

<https://doi.org/10.52256/2710-3560.97.2023.97.02>
УДК 371.2 (09)

Олександр Вознюк,
доктор педагогічних наук, професор кафедри
англійської мови з методиками викладання
у дошкільній та початковій освіті,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир
ORCID ID 0000-0002-4458-2386
alexvoz@ukr.net

Кирило Гаращук,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри англійської мови з методиками
викладання у дошкільній та початковій освіті,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир
ORCID ID 0000-0003-4518-3114
kirilh@ukr.net

Олена Зимовець,
старший викладач кафедри англійської мови з методиками викладання
у дошкільній та початковій освіті,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир
ORCID ID 0000-0002-0856-9651
zymolena@gmail.com

ПОШУКИ ЕФЕКТИВНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Актуальність дослідження випливає з того, що сучасний світ входить в еру інформаційного суспільства, що зумовлює поширення тенденції науки до експонентного зростання і поновлення знань. А це позначається на феномені, який отримав назву "напіврозпад компетентностей сучасного фахівця". За таких умов розвиток сучасної педагогічної теорії і практики характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови освітнього процесу, який має відповідати викликам сучасного світу. У зв'язку з цим надзвичайно актуальним є аналіз підходів до освітньої діяльності, що дасть змогу з'ясувати тенденції розвитку сучасної освіти.

Виявлена нами логіка розвитку підходів до освітньої діяльності як у теоретико-практичному, так і хронологічному аспектах, що виявляє рух від конкретно-спеціалізованих до абстрактно-загальних підходів. Підходи до освітньої діяльності, пов'язані з інформаційно-когнітивно-афективними процесами людини, можна вважати певною проміжною сходинкою від конкретно-спеціалізованих до абстрактно-загальних. Абстрактно-загальні підходи передбачають розгляд найвищих функцій людини як представника Homo sapiens. У руслі цих підходів науковці намагаються виявити найбільш ефективні чинники побудови навчального процесу.

Перспективами подальших наукових розвідок у контексті заявленого проблемного поля дослідження вважаємо побудову розгорнутої змістової моделі зазначеного процесу з використанням розглянутих концепцій, теорій, технологій, методик освітньої діяльності.

Ключові слова: навчальна діяльність, підходи до освітньої діяльності, мотиваційно-ціннісний особистісно-орієнтований аспект освітньої діяльності, суспільна інтеракція, процеси обробки інформації людиною.

Alexander Voznyuk, Kyrylo Harashchuk, Olena Zymovets. The search for an effective model of studying activities: global experience

The relevance of the paper stems from the entry of the modern world into the era of the information society, which causes the spread of the tendency of science to exponential growth and renewal of knowledge,

which is reflected in the phenomenon called "the half-life of the competences of a modern specialist". Under such conditions, the development of modern pedagogical theory and practice is characterized by the search for fundamental approaches to building an educational process that must meet the challenges of the modern world. In this connection, the analysis of the approaches to educational activity becomes extremely relevant, which will allow us to find out the trends in the development of modern education.

We revealed the logic of the development of approaches to studying activity in both theoretical and practical and chronological aspects, which reveals the movement from concretely specialized to abstract and general approaches. The approaches related to the informational-cognitive-affective processes of a person can be considered as a certain intermediate step from concrete-specialized to abstract-general approaches. Abstract-general approaches involve consideration of the highest human functions as a representative of *Homo sapiens*. In line with these approaches, scientists are trying to reveal the most effective factors in building the studying process.

The prospects for further scientific research in the context of the stated problem field of research are considered to be the construction of a comprehensive content model of the specified process using the considered concepts, theories, technologies, methods of educational activity.

Key words: studying activity, approaches to studying activity, motivational-valuable, personally-oriented aspect of studying activity, social interaction, the processes of information processing by a man.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Інформаційний бум як наріжний чинник входження сучасного світу в еру інформаційного суспільства зумовлює поширення тенденції науки як форми суспільної свідомості до експонентного зростання і поновлення знань: на початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався кожні десять років, а у наш час цей процес займає близько року. За таких умов наріжна тенденція сучасного світу – поновлення знань та їхня профілізація – передбачає і поширення іншої тенденції, яка виявляє спрямованість скоріше на цілісність знань, ніж на їхній конкретний зміст через те, що нині спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10-15 років. Це позначається на феномені, який отримав назву "напіврозпад компетентностей сучасного фахівця". Цю тенденцію було зафіксовано ще у 70-ті роки ХХ століття. У книзі "Освіта і праця – велике пограбування століття" Айвор Берг (США) наводить результати досліджень й окремі факти, які засвідчують, що успіхи в освіті прямо не корелюють з ефективністю праці, тобто причини, що впливають на робочий процес, слід шукати не тільки в освітніх процесах, але й в інших чинниках особистості та її оточення [2].

За таких умов розвиток сучасної педагогічної теорії і практики характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови освітнього процесу, який має відповідати викликам сучасного світу.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми.

Різні аспекти формування сучасної освітньої парадигми та парадигмальний підхід в освіті (який отримав значного розвитку у кінці 90-х років ХХ століття) розглянуто у працях українських науковців (В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, В. І. Бондар, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, В. В. Кизима, С. Ф. Клепко, К. В. Корсак, В. Г. Кремень, В. С. Крисаченко, В. Г. Кузь, Л. Б. Лук'янова, В. С. Лутай, Н. Г. Ничкало, В. В. Олійник, В. А. Рижко, М. І. Романенко, В. В. Рибалка, А. А. Сбруєва, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєва, О. В. Сухомлинська, Л. О. Хомич та ін.), у дослідженнях науковців дальнього зарубіжжя (Т. Кун, Дж. Агассі, С. Гроф, І. Лакатос, К. Поппер, С. Тулмін, П. Феєрабенд, М. Фінокьяро, Дж. Холтон та ін.).

