

ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАННЯ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК В УМОВАХ СЛУХОВОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

Стаття присвячена теорії проектування навчання як методологічного підходу до розвитку дітей з вадами слуху, автором якого є Ю.І.Машибиць. Аналіз досліджень показав, що до появи теорії психології навчання Ю.І.Машибиця у силу значних відмінностей між собою дітей з вадами слуху було практично неможливо ефективно розробити підходи до їх навчання, адже були невідомі багато показників. У статті доводиться, що саме проектування навчання за положеннями Ю.І.Машибиця може широко використовуватися в умовах, коли кінцева архітектоніка невідома, тоді надається можливість на інших методологічних умовах будувати навчання та педагогічні технології.

У сурдопедагогічній науці і практиці протягом майже усього часу навчання дітей з вадами слуху панував підхід, відповідно до якого саме навчання відіграє провідну роль у розвитку дитини.

Фундатори теорії та практики дошкільної освіти глухих дітей розробили перші теоретичні підходи та узагальнили передовий педагогічний досвід того часу.

У сучасних фундаментальних дослідженнях розкриваються різні сторони навчання дітей дошкільного віку з вадами слуху. Б.Д.Корсунською сформульовані принципи навчання мови глухих дошкільників, в яких важливим є положення про раннє навчання читанню, введення дактильної форми мови, розвиток мови на спеціальних заняттях та в різних видах діяльності. Вивчення інтересів глухих дошкільників (Н.Г.Морозова, 1963) та розробка морального виховання дала

початок формуванню особистості. Враховуючи, що гра в дошкільному віці є провідним видом діяльності, Г.Л.Вигодська (1975) ґрунтовно дослідила проблему з двох сторін: з'ясування особливостей гри та керівництво розвитком гри. З'ясоване значення образотворчої діяльності (О.А.Венгер, 1972) в розвитку дошкільника з вадами слуху. Велике значення приділялось сімейному вихованню (Б.Д.Корсунська, 1970).

Особливе місце займає проблема зв'язку школи і дошкільного закладу (Н.І.Белова, 1985). Нами розроблено новий зміст дошкільного виховання, на основі якого діють з 1983 року типові програми навчання та виховання дошкільників з вадами слуху. Під керівництвом Ф.Ф.Рау, Е.І.Леонгард (1971) розробила формування усної мови через трьохконцентрову систему та послідовність розвитку слухового сприймання на всіх роках навчання. В деякій мірі розроблена проблема діагностування, в якій указані головні шість напрямків вивчення психічного розвитку дітей (О.А.Катаєва, 1966).

Можна говорити про досить повну розробленість питання дошкільної сурдоаудіології (М.Я.Козлов, О.Л.Левін, 1989), де рання діагностика і протезування розглядаються як умови правильної і ефективної організації навчання. Значним здобутком є розробка практичних рекомендацій, які саме і закладають ефективну систему навчання. На сьогодні українські сурдопедагоги вносять значний вклад в організацію учінневої діяльності дітей з вадами слуху. Але, разом з тим, значне коло питань, пов'язаних з навчанням дітей дошкільного віку, потребує ґрунтовного вивчення і розробки психологічних підходів до навчання, як до діяльності. Саме цим проблемам і присвячений подальший виклад результатів теоретичного дослідження.

В педагогічній психології спостерігається різноманітність аспектів учінневої діяльності, які відрізняються за своїми параметрами; на їх основі виділяють різну типологію навчання. Слід зауважити, що в психології проблема типу навчання вивчалась не як самостійна, а у зв'язку з певними психологічними аспектами навчання. Наведемо основні підходи

до визначення типу навчання. Н.І.Непомняща оцінює тип навчання в зв'язку з типом засвоєння. Автор описує три типи: в залежності від того, як діти засвоюють нові дії, яка допомога вчителя необхідна. Г.П.Щедровицький і Р.Г.Надвожижа за основний критерій типізації навчання вважають спосіб введення нових для дитини засобів учбової діяльності.

В теорії учбової діяльності В.В.Давидова і Д.Б.Ельконіна виділяються два типи навчання: в умовах конкретно-практичної ситуації і у власне учбовій ситуації (ситуації учбової задачі).

