна система, яка трансгресивна за своїм змістом та архітектонікою. Магістральними площинами цієї системи є розроблені ученим «психологічні теорії учбової діяльності¹ і навчання».

Мета статті – здійснити абрис концептуального підходу Ю.І. Машбиця до «теорій учбової діяльності і навчання».

¹ У тексті вважаємо за доцільне авторське вживання «учбова діяльність», «учбова задача», які синонімічні до концептів «учіннева діяльність», «учіннєва задача» сучасного тезаурусу.