

**О.В. Білоус**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті представлені результати теоретичного аналізу особливостей психолого-педагогічних моделей навчання щодо розвитку теоретичного мислення особистості у вищій школі. Показана доцільність використання моделі навчання, що передбачає експериментальне відтворення умов розвитку теоретичного мислення за принципом змістового узагальнення.*

**Ключові слова:** психолого-педагогічні моделі навчання, теоретичне мислення, „сходження від абстрактного до конкретного”.

**Постановка проблеми.** Тривалий час основним завданням вищої школи було озброєння студентів фундаментальними знаннями та вироблення навичок практичного застосування останніх у фаховій діяльності. Значно менша увага приділялася розвитку у студентів теоретичного мислення, внаслідок чого вони не завжди виявлялися готовими до успішного вирішення завдань професійної діяльності. Поширеною залишається практика отримання знань в готовому вигляді, недостатня реалізація розвивальних цілей навчання у вищих навчальних закладах. **Актуальність теми** дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів професійної підготовки фахівців. Аналіз особливостей психолого-педагогічних моделей навчання щодо розвитку теоретичного мислення суб'єктів учіння дозволить обґрунтувати вибір технологій формування теоретичного ставлення до дійсності у студентів вищих навчальних закладів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** С.Д. Максименко [15] здійснював аналіз підходів до розв'язання проблеми співвідношення навчання і розвитку. Вчений наголошує на тому, що це питання має велике практичне значення, оскільки від його правильного розв'язання залежить стратегія побудови нових дидактичних систем і створення нових форм навчально-виховного процесу. У працях вченого наявний досить розгорнутий аналіз загально-психологічних теорій розвитку, навчання та виховання. Складні психологічні взаємозв'язки між навчанням і розвитком автор розкриває з позиції теорії специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка.

В.І. Панов [20] аналізує психологічні аспекти двох теорій розвивального навчання (за Н.О. Менчинською та за Д.Б. Ельконіним — В.В. Давидовим), розкриває дидактичні, психологічні і психодидактичні аспекти розвивальної освіти.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Хоча різні аспекти зазначеної проблеми були предметом вивчення багатьох учених, проте недостатня увага приділялася аналізу психолого-педагогічних умов, що створюються у межах різних моделей навчання для розвитку теоретичного мислення особистості у вищій школі.

**Метою нашої статті** є теоретичний аналіз особливостей психолого-педагогічних моделей навчання щодо розвитку теоретичного мислення особистості.

**Результати теоретичного дослідження.**

Психолого-педагогічні моделі навчання у розвитку теоретичного мислення можна умовно поділити на кілька груп.

До першої групи можна віднести моделі навчання, згідно з якими створюються умови для розвитку творчого мислення, уяви, пізнавальної самостійності, особистісного росту осіб (Р. Штейнер [Цит. по 28], В.С. Біблер [3], С.Ю. Курганов [12], Л.В. Занков [9]).

До другої групи відносяться моделі навчання, що передбачають розвиток творчого мислення, пізнавальних потреб студентів шляхом використання у навчальному процесі проблемних ситуацій (О.М. Матюшкін [17], М.І. Махмутов [18], О.О. Вербицький [5]).

Третя група об'єднує теорії, згідно з якими цілеспрямоване керування процесом засвоєння знань і умінь забезпечує розвиток мислення студентів з певними заданими якостями. До цієї групи можна віднести: біхевіористські концепції навчання (Б.Ф. Скіннер [31]); теорію програмованого навчання (В.О. Соловієнко [22] та інші); алгоритмізації навчання (Л.М. Ланда [13]); так званий задачний підхід до побудови процесу навчання (Г.О. Балл [2]); теорію поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін [6]); теорію керування процесом засвоєння знань (Н.Ф. Талізін [23]).

Теорії наступної групи передбачають експериментальне відтворення умов розвитку теоретичного мислення за принципом змістового узагальнення, а організацію діяльності навчання – шляхом „сходження від абстрактного до конкретного”, що сприяє формуванню рефлексії, пізнавальної самостійності у розв'язуванні учбових задач (В.В. Давидов [7; 8], Д.Б. Ельконін [29], С.Д. Максименко [15;16] та інші).