В теорії П.Я.Гальперіна типи навчання в явному вигляді не виділяються (йдеться про три типи учіння), але кожному із них відповідає певний тип навчання. Він характеризується, по-перше, повнотою орієнтування дитини, по-друге, співвідношенням між діями вчителя і дітьми. У зв'язку з необхідністю раннього корекційного навчання, особливим питанням є з'ясування поняття «учбова діяльність». О.М.Леонтьєв та його учні, досліджуючи конкретну будову людської діяльності, визначили її компоненти, якими є потреби, мотиви, цілі, умови і засоби їх досягнення, дії та операції. Все сказане напряму стосується того, що слід називати учбовою діяльністю. Учбова діяльність здійснюється в рамках правильно поставленого навчання (В.В.Давидов, 1972; Ю.І.Машбиць, 1987;). Важливим є співвідношення понять «учбова діяльність», «засвоювання» і «учіння» (В.В.Давидов, 1980; Ю.І.Машбиць, 1987). "Учбова діяльність, включаючи в себе процеси засвоєння, здійснюється лише тоді, коли ці процеси протікають у формі цілеспрямованого перетворення того чи іншого матеріалу. Оскільки «засвоювання» і «учіння» можуть протікати, по-перше, і в інших видах діяльності, а, по-друге, без перетворення засвоюваного матеріалу, то ці поняття ототожнювати з учбовою діяльністю не можна (В.В.Давидов, 1989, с. 82).

Спеціалістами підкреслюється, що учбова діяльність і відповідна їй учбова мета пов'язані перш за все з перетворенням матеріалу, коли за зовнішніми різноманітними умовами можна побачити, зафіксувати і вивчити внутрішнє, вихідне, єдине або суттєве підґрунтя і таким чином зрозуміти весь зовнішній прояв

цього матеріалу (Г.С.Костюк). Особливе значення має з'ясування питання, що таке правильна організація учбової діяльності. По-перше, це така організація учбово-виховного процесу, яка реалізується на основі потреби.

Другою умовою правильної організації учбової діяльності є постановка учбової задачі. Постановка і розв'язання учбових задач потребує такого матеріалу, з яким діти можуть робити відповідні перетворення. Реалізація учбової діяльності потребує повноцінного і правильного виконання дій та операцій, за допомогою яких успішно вирішуються учбові задачі. В.В.Давидов, П.Я.Гальперін, Ю.І.Машбиць виділяють такі дії: 1) перебудова учіннєвої задачі; 2) моделювання в певній формі вже виділеного відношення в задачі, що вирішується; 3) перебудова моделі з метою вивчення ознак виділеного в ній загального відношення; 4) конкретизація цього відношення в системі різноманітних окремих задач, однорідних з учіннєвою діяльністю.

Відомо, що зовнішні прояви речей не схожі на їх внутрішню сутність. Тут можуть бути протиріччя, розв'язувати які може теоретичне мислення, яке в свою чергу направляє увагу людини на осмислення її власних пізнавальних дій, на розгляд самого знання, що прийнято називати рефлексією.

Не дивлячись на зусилля психолого-педагогічної науки та практики, в освіті, в цілому, залишається ще багато проблем, які потребують свого вдосконалення.

В.В.Давидов (1989), прогнозуючи майбутнє освіти, звернувся до критики сьогодення. На його думку найголовнішим питанням виступає система реалізації на практиці проголошених принципів. Наведемо основні критичні зауваження В.В.Давидова з приводу негарздів в реальній системі навчання, в якій існує розбіжність між проголошеними принципами та їх втіленням в педагогічне життя.

Принцип наступності, на думку автора, виражає той реальний факт, що при побудові шкільних учбових предметів для початкової школи зберігається зв'язок з тим типом життєвих знань, які дитина одержує ще до школи, а також той факт, що

при поширенні навчання за межі початкових класів не вирізняються більш-менш чітко особливості й специфіка наступного щабля одержання знань на відміну від попереднього. Подібна наступність призводить, на думку В.В.Давидова, до нерозрізнення форми наукових і життєвих понять. «Принцип доступності» знайшов, на думку автора, відображення у всій практиці побудови навчальних предметів: на кожному щаблі освіти дітям надається лише те, на що вони мають силу в даному віці. Разом з тим ніхто і ніколи точно і однозначно не зміг визначити міру цієї сили.

