

Увага!

Якість зображень погіршена з метою захисту від копіювання

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ 1. Теоретичні засади дослідження людської пам'яті і процесу навчання.....	6
1.1. Поняття про пам'ять та її основні функції. Основні теоретичні підходи до вивчення пам'яті.....	6
1.2. Навчання як пізнавальна діяльність. Основні концепції.....	10
Розділ 2. Дослідження розвитку пам'яті та його впливу на засвоєння шкільних знань.....	20
2.1. Теоретичне обґрунтування дослідження.....	20
2.2. Методика та результати дослідження.....	24
Висновки.....	33
Література.....	35

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Особистісна спрямованість освіти є однією з основних тенденцій розвитку сучасної загальноосвітньої школи. Саме тому на перший план шкільної освіти сьогодні виступають завдання створення оптимальних сприятливих умов для виявлення і розвитку пізнавальних процесів, здібностей учнів, задоволення їх потреб та інтересів, розвитку інтелектуальної активності і творчої самостійності.

Перебудова системи освіти в нашій державі, яка спрямована на демократизацію, гуманізацію, децентралізацію, торкнулася системи вивчення іноземної мови. Нова мовна ситуація спонукає науковців до пошуків ефективних психолого-педагогічних засобів засвоєння іноземної мови, а саме оптимізації розвитку довільного запам'ятовування англомовних текстів. Вільне володіння іноземною мовою сприяє виробленню позитивного ставлення учнів-студентів до неї через створення реальних можливостей для духовного розвитку її емоційного самовираження морального комфорту та радісної атмосфери спілкування шляхом ознайомлення з життям її культурними цінностями одноклітків інших країн.

Загальновідомо, що психічний пізнавальний процес – пам'ять – це основа будь-якого пізнання, навчання, передумова будь-якої діяльності. Відомі вчені (А.Н. Білоус, Л.С. Виготський, П.І. Зінченко, З.М. Істоміна, А.О. Смирнов та інші) підкреслюють, що пам'ять як особливий когнітивний психічний процес, не дається людині в готовому вигляді. Без пам'яті жоден з психічних процесів не відбувається. Вона складається і змінюється під впливом умов життя, виховання її навчання; є орієнтиром у навколишньому світі. Чим багатша пам'ять, тим яскравіша особистість. Одним з найважливіших процесів пам'яті є запам'ятовування, який включає прийом інформації, кодування її та ресстрацію в пам'яті.

Дослідження вчених-психологів показали, що пам'яттю можна керувати, її можна розвивати, навчаючись спеціальних прийомів. Праці П.І. Зінченка, А.О. Смирнова в галузі теорії мимовільної пам'яті, дослідження П.Я. Гальперіна, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова в галузі теорії та практики навчання показали, що при особливій організації навчання мимовільне запам'ятовування за своєю ефективністю не тільки не поступається спеціальному заучуванню, але

найчастіше ефектніше за нього. Значущість цих робіт, безперечно, заслуговує уваги, але разом з цим, у деяких авторів з'явилася тенденція до переоцінки мимовільного запам'ятовування та недооцінки ролі довільної пам'яті в процесі навчання.

Одним з перших мислителів, які вказали на чітку роль пам'яті в пізнавальній активності людини, був Платон. Платон вважав, що знання – це "розбуджені штапашами" щирі думки, а механізмом породження знання є пригадування. На думку Аристотеля, пам'ять є соціальною спадкоємницею, нашим безцінним духовним багатством і силою. Співзвучною Аристотелеві є думка англійського філософа Джона Локка про те, що пам'ять є скарбницею ідей, без якої суспільний прогрес був би неможливим. Початком експериментального вивчення пам'яті наприкінці XIX ст. стали роботи німецького психолога Г. Еббінгауза, який у дослідках на собі самому окреслив кількісні закони заучування, утримання і відтворення послідовностей безглузвих складів. Цей підхід був продовжений у біхевіористських дослідженнях "вербального навчання". Майже одночасно почалося вивчення здатності пам'яті фіксувати складний осмислений матеріал.