У зв'язку з цим важливо обґрунтувати парадигми освіти, ефективні педагогіки (серед яких, поряд із традиційними, є ретропедагогіка, біблейська, козацька, маргінальна, пенітенціарна синергетична педагогіка, нейропедагогіка, педагогіка ототожнення, театральна, лицарська, ембріональна, космічна, ентропійна та негентропійна педагогіка й ін.) та пошуки ефективної моделі освіти, серед яких можна виокремити *раціоналістичну модель* (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.), *традиційну модель* (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін.), *модель освіти як державно-відомчої організації*, *феноменологічну модель* (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.), *розвивальну модель*, *нейнституціональну модель* (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Л. Бернар та ін.).

Усі педагогіки та освітні моделі характеризуються певною навчальною діяльністю.

Мета статті. У зв'язку з викладеним вище надзвичайно актуальним постає аналіз ефективних шляхів (концепцій, теорій, технологій, методик) освітньої діяльності, що дасть змогу з'ясувати тенденції розвитку сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Розглянемо різні підходи до освітньої діяльності у контексті їх змістової класифікації. Природно, опис цих підходів повністю не охоплює весь океан педагогічної теорії і практики щодо освітньої діяльності, але дає можливість зрозуміти головні тенденції розвитку сучасної освіти.

1. Шляхи освітньої діяльності, що базуються на біхевіористичному підході

Насамперед зазначимо **закони навчання Едварда Лі Торндайка**, який намагався інтерпретувати навчання у контексті зв'язку між стимулом та реакцією, стверджуючи, що ключовим у навчанні є метод спроб та помилок, коли учень стикається з проблемною ситуацією, яка потребує вирішення для досягнення певної мети. У зв'язку з цим розроблено три закони навчання: 1. закон вправи (людина навчається тільки на практиці і не здатна засвоїти навичку, спостерігаючи за діями інших), 2. закон готовності (навчання залежить від готовності учня до дії в плані мотивації та прийняття матеріалу), 3. закон ефекту (щоб навчання відбувалося, необхідне підкріплення).

У цьому контексті навчання можна розглядати як **класичне обумовлення**, коли певний стимул автоматично породжує реакцію, що веде до засвоєння людиною певної поведінки, формування психологічної установки, соціального атитюда, до появи умовного рефлексу.

Погляди щодо класичного обумовлення реалізуються у **біхевіоризмі**, який впливає з навчання як класичного обумовлення (Джон Бродес Уотсон). Біхевіористи вважають, що реакція людини на стимули навколишнього середовища формує певну дію, що складає природний навчальний процес.

У контекст зазначених теорій входить **оперантне обумовлення** – методика навчання, в основі якої лежить заохочення і покарання за певну поведінку. Методика була вперше описана Берресом Фредеріком Скіннером. Через оперативне обумовлення встановлюється зв'язок між поведінкою та її наслідками (поганими або позитивними).

За теорією суміжності, розробленою Едвіном Реєм Гатрі, навчання – це зв'язок певного стимулу з певною реакцією, асоціація між якими виникає тільки в тому випадку, якщо стимул і реакція з'являються досить швидко одна за одною у процесі життєдіяльності, освітньої діяльності. За таких умов поведінка – це серія сенсомоторних патернів (звичок), де кожний рух є невеликою комбінацією стимулів і реакцій [8; 14].

2. Шляхи освітньої діяльності, що базуються на процесуально-рівневому підході до навчання

Таксономія навчання Роберта Ганьє передбачає: щоб навчити людину чомусь новому, педагогічний процес повинен мати певну структуру. За словами Р. Ганьє, існує 5 категорій і 9 рівнів навчання, кожен з яких потребує особливої організації навчального процесу. При цьому навчання є прямим результатом людських здібностей і поведінки і відбувається завдяки індивідуальним мисленнєвим процесам і стимуляції з боку навколишнього середовища.

Теорія проробки стверджує, що навчання повинно бути організовано від простого до складного (Чарльз Рейгелут). Для того щоб успішно досягти цілей навчання, педагог має демонструвати навчальний контент послідовно, поступово ускладнюючи: на першому уроці – базові ідеї, на наступних – деталі та варіанти концепції. При цьому на кожному занятті учням необхідно згадати короткий зміст попередніх уроків, щоб вони засвоїли всі нюанси. Головний компонент цієї теорії полягає в тому, що учні мають усвідомлювати, як досліджувана інформація або навички використовуються в реальному житті.

Експериментальна теорія навчання у контексті стилів навчання. Обґрунтована Девідом Колбом і заснована на роботах Джона Дьюї, Жана Піаже та Курта Левіна. Ця теорія передбачає цикл навчання, що складається з таких етапів: 1) конкретний досвід (виникнення нової ситуації і здобуття нового досвіду або переосмислення вже наявного); 2) мислительне спостереження (оцінка отриманого досвіду; на цьому етапі велике значення мають будь-які невідповідності між досвідом і розумінням відповідної ситуації); 3) абстрактна концептуалізація (рефлексія породжує нову ідею або

зміну чинної абстрактної концепції, людина вчиться на основі пережитого досвіду); 4) активне експериментування, активне застосування своїх ідей. При цьому ефективно навчання відбувається тоді, коли людина проходить повністю через увесь цикл, однак необов'язково процес починається з етапу конкретного досвіду. Навчання тут розглядається як складний процес, де кожен етап зміцнює інший і стає початком наступного. Можна почати цикл на будь-якому етапі, але слід пройти через повну логічну послідовність, оскільки жоден з етапів також не є ефективним для навчання.

