

ISSN 9125 0912

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

# ВІСНИК



**Дніпропетровського  
університету**

Науковий журнал

**№ 9/1**

**Том 20**

**2013**

## РЕДАКЦІЙНА РАДА:

акад. Академії наук ВО України, д-р фіз.-мат. наук, проф. **М. В. Поляков** (*голова редакційної ради*); ст. наук. співроб., проф. **В. І. Карплюк** (*заст. голови*); д-р фіз.-мат. наук, проф. **О. О. Кочубей**; д-р хім. наук, проф. **В. Ф. Варгалюк**; чл.-кор. НАПН України, д-р філос. наук, проф. **П. І. Гнатенко**; д-р фіз.-мат. наук, проф. **О. Г. Гоман**; д-р філол. наук, проф. **В. Д. Демченко**; д-р техн. наук, проф. **А. П. Дзюба**; д-р пед. наук, проф. **Л. І. Зеленська**; чл.-кор. НАН України, д-р фіз.-мат. наук, проф. **В. П. Моторний**; чл.-кор. НАПН України, д-р психол. наук, проф. **Е. Л. Носенко**; д-р біол. наук, проф. **О. Є. Пахомов**; д-р іст. наук, проф. **В. С. Савчук**; д-р екон. наук, проф. **І. Л. Сазонець**; д-р іст. наук, проф. **С. І. Світленко**; акад. Академії наук ВО України, д-р фіз.-мат. наук, проф. **В. В. Скалозуб**; д-р філол. наук, проф. **Т. С. Пристайко**; чл.-кор. НАН України, д-р біол. наук, проф. **А. П. Травлєєв**; д-р техн. наук, проф. **Ю. Д. Шептун**.

**Серія: ПЕДАГОГІКА  
І ПСИХОЛОГІЯ**

*Випуск 19*

Дніпропетровськ  
Видавництво  
Дніпропетровського  
національного університету

<b>Петрусенко О. І., Алексєєнко С. Д. ДЕТЕРМІНАНТИ СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В АСПЕКТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я .....</b>	<b>117</b>
<b>Репкіна Н. В. ХАРКІВСЬКА ПСИХОЛОГІЧНА ШКОЛА Й СИСТЕМА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ .....</b>	<b>123</b>
<b>Сокур А. В., Грисенко Н. В. ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОБАЧЕННЯ У ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ .....</b>	<b>129</b>
<b>Тіхонова М. І. АДАПТАЦІЙНІ ПОРУШЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ .....</b>	<b>137</b>
<b>Турчина Л. О. ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З НАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В ПРОЦЕСІ ОРІЄНТУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ .....</b>	<b>142</b>
<b>Четверик-Бурчак А. Г. ІЄРАРХІЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ УСПІШНОСТІ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ .....</b>	<b>149</b>
<b>Summary.....</b>	<b>157</b>
<b>Наші автори .....</b>	<b>167</b>
<b>Authors.....</b>	<b>169</b>

## ХАРЬКОВСКАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА И СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.

В связи с недавно отмеченным юбилеем Харьковской психологической школы, хотелось бы подчеркнуть, что ее научный потенциал представляет отнюдь не только историческую ценность. Достаточно вспомнить ту роль, которую во второй половине прошлого века сыграла эта школа в разработке принципиально новой системы развивающего обучения школьников.

Одной из сквозных проблем Харьковской школы, как известно, была проблема памяти. Поставленная А.Н. Леонтьевым, она нашла блестящее развитие в исследованиях произвольной памяти П.И. Зинченко [1]. Одной из задач, которые он ставил перед собой, была проверка возможностей эффективного использования произвольной памяти в школьном обучении. Но реализовать эту задачу в условиях традиционного школьного обучения было невозможно. Поэтому, когда в 1959 году Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов начали экспериментальное обучение, которое опиралось на психологическую теорию деятельности, П.И. Зинченко с энтузиазмом включился в эту работу и организовал лабораторию на базе одной из Харьковских школ.