У посткласичних версіях біхевіоризм визнає не тільки фактори, пов'язані з підкріпленням, але й значиму роль когнітивного компонента процесів заучування й вучіння.

Найбільший дослідницький інтерес до феномена пам'яті виявився в когнітивній психології, головним завданням якої стало вивчення пізнавальної активності людини. Зрозуміло, що навіть елементарний пізнавальний акт, яким є сенсорне відображення стимульного впливу, неможливий без участі пам'яті. Пам'ять не тільки дозволяє ідентифікувати й пізнавати навколишню нас предметну реальність, але й забезпечує необхідні умови пізнавальної діяльності.

Таким чином, викладене вище зумовлює актуальність дослідження теми курсової роботи.

Об'єктом дослідження курсової роботи виступає проблема розвитку людської пам'яті та її вплив на процес навчання.

Предмет дослідження – людська пам'ять і процес навчання.

Мета дослідження полягає в теоретичному та емпіричному дослідженні проблеми розвитку людської пам'яті та її вплив на процес навчання.

Мета роботи передбачає виконання таких завдань:

- визначити теоретичні засади дослідження людської пам'яті і процесу навчання;
- здійснити дослідження розвитку пам'яті та його впливу на засвоєння шкільних знань.

Практичне значення курсової роботи полягає у можливості наукового використання результатів дослідження. Використати дане дослідження можна при розробці шкільної програми в молодших класах загальноосвітньої школи.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЮДСЬКОЇ ПАМ'ЯТІ І ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

1.1. Поняття про пам'ять та її основні функції. Основні теоретичні підходи до вивчення пам'яті

Пам'ять – це один із пізнавальних психічних процесів людини, завдяки якому вона зберігає та відтворює свій життєвий досвід. З давніх часів йому надавали великого значення, про що свідчить, зокрема, міфологія Стародавньої Греції. На честь богині пам'яті Мнемозини цей процес називають також мнемічним.

У сучасній психології пам'ять розуміють як пізнавальний психічний процес закріплення, збереження та відтворення людиною її минулого досвіду. Образи пам'яті називають уявленнями. Це – образи конкретних об'єктів чи явищ, а також поняття, які людина сприймала у минулому. Будучи пізнавальним психічним процесом, пам'ять забезпечує об'єднання всіх пізнавальних, емоційних та вольових процесів, психічних станів та властивостей людини. Це забезпечується наступними функціями пам'яті:

1. Накопичення індивідуального досвіду. Без нього неможливим було б постійне ускладнення поведінки людини, накопичення знань, умінь та навичок, а отже, психічний розвиток. Усе відчуте та сприйняте, все пережите знашло б безслідно і людина завжди б знаходилася у стані новонародженого.

2. Забезпечення зв'язку з минулим. Завдяки пам'яті індивід у формі знання засвоює досягнення попередніх поколінь. Таким чином людська пам'ять встановлює зв'язок між минулим, теперішнім і майбутнім. Втрачаючи пам'ять, людина втрачає і своє минуле.

3. Забезпечення перебігу психічних процесів та станів. Навіть найелементарніший психічний процес та стан обов'язково передбачає тимчасове збереження окремого його етапу для "приєднання" до наступного.

4. Забезпечення єдності та цілісності людської особистості. В пам'яті зберігається, опрацьовується та синтезується інформація зі всіх рівнів людської психіки: індивідуального, індивідуального, особистісного. Сталість наших уявлень про себе у конкретний момент часу підтримується саме пам'яттю. Якщо пам'ять

порушується, в людині змінюється уявлення про себе, і навпаки, патологічні зміни особистості майже завжди супроводжуються порушенням пам'яті.

