



В. 434672

Монографии ЯГПУ
им. К. Д. Ушинского

88
С 473

Ю. Н. Слепко, Ю. П. Поваренков

**Психология
учебной деятельности
школьника:
системогенетический подход**



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Ю. Н. Слепко
Ю. П. Поваренков

**Психология учебной деятельности школьника:
системогенетический подход**

Монография

Ярославль
2019

УДК 159.9 : 37.015.3
ББК 88.6
С 473

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157)

Я769

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова **М. М. Кашапов**
доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института внутренних войск
А. С. Турчин

В. 434672

С 47 Слепко, Ю. Н. Поваренков Ю. П.

Психология учебной деятельности школьника: Системогенетический подход : монография / Ю. Н. Слепко, Ю. П. Поваренков. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. — 263 с.

ISBN 978-5-00089-339-5

В монографии представлены результаты теоретического и эмпирического исследования проблемы развития и функционирования учебной деятельности школьника с позиций системогенетического подхода. Раскрываются вопросы теории и истории разработки проблемы учебной деятельности, рассматриваются многочисленные классификации и подходы к пониманию процессов обучения, научения, способов усвоения знаний. Формулируется идея о том, что результатом общего образования является развитие специфического типа учебной деятельности: учебной деятельности школьника.

Монография будет полезна психологам, занимающимся проблемами педагогической психологии, психологии обучения, воспитания и развития школьников, школьным психологам, решающим задачи сопровождения обучения и развития обучающихся, педагогам-предметникам и педагогам дополнительного образования.

УДК 159.9 : 37.015.3
ББК 88.6

ISBN 978-5-00089-339-5

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2019

© Слепко Ю. Н., Поваренков Ю. П., 2019

БИБЛИОТЕКА
ЯРОСЛАВСКОГО
ПЕДУНИВЕРСИТЕТА

ОТДЕЛ
ХРАНЕНИЯ

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5	
Глава I. Учебная деятельность в педагогической психологии	10	
1.	Понятие учебной деятельности	10
2.	Развитие представлений об учебной деятельности в педагогической психологии	15
3.	Классификации исследований учебной деятельности	27
3.1.	Общепсихологические исследования проблем учебной деятельности	27
3.1.1.	Обучение и учебная деятельность	28
3.1.2.	Научение и учебная деятельность	39
3.1.3.	Проблемы обучения в российской психологии XX века	50
3.2.	Исследования учебной деятельности в педагогической психологии	56
3.2.1.	Учебная деятельность в классических психологических направлениях	57
3.2.2.	Проблема управления учебной активностью обучающегося	62
3.2.3.	Оценка эффективности современных систем обучения	68
3.2.4.	Многообразие современных технологий обучения	76
4.	Учебная деятельность в современной педагогической психологии	87
Выводы	93	
Библиографический список	96	
Глава II. Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности	105	
1.	Системогенез деятельности	107
2.	Опыт системогенетического исследования учебной деятельности	118
2.1.	Мотивационная сфера личности в учебной деятельности	119
2.2.	Исследование проблем целей учебной деятельности	131
2.3.	Системогенез учебно-важных качеств	142
2.4.	Учебная деятельность на разных уровнях образования	151
3.	Методология и технология системогенетического анализа деятельности	157
Выводы	166	
Библиографический список	168	

Глава III. Системогенез учебной деятельности школьника	177
<hr/>	
1.	Общая организация исследования развития и функционирования учебной деятельности школьника 178
2.	Развитие учебной деятельности школьника в процессе общего образования 181
3.	Микроуровень анализа развития учебной деятельности школьника 190
4.	Функциональная роль блоков ПСУД в развитии учебной деятельности школьника 198
5.	Развитие учебно-важных качеств школьника в процессе общего образования 217
6.	Индивидуальные способы организации и развития учебной деятельности школьника 231
7.	Учебная деятельность школьников разного пола 243
	Библиографический список 256
	Заключение 258
	Приложение 262

ВВЕДЕНИЕ

Хорошо известно, что понятие учебной деятельности является одним из ключевых в системе современного психолого-педагогического знания. Большинство публикуемых сегодня академических изданий по педагогической психологии, психологии обучения, развития, воспитания в обязательном порядке содержат главы и разделы, посвященные различным аспектам учебной деятельности. О значимости данной проблемы свидетельствует и тот факт, что за последние два десятка лет было защищено более тысячи психологических и педагогических диссертаций, посвященных вопросам индивидуальной и совместной учебной деятельности, обучения и воспитания на разных уровнях образования, вопросам влияния на успешность деятельности обучающихся многочисленных факторов – психологических, социальных, культурных и пр. Реальный диапазон исследований, в предмет которых так или иначе входит феномен учебной деятельности, значительно шире, однако и упомянутые аспекты свидетельствуют об особом внимании исследователей к данной проблеме. Причина такого внимания очевидна: учебная деятельность – один из ведущих факторов, механизмов, источников развития человека.