Відповідно до теорії саморегулятивного навчання (Баррі Циммерман) саморегуляція – це процес, під час якого учні самі контролюють своє навчання, і самостійно формують стратегії, які сприяють навчанню. Цей процес складається з 3 послідовних фаз: прогноз (планування завдань); контроль (спостереження за академічною успішністю); рефлексія (розмірковування про результати освітньої діяльності). Ця теорія дуже актуальна, оскільки ми живемо в суспільстві, де **концепція безперервного навчання** стає освітньою нормою, а неформальне освітнє середовище (наприклад, у сфері **дистанційної освіти**) потребує серйозних навичок саморегуляції [19].

3. Когнітивно-розвивальні шляхи освітньої діяльності

Когнітивна/когнітивно-афективна теорія мультимедійного навчання (Річард Майер, Роксан Морено) ґрунтується на гіпотезі, відповідно до якої мультимедійні навчальні матеріали, розроблені з урахуванням принципів функціонування людського розуму, з великою ймовірністю приводять до осмисленого навчання. Принципи когнітивного навчання такі: 1. Існують два канали обробки інформації – слуховий і візуальний. 2. Кожен канал має обмежену пропускну здатність. 3. Навчання – це активний процес фільтрації, відбору та інтеграції інформації, заснований на попередніх знаннях. При цьому емоції та інтереси впливають на когнітивну роботу і можуть покращити результати навчання.

Відповідно до **теорії когнітивного розвитку** Жана Піаже когнітивне зростання відбувається поетапно, коли навчання є результатом змішування двох процесів: асиміляції та пристосування. Спочатку діти розмірковують про свій попередній досвід, щоб отримати нову концепцію, а потім, адаптувати наявні знання, щоб отримати новий досвід. Ж. Піаже стверджував, що діти діють, як учені: експериментують, спостерігають і пізнають світ, відігравуючи активну роль у процесі навчання.

У рамках **теорії схем** схемою вважають **когнітивну концепцію**, або мислене уявлення про дещо, засноване на досвіді, що допомагає систематизувати та інтерпретувати інформацію. Термін "схема" ввів у науковий обіг Жан Піаже. Теорія схем передбачає, що людина осмислює світ через призму накопичених ментальних структур (схем). З отриманням досвіду та інформації формуються нові схеми, а старі – модифікуються або замінюються. Першим, хто застосував зазначену концепцію до теорії навчання, був Фредерік Бартлетт. Це нагадує **концепцію фреймів**. Фрейм (англ. frame – кадр, рамка, каркас) – поняття, що використовують у соціальних і гуманітарних науках (таких, як соціологія, психологія, комунікація, кібернетика, лінгвістика тощо), воно позначає в загальному вигляді смислову рамку, яку використовує людина для розуміння чогось, і дії у рамках цього розуміння, тобто це певна цілісність, у межах якої люди осмислюють себе у світі. Іншими словами, фрейм – стійка структура, когнітивне утворення (знання та очікування), а також схема уявлення, метакомунікативне визначення ситуації (Марвін Лі Мінські).

Відповідно до соціально-когнітивної теорії (навчання як процес спостереження) люди та тварини здатні до навчання за допомогою спостереження (Альберт Бандура). Соціально-когнітивна теорія стверджує, що більшу частину людської поведінки можна пояснити як результат **спостереження, наслідування та моделювання**. Людина навчається, коли спостерігає за діями інших, і цей процес може спричиняти як просоціальний (позитивний, надихаючий), так і антисоціальний ефекти [1].

Конструктивізм – теорія навчання, заснована на ідеї, що люди самі створюють власні знання, а реальність визначається досвідом тих, хто навчається (Джером Брунер), коли учень використовує свої попередні знання як основу для створення нових концепцій, уявлень про світ. Індивідуальний досвід кожної людини робить цей досвід унікальним.

4. Шляхи освітньої діяльності, що базуються на механізмах пам'яті та певних принципах обробки інформації

Нейропедагогіка/психопедагогіка спрямована на вивчення нейропедагогічних механізмів свідомості і поведінки навчальних груп; їхніх особистісних, суб'єктних і індивідуальних взаємин, а також принципів формування загального нейропедагогічного простору, на дослідженні об'єктивних психологічних явищ і законів, які виникають як результат нейропедагогічного спілкування людей в умовах розв'язання єдиного освітнього завдання, на аналізі закономірностей нейропедагогічних процесів, структур нейропедагогічного простору, що розвиваються під впливом спільної освітньої діяльності всіх її учасників, на розробленні і впровадженні в освітню практику психодіагностичних і психокорекційних технологій, що забезпечують підвищення ефективності професійної діяльності педагогів і психологів, на забезпеченні інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами тощо [15].