Первая трудность, с которой П.И. Зинченко и его сотрудники столкнулись, была вызвана тем, что экспериментальные программы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, также как и традиционные программы обучения, были рассчитаны на постановку учебных задач учителем [2]. Исследование, проведенное сотрудниками П.И.Зинченко, показало, что в подавляющем большинстве цели, поставленные учителем, учениками переопределяются [3]. Это исключало надежность произвольного запоминания, которое связано прежде всего с фактическими целями деятельности. Тем самым возникла проблема формирования у учащихся целеполагания, то есть способности самостоятельно ставить перед собой учебные задачи. Проведение такого исследования потребовало уточнения сложившихся представлений об учебной задаче и структуре учебной деятельности.

В исследованиях сотрудника П.И. Зинченко В.В. Репкина было показано, что учебные действия обеспечивают не только решение учебной задачи, как полагал В.В. Давыдов, но и ее постановку [4]. При этом было показано, что система учебных действий представляет собой не линейную, а динамическую структуру. То есть учебные действия не просто выполняются в определенной последовательности, а по-разному дополняют друг друга на различных этапах постановки учебной задачи, ее решения и оценки результатов. Это значит, что одно и то же учебное действие осуществляется на разных этапах акта учебной деятельности, вступая во взаимодействие с другими учебными действиями и меняя свое содержание и функции. Так, действие оценки, выполняемое на разных этапах постановки и решения учебной задачи, оказывается различным по своему объекту и способам осуществления. На протяжении акта учебной деятельности существенно изменяются и особенности такого учебного действия, как моделирование. При этом оказывается, что некоторые из действий, обнаруживаемых в процессе усвоения понятия, утрачивают свою самостоятельность, выступая в структуре акта учебной деятельности либо как способ выполнения других действий, либо как условие их успешного осуществления [5]. Прежде всего, это относится к контролю, который в акте учебной деятельности никогда не осуществляется в качестве самостоятельного действия. Он либо оказывается способом осуществления действия оценки, характеризуя, как справедливо отмечали некоторые исследователи, ее операциональное содержание, либо включается в структуру предметно-преобразовательных действий и действия моделирования в виде контроля внимания, составляющего необходимое условие их успешного выполнения [6].

Действие оценки обычно рассматривается как заключительный этап акта учебной деятельности, связанный с оценкой результатов решения учебной задачи [6, 7]. Было показано, что оценка является не только заключительным, но и исходным моментом в развертывании акта учебной деятельности. В самом деле, до тех пор, пока ученик не оценил свои знания,

умения или навыки как недостаточные, ему незачем и нечему учиться. Постановка учебной задачи и начинается с оценки ситуации затруднения путем контроля выполненных действий, в результате чего эта ситуация преобразуется в проблемную ситуацию. В свою очередь, в зависимости от того, оценена ли проблемная ситуация как ситуация дефицита способов действия или ситуация непонимания, она преобразуется либо в ситуацию усвоения нового способа действия, либо в учебную ситуацию, требующую понимания ранее усвоенных способов действия. Оценка концептуальной модели, лежащей в основании этих способов, и приводит к постановке учебной задачи [4, 5].

Таким же сквозным и системообразующим является учебное действие моделирование. Впервые модель включается в учебную деятельность на этапе постановки учебной задачи. Пытаясь понять причину непригодности ранее усвоенных способов действия в новой ситуации, ученик обращается к концептуальной модели, лежащей в основании этих способов. В результате ее оценки, опирающейся на рефлексивный контроль, ученик выявляет то звено модели, которое не соответствует фактическим условиям выполнения требуемого действия, чем и определяется содержание новой учебной задачи [5].

В.В. Репкиным было установлено, что формирование целеполагания возможно в том случае, если учебные задачи требуют от ученика не усвоения нового способа действия, а выяснения причин возникшего у него затруднения и самостоятельного поиска способов его преодоления. Результатом решения такой учебно-поисковой задачи является понимание предметного основания искомого способа действия и выяснение его операционального состава. Тем самым впервые были четко разграничены две принципиально различных стратегии обучения, одна из которых ориентирована на усвоение знаний, а вторая на понимание их смысла. Только вторая из этих стратегий обеспечивает подлинно развивающий характер

обучения, в рамках которого ученик впервые выступает не как объект обучения, а как самостоятельный субъект учения [4].