Теорія і практика виходять із положення, що навчання лише утилізує наявні психічні можливості дитини, які вже склались. Тому зміст освіти і вимоги до дитини обмежуються цим реальним «наявним» рівнем. Це призводить до ігнорування конкретно-історичної природи власне можливостей дитини і справжньої розвиваючої ролі навчання в тому розумінні, що, перебудовуючи систему навчання, можна і потрібно змінювати загальний тип і загальні темпи психічного розвитку дітей на різних щаблях освіти. Практичний зміст принципу доступності заперечує, за висловом В.В. Давидова (1989), ідею розвивального навчання.

Принцип свідомості — це принцип, що спрямований проти формального зазубрювання, на розуміння дитиною того, що вона знає. Але традиційне навчання, за твердженням автора, виходить з того, що будь-яке знання одержує своє оформлення у вигляді чітких і послідовно розгорнутих словесних абстракцій. Кожна словесна абстракція має бути співвіднесена дитиною з цілком певним чуттєвим образом-уявленням. Подібна свідомість замикає коло знань, які набуваються людиною у сфері зв'язку значення слів з їх чуттєво-наочними корелятами, а це один із внутрішніх механізмів емпірико-класифікаційного мислення, яке протистоїть теоретико-осягаючому мисленню.

В.В.Давидов (1989) наголошує ще на одному парадоксі. «Свідомість», як вона втілена в практику, співіснує з фактом, що постійно фіксується в школі, відриву знань від їхнього використання (в дидактиці висунутий принцип необхідності їх

«поєднання», а поєднуватись має те, що було з самого початку розмежованим). Це пояснюється В.В.Давидовим (1989) встановленою в діалектичній логіці обставиною, що реальність знань криється передусім не у формі словесних абстракцій, а у способах діяльності суб'єкта, для якого перетворення предметів, фіксація засобів таких перетворень є настільки ж необхідним компонентом «знань», як їх словесні оболонки. Але звертання до таких засобів не притаманне традиційній дидактиці. Принцип наочності, який на перший погляд, як зауважує В.В.Давидов (1989), є простим, якби практика його використання не вела «до таких серйозних, а до розумового розвитку - і таких трагічних наслідків» (В.В.Давидов, 1989, с. 75).

Фундатори та ревнителі «наочності» в навчанні вкладають в нього такий зміст: 1) в основі поняття лежить порівняння чуттєвої різноманітності речей; 2) таке порівняння призводить до виділення схожих, загальних ознак речей; 3) фіксація цього загального словом призводить до абстракції як змісту поняття (чуттєві уявлення про ці зовнішні ознаки — дійсне значення слова); 4) встановлення родовидових залежностей таких понять за мірою спільності ознак складає основне завдання мислення, яке закономірно взаємодіє з чуттєвістю як своїм джерелом.

В.В.Давидов (1989) робить висновок, що принцип наочності не просто (і не стільки) стверджує чуттєву основу понять, а зводить їх по суті до емпіричних понять, які конститууює емпірико-класифікуюче мислення, в основі якого лежить відображення лише зовнішніх, чуттєво даних ознак об'єкта. Орієнтація на такий зміст принципу — закономірний наслідок тієї установки традиційної школи, яка всім своїм змістом і всіма методами викладання проектує емпіричне мислення. «Принцип науковості» в традиційній дидактиці розуміється у вузько-емпіричному значенні, тобто не в значенні особливого засобу мислительного відображення дійсності, а сходження від абстрактного до конкретного. Таке узгальнення направлене на порівняння формально однакових речей.

Тому принцип доступності, на думку В.В.Давидова, необхідно перетворити в принцип розвиваючого навчання,

принципу свідомості протиставити принцип діяльності, принципу наочності — принцип предметності.