Модель мультипам'яті, запропонована Річардом Аткінсоном і Річардом Шиффріном, передбачає, що людська пам'ять складається з таких трьох елементів: 1) сенсорної пам'яті (зберігає інформацію, отриману органами чуттів, приблизно півсекунди); 2) робочої, або короточасної пам'яті (містить 5-9 одиниць інформації, тривалість зберігання близько 30 секунд); 3) довгочасної пам'яті (забезпечує тривале збереження інформації, що вийшла з робочої пам'яті, до кінця життя).

Теорія рівневої обробки, розроблена як альтернатива моделі мультипам'яті (Фергус Крейк і Роберт Локхарт), передбачає, що людська пам'ять використовує 3 рівні оброблення інформації: поверхневий, середній і глибокий. Чим глибше рівень, тим більше будуть зберігатися спогади. Отже, те, як людина обробляє інформацію – глибоко або поверхнево – впливає на ступінь її запам'ятовування. Крім того, учні здатні запам'ятати більше, якщо витягнуть *сенс з інформації*.

Модель пам'яті, за Енделем Тульвінгом, містить 3 типи пам'яті: процедурну, епізодичну і семантичну. Епізодична пам'ять містить спогади про конкретні речі, з якими мала справу людина (це особисті спогади про події, що відбулися в певному місці і в певний час). Семантична пам'ять – це загальні знання про зовнішній світ, які не можна датувати. Процедурна пам'ять відповідає за кодування, зберігання та вилучення процедур, що становлять основу моторних, зорово-просторових і когнітивних навичок.

Теорія подвійного кодування, запропонована Алланом Пайвіо, передбачає існування двох когнітивних підсистем, які допомагають учням сприймати інформацію: одна обробляє невербальні об'єкти/події (тобто образи), а друга – мови (тобто символи). До того ж свідомість учнів має такий алгоритм роботи: коли людина отримує нову інформацію, її мозок кодує контент, а потім визначає, де і яка інформація буде зберігатися, щоб потім отримати до неї доступ на основі цієї системи кодування. Ця теорія згодом була поглиблена через концепцію функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини [5].

Модель робочої пам'яті (Алан Бедделі і Грем Хітч) передбачає багатокomпонентну модель робочої пам'яті, згідно з якою робоча пам'ять схожа на систему, що складається з чотирьох частин. Будь-яка частина виконує свою функцію (наприклад, обробляє розмовну мову, візуальну інформацію та ін.) і здатна виконувати тільки певну кількість операцій. Компоненти цієї системи функціонують достатньо незалежно одна від одної.

Теорія когнітивного навантаження (Джон Свеллер) передбачає, що навчання найкраще відбувається в умовах відповідної когнітивної архітектури людини, яка складається з робочої та тривалої пам'яті. Оскільки робоча пам'ять має обмежений обсяг, методи навчання не повинні перевантажувати її діями, які безпосередньо не сприяють навчанню. Наприклад, письмова інформація може бути замінена вербальною, а статична графіка – анімацією. На думку автора теорії, *зниження навантаження на робочу пам'ять полегшує процес переведення інформації в довгострокову пам'ять* [3].

Теорія адаптивного характеру мислення (Джон Андерсон) фокусується на процесах пам'яті і розрізняє 3 структури пам'яті: декларативні знання (знання фактів), процедурні знання (знання про те, як виконують дії) і робочу пам'ять, модель якої описана Аланом Бедделі і Гремом Хітчем. Відповідно до теорії адаптивного характеру мислення складне знання виникає в результаті взаємодії процедурного та декларативного знання, а його потужність залежить від кількості закодованої інформації та її ефективного використання.

Теорія осмисленого навчання, розроблена Девідом Полом Аусубелем, заснована на думці, що люди можуть ефективно навчатися, якщо нова інформація пов'язана з їхньою наявною базою знань і має для них певний сенс, а учень здатний вивчити нове тільки тоді, *коли прив'яже його до вже наявних у свому уявленні концепцій та ідей*. Тобто викладання має бути не імперативним процесом, а способом примноження та вдосконалення знань, які учні вже опанували.

Постнекласична парадигма мистецької освіти (Олександр Вознюк) ґрунтується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, які є своєрідним психофізіологічним фокусом людського організму, а також відображають асиметрії простору і часу Всесвіту. Відповідно, навчальна інформація, пропонується учням, може бути диференційована за правим (вербальним) і лівим (образним) відеорядами, що відповідає півкульовим стратегіям обробки інформації і сприяє синергетичному ефекту синхронізації функцій півкуль головного мозку. На підставі цього сформульовані алгоритми як ефективного (гармонійного) педагогічного впливу, так і створення гармонійних (геніальних) творів мистецтва учнями та молоддю. З метою медитативно-духовного та гармонізувального впливу презентації навчальної інформації на студента через одночасну дію обох півкуль головного мозку і, відтак, синхронізацію їхньої роботи, компенсаторний алгоритм передбачає об'єднання інформації від лівої та правої півкуль у такий спосіб, щоб дві півкульові стратегії компенсували одна одну; гармонізувальний алгоритм передбачає поєднання інформації від лівої та правої півкуль так, щоб обсяги двох типів інформації утворювали гармонійну пропорцію [15].

Гештальттеорія (Макс Вертхеймер, Фредерік Перлз та ін.) екстраполюється у методах гештальтосвіти, яка базується на синергетичних феноменах та вченні про гештальт як *цілісну організацію об'єкта сприймання*, що дозволяє побудувати ефективну стратегію засвоєння навчального матеріалу. Педагогічний процес тут реалізується в контексті стратегії комплексної подачі матеріалу (*глобалізація, педагогічна інтеграція, фундаменталізація знань, методика укрупнення дидактичних одиниць* та ін.).