Розглянемо ці групи теорій більш докладно.

Ідея поступального і цілісного розвитку особистості була розвинута у межах вальдорфської педагогіки, засновником якої є Р. Штейнер [Цит. по 28]. Основним завданням у ході організації навчання автор вважав створення максимально сприятливих умов для розвитку індивідуальності засобами мистецтва, гармонічне поєднання академічного, естетичного і практично-трудового аспектів освіти. Слід зазначити, що принцип творчого вільного виховання, на якому відбувається функціонування вальдорфських шкіл, що мають власні статuti й освітні програми, органи ефективного колегіального самоуправління, ще недостатньо, на наш погляд, впроваджений у практику вищої школи нашої країни. Ми поділяємо думку С.Д. Максименка [16] про те, що успішне формування теоретичного типу мислення вимагає не тільки спеціального конструювання навчальних програм, а й системи виховних впливів, спрямованих на розвиток особистості суб'єкта учіння. Однак, на наш погляд, у зазначеній моделі наявна деяка абсолютизація моменту „саморозвитку”. Р. Штейнер визначав розвиток як реалізацію глибинних життєвих сил людини. Хоча цей процес не розглядається автором, як повністю спонтанний і незалежний від умов життя, його сутність розкривається дещо обмежено, з позиції так званої теорії життєвих ритмів. Становлення особистості він описував як процес народження фізичного, ефірного, астрального та „Я”- тіл через певні інтервали часу. У зв'язку з цим вчений виокремлював семирічні етапи розвитку, що мають

свої „вирішальні трансформації”. Такі уявлення про внутрішню логіку та детермінацію цього феномену, на нашу думку, заперечують роль конструювання змістовно-операціональної сторони предметної діяльності у процесі розвитку теоретичного мислення. Зауважимо, що забезпечення інтеграції різних галузей знань, реалізація естетичної та практичної спрямованості процесу навчання не може розглядатися як вирішальний чинник формування теоретичного ставлення до дійсності. Загалом представлена модель може слугувати підґрунтям розвитку пізнавальної самостійності, ініціативності, творчого мислення, здатності студентів приймати усвідомлені рішення і брати на себе відповідальність за них.

Положення про розвиток мислення людини шляхом діалогічного спілкування з попередніми формами культури знайшло своє відображення у так званій „Школі діалогу культур” В.С. Біблера [3], який підкреслює необхідність організації навчання на основі внутрішнього, властивого певній культурі, діалогу. Зазначена модель викликає інтерес з огляду на декілька обставин: по-перше, суб’єкт учіння не засвоює запропоновані йому знання в готовому вигляді, а має змогу виявити свою власну неповторну позицію; по-друге, реалізація самої ідеї відбувається через створення автором-педагогом навчальних програм, що спрямовують діяльність особистості на розв’язання певних наскрізних проблем; по-третє, у навчальному діалозі відбувається зіставлення різних культур і уявлень, що вимагає від кожного індивідуальної, відповідальної позиції.

С.Ю. Курганов [12], розкриваючи особливості організації діалогів у навчально-виховному процесі, підкреслює роль пошукових дій у вирішенні проблем, що не мають однозначного розв’язання. Заперечуючи, як єдину можливу, логіку організації навчального процесу шляхом „сходження від абстрактного до конкретного”, вчений приділяє особливу увагу організації процесу спілкування між особами різного віку, різними культурами, діалогу навколо так званих „точок подиву”, що сприяє, на його погляд, розвитку діалогічного мислення. Автор справедливо відзначає, що традиційне навчання спрямоване на прийняття особистістю навчального завдання, як суперечності, що вимагає однозначного розв’язання, виконуючи типові предметні дії з опорою на деяку еталонну модель. Критично оцінюючи представлену модель, зазначаємо, що організація навчання на основі діалогу навколо основних „точок подиву” (загадок буття) може розглядатися як підґрунтя формування норм і цінностей, творчого мислення студентів. Водночас, вчений дещо спрощено трактує принцип „сходження від абстрактного до конкретного”, як певний психологічний прийом, що, на його думку, зумовлює шлях розвитку мислення в одному напрямку. Зауважимо, що метод „сходження від абстрактного до конкретного” має більш широке тлумачення і визначається як „певна логічна форма відображення в русі понять об’єктивного процесу саморозвитку досліджуваного об’єкта” [10, с. 237-238], тобто сутність цього феномену розглядається з позиції генетичного уявлення про об’єкт.

