

ISSN 0453-8048

Міністерство освіти і науки України

ВІСНИК

ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

імені В.Н.Каразіна

№ 913

СЕРІЯ: “ПСИХОЛОГІЯ”

Випуск 44

Започаткована у 1967 р.

Харків 2010

Привалова Н.Н. Некоторые проблемы клинической нейропсихологии	144
Репкина Н.В. Проблема субъекта в теории учебной деятельности.	148
Селезнева О.С. Психологические особенности личности женщин, перенесших радикальную мастэктомию	152
Толкачова О.М. (Погребняк О.М.) Особливості особистості вчителя в системі розвивального навчання	158
Фаворова Е.Н. Динамика культурно-исторических параметров определения женской полоролевой идентичности	163
Фролова Е.В. Анализ стилевых особенностей восприятия: психолого-педагогические аспекты	166
Хомуленко Т.Б. Організмичний підхід у прикладному контексті генетичної психології	171
Чайкіна Н.О. Специфіка професійної адаптації практичних психологів	174
Швалб Ю.М. Жизненный опыт как проблема психологии сознания	178
Шевченко Л.О. Соціально-психологічні особливості корисливо-насильницьких злочинців	182
Шестопалова Л.Ф. Терапевтичне середовище медичного закладу психоневрологічного профілю: медико-психологічні проблеми	188
Яновська С.Г. Ціннісний аспект ставлення до грошей та особливості грошової задоволеності підприємців	192
Сведения об авторах	196

Проблема субъекта в теории учебной деятельности.

Репкина Н.В.

Аннотация

В статье противопоставляется системно-психологический подход к проблеме субъекта учения его феноменологическому описанию. Показано, что субъект учения характеризуется целостной системой интегративных психических процессов: определяющей рефлексией, пониманием, мотивацией и целеполаганием. Такая система складывается уже к концу начального обучения, если в его основу положены теоретические понятия и оно организовано в форме учебного диалога.

Ключевые слова: субъект учения, система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, определяющая рефлексия, система теоретических понятий, интегративные психические процессы, учебная деятельность, процесс понимания, мотивация, целеполагание, эмпирическое понятие.

Анотація

Проблема суб'єкта в теорії навчальної діяльності

У статті протиставлено системно-психологічний підхід до проблеми суб'єкта учіння його феноменологічному опису. Показано, що суб'єкт учіння характеризується наявністю цілісної системи інтегративних психічних процесів: визначальною рефлексією, розумінням, мотивацією й цілепокладанням. Така система складається вже до кінця початкового навчання, якщо в його основу покладені теоретичні поняття й воно організоване у формі навчального діалогу.

Ключові слова: суб'єкт учіння, система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова, визначальна рефлексія, система теоретичних понять, інтегративні психічні процеси, учбова діяльність, процес розуміння, мотивація, цілепокладання, емпіричне поняття.

Annotation

The problem of the subject in theory of the learning activity

In the given article the system-psychological approach to a problem of the subject of the learning is opposed to its phenomenological description. It is shown that the subject of

the learning is characterized by complete system of integrative mental processes: a determining reflection, understanding, motivation and goal-setting. Such system develops already by the end of the elementary education if in its basis are put theoretical concepts and the education is organized in the form of educational dialogue.

The main words: subject of the learning, , Elkonin - Davydov's developmental education system, determining reflection, theoretical concepts system, integrative mental processes, learning activity, understanding process, motivation, goal-setting, empirical concept.

Принципиальная особенность системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова состоит в том, что она является одной из немногих развивающихся педагогических систем. Всего за 50 лет своего существования она прошла путь от научной гипотезы через развернутую теоретическую концепцию к реально функционирующей системе школьного образования, по крайней мере, начального, получившей широкое общественное и государственное признание. Важнейшим фактором ее развития явилось развитие теоретической основы, ядром которой является теория учебной деятельности. Именно существенные качественные сдвиги в теоретическом понимании содержания, строения и закономерностей становления учебной деятельности явились непосредственным основанием для постановки и решения ряда важнейших психологических, дидактических и методических проблем системы развивающего обучения. Попытаемся показать характер и масштабы изменений, произошедших в теории учебной деятельности на протяжении 50 лет на примере понятия субъекта учения.