Практическая актуальность и необходимость более глубокого изучения учебной деятельности возросла в последнее десятилетие в виду серьезных изменений в системе российского образования. Принятие нового закона об образовании, новых образовательных стандартов общего, профессионального и дополнительного образования привело к расширению и уточнению традиционной «знаниевой» модели обучения за счет реализации компетентностного подхода, который связан с перестройкой понимания структуры образовательного результата на разных уровнях образования и ориентирует на новое понимание требований к способам организации образовательного процесса. Кроме того, еще сильнее звучат призывы к реализации непрерывного образования человека в течение всей жизни.

Вполне естественно, что изменение представлений о конечном продукте образовательной деятельности, изменение понимания сути результата образования вынуждает исследователей ставить следующие вопросы о потенциале существующих теорий и концепций учебной деятельности в решении связанных с ней проблем: можно ли соотнести и просто «наложить» новое понимание образовательной реальности на существующие теории и подходы? Можно ли их эффективно использовать для управления и проектирования процессов обучения, воспитания и развития в современной школе? Может ли современный учитель продуктивно использовать имеющееся психолого-педагогическое знание для организации образовательного процесса?

Это лишь незначительная часть вопросов, побудивших нас обратиться к столь традиционной для педагогической психологии проблеме

учебной деятельности. Заметим, что традиционность, в данном случае, не снижает ее актуальности, о чем свидетельствует большое количество исследований, посвященных данной проблеме и не меньшее количество вопросов, остающихся без ответов. Ввиду многообразия проблемного поля исследований, и особой значимости решаемых задач, диапазон научных подходов, теорий, концепций, моделей, так или иначе затрагивающих вопросы учебной деятельности, достаточно широк. Между тем, учитывая особую актуальность последних в контексте современных тенденций развития российского образования, в рамках настоящей работы мы попытались систематизировать и обобщить существующие в педагогической психологии представления об учебной деятельности, а также – предложить свое понимание ряда ее существенных аспектов с позиций системогенетического подхода В. Д. Шадрикова.

Необходимость последнего объясняется не только потребностями современной образовательной практики, но и запросами развития общей теории учебной деятельности. В свое время В. В. Давыдов, обобщая многолетние исследования по проблемам развивающего обучения, сформулировал ряд нерешенных проблем теории учебной деятельности. Центральной среди них он назвал проблему отсутствия единой теории учения, которая опиралась бы на понятие «целостной деятельности». Эта фундаментальная теоретико-методологическая проблема остается актуальной и в настоящее время и на ее решение нацелено настоящее исследование. Но сразу же отметим, что в представленной читателю работе окончательного решения данной проблемы нет, в ней лишь намечены возможные перспективы ее решения. Основная же задача данной работы заключается в том, чтобы, опираясь на основные положения теории системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова, подойти к объяснению ключевых закономерностей структурной, функциональной и генетической организации учебной деятельности школьника.

Не менее значимой проблемой В. В. Давыдов рассматривал необходимость расширения хронологических рамок теории учебной деятельности и выход ее за пределы начального общего образования. Высказанное сомнение в завершенности формирования учебной деятельности к концу младшего школьного возраста побудило его поставить вопрос о «судьбе этой деятельности и ее субъекта за пределами младших классов» [21; с. 271]. Именно поэтому в настоящей работе принята попытка исследовать основные тенденции развития психологической системы учебной деятельности школьников 1–11 классов.

Актуальность проблемы развития учебной деятельности существенно возрастает в связи с реализацией идеи непрерывности образования, которая декларируется не только психологами и педагогами, но активно обсуждается на государственном уровне.

Однако, прежде, чем решать данную проблему, в том числе и на уровне школьного образования, нужно выявить и проанализировать психологические закономерности непрерывного развития психологиче-

ской системы учебной деятельности в период школьного обучения. В это связи необходимо ответить на следующие вопросы: происходит ли развитие учебной деятельности в ходе школьного обучения? Существуют ли разные периоды развития учебной деятельности? Как результаты учебной деятельности разных уровней и периодов общего образования соотносятся друг с другом? Как осуществляется переход между ними?

На все эти и на другие, не менее значимые в теоретическом и практическом плане вопросы мы постараемся ответить в настоящей работе.

В первой главе рассматриваются вопросы современного состояния теории учебной деятельности в самом широком плане. Раскрывается сложность определения понятия учебной деятельности, его связь с другими понятиями – обучением, учением, научением и пр. В главе дается краткая историческая справка о развитии представлений о учебной деятельности в педагогической психологии. Правда необходимо отметить, что в контексте решаемых в работе задач, авторы были вынуждены уделить истории проблемы незначительное внимание. Это скорее схематичное историческое описание исследований проблемы учебной деятельности, а не глубокий сравнительно-исторический анализ, несомненно заслуживающий отдельной работы.