Спрямованість на загальний розвиток особистості, що залежить від діяльності спостереження, розумової діяльності і практичних дій, є визначальною ознакою підходу, запропонованого Л.В. Занковим [9]. Автор пропонував реалізовувати такі дидактичні принципи: навчання на високому

рівні труднощів; провідна роль теоретичних знань; „просуватися вперед швидким темпом”; усвідомленості процесу власного учіння (навчання спрямоване на розвиток рефлексії, на усвідомлення самого себе як суб'єкта учіння); створення простору для прояву індивідуальності кожної особистості [там же]. Зазначимо, що у межах запропонованої експериментальної дидактичної системи не ставилася мета формування тільки теоретичного мислення, а розмежування мислення на емпіричне і теоретичне, як самостійні форми пізнання, Л.В. Занков вважав помилковим.

Суть проблемного навчання (В. Оконь [19], О.М. Матюшкін [17], М.І. Махмутов [18], Т.В. Кудрявцев [11], І.Я. Лернер [14] та інші) полягає у створенні особливих ситуацій у навчальному процесі, в яких студенти виявляють суперечність між старим та новим, відомим та невідомим, даною і шуканою величиною, між умовами та вимогами. При розв'язанні проблемних ситуацій студент виявляє здивування, формулює гіпотези, приймає рішення, доводить, перевіряє правильність розв'язання, що сприяє розвитку творчих здібностей, пізнавальної мотивації. Однак обмеження цієї моделі навчання зумовлені необхідністю розробки і застосування проблемних ситуацій з урахуванням, з одного боку, пізнавальних можливостей студентів, з іншого – специфіки змісту навчального матеріалу. Суперечлива роль проблемної ситуації полягає в тому, що „у випадку забезпечення внутрішніх (стимулююча функція) і зовнішніх (регулювальна функція) умов і засобів для розв'язання суперечності вона виступає як позитивний фактор, але перетворюється у негативний у випадку відсутності таких умов і засобів (стримуюча і дезорганізуюча функції)” [24, с. 71]. Тому передумовою успішної реалізації проблемного навчання є процес регулювання викладачем оптимальної трудности проблемних завдань шляхом організації навчання і виховання в зоні найближчого розвитку особистості [там же].

Досить поширеним у вищій професійній освіті є знаково-контекстне або контекстне навчання [5], що ґрунтується на положеннях діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду. У знаково-контекстному навчанні впроваджуються такі принципи: послідовного моделювання у формах учбової діяльності студентів цілісного змісту і умов професійної діяльності фахівців; зв'язку теорії і практики; сумісної діяльності; активності особистості; проблемності; єдності навчання і виховання. Реалізація контекстного навчання вимагає представлення інформації у вигляді навчальних текстів („знаково”), а при конструюванні професійних задач ця інформація використовується у контексті майбутньої професійної діяльності. У межах знаково-контекстного навчання особливий інтерес для нашого дослідження викликає запропонований варіант організації учбової діяльності студентів [там же]. На лекції, що має форму проблемного викладу матеріалу, викладач демонструє суперечності у розгортанні теоретичного змісту та способи їх розв'язання, формулює закони, правила тощо. На практичних заняттях викладач пропонує систему завдань, що ускладнюються, виконання яких вимагає знань цих законів, правил. Студенти використовують лекційний матеріал вже як засіб розв'язання практичних задач, самостійно формулюючи ті теоретичні положення, що раніше були сприйняті ними у ході лекції. Автор вказує на можливість застосування й

іншого варіанту організації навчального процесу: спочатку студентам пропонуються завдання, спроби розв'язування яких призводять до розуміння необхідності теоретичних узагальнень, що будуть наведені на наступній лекції. Зрозуміло, що за таких умов реалізується принцип проблемності у навчанні. Важливо відзначити, що контекстне розгортання змісту при конструюванні навчальних програм передбачає урахування специфіки тих професійних завдань і функцій, що відображені у моделі фахівця.