Напевно, не з усіма твердженнями, які автор висував і раніше, можна погодитись. Так, О.К.Тихомиров має інше ставлення до емпіричних узагальнень, ніж В.В.Давидов, і вважає, що не завжди обов'язково їм приписувати знак низької якості. На думку О.К.Тихомирова (1980), існує клас задач, які вирішуються людиною лише на основі емпіричних узагальнень, і тут вони демонструють свою перевагу над теоретичними узагальненнями.

В сучасний період теоретична концепція навчання вважається в педагогічній психології такою, яка несе в собі потенціал реального удосконалення педагогічного процесу. В сфері освіти проектування охоплює всі його компоненти, починаючи від змісту учбових програм, підручників і закінчуючи технічними засобами навчання.

Продукт проектування — це не той, штучний об'єкт, який повинен бути створений, а його проект (або інакше — практична модель об'єкта). Проектувальники створюють не машину, не будівлі, а їх опис. Психолого-педагогічне проектування навчання як теоретична система виходить із таких позицій, розроблених В.В.Давидовим (1972), Г.П.Щедровицьким (1971), Ю.І.Машбицем (1987). Концепція проектування навчання розглядається як особливий вид групової діяльності. В ній здійснюються два види діяльності: власне навчальна (управляюча) і учбова. Навчальна діяльність - це діяльність практична, а учбова - теоретична (пізнавальна). Суб'єкти цих діяльностей вирішують різні завдання: навчаючий - дидактичні, той, кого навчають - учбові. Зрозуміло, ці завдання знаходяться в певній взаємодії, але вони займають в структурі вказаних діяльностей неоднакове місце. Те ж саме можна сказати і про продукти цих діяльностей. Продукт навчаючої діяльності існує незалежно від даної діяльності, а в учбовій він не може бути відірваний від неї, оскільки поза суб'єктом цієї діяльності не існує. Різниця між вказаними діяльностями чітко

виявляється при співставленні їх функцій (цілей), а також засобів, що використовуються.

Структуру системи навчання не можна описати у відриві взаємодії її компонентів від механізмів навчання. Ю.І.Машбиць (1987) вважає, що для аналізу структури навчання більш продуктивним є опис навчання як системи діяльностей — навчаючої та учбової. Це пов'язане з такими позиціями: 1) всі компоненти навчання, включаючи різні знакові і технічні засоби, розглядаються в контексті діяльності навчаючого і того, кого навчають; 2) відносини між навчаючим і тим, кого навчають, являють собою вид взаємодії — управління; 3) механізмом навчання є управління, а не передача знань.

Продукт проектування є проект управління навчальною діяльністю. Автор виділяє такі специфічні особливості проекту в психолого-педагогічному проектуванні навчання:

1. Він описує ще не існуючі об'єкти.
2. Він може бути реалізованим.
3. Він повинен бути нормативним.

Навчальна діяльність є структурою задач, тобто морфологічно може бути задана у вигляді системи процесів розв'язування певних задач. Подібна точка зору в останні роки одержує все більше визнання вітчизняних та зарубіжних психологів (Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін).

Навчальна діяльність в останні роки була предметом дослідження як педагогів, так і психологів. В цілій низці робіт аналізуються різноманітні задачі, пов'язані з організацією предметного змісту учбової діяльності. Як правило, задачі, які вирішуються вчителями, називаються педагогічними. Останні охоплюють два види задач: дидактичні та виховні. Відповідно до проектування навчання Ю.І.Машбиць (1987) виділяє три задачі: Перша задача — побудова моделі того, кого навчають. Тут учбові цілі в загальному вигляді і послідовність задач, які входять в набір основних впливів навчання, виступають як відомі. Для вирішення задачі необхідно висунути гіпотезу про того, кого навчають, для чого потрібні дані про його вихідний стан.

Друга задача — встановлення основних етапів учбової діяльності (наприклад, етапів формування способу дії, засвоєння якого виступає як найближча мета). При розв'язуванні цієї задачі навчаючий виходить із певного розуміння суті процесу засвоєння способу дії, а також шляхів управління засвоєнням. Йдеться про засвоєння в рамках навчання. Тут засоби навчання виступають неявно, вплив навчання описується як набір основних учбових задач.