5. Захист особистості від інформаційного перевантаження, неактуальної інформації, травматичних переживань. Цю функцію виконує забування, один з процесів пам'яті, який органічно пов'язаний з формуванням досвіду особистості. Все те, що неважливе і непотрібне, людина має з часом забути. Забуванню підлягає також неактуальна і помилкова інформація, неприємні і важкі емоційні переживання тощо. З огляду на це, забування виконує позитивну роль в житті людини [28, 216].

Від стану теоретичного розроблення проблеми пам'яті значною мірою залежить прогрес найрізноманітніших галузей знань та техніки. Перші теорії пам'яті виникли у Стародавній Греції і були пов'язані зі слідом як механічним відбитком у мозку людини. Нині у науці існує значна кількість різноманітних теоретичних підходів до вивчення пам'яті: фізіологічний, біохімічний, інформаційно-кібернетичний, психологічний.

Фізіологічна теорія пам'яті ґрунтується на класичних роботах І. Павлова і П. Авохіна в галузі вищої нервової діяльності. Їхні вчення про умовні рефлекси і функціональну систему – це теорія запам'ятовування на фізіологічному рівні. Сучасні дослідження показали, що збереження інформації досягається завдяки тривалій циркуляції електричних потенціалів по замкнених нейронних колах. Следи цих збуджень виникають унаслідок хімічних і морфологічних змін у місцях контакту нейронів (синапсах). У результаті сприйнятий об'єкт моделюється у вигляді стійкої просторово-часової нейронної структури: короткотривада пам'ять пов'язана з тимчасовою електричною активністю нейронів, а довготривала – зі сталою зміненою структурою груп нейронів. Процес утворення і вступної активізації нейронних моделей і є механізмом запам'ятовування, збереження і відтворення сприйнятого [28, 217].

В основі біохімічної теорії пам'яті (Хіден, Мак Коннелл та ін.) лежить ідея про те, що закріплення, збереження і відтворення інформації пов'язані з модифікацією рибонуклеїнової кислоти і що пам'ять може перелататися гуморальним і біохімічним шляхами. Ця теорія ґрунтується на гіпотезі про двоступіневий характер процесу запам'ятовування: спочатку в мозку відбувається

короткочасна електрохімічна реакція, яка триває від декількох секунд до декількох хвилин і яка викликає у клітинах зворотні фізіологічні зміни (короткотривала пам'ять); після неї настає власне біохімічна незворотня реакція, пов'язана з утворенням протеїнів (довготривала пам'ять).

Виявлено, що носіями родової пам'яті, яка визначає генотип людини, є дезоксирибонуклеїнова кислота (ДНК); основою індивідуальної пам'яті, яка відповідає за набування людиною досвіду, – рибонуклеїнова кислота (РНК). Так як структура молекул РНК дуже мінлива (варіативність молекул РНК сягає 10^{15} - 10^{20}), вони можуть зберігати неімовірно велику кількість інформації. Тому молекули РНК вважають носіями довготривалої пам'яті людини. Повторна поява того ж подразника призводить до того, що змінена молекула РНК починає "резонувати" на знайомий подразник [28, 217].

З розвитком кібернетики й обчислювальної техніки, а також програмування, вчені почали шукати більш оптимальні шляхи прибиому, опрацювання і зберігання інформації в технічних засобах. Допомогло у цьому моделювання процесів пам'яті людини. Так у 50-х роках ХХ ст. виникла інформаційно-кібернетична теорія пам'яті (Д. Хебб, Дж. Мілнер, Д. Бродбент та ін.), основним завданням якої було, дослідивши пам'ять людини, оптимізувати технологію створення ЕОМ. Ця теорія була сконцентрована на розв'язанні трьох проблем: у якій формі інформація зберігається у пам'яті, яким чином її звідти отримують, які перетворення відбуваються при згадуванні матеріалу. Ці проблеми розв'язувались за допомогою побудови блочних моделей пам'яті, зокрема трикомпонентної моделі пам'яті [28, 218].