Сложность проведения отчетливой границы между многочисленными понятиями, связанными с феноменом учебной деятельности, привела к значительному объему исследований, затрагивающих разные ее аспекты. Поэтому в главе также дается характеристика теорий, концепций и подходов, связанных с проблемами моделей и стилей обучения и научения, рассматриваются наиболее известные зарубежные и отечественные подходы, повлиявшие на современное состояние теории учебной деятельности. Сложность проблемы учебной деятельности и ее междисциплинарный характер позволили классифицировать эти теории и подходы по основанию встроенности феномена учебной деятельности в решение проблем общепсихологического характера и относящихся конкретно к вопросам педагогической психологии.

Завершает первую главу обобщение наиболее значимых современных отечественных теорий учебной деятельности – Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, Н. Ф. Талызиной, В. А. Якунина. Особое внимание было уделено анализу системогенетического подхода к анализу учебной деятельности В. Д. Шадрикова, который явился методологической основой проведенного исследования.

Проведенный в первой главе анализ подходов к пониманию учебной деятельности позволил сформулировать идею о том, что основой для преодоления теоретических, методологических, эмпирических трудностей в ее исследовании является использование системогенетической теории деятельности. Анализу возможностей последней в понимании учебной деятельности посвящена вторая глава монографии.

Отметим, что заложенные в системогенетическом подходе методологические и теоретические принципы позволяют по-новому взглянуть на вопросы психологической структуры, развития, функционирования учебной деятельности на разных уровнях образования, рассмотреть ее как действительно непрерывно развивающийся процесс, охарактеризовать индивидуальные особенности ее развития и др. В главе анализируется опыт системогенетических исследований феноменов, напрямую связанных с пониманием учебной деятельности – ее мотивов и целей, учебно-важных качеств. Формулируется идея о продуктивности теории системогенеза деятельности в решении вопросов не только теоретического и методологического понимания учебной деятельности, но и ее объяснения на уровне конкретной технологии психологического анализа. Преодолением аналитического характера многочисленных исследований отдельных аспектов учебной деятельности являются разработанные планы ее системогенетического анализа – структурный, генетический, функциональный.

Третья глава монографии посвящена эмпирическому исследованию закономерностей развития психологической системы учебной деятельности школьников на разных этапах общего школьного образования. Авторы считают, что использование структурного, генетического и функционального планов анализа позволяет преодолеть теоретические, методологические и конкретно эмпирические трудности и недостатки разработанных в педагогической психологии теорий и подходов учебной деятельности.

В главе представлены результаты анализа развития психологической системы учебной деятельности школьника как на макроуровне ее анализа (развитие в течение всего периода общего образования), так и на микроуровне (развитие в отдельные периоды общего образования). Проводится сравнительный анализ функциональной роли отдельных блоков в обеспечении развития и функционирования учебной деятельности в разные периоды ее развития; отдельный параграф посвящен анализу блока учебно-важных качеств, функциональная роль которого на протяжении всего общего образования крайне высока. Важным результатом, подтверждающим надежность и обоснованность применения системогенетической методологии к пониманию учебной деятельности, является представленный анализ индивидуальных способов ее организации обучающимися с разной успешностью деятельности и обучающимися разного пола. Представленные результаты имеют важное значение для решения вопросов дифференциации обучения и организации психолого-педагогического сопровождения школьников в процессе общего образования.

Безусловно, в одной монографии не могут быть решены все возможные вопросы и проблемы, касающиеся едва ли не самого сложного феномена педагогической психологии – учебной деятельности. В работе была предпринята попытка решить лишь часть из них, но еще боль-

ше количество вопросов было обозначено, как требующие своего решения в ближайшей перспективе. Поэтому в заключении не только обобщаются результаты проведенного исследования, но и формулируются проблемы, на решении которых авторы планируют акцентировать внимание в ближайшем будущем.

Авторы выражают благодарность за помощь в организации исследования педагогам дошкольных образовательных учреждений Ярославля и Ярославской области, директорам, заместителям директоров и учителям общеобразовательных школ г. Ярославля. В особенности хотелось бы поблагодарить учителей средней школы № 43 им. А. С. Пушкина г. Ярославля – С. Н. Волкову, А. А. Неуступову, Е. Н. Пасхину, Е. В. Полетаеву, заместителя директора средней школы № 11 г. Ярославля И. А. Бугайчука.

Авторы будут признательны за предложения, пожелания, вопросы и замечания, которые могут возникнуть при знакомстве с содержанием данной работы.