5. Шляхи освітньої діяльності, що базуються на емоційно-афективному аспекті навчання

Теорія збудження (активації) Дональда Хебба стверджує, що ефективно виконання будь-якого завдання (зокрема й навчального) можливо тільки за умови оптимального рівня збудження. Д. Хебб виявив, що коли навколо людини багато шуму або людина збуджена, роздратована тощо, вона втрачає здатність ясно мислити. При цьому нестача нервового збудження також негативно впливає на продуктивність. Для забезпечення оптимального когнітивного функціонування необхідний певний рівень стимуляції, який не повинен бути занадто низьким або високим. Ця теорія отримала певний розвиток у наших дослідженнях, де йдеться про те, що в людини постійно змінюються емоційні реакції, при цьому знання, уміння і навички здобуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які є певним психофізіологічним "полем" реалізації компетентностей, так званою їхньою "психофізіологічною прив'язкою" [9; 10].

Сугестопедична концепція освіти (Георгій Лозанов) реалізується на основі навіювання (коли психіка людини є сензитивною до дії певних, зокрема й надмалих сугестивних впливів). Тут можна говорити про певні аспекти сугестопедії (*гіпнопедія, сугестопедія, релаксопедія, ритмопедія*).

Педагогіка інфантелізації (психологічно позитивний регрес у дитячий вік). Наша практика викладання англійської мови дала змогу підтвердити ефективність цього методу в контексті вузького педагогічного завдання – читання текстів англійською мовою студентами першого курсу спеціалізації "сценічне мистецтво". Виявилось, що студенти, які уявляли себе дошкільнятами, під час читання вголос текстів англійською мовою менше помилялися.

Теорія емоційного дизайну в мультимедійному навчанні (Ян Плас і Улас Каплан) фокусується на впливі афекту на навчання, коли емоційний дизайн мультимедійних навчальних матеріалів (наприклад, форма, колір) може викликати в учнів позитивні емоції, які своєю чергою полегшують розуміння і запам'ятовування інформації [12].

6. Шляхи освітньої діяльності, що базуються на мотиваційно-ціннісному особистісно-орієнтованому аспекті навчання

Теорія очікуваної цінності (Аллан Вігфілд і Жаклін Еклс) спирається на мотивацію щодо навчання, на вплив кількох чинників, зокрема на заохочення певної поведінки, на відчуття самоефективності учнів, а також на їхні цілі та інтереси. Поєднання цих чинників створює два основних джерела мотивації: очікування успіху і цінність, яку учень надає меті. Така модель називається теорією очікуваної цінності. Відповідно до цієї теорії, якщо учень сподівається більше на успіх, але зовсім не цінує виконане завдання, то його мотивація дорівнюватиме нулю. Аналогічно, якщо учень високо цінує завдання, але не сподівається на успіх в його розв'язанні, то він також не формує відповідної мотивації. Отже, очікування учнів і суб'єктивна оцінка навчальних завдань впливають на результати навчального процесу [17].

Теорія атрибуції (Бернард Вайнер) пояснює, як люди приписують подіям/поведінці певні причини, і як їхнє виникнення впливає на мотивацію освітньої діяльності. До того ж ефективність навчання залежить як від особистих чинників (наприклад, минулого досвіду учнів), так і від чинників оточення (наприклад, психологічна атмосфера в освітньому закладі). Обидва чинники можуть стати локусами причин гарних і поганих результатів навчання. Відтак, якщо учень упевнений, що причиною невдалого складання іспиту є недостатність зусиль, то таке пояснення може спонукати учня вчитися, щоб уникнути поганих оцінок у майбутньому. А учень, який вважає себе нездатним до навчання, буде відчувати явну нестачу мотивації і, як наслідок, докладати менше зусиль, що в підсумку призведе до провального складання іспиту [16].

Теорія цілей у навчанні оперує цілями досягненнями і цілями майстерності. Багато дослідників вважають, що підхід до досягнення цілей є наріжним у всій людській діяльності, зокрема навчання. З огляду на це Керол Дук виокремила дві цілі: цілі досягнення і цілі майстерності. Цілі досягнення безпосередньо пов'язані з результатом (наприклад, отримання гарної оцінки на іспиті). Цілі майстерності передбачають, що учень прагне підвищити свою компетентність, опанувати нові навички або знання, стати розумнішим. У цьому випадку задоволення від навчання не пов'язане із зовнішніми показниками (оцінками), тому учень менш схильний схилитися під важкими обставинами, здатен стійко переносити невдачі, виявляючи внутрішню мотивацію як певний "трамплін" до творчої діяльності.

Відзначимо ще одну **теорію цілей** (Пол Пінтрич), яка акцентує на необхідності правильного встановлення цілей як способу внутрішньої мотивації. На мотивацію до навчання, орієнтованому на ціль, впливають: розуміння концепції та навчального контенту; певні здібності, залученість до навчання, підхід до процесу навчання; атрибуція, самоефективність, саморегуляція, інтерес. Відповідно до цієї теорії цілей для успішного досягнення цілей потрібно дотримуватися таких умов: відкритість меті, її конкретність, складність і зворотний зв'язок [11].