Третя задача — вибір навчаючого впливу, що забезпечує функціонування учбової діяльності. Як вихідні дані, виступають модель того, кого навчають і модель учбової діяльності, а шуканим є вибір впливу навчання, який не входить в послідовність основних задач. Для розв'язання задачі необхідно виробити план навчання і відповідний еталон процесу навчання. При цьому еталон процесу навчання – це певні критерії за якими можна скласти враження:

1) досягнутий чи виділений етап учбової діяльності тому, що планується;

2) відповідає чи ні реальний процес учбової діяльності тому, що був запланованим;

3) забезпечує чи ні набір виділених впливів навчання необхідну діяльність того, кого навчають.

Розв'язання дидактичної задачі залежить від однорідності та неоднорідності тих, кого навчають. При першому варіанті навчання має такі особливості:

а) воно спирається на єдину модель учбової діяльності;

б) передбачає наявність узагальненої моделі тих, кого навчають і набір моделей відхилень окремих дітей від узагальненої;

в) модель навчання, яка будується на основі однієї моделі учбової діяльності і узагальненої моделі дітей, є узагальненою моделлю навчання;

г) дана модель, при її проекції на окремих дітей, враховує їхні відхилення;

д) впливи навчання при такому навчанні, поза своєю основною метою, направлені на стабілізацію групи.

Особливостями навчання, коли ті, кого навчають, є неоднорідними, виступають такі:

- а) навчання спирається на ряд моделей учбової діяльності;
- б) модель цілого базується на основі групової моделі відхилень окремих дітей від узагальненої моделі групи;
- в) модель навчання є динамічною; на кожному етапі навчання кожній групі приписується певний пріоритет і вибирається група з вищим пріоритетом, модель навчання для даного етапу будується на основі узагальненої моделі даної групи;
- г) множинність цілей на кожному етапі навчання обумовлена неоднорідністю, призводить до того, що на одному і тому ж етапі навчання вищі пріоритети можуть бути притаманні різним групам поперемінно;
- д) в силу динамічності моделі навчання — один і той же навчаючий вплив виступає для одних членів учбової групи як власне навчаючий, а для інших — або занадто важким або занадто легким.

Суттєва особливість навчальної діяльності полягає в наявності складної системи рефлексивних відносин (В.В.Давидов, П.Я.Гальперін).

Відповідно до проектування, Ю.І.Машбиць (1987) виділяє такі:

1. Відображення педагогом своїх дій з пошуку способу розв'язування учінневої задачі. Спосіб дії, необхідний для розв'язування даної учінневої задачі, у педагога сформований, дії, які ним здійснюються, виконуються за готовою програмою. Ці дії виконують в навчальній діяльності допоміжну роль і відображення їх необхідне для кращого розуміння дій педагога учнем.
2. Відображення учителем своїх дій з контролю за діяльністю дитини з розв'язування учінневих задач. Тут найбільш складним є усвідомлення своїх дій, за допомогою яких встановлюються особливості діяльності дитини, встановлення причин труднощів, які мають діти, а також особливостей засвоєння дитиною відповідного способу дії, узагальнення дії.

3. Відображення вчителем своїх дій з побудови моделі учня. В даному аспекті є багато труднощів, і вони пов'язані з різними причинами. З одного боку, можливості педагога з активного накопичення інформації про дитину досить обмежені, тому що головна інформація, на якій уточнюється модель — це продукт діяльності дитини. Власне діяльність дитини учитель спостерігати, як правило, не може, як і мотиви, цілі.

4. Рефлексія своїх дій з вибору впливів навчання. Моделі учіннєвої діяльності і учня, як правило, у вчителя неповні. Проблема вибору навчального впливу для ліквідації причин труднощів, які відчують діти, є складною: вчитель випробовує різні впливи і перевіряє їхню дієвість. Основний шлях рефлексії дій — їх співвіднесення з конкретними причинами труднощів при розв'язуванні учіннєвої задачі з урахуванням специфічних особливостей дитини.