Ю. П. Поваренков (y.povarenkov@yspu.org)

Ю. Н. Слепко (slepko@inbox.ru)

ГЛАВА I.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

1. Понятие учебной деятельности

Приступая к анализу основного понятия нашего исследования – учебной деятельности, считаем необходимым, в первую очередь, определить содержание понятийного поля, отражающего суть как отдельных составляющих учебной деятельности, так и ее целостного, обобщенного понимания. Педагогическая психология, стремясь определить содержание учебной деятельности, оперирует набором устоявшихся понятий – **учением, обучением, научением** и рядом других. Кратко раскроем суть общепсихологического понимания каждого из них.

Учение. В толковом словаре С. И. Ожегова *учение* трактуется достаточно широко – и как передача знаний, навыков, и как наставление, побуждение, и как усвоение, запоминание [75, с. 676]. Большой энциклопедический словарь конкретизирует процесс учения, определяя его как одну из сторон процесса обучения – деятельность ученика в овладении знаниями и навыками [13, с. 1396]. Уже эти два определения заставляют задаться рядом вопросов – кто передает знания, наставляет и побуждает, как усваиваются и запоминаются знания, какова роль ученика и смысл его деятельности в учении и пр. Обратимся для ответа на ряд этих вопросов к психологической литературе.

В Большом психологическом словаре учение трактуется достаточно широко: 1) как процесс приобретения и закрепления (или изменения наличных) способов деятельности индивида; 2) как необходимый компонент любой деятельности, в ходе которой происходит изменение ее субъекта, обусловленное предметным содержанием деятельности; 3) как приобретение элементов индивидуального опыта (знания, умения и навыки), являющихся результатом учения [12, с. 566]. В этом определении мы видим, что учение – процесс, характеризующий любую деятельность, предметное содержание которой обуславливает те или иные изменения в субъекте. Конкретизация результатов учения как элементов индивидуального опыта предлагается в ряде других определений. Так, в психологическом словаре [53] учение определяется как овладение новыми психическими орудиями и действиями, за счет чего расширяется спектр взаимодействия индивида с окружающим миром. В другом психологическом словаре [80] также говорится о учении как приобретении опыта в деятельности, направляемой познавательными мотивами и целями (или только мотивами) [80, с. 232].

Представленные определения позволяют нам конкретизировать понимание процесса учения в плане понимания того, что это не дея-

тельность и по передаче, и по приобретению знаний, а лишь последний процесс, реализуемый учеником.

Научение. Близким рассмотренному понятию учение является понятие *научение*, имеющее как общие с ним как характеристики, так и специфические. Так, если в толковом словаре С. И. Ожегова понятие научение отождествляется с учением, то Большой энциклопедический словарь, формулируя научение как процесс приобретения знаний, умений и навыков, предлагает отличать научение в педагогической терминологии от научения в науках о поведении: «В отличие от педагогических понятий обучения, образования, воспитания охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта (привыкание, запечатление, образование простейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков и т. д.)» [13, с. 871]. Однако, если согласно данному определению спектр видов индивидуального опыта не ограничивается какими-либо конкретными формами живого, то Большой психологический словарь указывает на свойственность научения животным, приспособляющимся в ходе его к среде обитания. Конкретнее, научение всегда совершается на инстинктивной основе и состоит в достройке, совершенствовании или переделке врожденных элементов поведения (видового опыта), в их приспособлении к конкретным условиям жизни особи [12, с. 327].

Конечно, такое понимание научения не ограничивает его наличие только у животных, но оно позволяет отграничить научение от учения, происходящего в условиях выполнения той или иной мотивированной и целенаправленной деятельности (не свойственной животным). Подтверждением тому является ряд других определений.

Так, в психологическом словаре [81] научение понимается как приобретение знаний, умений и навыков (сходство с учением), но как процесс, в результате которого происходит относительно стойкое изменение поведения, изменение своего поведения в зависимости от обстоятельств и адаптация таким образом к изменяющейся среде [81, с. 399]. Достаточно широкий спектр видов научения предлагается авторами психологического словаря [53], в котором под научением подразумевается широкий класс психологических процессов, обеспечивающих формирование новых приспособительных реакций – привыкание, импринтинг, запечатление, образование рефлексов, формирование сложных поведенческих реакций, социальное научение и др. [53]. Здесь мы видим, что специфика научения определяется наличием условий, к которым организм должен приспособливаться, тогда как учение направляется прежде всего познавательными мотивами и целями деятельности (то есть самим человеком).

Еще один полюс различий учения и научения предлагается авторами психологического словаря [80], которые, определяя научение как процесс и результат приобретения индивидуального опыта, указывают на то, что научение включает протекающие неосознаваемо уяснения

содержания материала и его закрепление (непроизвольное запоминание) [80, с. 232].