Были разработаны и экспериментально проверены программы начального развивающего обучения русскому языку и математике, рассчитанные на то, что ученик, по мере планомерного усложнения учебного материала и форм сотрудничества с учителем, из субъекта отдельного простейшего учебно-поискового действия становится сначала субъектом кваиисследования, которое позволяет овладеть целостной системой практических действий, и наконец, субъектом собственно учебной деятельности, направленной на изменение самого себя как субъекта человеческих деятельностей вообще. Именно программы, разработанные в Харьковской лаборатории, легли в основу развивающего начального образования, которое реализуется в настоящее время в школах России и Украины. Подчеркнем, что этот вариант был разработан не как альтернатива системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, а как ее органическое развитие, что и нашло свое отражение в итоговой монографии В.В. Давыдова [2].

Однако значение этих исследований не исчерпывается решением задач, связанных с определением специфики содержания развивающего обучения и его методов. Результаты, полученные в процессе этих исследований, сыграли весьма существенную роль в уточнении представлений об особенностях развития школьника в процессе обучения.

Было установлено, что в зависимости от стратегии школьного обучения, развитие школьника с самого начала может идти по двум разным линиям. Обучение, подчиненное задаче усвоения знаний как своей основной стратегической цели, неизбежно приводит к весьма интенсивной перестройке психологической структуры субъекта, сложившейся к концу дошкольного возраста, в структуру функционера, исполнителя [8]. В условиях обучения, ориентированного на понимание смысла учебного материала, продолжается

естественное развитие ребенка как субъекта, которое начинается с его рождения и достигает весьма высокого уровня к концу дошкольного возраста.

Во-вторых, появилась возможность существенно уточнить содержание тех новообразований, которые обусловлены развитием школьника как субъекта учебной деятельности. Было установлено, что уже к концу обучения в начальной школе у учеников формируются такие интегративные психические процессы, как понимание, целеполагание и рефлексия. Особо подчеркнем, что в этих исследованиях впервые удалось показать ту ключевую роль, которую играет в учебной деятельности процесс понимания. Заметим, что речь идет не об осознании содержания учебного материала, а о постижении его смысла. Иными словами, если осознание, например, способа действия, правила, позволяет ответить на вопрос, как это делается, то понимание смысла предполагает ответ на вопрос «зачем делается именно так, а не иначе». Именно понимание смысла позволяет человеку действовать определенным образом не потому, что так положено, а полагаясь на собственный разум, то есть выступать в качестве самостоятельного субъекта. Заметим, что такое представление о роли понимания в процессе учения является принципиально новым для психологии, в которой понимание вообще не рассматривается как особый процесс.

Принципиально новым явилось и представление о целеобразовании в учебной деятельности, которое противоречит традиционным представлениям о том, что цели перед учениками всегда ставит учитель. Такие традиционные представления были справедливы только по отношению к традиционной системе обучения. Наконец, было установлено, что рефлексия в учебной деятельности функционирует не как операция в составе мышления, а как особый процесс, обеспечивающий ученику возможность самостоятельной постановки учебной задачи [4].

Проведенное нами с 1995 по 2008 г.г. диагностическое обследование в 42 классах РО показало, что к концу обучения в начальной школе указанные процессы у 70% учеников обнаруживаются при самостоятельном решении учебных задач, то есть оказываются в зоне актуального развития, а у 25% они в зоне ближайшего развития.

Естественно, что в контрольных классах, где обучение осуществлялось по программам, определявшим развитие учеников не как субъектов учебной деятельности, а как функционеров, старательно усваивающих учебный материал, развитие таких интегративных психических процессов оказывалось число случайным и отмечалось у отдельных учащихся [9].

В связи с развитием интегративных психических процессов, особенно рефлексии, происходят качественные изменения в развитии познавательных процессов, особенно мышления. Однако если культурное понимание, целеполагание и определяющая рефлексия действительно являются новообразованиями младшего школьного возраста в условиях развивающего обучения, то изменения, происходящие в сфере познавательных процессов, можно расценивать как качественно более высокий уровень их развития, но не как новообразования.