Найпоширенішими психологічними теоріями пам'яті є асоціативна, гештальттеорія, біхевіоральна, психоаналітична, діяльнісна, когнітивна. Однією з перших, ще у ХVII ст., виникла асоціативна теорія (Е. Еббінгауз, Г. Мюллер, А. Пільцекер та ін.). Пам'ять тут розуміється як складна система асоціацій (від лат. associatio – 'єднання), тобто зв'язків між предметами та явищами, які відображаються людиною. Якщо певні психічні образи виникають у свідомості одночасно або безпосередньо один за другим, то між ними утворюється зв'язок. Повторна поява будь-якого елемента цього зв'язку спричиняє у свідомості згадку про інші елементи.

Асоціації поділяють на три типи: за схожістю, контрастом і суміжністю. Коли виникають асоціації за схожістю, матеріал запам'ятовують і відтворюють завдяки зв'язку з матеріалом подібного змісту. При асоціаціях за контрастом процесі пам'яті відбуваються тому, що новий матеріал відрізняється від уже запам'ятованого. При асоціаціях за суміжністю матеріал запам'ятовують та відтворюють шляхом поєднання предметів чи явищ у просторі чи часі [28, 218].

На основі критики асоціанізму у психології виникли нові теорії, зокрема, гештальттеорія, яка свої положення щодо пам'яті висунула наприкінці XIX ст. (В. Келлер, К. Коффка, М. Вертгеймер та ін.). Для неї головним принципом були вже не асоціації окремих елементів, а їхня цілісна структура – гештальт. Для кращого запам'ятовування і відтворення матеріал має бути організований у цілісну структуру.

На роль вправ у закріпленні матеріалу звертає увагу біхевіоральна теорія (Дж. Вотсон, Б. Скіннер, К. Хаш та ін.), яка сформувалась на початку XX ст. У процесі заучування відбувається перенесення навичок, яке призводить до позитивного або негативного впливу результатів попереднього навчання на наступне. Біхевіористи звернули увагу також на те, що на успішність закріплення матеріалу впливає міра подібності та обсяг матеріалу, вік та індивідуальні відмінності між людьми.

На початку XX ст. виникла психоаналітична теорія пам'яті (З. Фрейд та ін.). Основною заслугою З. Фрейда і його послідовників є з'ясування ролі позитивних і негативних емоцій, мотивів і потреб у запам'ятовуванні та забуванні матеріалу. Були виявлені і описані психологічні механізми підсвідомого забування, уаприклад, механізм витіснення, який полягає у забуванні неприємних для нас подій, думок, переживань. У результаті людина перестає усвідомлювати внутрішні конфлікти, а також не пам'ятає травматичних подій минулого [28, 219].

Залежність людської пам'яті від практичної діяльності та її соціальна зумовленість доводиться у діяльнісній теорії пам'яті. Основи її ідеї виникли ще на межі XIX–XX ст., коли французькі психологи почали трактувати пам'ять як систему дій, орієнтованих на запам'ятовування, опрацювання і зберігання інформації. Свій подальший розвиток вона знайшла в радянській психології, починаючи з 30-х років XX ст. (Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Лурія,

О. Смирнов, П. Зінченко та ін.). У діяльній теорії пам'ять розглядається як особливий вид психічної діяльності, який включає систему теоретичних і практичних дій, спрямованих на розв'язання мислімого завдання. Пам'ять аналізується на рівні трьох основних одиниць поведінки: діяльність, дія, операція. Згідно з цією концепцією закономірності пам'яті визначаються переважно тим, що робить індивід з матеріалом, який запам'ятовується, яке місце надає йому в структурі діяльності. Було експериментально продемонстровано, що найміцніші зв'язки пам'яті утворюються у тому випадку, коли матеріал для запам'ятовування є метою діяльності.