Итак, во-первых, учение и научение не исключают друг друга, так как в ходе обоих процессов идет накопление индивидуального опыта. Во-вторых, специфика каждого процесса определяется его целями – в учении приобретается опыт в деятельности, в научении – в ходе приспособления. В-третьих, все-таки стоит указать на то, что учение свойственно в первую очередь человеку, так как даже высокоорганизованным животным сознательно мотивированная и целенаправленная учебная деятельность не свойственна (мы обратимся к этому вопросу дополнительно, когда будем рассматривать различные подходы к пониманию обучения в психологии – А. Н. Леонтьев, Э. Торндайк, В. Келер и др.).

Обучение. Выше мы указали на мотивированность и целенаправленность деятельности как условия отличия процесса учения от научения. Соответственно, далее необходимо ответить на вопрос, какого общего понимания процесса, в котором приобретается индивидуальный опыт человека – *обучения*.

Большой энциклопедический словарь определяет обучение как «основной путь получения образования, процесс овладения знаниями, умениями и навыками под руководством педагогов, мастеров, наставников; целью обучения определяется освоение индивидуального опыта, формирование эмоционально-ценностного отношения к действительности» [13, с. 916]. Схожее понимание мы встречаем у авторов психологического словаря, определяющих обучение «как профессиональную деятельность учителя, наставника, тренера, направленную на передачу учащимся знаний, умений и навыков» [81, с. 420]; в другом источнике авторы конкретизируют задачи педагога, организующего обучение – создание необходимых условий для учения, а также развертывание способов деятельности с целью их усвоения другими людьми [12, с. 566].

Здесь мы видим достаточно обобщенное и единое понимание процесса обучения как деятельности педагога по организации процесса приобретения знаний, умений и навыков учащимся. Важным, на наш взгляд, является и то, что в рассмотренных определениях обучение не ограничено рамками возраста обучающегося, вида его деятельности, а так же функциями педагога только как школьного учителя. Помимо этого важно подчеркнуть, что согласно закону об образовании под обучением понимается целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [103, с. 2,3]; при этом под обу-

чающимся понимается физическое лицо, осваивающее образовательную программу [103, ст. 2.15].

Обобщим приведенные определения: 1) обучение – это процесс организации деятельности обучающихся, 2) оно не ограничено рамками общеобразовательной школы, 3) результатом обучения являются не только знания, умения и навыки, но и такие психологические характеристики, как компетенции, социальный опыт, отношение к действительности, усвоение способов деятельности, развитие способностей, мотивации и мн.др.

Конечно, образовательная деятельность включает гораздо более широкий набор понятий, отражающих ее содержание и различные формы – это и образование в целом, и воспитание, и развитие, и др. Далее мы будем неоднократно обращаться к каждому из них, однако здесь мы остановились на тех, чье содержание терминологически наиболее близко к ведущей для нас категории учебной деятельности. Перейдем теперь к ее определению.

Учебная деятельность. Если в отношении понятий учения, научения, обучения можно говорить о вполне достаточной определенности их содержания, то вслед за авторами психологического словаря [22] мы должны указать на наличие недостаточной ясности содержания учебной деятельности: «учебная деятельность в широком плане – довольно неоднозначное понятие. Иногда учебная деятельность рассматривается как синоним “научения”, “учения”, “обучения”» [22, с. 564]. Тем не менее авторы дают широкую трактовку этого понятия, понимая под учебной деятельностью «как основной нормативной деятельностью в учреждениях образования особую форму активности личности, направленную на усвоение (присвоение) социального опыта познания и преобразования мира, что включает овладение культурными способами внешних предметных и умственных действий» [22, с. 564]. Принципиальное отличие учебной деятельности от процессов учения и усвоения состоит, по мнению авторов в том, что последние включены в любые виды деятельности (коммуникативную, игровую, трудовую и пр.), тогда как «учебная деятельность предполагает усвоение именно теоретических знаний посредством дискуссий, осуществляемых учащимися с помощью учителей и преподавателей. Учебная деятельность реализуется в тех учебно-воспитательных учреждениях, которые способны давать своим выпускникам достаточно полноценное образование и нацелены на развитие у них способностей, позволяющих ориентироваться в различных сферах общественного сознания» [22, с. 564-565].

Конечно, приведенное определение отражает его понимание прежде всего в теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, однако и оно дает нам больше, чем некоторые современные источники. Согласно последним учебная деятельность это либо процесс приобретения человеком новых знаний, умений, навыков или

пополнение старых [81, с. 706], либо собственные действия ученика, направленные на развитие у него способностей, а также знаний, умений и навыков [81, с. 706], либо ведущая деятельность младшего школьного возраста [53]. Конечно, последние не отменяют ни того, что в результате учебной деятельности приобретаются знания, умения и навыки, ни того, что это ведущая деятельность младшего школьника. Однако, провести строгие границы между процессами учения, обучения, научения и учебной деятельностью достаточно сложно.