5. «Міжособистісна рефлексія». Побудова моделі учня – є однією з найбільш важливих у навчанні. Важливість її пов'язана з тим, що, якщо вчитель будує свою діяльність без урахування особливостей дитини, він виступає не як педагог, а як носій певної норми діяльності, як експерт: він не навчає, а демонструє зразки діяльності. «Інакше кажучи, в цьому випадку процес навчання як управління учбовою діяльністю руйнується» (Ю.І.Машбиць, 1987, с.77). На модель того, кого навчають, побудовану педагогом, впливають, за твердженням Б.І.Ананьєва, такі чинники:

- 1) спосіб ставлення педагога до дитини;
- 2) ступінь розвитку інтересу до дитини;
- 3) рівень знань про дитину;
- 4) диференційованість підходу до дитини відповідно мірам впливу;
- 5) загальний критерій постійної оцінки дитини педагогом.

Важливим у проектуванні є механізм зворотного зв'язку. Місце і роль зворотного зв'язку вивчались значним колом психологів (А.В.Брушлінський, Ю.І.Машбиць, О.М.Матюшкін, інші фахівці). У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі неодноразово відзначалось, що один із

суттєвих недоліків існуючої системи навчання полягає в тому, що вона не здатна забезпечити належну частоту зворотного зв'язку та його своєчасність.

Для здійснення зворотного зв'язку, на думку Н.Ф.Тализіної, необхідно: а) визначення змісту; б) визначення його частоти.

В рамках проектування навчання розрізняють: а) власне зворотний зв'язок (зовнішній: від дитини до вчителя); б) інформування про результати того, кого навчають.

Проектування навчання Ю.І.Машбиць вирішує складну проблему, пов'язану з метою і результатом учінневої діяльності, якими є зміни самого суб'єкта, які полягають в оволодінні певними способами дій, а не в зміні предметів, з якими діє суб'єкт (Д.Б.Ельконін). Проектування навчання надає можливість індивідуалізації, що при навчанні глухих та слабочуючих дітей є визначальним фактором.

Одним із факторів, утворюючих проектування, є модель дитини, встановлення моделі дає можливість вибудовувати індивідуально спрямоване навчання відповідно актуальному рівню розвитку. Дослідження інтелектуальної сфери показало наявність 6 рівнів сформованості: перший — рівень оперування узагальнюючими показниками відносно різноструктурного стимульного матеріалу; другий — рівень оперування різнорівневою будовою за узагальнюючим стимульним матеріалом; третій — рівень оперування повним набором критеріїв і різнорівневим узагальненням стимульного матеріалу з наступною ієрархізацією виділених критеріїв; четвертий — рівень оперування системою автономного функціонування предметно-речових об'єктів; п'ятий рівень оперування узагальненням як критеріальним апаратом з становленням повної системи за фрагментом данності; шостий - рівень оперування варіативністю компонування повної системи з визначенням і діагностикою вірогідності умов вибудови повної системи.

Отже, виявлені рівні створюють модель інтелектуального розвитку дитини і виступають стартовими позиціями при

вибудові етапів учінневої діяльності. У той же час головною відмінністю рівня інтелектуального розвитку виступає сформованість знакової системи. При цьому предметність знакової діяльності, як зазначається в загальній і дошкільній психології, має суттєву особливість, специфіка якої заключається в тому, що знаково-символічна діяльність завжди включає два плани: реальність, що заміщується, тип актуалізації у різних видах діяльності та характер засобів, які заміщують (Н.Г.Салміна).

Наведені вище положення покладені нами в основу розробки концепції операціонально-знакового підходу до формування інтелекту дошкільників з вадами слуху та відповідно спроектованої системи навчання на основі концепції проектування навчання Ю.І.Машбиця.

Динаміка навчання забезпечувалась на основі певних закономірностей, серед яких головними виступили:

1. Наукові знання про розвиток дошкільників з вадами слуху розвивались на основі взаємопроникнення багатьох наукових галузей.
2. Динаміка наукових поглядів забезпечувалась шляхом аналізу та відбору прогресивних теоретичних концепцій.
3. Нагальні питання, що поставали перед наукою, вирішувались за рахунок використання побіжних результатів з вивчення категорії дітей (глухих та слабочуючих) та систем паралельних наук.
4. Наука ефективно використовувала власні резерви, повертаючись і доопрацьовуючи прогресивні розробки.
5. Наука органічно була пов'язана з узагальненням практики і одержувала значний поштовх (особливо на початковому етапі становлення) завдяки теоретичному узагальненню передового педагогічного досвіду.