У 70-х роках ХХ ст. виникла когнітивна теорія (П. Ліндсей, У. Найссер, Д. Норман, Р. Аткинсон, М. Шифрін та ін.). Вона є провідною психологічною теорією пам'яті початку ХХІ ст. Одним з основних принципів когнітивної теорії є ідея про неподільний зв'язок усіх психічних процесів, які являють собою єдину когнітивну (пізнавальну) сферу людини. Пам'ять розглядається як одна з ланок загального процесу переробки інформації людиною.

У вітчизняній психології найвидатнішим психологом, який займався проблемами пам'яті у 50-60-х роках ХХ ст., був харківський психолог П. Зінченко. Його працями з психології пам'яті є "Дослідження запам'ятовування", "Про забування і відтворення учнями знань" та ін. У цих дослідженнях показано зв'язок запам'ятовування з мотивами і метою та способами діяльності, розкриті деякі механізми зв'язку довільної і мимовільної пам'яті. Продовжили роботу свого вчителя в цьому напрямі С. Бочарова, П. Невельський, Г. Серєда та ін. [28, 220].

1.2. Навчання як пізнавальна діяльність. Основні концепції

Навчальна діяльність (учіння) – це один з основних видів діяльності людини, спрямований на її саморозвиток через опанування способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань.

З суцільної точки зору учіння – це особлива форма соціальної активності особистості. У цьому відношенні їй притаманні певні соціальні функції. З одного боку, як форма активності індивіда навчальна діяльність виступає основною умовою й засобом його психічного розвитку, забезпечуючи засвоєння теоретичних знань, а через них – і розвиток тих здібностей, які в них

"кристалізовані". З іншого боку, учінню належить провідна роль у формуванні змістових характеристик особистості [4, 108]. Як форма соціально прийняттого співробітництва дитини з дорослими та дітьми така діяльність виступає одним з основних засобів включення підростючого індивіда в систему соціальних відносин, у колективну діяльність, у ході якої він засвоює суспільні цінності та норми людського життя.

З позиції діяльнісного підходу О.М. Леонтьєв стверджував, що учіння має місце там і тоді, де діяльність людини керується свідомою метою засвоїти певні знання, навички, вміння її форми поведінки та діяльності. Як специфічний вид діяльності вона стає можливою лише на певному шаблі розвитку психіки людини, коли остання стає спроможною регулювати свої дії свідомо поставленою метою.

Учіння поряд з науковою діяльністю є окремим видом пізнавальної активності, яка, у свою чергу, має дві сторони: зовнішню й внутрішню, кожна з яких складається з окремих дій. Так, зовнішня гностична діяльність складається з предметних пізнавальних дій (вимірювання, важення тощо), перцептивних дій (розглядання, спостереження, слухання), символічних дій (зображення, позначання, висловлювання). Внутрішня гностична діяльність передбачає єдності, перцептивних, розумових і мисемічних дій, що недоступні спостереженню зовні. Зовнішня гностична діяльність необхідна учням саме на перших етапах опанування навчальною інформацією, коли у свідомості дитини ще відсутні образи, поняття про предмет і відповідні їм розумові дії. Це так зване учіння через роблення. Воно передбачає широке застосування наочності в навчанні. А коли образи, поняття та дії, що необхідні для засвоєння нових знань і вмінь, в учня вже сформовані, то для ефективного учіння стає достатнім лише внутрішня гностична діяльність, яка функціонує в режимі наування через сприймання з опорою на слово. Класифікація видів учіння представлена на рис. 1.1.

У роботі видатного чеського педагога Я.А. Коменського "Велика дидактика" викладено одну з перших у Європі психологічних концепцій учіння. Я.А. Коменський розумів учіння як привласнювання знань з різних наук, умінь виконувати дії з застосуванням цих знань. Знання здебільшого розумілись як поняття й їхні системи, які описують об'єкти й процеси дійсності в їхніх загальних сутнісних якостях, що пояснюють причини зовнішніх проявів [4, 110].