Понятие субъекта явилось отправной точкой разработки теории учебной деятельности. Уже в исходной гипотезе относительно природы учебной деятельности Д.Б. Эльконин рассматривал ее как деятельность по самоизменению субъекта [10]. Эта гипотеза была активно поддержана В.В. Давыдовым. Хотя он длительное время не использовал в своих работах понятие субъекта, но фактически имел его в виду, поскольку ему была чрезвычайно близка идея самоизменения,

саморазвития школьника в процессе обучения [2]. Однако представления о субъекте учебной деятельности являлись слишком абстрактными, малосодержательными. Обычно авторы ограничивались такими его описательными характеристиками, как желание и умение учиться или инициативность, самостоятельность и ответственность в процессе учения. Но оставалось неясным, какие психологические свойства лежат в основе этих внешних проявлений субъекта учения, что должно произойти с учеником в процессе обучения, чтобы у него появились соответствующие качества. Разработка целостной, последовательной теории учебной деятельности была невозможна без наполнения конкретным психологическим содержанием понятия ее субъекта.

Конечно, проблема субъекта так или иначе затрагивалась в исследованиях специфики мотивов учебной деятельности (А.К. Дусавицкий, А.К. Маркова), особенностей учебной задачи и целеполагания (Е.И. Машбиц, В.В. Репкин, Ю.М. Швалб), действия моделирования (Давыдов и др.), особенностей действий контроля и оценки (Л.В. Берцфаи, А.В. Захарова, В. Романко), видов общения в обучении (Г.А. Цукерман) [3, 5, 6, 9].

Но данные, накопленные о субъекте учения в этих и других исследованиях, остались фактически не проанализированными и не обобщенными. Мы попытались решить эту задачу, хотя бы в гипотетической форме. При этом мы стремились учесть новые данные о субъекте, накопленные в общей психологии, а также отраслях психологической науки, изучающих конкретные виды человеческой деятельности (инженерная психология и психология творчества). Разделяя точку зрения А.В. Брушлинского на субъекта деятельности, как субъекта созидания, творчества, инноваций [1], мы исходили из предположения о том, что непосредственным основанием такой деятельности является некоторая целостная система интегративных психических процессов [4], ядро которой составляют процессы понимания, мотивации и целеполагания. Эти психические процессы опираются на определяющую рефлексию и, в свою очередь, подчиняют себе первичные психические процессы (восприятия, мышления, памяти, внимания, эмоций и т.д.), существенно перестраивая их.

Есть все основания предполагать, что необходимые условия для развития определяющей рефлексии и опирающихся на нее процессов понимания, мотивации и целеполагания возникают уже в начальной школе, когда ребенок приступает к систематическому овладению обобщенными способами осуществления различных действий, составляющих основное содержание культуры. Но реализация этих предпосылок существенно затрудняется содержанием традиционного начального обучения, которое сводится к усвоению операциональной стороны тех или иных способов действия, зафиксированной в формально обобщенных правилах, предписаниях, схемах и т.п. [5, 8]. Не случайно многие исследователи относят развитие определяющей рефлексии и рефлексивных процессов к подростковому возрасту, когда содержанием обучения становятся не только сами способы действия, но и их основания, зафиксированные в теоретических понятиях и других формах содержательного обобщения. Положение существенно изменяется в условиях системы развивающего обучения, одна из фундаментальных особенностей которого состоит в том, что в основу его содержания положена система теоретических понятий. Логично предположить, что в рамках такой системы обучения будут интенсивно развиваться не только первичные психические процессы, непосредственно обеспечивающие усвоение знаний и умений (восприятие, мышление, память), но и рефлексивные процессы, составляющие психологическое ядро субъекта.