Разом з тим, теоретичне дослідження показало, що існує багато невирішених проблем, серед яких найголовніша — це проблема інтелектуального розвитку. Але, як показало дослідження, завдяки використанню теорії психологічного проектування навчання Ю.І.Машбиця, ця проблема може бути

розв'язана. Значна увага Ю.І.Машбиця до методологічного апарату і, зокрема, до формування гіпотези, свідчить про ясність думки, велику педагогічну майстерність його як учителя майбутніх учених, як непересічної особистості.

Юхим Ізраїлевич Машбиць був при житті і залишився назавжди великим українським ученим, що розробив фундаментальні методологічні підходи до навчання, на яких ґрунтується цілий напрямок психологічних досліджень. Високий, стрункий, з хвилястою шевелюрою, він був з усіма привітним, чуйним і надзвичайно талановитим, нестандартним у своїх дослідженнях. Саме його теорія проектування навчання, на відміну від моделювання ефективно діє у тому випадку, коли майбутній результат невідомий, але надає змогу ефективно удосконалювати у процесі навчання вплив на розвиток дітей з вадами слуху. Ю.І.Машбиць виділяє три складники у психології проектування навчання, зокрема: педагогічні задачі, модель дитини та рефлексія того, хто навчає. Ці складники утворили теоретичне підґрунтя та показали шлях психологічного підходу до трансформації психологічних теоретичних положень у педагогічній технології. Саме завдяки Ю.І.Машбицю, який не лише розробив психологічне проектування навчання, але й запропонував і сформулював тему своєї докторської дисертації, стало можливим проведення цілісного методологічно вивіреного дослідження, в якому інтелектуальний розвиток базується на знаково-символічній системі операцій, а методичним підходом до їх покрокової реалізації виступила психологія проектування навчання.

Я вдячна Юхимі Ізраїлевичу Машбицю за такий вплив, який він чинив на формування мене як ученого, за приклад глибинного розуміння психології і психічних закономірностей, за вміння проникати у таємниці психічних характеристик, за зразок методологічного мислення у науці. Я пам'ятаю його світлим, творчим, критичним, дружнім, відданим своїм колегам; вченим, який оперував науковим понятійним апаратом вільно і невимушено. Ми, його колеги та учні, пишаємося цим і

вдячні за те, що доторкнулися до наукової творчості Ю.І.Машбиця.

Література

- 1.Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Москва: Педагогика, 1982.
- 2.Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.
- 3.Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Выща школа, 1987. 223 с.
- 4.Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва: МГУ, 1975. 343 с.
- 5.Фомічова Л. І. Знак в розвитку и социализации личности. Матеріали міжнародної наукової конференції «Information & Comunication Technology in Natural Science Education - 2013», Шяуляй, 2013.

*Татьяна Чайка
Нагария (Израиль)*

УВИДЕТЬ ЖИВОЕ ЛИЦО ИСТОРИИ (УСТНЫЕ ИСТОРИИ: СВИДЕТЕЛЬСТВА И СВИДЕТЕЛИ)

(лекция, прочитанная на Международном научно-образовательном семинаре «Диалог культур в гуманитарном образовании: нормы, ценности, практики» 13 июня 2012 г.)¹

**Устная речь всегда обращена к живому,
присутствующему собеседнику...**
Е. И.Машбиц и др.
Диалог в обучающей системе. – Киев, 1989.

...Представляю себе: если бы в те, уже далёкие от нас, двухтысячные в рамках проекта «Судьбы евреев в Украине: устные истории» мне или кому-либо из моих коллег довелось

¹ Впервые опубликовано в: Иудаика в Одессе : сборник статей по итогам работы программы по иудаике и израилеведению Одесского нац. ун-та им. И. И. Мечникова. – Вып. 2. – Одесса: Фенікс, 2013. – С. 133 – 148.