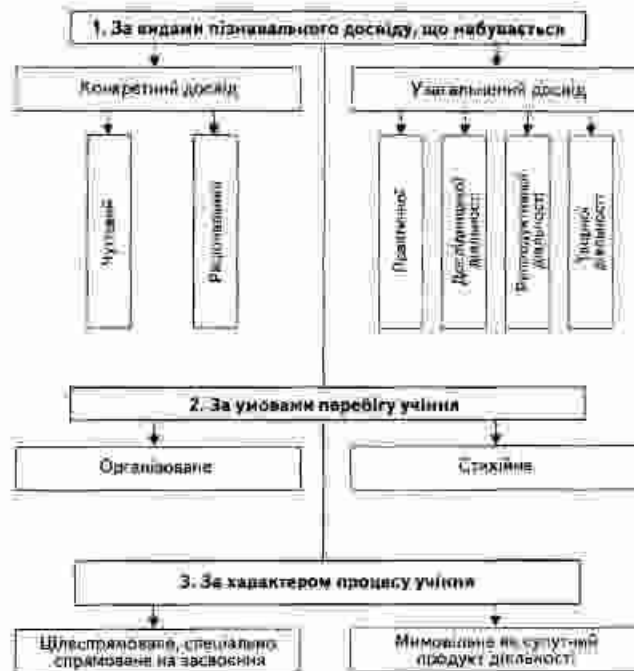


Рис. 1.1. Схема класифікації видів учіння [4, 109]

Основними компонентами структури учіння виступають розуміння, заучування, пам'ять, мовна та зовнішня маніпулятивна дія. Нові знання і дії формуються з елементів попереднього досвіду, об'єднуються у ціле в ході навчального пізнання. Учіння має активний характер, керується мотивами та увагою.

Структуру розуміння Я.А. Коменський подає як динамічну єдність чуттєвого й раціонального досвіду. Чуттєве пізнання (відчуття, сприймання, уявлення) вихідне. Воно – джерело мислення, яке обробляє чуттєві дані, узагальнює їх у процесі усвідомлення поданого навчального матеріалу. Факторами розуміння в учінні є готовність учня за рівнем розвитку пізнання, його рух у навчанні від конкретного до загального, розрізнення неоднакового та чітка мовленнєва форма й використання прикладів. Запам'ятовування залежить від розуміння та від вправ. В ефективності учіння Я.А. Коменський наголошував на великому значенні наочності. Учіння здійснюється у взаємодії з об'єктами дійсності, що супроводжується мовним спілкуванням або лише через мову. Другий варіант значно менше результативний. Поряд з наочністю факторами всіх компонентів учіння є послідовність, поступовість, мотивація й доступність

навчального матеріалу. Погляди цього автора на багато років визначили основні психологічні засади європейської дидактики середньої школи [4, 111].

Серед сучасних європейських наукових концепцій учіння найавторитетнішими є теоретичні моделі Ж. Піаже та Дж. Брунера.

Видатний швейцарський учений Ж. Піаже вважав, що логіка не вроджена, а складається в індивідуальному досвіді дитини. Завдяки інтелектуальному пізнаванню, яке в Піаже ототожнюється з учінням, вишикають і розвиваються стійкі інтелектуальні структури – пізнавальні схеми. Вони й становлять основну мету та результат учіння – зміст психічного. Отже, предметом перетворення в діяльності учіння є раніше засвоєні схеми, а продуктом перетворення – нові для суб'єкта, складніші пізнавальні схеми, які в розгорнутій формі містять усю систему правил здійснювання спочатку сенсомоторних координацій, потім конкретних операцій і, нарешті, формальних або логічних операцій. Учіння має власну мотивацію, яка полягає в потребі сформованих пізнавальних схем функціонувати, щоб асимілювати нові об'єкти й акомодуватися до них. Тобто, необхідно включати їх у старі схеми або опановувати нове в компонентах старих схем (асиміляція), а також пристосовувати пізнавальні схеми, що актуалізуються, до нових об'єктів дії через зміну структури останніх (акомодация). Обидва ці процеси утворюють суперечливу єдність механізмів адаптації психіки дитини до умов людського середовища. Розвиток здійснюється завдяки розвитку складових дії. Спочатку, від народження до двох років, зовнішні дії виконуються розгорнуто і послідовно, а далі, завдяки повторенню, вони схематизуються й за допомогою символічних засобів (імітація, гра, малюнок, розумовий образ, мова) переносяться у внутрішній план. Цей процес має назву інтеріоризації. В ході нього вони скорочуються, об'єднуються з іншими, зокрема, обов'язково з протилежними і, таким чином, перетворюються в розумові операції [4, 112].