Проверка настоящей гипотезы явилась одной из целей комплексного диагностического исследования проведенного в 1995 – 2007 годах в различных регионах России, Украины, Казахстана, в выпускных классах начальной школы, где обучение велось по системе Д.Б Эльконина – В.В. Давыдова. При этом мы имели в виду, что к середине 90-х годов достаточно четко обнаружилось различие между двумя вариантами реализации системы в массовой школе [7]. В каждом из этих вариантов общие исходные принципы системы конкретизируются по-разному. Первый вариант РО: в основу содержания обучения положена система теоретических понятий, учебная активность организуется как квази-исследование предметного содержания понятий, а в качестве основной формы организации

учебного процесса используется коллективный учебный диалог с участием учителя. Второй вариант РО: основное содержание обучения составляют обобщенные способы решения типовых задач, причем различие между теоретическим и эмпирическим обобщением игнорируется, а фактически предпочтение отдается усвоению формально обобщенных эмпирических способов; учебная активность направлена на анализ усваиваемых способов, а в качестве основных форм организации этой активности используется самостоятельная групповая работа учащихся и последующее коллективное обсуждение ее результатов при участии учителя (учебная дискуссия).

Из 69 классов, обучавшихся по системе РО, первый вариант ее реализации был зафиксирован в 39 классах, второй в 30. Кроме того, для сравнения исследование было проведено в 10 гимназических и специализированных классах, где традиционная система реализовалась на высоком уровне.

По своей форме диагностические задания были максимально приближены к типичным учебным заданиям начальной школы, а по своему содержанию и трудности материала они были вполне доступны учащимся. Задания выполнялись учениками индивидуально при строго дозированной помощи экспериментатора, которая оказывалась в необходимых случаях. Тем самым результаты выполнения каждого из предложенных диагностических заданий позволяли обнаружить комплекс психологических свойств, которые по нашему предположению характеризуют ученика как субъекта учения.

Не имея возможности в рамках данной статьи подробно анализировать полученные результаты (см. в 7, 8), остановимся на их общей характеристике.

Анализ результатов выполнения диагностических заданий позволил выделить три группы учащихся, принципиально отличавшихся друг от друга особенностями рефлексии, понимания, учебной мотивации и целеполагания, а также теми выводами, к которым пришли ученики при выполнении задания и их отражением в самосознании.

У учеников, отнесенных нами к первой группе, была обнаружена содержательная определяющая рефлексия, то есть способность зафиксировать

недостаточное понимание объективных оснований ранее усвоенных действий при столкновении с новой ситуацией. Это непонимание оказалось достаточно действенным мотивом, обеспечившим активное обследование ситуации, самостоятельную постановку новой учебной задачи и ее успешное решение, состоящее в уточнении ранее усвоенного или нахождении нового общего способа действия, опирающегося на более глубокое и точное понимание его объективных оснований. Именно этот сдвиг в понимании и фиксировался в самосознании учеников в форме положительной содержательной прогностической оценки возможностей осуществления действия в новых условиях.

У учеников второй группы определяющая рефлексия ограничивалась констатацией отсутствия знаний, необходимых для выполнения предъявленных заданий, и никак не касалась понимания способов действия, то есть носила формальный характер. Такая рефлексия стимулировала интерес к новым фактам, содержавшимся в заданиях, что было дополнительным мотивом учебной активности при их выполнении. Этот мотив способствовал постановке учениками задачи на усвоение нового частного способа действия, соответствующего конкретной ситуации задания. Однако и при постановке этой задачи, и особенно в процессе ее решения значительному числу учеников требовалась помощь со стороны экспериментатора. В результате выполнения каждого из заданий ученики приходили к выводу о наличии еще одного, ранее неизвестного им способа действия. Однако объективные основания, объединяющие обнаруженные частные способы в целостную систему, оставались за пределами их понимания. Соответственно не наблюдалось каких-либо качественных сдвигов в самосознании, что находило свое выражение в прогностической самооценке, остававшейся такой же ограниченной наличными знаниями, как и до выполнения задания.

У учеников, отнесенных нами к третьей группе, не обнаружилось никаких признаков определяющей рефлексии. В предъявленных заданиях эти ученики не обнаруживают для себя ничего нового, а трудности при их выполнении связывают не с новизной материала или способов действия с ним, а с чисто случайными факторами, объясняя ее своей невнимательностью, тем, что плохо подумал, и т.п.