В связи с этим актуальным является более детальный анализ феномена учебной деятельности в разрезе не только исследований, предметом которых она является, но и исторического развития представлений о ней в психологии.

2. Развитие представлений об учебной деятельности в педагогической психологии

Необходимость обращения к истории вопроса о психологическом понимании учебной деятельности объясняется тем, что сегодняшнее достаточно запутанное определение этого феномена безусловно стало результатом обилия существовавших и существующих теорий, концепций, подходов к его определению. При чем такое состояние характерно и для многих других психологических понятий.

В педагогической психологии существует широкое поле исследований учебной деятельности, которое можно было бы классифицировать по разным основаниям. Например, их можно классифицировать в соответствии с *принципом историзма* и проследить развитие представлений о интересующей нас проблеме с XIX века до сегодняшнего дня. В этом случае мы должны обратиться к интереснейшим исследованиям И. А. Зимней [27], А. А. Никольской [68, 69], Н. В. Ключевой [76], Л. Д. Столяренко [96], В. Д. Шадрикова [107] и мн.др. Здесь важно понимать, что идеи, заложенные в истории педагогической психологии, не нашли, за редким исключением, своего полного опровержения, и сегодня в той или иной мере используются в организации образовательной деятельности.

Не менее важным было бы и использование *принципа единства логического и исторического* (А. Н. Ждан), согласно которому необходимо «не просто описать тот или иной этап исторически развивающегося знания, но представить его теоретически и, значит, выявить в нем нечто постоянное» [25, с. 16]. В данном случае следует обращаться к исследованиям Л. Б. Ительсона [33], Г. К. Селевко [88], Н. Ф. Талызиной [98], В. Д. Шадрикова [112], Д. Б. Эльконина [116] и мн.др.

Так или иначе, прежде чем осуществить анализ существующих в современной педагогической психологии подходов к изучению учебной деятельности, дадим краткую характеристику истории вопроса. Отметим лишь, что структура этого анализа скорее соответствует реализации принципа историзма, тогда как глубокий теоретический анализ представлений о учебной деятельности на разных этапах развития педагогической психологии будет представлен нами в другой работе.

Периодизация развития педагогической психологии

В исследовании И. А. Зимней [27], посвященном развитию представлений о структуре и содержании педагогической психологии как самостоятельном разделе психологии, были выделены три этапа ее развития – общедидактический (сер. XVII – кон. XIX вв.), этап приобретения педагогической психологией статуса самостоятельного раздела психологии (кон. XIX – сер. XX вв.), этап создания психологических теорий обучения (с сер. XX в.).

По мнению И. А. Зимней несмотря на то, что ко второй половине XIX уже были разработаны педагогические системы Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, И. Гербарта, А. Дистервега, их содержание отличалось ключевым недостатком, связанным с отсутствием серьезных психологических обоснований теории обучения. Поэтому собственно психологически ориентированные теории появились лишь к середине XIX века и были связаны с именами К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, С. Т. Шацкого и других педагогов и психологов. Обобщая в первую очередь исследования упомянутых отечественных педагогов и психологов, И.А. Зимняя выделяет следующие положения их теорий, решавшие задачу психологизации образовательного процесса [27]:

- в исследованиях К. Д. Ушинского была предложена целостная концепция развития человека, в котором обучение и воспитание взаимосвязаны друг с другом; результатами обучения К. Д. Ушинский видел развитие познавательных процессов и формирование личности ребенка;

- в исследованиях П. Ф. Каптерева была также сформулирована задача понимания роли образовательного процесса в развитии способностей ребенка;

- отличительной чертой работ С. Т. Шацкого было придание образовательному и воспитательному процессам систематичности, организованности и демократичности, как основным условиям социализации обучающегося [27, с. 10-11].

Последующее развитие педагогической психологии было связано с началом приобретения ею статуса самостоятельного раздела психологической науки. И.А. Зимней были выделены ряд отличительных характеристик, свойственных педагогической психологии в период с конца XIX до середины XX вв.:

- широкую практику стали получать исследования, связанные с пониманием роли образовательного процесса в развитии способностей ребенка, познавательных процессов, интеллекта, мышления, формированием поведения и др.; наиболее существенный вклад в реализацию этого направления был внесен рядом отечественных и зарубежных исследователей (А. Бине, П. П. Блонский, Ш. Бюлер, А. Валлон, Л. С. Выготский, Э. Газри, Дж. Дьюи, Э. Клапаред, Э. Мейман, А. П. Нечаев., Ж. Пиаже, Б. Скиннер, Э. Толмен, Дж. Уотсон, Г. Эббингауз, В. Штерн и др.;

- развитие экспериментальной психологии, психодиагностики, тестологии решало задачу понимания механизмов управления обучением и развитием ребенка (Э. Мейман, Дж. Селли, А. Бине и Т. Симон, Б. Анри и др.);

- важную роль в понимании роли обучения и воспитания в развитии ребенка стали играть педологические исследования Дж. Болдуи-

на, Э. Киркпатрика, Э. Меймана, М. Я. Басова, П. П. Блонского, Л. С. Выготского и др. [27, с. 11-12].