Трактування учіння в концепції Дж. Брунера в загальних рисах дуже схоже на теоретичну модель Ж. Піаже. Предметом перетворення в учінні в нього також виступають конкретні знання та дії, а продуктом учіння – нові знання та дії. Усвідомлення змісту знань і дії здійснюється на основі регулювання через правила логічного мислення й стратегії пошуку.

На американському континенті найцікавішими і найкраще розробленими

сучасними концепціями навчальної діяльності є теорії учіння С.Д. Періса, Д.Р. Кроса і Р. Гегні.

С.Д. Періс і Д.Р. Крос подіють систематичніший опис моделі навчального процесу з позиції суб'єкта засвоєння навичок на основі когнітивно-поведінкового підходу. На їхню думку, в учінні, як і в будь-якому цілеспрямованому процесі, необхідно розрізняти три аспекти або компоненти:

По-перше, це попередні процеси – досвід минулих знань, умінь і диспозицій, на основі яких здійснюються оцінка ситуації, добір способів дії, зважування їхньої порівняльної ефективності.

По-друге, реалізація досягнення мети, тобто застосування вироблених способів дії й регуляція їх відповідно до плану.

По-третє, – це результуючі компоненти (оцінка результату дії, одержання позитивного або негативного підкріплення, яке призводить до зміни вихідного досвіду та праховується в наступній спробі виконання дії) [4, 112].

Таким чином, виникає не лінійна, а циклічна модель процесу учіння, яка відображає принцип розвитку людської особистості в умовах учіння по спіралі.

Повніше й систематичніше учіння як діяльність особистості описано в концепції Р. Гегні. У цього автора змістом учіння виступають:

- конкретні знання та дії, тобто вербальна інформація – вислови, твердження, описи та моторні навички руху;

- інтелектуальні навички й пізнавальні стратегії (мається на увазі розрізнення, об'єднування, класифікації та інші знакові операції), а також навички здійснювання учіння, запам'ятовування, відтворення, мислення тощо.

Загальна схема навчального процесу передбачає зовнішні впливи, внутрішні процеси, зовнішні реакції та підкріплення. Зовнішні впливи виявляються на початку й у ході перебігу внутрішніх процесів. Психологічну структуру внутрішніх процесів, тобто суто учіння описано на основі загальної моделі переробки інформації та вшкано як зміст у чотири фази процесу учіння:

- фаза сприймання передбачає одержування інформації за рахунок актуалізації уваги, селективного сприймання й короткочасного запам'ятовування;

- у фазі засвоєння здійснюється кодування й перевід у довгострокову пам'ять одержаних даних;

- фаза зберігання забезпечує власне зберігання, пошук у пам'яті необхідної інформації й відтворення;

- у межах фази виконання і контролю відбувається зовнішнє виконання дії та одержування зворотного зв'язку [4, 113].