Програмоване навчання, як система теоретичних уявлень і організаційних форм, спрямоване на розв'язання проблеми управління процесом навчання. Програмоване навчання має такі особливості: поділ навчального матеріалу на окремі порції-кадри, що відповідають одному кроку у процесі засвоєння; наявність зворотного зв'язку; стандартизований контроль знань і вмінь, як засіб підсилення зовнішнього зворотного зв'язку (інформування викладача про ступінь ефективності діяльності студентів); підвищення питомої ваги самостійної роботи студентів; забезпечення індивідуалізації процесу навчання [21].

Оскільки психологічним підґрунтям програмованого навчання вважається біхевіоризм, в цих системах управління засноване на зворотному зв'язку і підкріпленні, що розглядаються як основні регулятори процесу засвоєння. Відомі дві основні системи навчального програмування: лінійна і розгалужена [21]. В умовах лінійної системи забезпечується можливість засвоєння мінімальної одиниці навчальної інформації у процесі розв'язання елементарної пізнавальної задачі, а також негайне виправлення помилок. Використання розгалуженої програми передбачає різні шляхи засвоєння знань, урахування можливих труднощів, пояснення у випадку помилок з боку студентів, пред'явлення потрібної навчальної інформації, вказівки на необхідність повторного виконання навчального завдання тощо. Розгалужене програмування більшою мірою, порівняно з лінійною системою, зорієнтоване на з'ясування причин, що зумовили помилку, вимагає певних розумових зусиль, індивідуалізує не тільки темп учіння, але й зміст, і відкриває, на нашу думку, більше можливостей для некерованого застосування прийомів мисленнєвої діяльності.

Хоча традиційно вважається, що у межах програмованого навчання неможливо забезпечити розвиток творчих здібностей, ініціативності особистості, деякі автори [22; 26] досліджували можливості програмованого навчання у розв'язанні проблеми розвитку мислення студентів. Так, дослідники підкреслювали роль завдань, що передбачають декілька рівнозначних відповідей, крім того, так зване самопрограмування студентами власної діяльності у ході виконання навчальних завдань, які потребують творчого підходу і, насамкінець, поєднання елементів проблемно-пошукового і програмованого навчання. У сучасному навчанні, що використовує окремі елементи програмованого навчання (автоматизацію контролю знань студентів, застосування тренажерів тощо), перспективними напрямками у розв'язанні проблеми розвитку мислення вважаються такі: створення адаптивних систем навчання, застосування принципів проблемного навчання, розробка оптимальних форм діалогової навчальної взаємодії за допомогою комп'ютерної техніки тощо [4]. Враховуючи зазначене, стає очевидним, що ефективного

розвитку мислення особистості можна досягти за умови поєднання програмованого навчання з іншими моделями навчання.

Наприкінці 60-х – початку 70-х років ХХ століття програмоване навчання знаходить своє відображення у алгоритмізованому навчанні. Автор [13] акцентував увагу на тому, що алгоритм розв'язання задач є не тільки засобом управління тими об'єктами, що будуть перетворюватися за допомогою цього алгоритму, але й засобом управління власною мисленнєвою діяльністю. Описуючи різні варіанти побудови навчального процесу при оволодінні алгоритмами, вчені [27] підкреслювали доцільність самостійного „відкриття”, складання алгоритмів суб'єктами учіння, що стає передумовою розвитку їх мислення.

Одним із аспектів так званого задачного підходу до побудови процесу навчання [2] є проектування системи учбових задач відповідно до заданих вимог, враховуючи типи, характеристики, засоби і способи розв'язання задач. Підхід, згідно з яким в особистості формуються поняття про задачу та її основні компоненти, відповідає, на думку автора, принципам розвитку теоретичного мислення за В.В. Давидовим [7; 8].