Начиная со второй половине XX века стали формулироваться теоретические основания педагогической психологии, особую роль в которых занимают три группы исследований.

Во-первых, это исследования, связанные с пониманием обучения как процесса, который может быть описан с точки зрения решения конкретных психолого-педагогических задач. Здесь следует выделить теории программированного (Б. Скиннер, Л. Н. Ланда, В. Оконь и М. И. Махмутов) и проблемного обучения (О. Зельц, К. Дункер, С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин), теорию поэтапного планомерного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), теорию развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. К. Маркова, И. И. Ильясов, Л. И. Айдарова, В. В. Рубцов и др.).

Во-вторых, это исследования, связанные с пониманием процесса усвоения знаний как результата учебной деятельности (С. Л. Рубинштейн, Л. Б. Ительсон, Е. Н. Кабанов-Меллер, Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский, И. Лингарт, И. И. Ильясов и др.).

В-третьих, И. А. Зимняя выделила в отдельное важное направление исследований суггестопедические идеи Г. К. Лозанова, в которых особая роль в организации процесса обучения отводится феноменам и эффектам гипермнезии и суггестии; развитие этих идей нашло отражение в работах Г. А. Китайгородской, А. В. Петровского, Л. А. Карпенко и др. [27, с. 13].

Обобщая исторический анализ развития педагогической психологии И. А. Зимней, отметим, что его задачей было описание процесса становления педагогической психологии как самостоятельного раздела психологии. Выделенные автором три этапа развития позволяют проследить становление педагогической психологии от формулировки проблем развития ребенка в обучении к пониманию способов и средств его изучения, далее – к появлению самостоятельных теорий обучения. Конечно, объем обзорного исследования автора позволил лишь обозначить ключевые проблемы, на решение которых были направлены усилия исследователей. Однако, тем не менее, задача анализа учебной деятельности как самостоятельного феномена в данной работе не ставится.

Не менее интересен в рамках решаемой нами задачи подход к периодизации развития педагогической психологии Н. В. Ключевой [76], которая также выделяет три больших этапа. При всей специфичности каждого из них, общая тенденция развития педагогической психологии связана с упомянутой выше необходимостью психологизации педагогического знания – использования психологического знания для объяснения условий и механизмов обучения, воспитания и развития ребенка.

Не будем подробно останавливаться на периодизации, предлагаемой Н. В. Клюевой, так как она в общем виде отражает идеи, рассмотренные в исследовании И. А. Зимней. Отметим лишь следующее.

Во-первых, систематическое рассмотрение проблем обучения, научения, учебной деятельности не могло начаться без накопленного в общей психологии знания о закономерностях развития человека в филогенезе и онтогенезе, о поведении человека и возможностях управления им, о закономерностях усвоения знаний в условиях систематической познавательной деятельности, обучения.

Во-вторых, в развитии представлений о возможностях ребенка по усвоению знаний, о связи обучения и развития важнейшее место занимают педологические исследования зарубежных и отечественных психологов и педагогов (А. П. Нечаев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский и мн. др.).

В-третьих, развитие экспериментальной психологии в конце XIX – начале XX века способствовало внедрению эксперимента в практику исследования и организации процесса обучения. Здесь наиболее важные результаты были получены в исследованиях А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова и др.

В-четвертых, выделение проблем учебной деятельности в самостоятельную область исследований педагогической психологии произошло в 50-е гг. XX в., когда были начаты разработки в области развивающего обучения, поэтапного формирования умственных действий, проблемного обучения. С этого периода разработка именно психологических проблем учебной деятельности, педагогического труда, образовательного взаимодействия приобрела особую актуальность в психолого-педагогических исследованиях.

Линию изучения исторического развития педагогической психологии продолжает в своем исследовании Л. Д. Столяренко [96]. Вслед за И. А. Зимней, Н. В. Клюевой ею выделяются три ключевых этапа становления педагогической психологии, каждый из которых характеризуется рядом следующих моментов:

- необходимостью акцентирования внимания педагогов на изучении психологии ученика, учителя, психологических основах организации образовательного процесса (1 этап развития – до конца XIX века);

- привлечением экспериментальных процедур к изучению образовательного процесса и его участников (2 этап развития кон. XIX в. - сер. XX в.);

- развитием самостоятельных теорий и концепций обучения (Б. Скиннер, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.) (3 этап развития 60-е годы XX в. до сегодняшнего дня).