Теорія самооцінки (Мартін Ковінгтон) стверджує, що здатність людини досягати цілі, мати успіх безпосередньо пов'язана з її самовираженням, а почуття власної гідності значною мірою залежить від досягнень людини. Це означає, що до тих пір, поки людина не досягне успіху в тій чи іншій цінній сфері, вона буде відрізана від основного джерела самооцінки. Часто в процесі навчання академічна успішність прирівнюється до високої цінності (і, відповідно, впливає на самооцінку), тому учні намагаються її максимізувати і уникнути невдач. Але якщо досягнути високого рівня академічної успішності не вдається, людина відчуває свою нікчемність. Щоб зберегти самооцінку, деякі учні використовують певні захисні психологічні стратегії (механізми) [6].

Концепція самоефективності, розроблена Альбертом Бандурою, оперує терміном "самоефективність" як віра людини у свою здатність досягати успіху в конкретній ситуації. Самоефективність впливає на всі сфери життя: від психологічного стану до поведінки та мотивації. Формування самоефективності починається в ранньому дитинстві і триває все життя. Ця навичка є такою, що розвивається. Завдяки роботі А. Бандури сучасні психологи визнають, що людина здатна до *адаптації, саморегуляції та саморозвитку* для досягнення бажаного майбутнього.

Теорія самовизначення (Едвард Десі та Річард Райан) передбачає, що в людини є вроджена тенденція до зростання, крім того, вона має три основні потреби, які цьому сприяють: *автономію* – бажання відчувати контроль над своїм життям, *компетенцію* – бажання відчувати свою ефективність, *взаємозв'язок* – необхідність у значущих відносинах і взаємодії з іншими людьми [13].

Модель мотивації Джона Келлера. В основі моделі покладено ідею про те, що існує чотири ключові елементи, які стимулюють і підтримують мотивацію в процесі навчання: 1. Увага. Мета педагога – "вловити" й утримати інтереси учнів. 2. Актуальність. Навчальний контент повинен демонструвати практичну корисність для реального життя. 3. Впевненість. Навчальна програма повинна культивувати почуття впевненості, допомагаючи учням повірити в те, що вони можуть досягти успіху. 4. Задоволеність. Учні мають бути задоволені тим, що досягли в процесі освітньої діяльності.

Педагогіка парадоксальної інтенції Віктора Франкла передбачає метод психолого-педагогічного й терапевтичного впливу, коли негативна психологічна установка усвідомлюється, отримуючи реалізацію у сфері лівої аналітичної півкулі, яка реалізує вольове зусилля. Використовуючи цей метод, який можна залучити до освітньої діяльності, психотерапевт хворому на кардіофобію зі страхом ходьби вулицями перед нав'язливою перспективою померти від хвороби, радив: "Спробуйте вмирати щодня не менше ніж три рази. Три рази на день викликайте в собі параліч серця і вмирайте. Повторюйте: "Я хочу померти" і виходьте при цьому на вулицю, щоб померти". Цікавим є також подібний до цього методу так званий **метод свідомої поразки** Альфреда Адлера, яку (поразку) людина вольовим чином актуалізує з метою критичного аналізу своїх життєвих невдач та помилок.

7. Шляхи освітньої діяльності, що базуються на взаємодії учасників освітнього процесу

Система взаємного навчання учасників освітнього процесу Олександра Ривіна, який виходив з такого принципу: учень засвоює якісно й у швидкому темпі тільки ту інформацію (знання), що він застосовує у практичній діяльності, зокрема коли у ході освітнього процесу пояснює іншим учням цю інформацію. У цьому контексті звернемося до педагога Тома Девіда, який давав своїм колегам таку пораду: ставте собі бали за такою системою: один бал за хвилину уроку, коли ви говорите; п'ять балів за хвилину уроку, коли міркують ваші учні; десять балів, коли учні сперечаються із вами; п'ятдесят балів, коли учні сперечаються між собою.

Соціокультурна теорія когнітивного розвитку Лева Виготського стверджує, що діти пізнають світ через фізичну взаємодію. Але на відміну від Жана Піаже, який вважав, що розвиток залежить безпосередньо від самої дитини, в рамках зазначеної теорії мова і писемність, що впливають з культури, стимулюють вищий рівень когнітивного мислення людини.

Відповідно до концепції навчання "**Спільнота практиків**" (Жан Лав, Етьєн Венгер), навчання можна розглядати як процес соціального навчання, що відбувається, коли люди мають спільні інтереси в певній сфері і співпрацюють протягом тривалого часу. У контексті цієї концепції навчання розуміється як причина формування співтовариства, так і як випадковий результат взаємодії його учасників.

Конективізм у навчанні (Джордж Сіменс і Стівен Даунс) впливає з твердження, що процес пізнання відбувається тоді, коли учень підключається до навчальної спільноти і взаємодіє з нею. Ця теорія пояснює, як інтернет-технології створили нові можливості для навчання та обміну інформацією в Інтернеті. За таких умов навчання ґрунтується на різноманітності думок і відбувається за рахунок використання як когнітивної, так і афективної сфер, коли і розум, і емоції роблять важливий внесок у процес навчання [7].

Теорія спільного онлайн-навчання (Лінда Харасим) фокусується на спільному навчанні, накопиченні знань і використанні Інтернету для створення освітнього середовища, що сприяє співробітництву. Викладач тут відіграє роль члена спільноти, що навчається, і є активним помічником у створенні знань. Тут визнаються переваги перенесення навчання в Інтернет та великомасштабної мережевої освіти.