Естественно, что у таких учеников отсутствовал какой-либо содержательный мотив дальнейших действий. Единственным мотивом, побуждающим к дальнейшему выполнению задания, явилась характерная для младших школьников привычка отвечать на вопросы взрослого. Однако ни сами эти вопросы, ни ответы на них, в отсутствие какой-либо задачи не связывались между собой в целостную систему. В конечном счете, выполнение задания не приводило этих учеников ни к новому пониманию, ни к расширению знаний. Соответственно не произошло, и не могло произойти каких-либо сдвигов в самосознании этих учеников. Их итоговая самооценка оказывалась в высшей степени неопределенно-бессодержательной.

Указанные три группы учеников были обнаружены во всех обследованных классах. Но распределение учеников по этим группам существенно различалось в классах, обучавшимся по разным системам. В классах, где обучение велось по первому варианту РО, около 70% учеников было отнесено к первой группе, ко второй группе около 25%, к третьей – около 5%. В классах, обучавшихся по второму варианту РО, соответствующие показатели составляют 20%, 60%, и 20%. Что касается классов, обучавшихся по разным вариантам традиционной системы, только отдельные ученики (5%) показали результаты, позволившие отнести их к первой группе, примерно 35% - во второй группе, и большинство учеников (около 60%) оказались в третьей группе.

Полученные данные позволяют сформулировать некоторые выводы относительно субъекта учебной деятельности и уровня его развития к концу начального обучения.

1. Во всех обследованных классах были зафиксированы три основных типа учебной активности, из которых только один по своим поведенческим характеристикам (инициативность, самостоятельность и ответственность) и по своему конечному результату (самоизменение субъекта, выражающееся в новом, более глубоком понимании предмета и новом отношении к нему) может быть охарактеризован как учебная деятельность в собственном смысле этого слова, то есть как вид предметно-преобразовательной творческой деятельности человека. Такой вид учебной активности наблюдался только у учеников, отнесенных нами к

первой группе. Что касается учеников двух других групп, то для них характерна активность, направленная на усвоение общих или частных способов решения типовых задач. Варианты этой активности могут существенно отличаться друг от друга уровнем заинтересованности и самостоятельности учеников, но в любом случае они не приводят к сколько-нибудь заметным изменениям в самосознании учеников и их отношении к изучаемому предмету, то есть не могут рассматриваться как особый вид преобразовательной деятельности.

2. Было установлено, что учебная активность высшего типа имеет место только у тех учеников, которые обнаруживают способность осуществить содержательную определяющую рефлексию, вскрывающую недостаточность сложившегося в предшествующем обучении понимания предмета. Тем самым актуализируется содержательный, собственно учебный интерес, побуждающий ученика поставить перед собой, а затем решить самостоятельно или с помощью другого человека, задачу на устранение обнаруженного непонимания. Ни у одного из учеников, у которых не были зафиксированы содержательная рефлексия, мотивация и задачи, обусловленные недостатком понимания предмета, учебная активность характера деятельности не приобретала. Таким образом, полученные результаты подтверждают гипотезу, согласно которой содержательная определяющая рефлексия и опирающиеся на нее интегративные процессы понимания, мотивации и целеполагания являются той целостной системой психических процессов и качеств индивида, которая является ближайшей предпосылкой для его участия в человеческой деятельности в качестве субъекта.

3. Тот факт, что свойства субъекта учебной деятельности были зафиксированы у значительного, статистически значимого числа обследованных учеников, свидетельствует о справедливости предположения о том, что необходимые предпосылки для развития этих свойств возникают уже в начальной школе. Вместе с тем, весьма существенные различия, зафиксированные в разных группах классов, подтверждают гипотезу, согласно которой возможность реализации этих предпосылок принципиально зависит от системы начального обучения. Принципиально отличаются в этом отношении не только системы традиционного и

развивающего обучения, но и два варианта последней. Только в условиях первого варианта системы развивающего обучения можно говорить о педагогически управляемом развитии учеников как субъектов учебной деятельности. В других условиях обучения, особенно в рамках традиционной системы, этот процесс оказывается стихийным, а его результаты – случайными.