Продовженням цього напрямку досліджень є теорія поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна [6]. З позиції цього підходу розвиток мислення особистості детермінується типом її учіння, що, в свою чергу, визначається орієнтувальною основою дій (ООД). Тип ООД характеризується за трьома критеріями: а) ступенем повноти ООД (повна, неповна), б) ступенем узагальненості (узагальнена, конкретна), в) способом отримання (побудована самостійно, отримана в готовому вигляді ззовні). Автором відзначалися три основні типи ООД і, відповідно, три типи учіння. У результаті проведення низки експериментальних досліджень були визначені такі етапи формування розумових дій: а) формування мотиваційної основи дії, б) складання схеми орієнтувальної основи дії, в) формування дії в матеріальному чи матеріалізованому вигляді, г) формування дії у вигляді „гучного мовлення”, д) формування дії у зовнішньому мовленні „про себе”, е) формування дії у плані внутрішнього мовлення [там же].

Не зважаючи на те, що поетапне формування розумових дій дозволяє будувати засвоєння цих дій планомірно, цілеспрямовано, бажаної якості, ця модель має певні обмеження. Як справедливо підкреслює С.Д. Максименко, „теорія поетапного формування розумових дій забезпечує навчання лише одному типу задач і процесів (алгоритмічному), і саме в цьому виявляється деяка обмеженість самої теорії” [15, с. 210].

Здійснення керування процесом засвоєння знань, на погляд Н.Ф. Талізінної [23], можливе за умови виконання вимог, запропонованих кібернетикою, а саме, визначення мети керування, висхідного стану процесу, програми впливів на процес, отримання інформації про стан цього процесу і вироблення регулювальних впливів на основі переробки інформації, отриманої за каналом зворотного зв'язку. Важливо підкреслити, що фіксація мети управління означала необхідність моделювання структури психічного утворення (процесу, дії) з подальшим його формуванням і перевіркою функціонування вже сформованого утворення.

Наприкінці 60-х років у США виникло модульне навчання, як удосконалений варіант програмованого навчання. Питання модульного навчання

вивчаються А.М. Алексюком [1], А.В. Фурманом [25], П.А. Юцявичене [30] та іншими вченими. Основним засобом модульного навчання є модуль, що визначається як „завершений блок інформації, який також включає цільову програму дій і методичне керівництво, що забезпечує досягнення поставлених дидактичних цілей” [30, с. 40].

За А.В. Фурманом [25], модульно-розвивальний процес реалізується через логічні і психолого-дидактичні зв'язки навчальних модулів, кожний з яких характеризує мікроетап психосоціального розвитку особистості. До дидактичної структури навчального модуля входять полісуб'єктна активність-діяльність, змістовий і формальний, цільовий і технологічний, процесуальний і результативний модулі. У зазначеній модульній системі розвиток інтуїтивного мислення досягається шляхом систематичного включення особистості в рівноправний, проблемний діалог і полілог, застосування проблемно-діалогічних і інтуїтивно-інтелектуальних ситуацій. Водночас, особлива увага приділяється розвитку уміння суб'єктів учіння будувати гіпотези, аналізувати зміст понять, пов'язувати значення слів з контекстом; формуванню уявлення про об'єкт, причину і наслідок тощо. Не заперечуючи певного розвивального ефекту модульної системи навчання, що розглядається, зауважимо, що зазначені психолого-педагогічні умови не є необхідними і достатніми для забезпечення у процесі навчання „уявного переходу від окремих особливостей до закономірних залежностей, здійснюваного у процесі аналізу шляхом перетворення даної ситуації за допомогою визначених розумових дій” [15, с. 190]. З цього випливає, що мислення особистості в умовах модульного навчання, яке розглядається, може залишатися у межах емпіричного типу.