Недирективне навчання Карла Роджерса відкидає будь-які форми придушення, приниження особи студента, передбачає вільний підхід викладача до слухачів, коли учасники освітнього процесу відчували єдність, піднесення та позитивне збудження, об'єднаними загальним, незвичайним досвідом. На заняттях у К. Роджерса студенти висловлюють те, що думають; слова не взяті з книг і не відображають думки викладача чи будь-якого іншого авторитету. Це є їхні власні думки, емоції та почуття; і цей процес супроводжується звільненням та піднесенням. У такій атмосфері свободи, на яку студенти не розраховували і до якої не були готові, вони вільно висловлюються, глибоко задумуються про себе, що приводить до докорінної зміни особистості в

тому сенсі, що в цей термін вкладає Дж. Дьюї: розбудова світогляду, установок, атитюдів, цінностей, поведінки, перебудова минулого досвіду. В результаті студенти починають взаємодіяти, створюють зовсім нову згуртовану єдність, що діє особливо, члени якої здатні на такі обговорення та роздуми, які жодна інша група не може ні відтворити, ані повторити. Викладач також бере участь як фасилітатор і медіатор, але його роль, хоч і важливіша, ніж будь-яка інша в навчальній групі, певною мірою зливається з групою, і саме група, а не викладач, стає центром, основою освітньої діяльності.

Педагогічна синергетика передбачає розгляд освіти як цілісної системної сутності, де всі її елементи взаємопов'язані та потенціюють (тобто, підсилюють) один одного, де система як цілісність виявляє емерджентний ефект системних властивостей цілого, коли ціле виявляє властивості, не притаманні окремим елементам цілісності. На основі цього виявлено синергетичний ефект цілісності системи (**резонансне навчання**), який на практичному рівні реалізували Віктор Шаталов (метод "опорних сигналів", який передбачає інтеграцію абстрактної та конкретної, тобто ліво- та правопівкульової типів навчальної інформації), Михайло Щетинін (принцип "талант – це сума талантів"), творці вальдорфської педагогіки (метод евритмії Рудольфа Штайнера), Олександр Ривін (система взаємного навчання учасників освітнього процесу) тощо.

Модель "будівельних лісів" навчання, введена Джеромом Брунером, Девидом Вудом і Гейлом Россом, передбачає, що коли людина починає вивчати нове, їй потрібна активна допомога вчителів. Але як тільки учень стає незалежним у своєму мисленні, і отримує необхідні навички та знання, потреба в підтримці поступово нівелюється. Ця форма взаємодії між учнем і викладачем нагадує будівельні ліси, що підтримують будівлю в період її зведення, і втрачають актуальність після завершення робіт [18].

Концепція "зона найближчого розвитку" (ЗБР) (Лев Виготський) стверджує, що кожна людина може пройти два етапи розвитку навичок: самостійне навчання та навчання з допомогою досвідченого викладача. Другий варіант і називається ЗБР. Основна ідея ЗБР полягає в тому, що найкраще учень навчається в соціальному середовищі, в якому більш обізнана людина допомагає учневі сформулювати здібності, які він не може розвинути самостійно.

Теорія ситуативного навчання (Жан Лав) стверджує, що ефективно пізнання відбувається через відносини між людьми та поєднання попередніх знань з автентичним, неформальним і часто непередбаченим контекстним (ситуативним) навчанням. Таким чином, учні формують власні знання з досвіду, який вони отримують, перебуваючи у навчальній ситуації, коли успіх ситуативного навчання залежить від соціальної взаємодії та кінестетичної активності. Тут можна говорити про **контекстне навчання** (Андрій Вербицький), яке орієнтується на проблемні ситуації щодо майбутньої професійної діяльності учасників освітнього процесу [4].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Пошук ефективних підходів до освітньої діяльності завжди був у центрі уваги теоретиків і практиків освіти. Розглянемо їх у контексті аналізу від конкретно-спеціалізованих до абстрактно-загальних підходів.

Серед конкретно-спеціалізованих підходів перш за все виявляється підхід експериментально-орієнтований, який використовує доволі примітивну, але достатньо універсальну (приспосовну як до тварин, так і до людей) пояснювальну модель освітньої діяльності – біхевіористичну, яка намагається пояснити процес навчання через класичне обумовлення. Цей підхід зазвичай не ігнорується сучасними науковцями, оскільки він, кажучи мовою філософії, знімається в інших підходах до освітньої діяльності, перебуваючи там у прихованому вигляді.

Другу групу підходів, пов'язану з процесуально-рівневим аспектом освітньої діяльності, можна також вважати доволі універсальною, оскільки ці підходи мають справу з формою освітньої діяльності, коли модернізація останньої досягається через аналіз та покращення її процесуального аспекту, кристалізацію оптимального шляху навчання, вибудовування оптимальної послідовності його етапів.

Третя важлива група підходів пов'язана з інформаційно-когнітивно-афективними процесами людини, які передбачають покращення навчального процесу за допомогою аналізу його когнітивно-розвивальних ресурсів та процесів обробки інформації людиною, а також емоційно-афективних характеристик учасників навчального процесу.

Четверта група підходів реалізується в контексті мотиваційно-ціннісного особистісно-орієнтованого аспекту освітньої діяльності, який передбачає аналіз "тонких" інструментів навчання, пов'язаних із вищим рівнем психічної діяльності людини.

Нарешті п'ята група підходів пов'язана із взаємодією учасників освітнього процесу, який перш за все суспільною є інтеракцією, колективним процесом, а його учасники –принципово колективістськими/партнерськими істотами.