4. То обстоятельство, что в классах, обучавшихся по первому варианту системы развивающего обучения, у большинства учеников обнаружены свойства субъектов учебной деятельности, позволяет рассматривать младший школьный возраст как сенситивный период для развития этих свойств. Сами же эти свойства, то есть содержательную определяющую рефлексию, понимание, учебную мотивацию и целеполагание – в качестве центральных психологических новообразований младшего школьного возраста. При этом находит подтверждение мысль, неоднократно высказывавшаяся Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым о том, что психологические новообразования являются функцией не возраста, как такового, а содержания ведущей деятельности, характерной для данного возраста. С этой точки зрения, вызывают сомнения утверждения о том, что недостатки в развитии субъекта учебной деятельности в начальной школе могут и должны быть компенсированы в подростковом возрасте. Такая компенсация, если и возможна, то оказывается случайной и далеко не всегда полноценной, так как учебная деятельность в этот период перестает быть ведущей.

5. Свойства, характеризующие учеников как субъектов учебной деятельности, были обнаружены в процессе индивидуального выполнения ими диагностических заданий. Это ставит под сомнение утверждение ряда авторов, согласно которому, к концу начального обучения формируется только коллективный субъект учебной деятельности, индивидуализация которого является задачей развивающего обучения в основной школе. Наши данные свидетельствуют о том, что с самого начала обучения ученик развивается как индивидуальный субъект учения, то есть что такие свойства как рефлексия, понимание, мотивация и целеполагание являются свойствами индивида, а не группы. Другое дело, что эти свойства наиболее успешно

развиваются в условиях коллективной учебной деятельности, которая и является оптимальной формой ее организации в младшем школьном возрасте.

6. Если различия в уровне развития учеников, обучавшихся по разным системам обучения, может быть объяснено разным содержанием и организацией обучения, то наличие таких различий в классах, обучавшихся по первому варианту системы РО, требует особого объяснения. Мы предполагаем, что оно обусловлено формализацией содержательных обобщений при переходе от решения собственно учебных задач поисково-исследовательского типа к задачам на практическое применение усвоенных понятий, то есть к задачам, связанным с формированием навыков. При решении таких задач ученики переходят к ориентации не на внутренние свойства и отношения предмета, а на его опознавательные признаки, что нередко влечет за собой иллюзию понимания предмета, формализацию определяющей рефлексии, утрату актуальности собственно учебных мотивов и целей. Преодоление разрыва между психологической организацией деятельности в процессе решения собственно учебных и практических задач оказывается одной из открытых проблем теории учебной деятельности, без решения которой нельзя окончательно решить и задачу развития ее субъекта.

7. Все исследованные системы различаются развивающим эффектом, но в то же время было зафиксировано, что во всех классах ученики достаточно успешно справляются со стандартными заданиями. Особенно мало различается вычислительный навык. Т.е. стандартная оценка может нивелировать различия между результатами перечисленных вариантов обучения. Внешнее наблюдение, в зависимости от учителя, может быть также очень сходно: коммуникация детей на уроке, высокая активность и т.п. Т.е. ни внешнее наблюдение, ни государственные стандарты не обнаруживают существенных различий между системами, что приводит к выводу о необходимости специальной диагностики.

Литература:

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта /ответств. ред. В.В. Занкал.- СПб.: Изд-во «Алетейя», 2003. – 272с.

2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
3. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М. Дом педагогики, 1996. – 208 с.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М. Ин-т психологии РАН, 2004. – 424с.
5. Репкин В.В. Типы учебной активности и методы обучения //Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение. Теория и практика. – Томск: Пеленг, 1997. С. 3 – 47.
6. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте //Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение. Теория и практика. – Томск: Пеленг, 1997. С. 198 – 209.
7. Репкина Н.В. Система Развивающего обучения в школьной практике. Вопросы психологии, М., 1997 № 3 С. 40 – 51.
8. Репкина Н.В. О возможности формирования учебной деятельности младших школьников в разных системах обучения// Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/за ред. Академіка С.Д. Максименка. – К.: Нора-друк, 2007 – вип. 26. – С. 163-173.
9. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. Москва – Рига ПЦ Эксперимент, 2000. – 224 с.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. – 560с.

Библиогр. Ссылка:

Проблема субъекта в теории учебной деятельности. Вісник Харківського національного університету №913 серія Психологія випуск 44 2010.Стр.148-152.