Результаты упомянутых исследований, проведенных в Харьковской лаборатории, не ограничились только проблемами собственно развивающего обучения. Не менее существенный вклад они внесли и в решение традиционной проблемы Харьковской психологической школы – проблемы памяти. Как уже было сказано выше, непосредственным импульсом, побудившим П.И. Зинченко включиться в исследование проблем обучения, была заинтересованность в изучении возможностей использования произвольной памяти в школьном обучении. Специальное исследование Г.К. Середы показало, что развивающее обучение действительно открывает широкие возможности для использования произвольной памяти [10]. Вместе с тем оказалось, что в процессе обучения, опирающегося на

действительные закономерности человеческой деятельности, развиваются такие формы памяти, в рамках которых традиционное противопоставление произвольной и произвольной памяти утрачивает свое значение.

Как показала Г.В. Репкина, принципиальное отличие памяти субъекта от ее досубъектных форм заключается в том, что она обеспечивает не только сохранение индивидуального опыта, но и его рефлексивную организацию непосредственно в процессе накопления. Наиболее точно эту особенность памяти субъекта отображает предложенное Г.В. Репкиной ее определение как рефлексивной памяти. Такое понимание памяти субъекта очень близко к пониманию В.П. Зинченко живой памяти как функционального органа индивида [8, 11].

В программу нашего исследования, упомянутого выше, наряду с заданиями, позволявшими оценить различные характеристики учебной деятельности, были включены задания по оценке памяти. При оценке произвольной и произвольной памяти учитывались полнота и правильность воспроизведения содержания понятия, его определения, а также дополнительного фактического материала.

В 39 классах, в которых система развивающего обучения была реализована достаточно полно, рефлексивная память была зафиксирована у 51% учеников, а еще у 10% она находится в зоне ближайшего развития. В классах, в которых система развивающего обучения была реализована недостаточно полно и последовательно, эти показатели значительно ниже (10% и 25% соответственно). Наконец, в гимназических классах рефлексивная память была обнаружена всего у 4% учеников (и 17% в зоне ближайшего развития). У всех учеников, у которых была обнаружена рефлексивная память, был зафиксирован и высокий уровень развития целеполагания.

Было показано, что реальное развитие памяти младших школьников существенным образом зависит от особенностей того обучения, в рамках

которого оно происходит. Традиционная система обучения, целью которой является не развитие ученика как субъекта учения, а усвоение им определенной суммы знаний и умений, опирается на уже сложившиеся у ученика процессы мышления, памяти, внимания, приспособляясь к наличному уровню их развития. Совершенно естественно, что такое адаптивное обучение (А.Г. Асмолов) не создает необходимых предпосылок для развития ученика как субъекта учения, а тем самым и для соответствующего развития его психических функций, в том числе и памяти, ограничиваясь в лучшем случае, совершенствованием уже сложившихся ее видов и форм. Это и обнаружилось в гимназических классах, где традиционная система обучения была реализована на очень высоком уровне.

Совершенно иной характер развитие памяти приобретает в условиях развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, основной целью которого является развитие ученика как субъекта учебной деятельности. Создавая предпосылки для такого развития ученика, оно тем самым создает предпосылки и для соответствующего развития его психических функций. Но как показало наше исследование, наличие таких предпосылок само по себе полностью не устраняет стихийности в развитии памяти, о чем свидетельствуют существенные различия уровня ее развития в разных классах системы развивающего обучения и между отдельными учащимися внутри каждого класса [12]. Вопрос о дополнительных условиях, обеспечивающих реализацию предпосылок развития памяти в развивающем обучении, требует дальнейшего изучения.

Мы рассматриваем наше исследование как первый шаг, подтверждающий мысль, которую неоднократно высказывал П.И. Зинченко о том, что развитие памяти в процессе обучения при надлежащей организации последнего неизбежно должно приводить к возникновению такой ее высшей формы, в которой все виды памяти взаимодействуют и органически сливаются друг с другом.

В заключение еще раз подчеркнем, что научный потенциал Харьковской психологической школы оказался достаточно мощным для того, чтобы внести весьма существенный вклад в решение такой сложнейшей комплексной проблемы как разработка новой системы школьного обучения, а также существенно продвинуться в понимании традиционной проблемы памяти. Нет оснований сомневаться, что этот потенциал не исчерпан полностью и до настоящего времени.