Як бачимо, виявлена нами логіка розвитку підходів до освітньої діяльності як у теоретико-практичному, так і хронологічному аспектах виявляє рух від конкретно-спеціалізованих (перша і друга групи) до абстрактно-загальних (четверта і п'ята група) підходів. Третю групу підходів (пов'язана з інформаційно-когнітивно-афективними процесами людини) можна вважати певною проміжною ланкою від конкретно-спеціалізованих до абстрактно-загальних підходів.

Абстрактно-загальні підходи передбачають розгляд найвищих функцій людини як представника Homo sapiens. З огляду на ці підходи науковці намагаються виявити найефективніші чинники побудови навчального процесу.

Перспективами подальших наукових розвідок у контексті заявленого проблемного поля дослідження можна вважати побудову розгорнутої змістової моделі зазначеного процесу з використанням розглянутих концепцій, теорій, технологій, методик освітньої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. 1997.
2. Berg I. *Education and Job: The Great Training Robbery*. Boston: Beacon Press, 1971.
3. Chandler P., Sweller J. Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*. 1991. № 8(4). P. 293–332. URL: https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2
4. Clancey W.J. A tutorial on situated learning. *Proceedings of the International conference on computers and education (Taiwan)* Self, J. (Ed.) Charlottesville, VA: AACE. 1995. P. 49–70.
5. Clark J. M., Paivio A. Dual coding theory and education. *Educational psychology review*, 1991. № 3(3). P. 149–210. URL: <https://doi.org/10.1007/BF01320076>.
6. Covington M. V. *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992. URL: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139173582>
7. Downs S. *Connectivism and connective knowledge. Essays of meaning and learning networks*. National research council, Canada. 2012.
8. Guthrie E. R. Psychological facts and psychological theory. *Psychological Bulletin*, 1946. № 43. P.1–20.
9. Hebb D. O. *The organization of behavior*. New York: Colley, 1949.
10. Hergenhahn B. R., Olson M. H. *An introduction to theories of learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1997.
11. Pintrich P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press, 2000. P. 451–502. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>.
12. Plass J. L., Kaplan U. Emotional design in digital media for learning. In S. Y. Tettegah & M. Gartmeier (Eds.), *Emotions, technology, design, and learning* (pp. 131–161). Elsevier Academic Press, 2016. P.131–161. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801856-9.00007-4>.
13. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press, 2017. URL: <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>.
14. Thorndike E. *Human Nature and the Social Order*. N. Y.: Macmillan, 1940.
15. Voznyuk A. et al. Interdisciplinary Educational Technology based on the Concept of Human Brain Functional Asymmetry. *Postmodern Openings*. 2021. № 12(2). P. 433–449. URL: <https://doi.org/10.18662/po/12.2/316>.
16. Weiner B. The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 2010. № 45(1). P. 28–36. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>.
17. Wigfield A., Eccles J. S. Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2000. № 25(1). P. 68–81. URL: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.
18. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Child psychology & psychiatry & allied disciplines*, 1976. № 17(2). P. 89–100. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.

19. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 1990. № 25(1). P. 3–17. URL: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2.

REFERENCES

1. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. 1997. [in English].
2. Berg I. *Education and Job: The Great Training Robbery*. Boston: Beacon Press, 1971. [in English].
3. Chandler P., Sweller J. Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*. 1991. № 8(4). P. 293–332. URL: https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2. [in English].
4. Clancey W.J. A tutorial on situated learning. *Proceedings of the International conference on computers and education (Taiwan)* Self, J. (Ed.) Charlottesville, VA: AACE. 1995. P. 49–70. [in English].
5. Clark J. M., Paivio A. Dual coding theory and education. *Educational psychology review*, 1991. № 3(3). P. 149–210. URL: <https://doi.org/10.1007/BF01320076>. [in English].
6. Covington M. V. *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992. URL: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139173582>. [in English].
7. Downs S. *Connectivism and connective knowledge. Essays of meaning and learning networks*. National research council, Canada. 2012. [in English].
8. Guthrie E. R. Psychological facts and psychological theory. *Psychological Bulletin*, 1946. № 43. P.1–20. [in English].
9. Hebb D. O. *The organization of behavior*. New York: Colley, 1949. [in English].
10. Hergenhahn B. R., Olson M. H. *An introduction to theories of learning (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1997. [in English].
11. Pintrich P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In *M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press, 2000. P. 451–502. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>. [in English].
12. Plass J. L., Kaplan U. Emotional design in digital media for learning. In *S. Y. Tettegah & M. Garmeier (Eds.), Emotions, technology, design, and learning* (pp. 131–161). Elsevier Academic Press, 2016. P.131–161. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801856-9.00007-4>. [in English].
13. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press, 2017. URL: <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>. [in English].
14. Thorndike E. *Human Nature and the Social Order*. N. Y.: Macmillan, 1940. [in English].
15. Voznyuk A. et al. Interdisciplinary Educational Technology based on the Concept of Human Brain Functional Asymmetry. *Postmodern Openings*. 2021. № 12(2). P. 433–449. URL: <https://doi.org/10.18662/po/12.2/316>. [in English].
16. Weiner B. The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 2010. № 45(1). P. 28–36. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>. [in English].
17. Wigfield A., Eccles J. S. Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2000. № 25(1). P. 68–81. URL: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>. [in English].
18. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Child psychology & psychiatry & allied disciplines*, 1976. № 17(2). P. 89–100. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. [in English].
19. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 1990. № 25(1). P. 3–17. URL: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 11.09.2023