За Д.Б. Ельконіним [29], оволодіння учбовою діяльністю формує в особистості теоретичне ставлення до дійсності. Як відомо, при традиційному підході навчання переважно спрямоване від часткового до загального; від конкретного, одиничного до абстрактного, цілого; від випадку, факту до системи; від явища до його сутності, що сприяє розвитку емпіричного мислення. На думку В.В. Давидова [7; 8], у ході засвоєння навчального матеріалу думка має рухатися від загального до часткового: спочатку шукають і фіксують висхідну загальну “клітинку” навчального матеріалу, а потім, спираючись на неї, виводять, шляхом сходження від абстрактного до конкретного, більш часткові поняття. Іншими словами, у навчальному матеріалі виділяють такі властивості і відношення, які є генетичним підґрунтям для реконструкції у думках навчального матеріалу у вигляді цілісної системи. В.В. Давидов відзначав, що такий шлях засвоєння знань має дві основні риси: по-перше, думка при такому засвоєнні цілеспрямовано рухається від загального до часткового, по-друге, таке засвоєння спрямоване на виявлення умов походження змісту понять, що засвоюються. При цьому в індивідуальній свідомості особистості відтворюється не предмет навчальної дисципліни, як продукт культури людства, а спосіб його створення. Засвоюваний навчальний матеріал експериментально відтворює умови розвитку теоретичного мислення за принципом змістового узагальнення, а організація діяльності навчання – шляхом „сходження від абстрактного до конкретного” [7, с. 296]. Найважливіша умова реалізації розвивального навчання полягає в змісті

навчального матеріалу, який має забезпечувати в процесі його засвоєння розвиток теоретичного мислення. Загальний інтелектуальний розвиток особистості відбувається при засвоєнні саме теоретичних положень, а конкретні факти, явища, процеси використовуються для того, щоб на основі їхнього аналізу формувати у студентів здатність до теоретичного узагальнення. На нашу думку, цей підхід доцільно використовувати й у процесі професійної підготовки для розв'язання проблеми розвитку теоретичного мислення у майбутніх фахівців.

Узагальнюючи, можна виділити такі основні риси цієї концепції: 1) учбова діяльність, тобто організована форма учіння, є активною діяльністю самого студента, а викладач є організатором цієї діяльності; 2) предметом і результатом учбової діяльності є сам суб'єкт діяльності (студент); 3) основним показником успішної учбової діяльності, її результатом є вміння студента мислити, творчо розв'язувати пізнавальні і практичні задачі, самостійно орієнтуватися в наукових і практичних проблемах, а знання є засобом мислення; 4) одиницею (клітиною) учбової діяльності є учбова задача. Основна відмінність учбової задачі від інших задач та завдань полягає в тому, що її мета і результат – змінити суб'єкт, а не предмети, з якими він діє.

**Висновки.** Психолого-педагогічні моделі навчання у розвитку теоретичного мислення можна умовно поділити на кілька груп: 1) моделі навчання, згідно з якими створюються умови для розвитку пізнавальної самостійності, творчого мислення, уяви, особистісного росту студентів; 2) моделі навчання, що передбачають розвиток пізнавальних потреб особистості шляхом використання у навчальному процесі проблемних ситуацій; 3) теорії, згідно з якими цілеспрямоване керування процесом засвоєння знань і умінь забезпечує розвиток мислення студентів з певними заданими якостями.

Кожна з цих моделей має свої обмеження щодо реалізації мети розвитку теоретичного мислення особистості. У межах моделей першої групи забезпечується інтеграція різних галузей знань; реалізація естетичної та практичної спрямованості навчання; організація навчання на основі діалогу; організація пошукових дій у вирішенні проблем, що не мають однозначного розв'язання. Однак, заперечується роль конструювання змістовно-операціональної сторони предметної діяльності у реалізації розвивальної мети. Зазначені психолого-педагогічні умови не є необхідними і достатніми для досягнення мети розвитку теоретичного мислення особистості.

Обмеження моделей навчання другої групи зумовлено суперечливістю ролі проблемних ситуацій, розробка і застосування яких вимагає урахування, з одного боку, пізнавальних можливостей студентів, з іншого – специфіки змісту навчального матеріалу. Моделі навчання третьої групи забезпечують навчання тільки одному типу задач (алгоритмічному), в чому і полягає їх обмеженість щодо реалізації розвивальної мети.

У вищій школі доцільно використовувати модель навчання, що передбачає експериментальне відтворення умов розвитку теоретичного мислення за принципом змістового узагальнення, а організацію діяльності навчання – шляхом „сходження від абстрактного до конкретного”.