#### Литература:

1. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1966 – 544с.
3. Репкин В.В., Дорохина В.Т. Процесс принятия задания в учебной деятельности// Теория задач и способов их решения. К., 1973.
4. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. – Томск Пеленг, 1997, 288с.
5. Репкин В.В. Репкина Н.В. Действие оценки в структуре учебной деятельности. Вісник луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. № 16 (111) Вересень 2006 Стр. 6 -16.
6. Романко В.Г. Особенности действия контроля в учебной деятельности младших школьников. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – 1985. – 21с.
7. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. – М.: Русская энциклопедия, 1998. – 360с.
8. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Учеб.пособие. – М.: Гардарики, 2002, 431с.
9. Проблема субъекта в теории учебной деятельности. Вісник Харківського національного університету №913 серія Психологія випуск 44 2010.Стр.148-152. 0,5 др.арк.
10. Середа Г.К. Непроизвольное запоминание и обучение // Вестник ХГУ, № 30. Серия психологич., вып. 1, 1968, с. 8-20.
11. Репкина Г.В. Проблема уровней произвольной памяти.//Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983. С. 351-353.
12. Память в учебной деятельности школьника// Культурно-историческая психология, №2 2009 с. 86-97, 1 др.арк.

ХАРЬКОВСКАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА И СИСТЕМА  
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.

**Репкина Н.В.**

**Луганский Национальный университет имени Тараса Шевченко**

Во второй половине прошлого века Харьковская школа сыграла важную роль в разработке системы развивающего обучения школьников. Показано, как, решая учебные задачи на понимание предметных оснований способа действий, ученик становится субъектом учебной деятельности. Перестраивается его самосознание, основными новообразованиями которого являются процесс понимания, содержательная рефлексия и целеполагание. Происходит дальнейшее развитие восприятия, воображения, памяти и мышления, которые приобретают рефлексивный характер. Рефлексивная память совмещает в себе достоинства непроизвольной и произвольной памяти, то есть является тем идеалом памяти человека, раскрыть тайны которого стремился П.И. Зинченко

#### Ключевые слова

непроизвольная память, память, понимание, развивающее обучение, рефлексивная память, рефлексия, учебная деятельность, целеполагание.

### ХАРКІВСЬКА ПСИХОЛОГІЧНА ШКОЛА І СИСТЕМА РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ.

Репкина Н.В. Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка

В другій половині минулого століття Харківська школа зіграла важливу роль в розробці системи розвивального навчання школярів. Показано, як, вирішуючи учбові завдання на розуміння предметних підстав способу дії, учень стає суб'єктом учбової діяльності. Перебудовується його самосвідомість, основними новоутвореннями якої є процес розуміння, змістовна рефлексія і цілепокладання. Відбувається подальший розвиток сприйняття, уяви, пам'яті і мислення, які набувають рефлексивного характеру. Рефлексивна пам'ять поєднує в собі достоїнства мимовільної і довільної пам'яті, тобто є тим ідеалом пам'яті людини, розкрити таємниці якого прагнув П.І. Зінченко.

#### Ключові слова

мимовільна пам'ять, пам'ять, розуміння, розвивальне навчання, пам'ять рефлексивна, рефлексія, учбова діяльність, цілепокладання.

### KHARKOV PSYCHOLOGICAL SCHOOL AND THE SYSTEM OF DEVELOPMENTAL EDUCATION.

**Repkina N.V.**

**Lugansk National University named after Taras Shevchenko.**

Kharkov psychological school school played an important role in the designing of the developing education. Solving problems of understanding its subject base, a schoolchild becomes the subject of the learning activity proper. At the same time a schoolchild's consciousness is being rebuilt, which new main formations are the process of understanding, meaningful reflection and goal-setting. Further developing of perception, imagination, memory and thinking, which obtain reflexive characteristic, occurs. The reflexive memory combines in itself the advantages of the involuntary and voluntary memory, i.e. is that ideal person's memory which secrets tried to reveal P. I. Zinchenko.

#### Keywords

Involuntary memory, memory, comprehension, developing education, system of developmental education by D. El'konin - V. Davydov, reflexive memory, reflexion, subject, learning activity, goal-setting

Сведения об авторах:

Н.В. Репкина - д.14 кв.205, кв. Мирный, Луганск, 91015. т. 322346.  
Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Луганского национального университета имени Тараса Шевченко.