Усі названі процеси спрямовуються і контролюються когнітивними образами кінцевих результатів (очікуваннями) та спеціальними процесами контролю виконання. Останні стають можливими завдяки сформованості на попередніх етапах учіння когнітивних стратегій (стратегія вибіркового сприймання її запам'ятовування, стратегія розв'язування проблем, мислення тощо). Р. Гесті підкреслює необхідність послідовності в учінні. Всі пізнавальні операції мають ієрархічну структуру, і тому оволодіння будь-якою новою операцією можливе лише за умови сформованості її компонентів. Так, у геометрії для засвоєння закону збереження площі спочатку потрібно опанувати поняттям площі, а для цього, у свою чергу, поняттями довжини її ширини, вмістими виділити їх і виставити. На думку цього автора, всі навчальні труднощі й невдачі у формуванні пізнавальних структур слід шукати в недостатньому врахуванні наявного рівня розвитку пізнавальної сфери учнів.

Видатний український педагог, фундатор вітчизняної педагогічної психології – К.Д. Ушинський розрізняв учіння зі здобуванням знань від учителя (організована навчальна діяльність) і учіння шляхом розв'язування проблем (авантот самостійного навчання в сучасному розумінні). В учінні зі здобуванням знань від учителя він виділяв дві фази:

- спостереження і здобування знань;

- закріплення знань [4, 114].

Перша фаза може здійснюватись по-різному з залученням раціонального мислення або ж без нього, що впливає її на специфіку психологічних механізмів, які використовує учень у другій фазі. Так, якщо здійснюється просте сприймання матеріалу в першій фазі учіння, то для другої фази є характерним механічне запам'ятовування з пасивним або активним повторюванням і заучуванням за допомогою штучних мнемотехнічних засобів запам'ятовування. У першій фазі "розумного" учіння, яке передбачає спостереження і здобування знань за допомогою мислення, спочатку відбувається безпосереднє сприймання.

порівнювання й зіставлення (одниць навчального матеріалу). Далі здійснюється усвідомлення змісту через його диференціацію з утвореним поняттям. Останній крок відповідає другій фазі процесу учіння, тут реалізується осмислене запам'ятовування з використанням мовленнєвих засобів засвоєння (побудова плану, систематизація матеріалів тощо). Вказані кроки навчальної діяльності в загальних рисах збігаються з трьома класичними періодами будь-якого раціонального процесу: судженням, розумінням і міркуванням. У судженні відбиваються факти схожості й розбіжності явищ. У розумінні виявлені ознаки об'єднуються в поняття. А в міркуванні усвідомлюється прийом розкладання й розгортання поняття на ознаки та відображення його в судженні з метою дальшого передання іншим. Серед основних психолого-педагогічних чинників учіння К.Д. Ушинський виділяв такі: готовність, усвідомленість і самостійність учня, послідовність і систематичність викладання, а також ясність, повторюваність і вправи.

На високому теоретичному рівні сформулював свою теорію навчальної діяльності класик української радянської психології Г.С. Костюк. Він вважав, що без глибокого розуміння проблеми активності суб'єкта та його психічного розвитку неможливо сприяти всебічному розвитку особистості, керувати будь-якою її діяльністю, у тому числі й навчально-пізнавальною. Розглядаючи процес учіння, він зазначав, що пасивного учіння бути не може. А вчитися – це означає проявляти активність, спрямовану на засвоєння певних знань, на вироблення вмінь і навичок. В удосконалюванні учіння важливе значення має його активізація [4, 115].

Навчальну діяльність слід розглядати як єдність операційної, мотиваційної й змістової характеристик активності учня, а також як систему процесів розв'язування різноманітних завдань. Ці сторони діяльності взаємопов'язані та взаємозалежні, але кожна з них потребує спеціальної уваги в педагогічному керівництві діяльністю учіння.

Центральною проблемою для Г.С. Костюка є питання співвідношення між змістовими й операційними характеристиками навчальної діяльності, зокрема, між знаннями та способами дій, які формуються в процесі навчання. З одного боку, він наголошує на нероздільності цих компонентів і доводить, що навчання