### **Література**

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. — К., 1993. — 220 с.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М., 1990. — 184 с.
3. Библер В.С. Сознание и мышление (Философские предпосылки) // Философско-психологические предположения Школы диалога культур. — М., 1998. — С. 13—87.
4. Большой психологический словарь. — М., 2006. — 672 с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991. — 207 с.
6. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966. — С. 236—277.
7. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). — М., 1972. — 424 с.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М., 1986. — 240 с.
9. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. — М., 1990. — 424 с.
10. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. — М., 1984. — 320 с.
11. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. (Процесс и способы решения технических задач). — М., 1975. — 304 с.
12. Курганов С.Ю. Психологические проблемы учебного диалога. Вопросы психологии. — 1988. — № 2. — С. 87-96.
13. Ланда Л.Н. Теоретические проблемы алгоритмизации и эвристики в обучении / Вопросы психологии. — 1975. — № 4. — С. 62-76.
14. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М., 1981. — 186 с.
15. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [в 2 т.].— К. Форум, 2002. — Т.1 : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. — 2002. — 319 с.
16. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [в 2 т.]. — К. Форум, 2000.— Т. 2 : Модельовання психологічних новоутворень: генетичний аспект.— 2002. — 335 с.
17. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972. — 168 с.
18. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. — М., 1975. — 368 с.
19. Оконь В. Основы проблемного обучения. — М., 1968. — 208 с.
20. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб., 2007. — 352 с.
21. Психологія програмованого навчання. — К., 1973. — 127 с.
22. Солов'єнко В.О. Активізація мислення студентів у програмованому контролі знань // Програмоване навчання в педагогічному вузі : збірник наук. праць за матеріалами республіканського семінару. — К., 1975. — С. 57-59.

23. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М., 1984. — 344 с.
24. Фурман А.В. Влияние особенностей проблемной ситуации на развитие мышления учащихся / Вопросы психологии. — 1985. — №2. — С. 68-72.
25. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. — К., 1997. — 340 с.
26. Чепелев В.И. О развитии мышления учащихся средствами программированного обучения // Программированное обучение. — К., 1972. — Вып. 9. — С. 3-11.
27. Чепелев В.И. Педагогика і кібернетика. — К., 1972. — 48 с.
28. Черкасова О.В. Педагогические концепции новейшего времени. — Самара, 2000. — 124 с.
29. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М., 1989. — 560 с.
30. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. — Каунас, 1989. — 272 с.
31. Skinner B.F. Technology of teaching / Burrhus Frederic Skinner. — N.Y.: Appleton – Century – Crofts, 1968. — 271 p.

УДК 159.93

*Ю.О. Бохонкова*

## **ВПЛИВ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ВИПЕРЕДЖАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті розглядаються соціально-культурні детермінанти поведінки особистості. Проаналізовано вітчизняні та зарубіжні підходи до означеної проблеми. Визначено фактори впливу ситуації на поведінку людини.*

**Ключові слова:** *прогнозування, атрибуція, ідентифікація, навіювання, конформність, фасилітація, ситуація.*

**Постановка проблеми.** Неможливо зрозуміти особистість поза ситуації, в якій вона знаходиться, тому що між людиною та умовами її життя існує нерозривний зв'язок. Пізнання людини в контексті життєвих ситуацій, які змінюються в процесі життєдіяльності, сприяють глибшому, цілісному, інтегративному погляду на людину. Відносини особистості зі світом в моделюванні майбутнього обумовлюються чинниками соціокультурної контекстуальності, діалогічної комунікації, множинної ідентифікації, аксіологічної своєрідності та соціальної семантики. Проблема впливу соціуму на поведінку людини є ключовою в дослідженні соціальних психологів [2].

Значення факторів ситуації визнано всіма підходами до пояснення людської поведінки, різниця лише в якій мірі ситуаційні фактори детермінують цю поведінку. Поведінка особистості завжди розгортається в якій-небудь ситуації. К. Левін відмічав, що необхідно досліджувати не тільки вплив ситуації на поведінку людини, але й аналізувати життєвий простір, в якому людина та оточення розглядаються як змінні, що взаємодоповнюють один одного [1].