Рассмотренные исследования истории развития педагогической психологии, как и многие другие исследования данного типа [1, 9, 15,

16, 68, 69 и др.], позволяют проследить основные тенденции развития этой области психологического знания. Однако, в рамках решения задачи анализа учебной деятельности, обращение к таким исследованиям на наш взгляд не вполне оправдано. Как мы видели из рассмотренных периодизаций в развитии педагогической психологии целенаправленное обращение к разработке целостных теорий и концепций учебной деятельности произошло лишь в середине XX века. Причиной такого перехода стало как естественное развитие общей психологии и определение предмета психологической науки, так и развитие педагогической психологии как самостоятельной отрасли психологического знания. На наш взгляд систематическое и глубокое изучение истории развития педагогической психологии является крайне актуальной проблемой, которой еще предстоит заняться исследователям. При этом изучение истории педагогической психологии возможно лишь в контексте изучения истории развития всей психологической науки.

Тем не менее, ставя задачей настоящего параграфа характеристику исторического развития представлений о учебной деятельности, мы должны обратиться к исследованию Н. В. Нижегородцевой [66], в котором учебная деятельность выделена в качестве самостоятельного предмета исторического анализа.

Периодизация развития психологической теории учебной деятельности

В исследовании Н. В. Нижегородцевой [66] развитие психологии учебной деятельности выделено в самостоятельный предмет исторического анализа. Несмотря на то, что появление первых целостных психологических теорий обучения связано с 60-ми годами XX века (то есть собственно теория учебной деятельности достаточно молодой раздел педагогической психологии), автор обосновывает необходимость проводимого анализа двумя моментами.

Во-первых, учебная деятельность определяется автором в качестве самостоятельного феномена научного знания. Ввиду этого к ней применима логика научного исследования, предполагающая изучение предыстории и истории формирования представлений о ней. Отмечается, что проблема учебной деятельности «имеет достаточно долгую предысторию и опирается на идеи и научные взгляды ученых и мыслителей прошлого на природу и сущность освоения социокультурного опыта. Становление психологической теории учебной деятельности, – продолжает автор, соответствует гносеологически закономерным стадиям развития научного знания и включает три основных этапа: описательный (феноменологический), аналитический и этап системного исследования психологии учебной деятельности» [66, с. 9].

Во-вторых, изучение истории развития представлений о учебной деятельности в психологии невозможно в отрыве от развития послед-

ней как самостоятельной научной дисциплины, а также других гуманитарных дисциплин. Это означает, что формирование объекта, предмета, методов педагогической психологии и психологии учебной деятельности подчиняется общим для психологии и других психологических дисциплин тенденциям и закономерностям. Так, Н. В. Нижегородцева отмечает, что «современные представления о структуре и генезисе индивидуального развития определяют межпредметный характер проблемы учебной деятельности и непосредственную взаимосвязь исследований в этой области с рядом проблем теоретической и прикладной психологии, другими разделами научного человекознания – педагогикой, культурологией, социологией, возрастной физиологией и др.» [66, с. 9].

Итак, формирование в психологии представлений о учебной деятельности с точки зрения Н. В. Нижегородцевой представляет собой последовательную смену трех этапов – описательного, аналитического и этапа системного исследования. Не ставя отдельной задачей подробный сравнительно-исторический анализ проблемы развития учебной деятельности, опишем ключевые характеристики каждого выделенного этапа.

Описательный этап исследования психологии учебной деятельности (2-я пол. XIX в. - начало XX в.). На данном этапе статус учебной деятельности как научной проблемы и научного понятия был еще достаточно неопределенным. Происходила разработка таких понятий и феноменов, лежащих за ними, как учение, научение, обучение. Это стало, с точки зрения Н. В. Нижегородцевой, теоретическими предпосылками для формирования современных представлений о психологии учебной деятельности. Основой для понимания феноменов, связанных с учебной деятельностью, стало решение следующих наиболее важных задач:

- комплексное всестороннее описание и систематизация феноменов школьного обучения;
- обобщение результатов обследования детей, поступающих в школы Европы, США, России;
- определение круга вопросов, связанных с систематическим обучением и возможностями детей эффективно усваивать школьные знания и др. [66, с. 18].

В действительности круг проблем и вопросов, разрабатываемых в этот период, был настолько широк и многообразен, что представить их со всей полнотой возможно лишь в достаточно обширном и самостоятельном исследовании. Поэтому автором были выделены наиболее важные с содержательной стороны вопросы, разрабатываемые педагогами и психологами.

В исследованиях К. Д. Ушинского, Дж. Селли, Э. Меймана, А. Бине и др. была поставлена проблема «целостности психического развития ребенка и тесной взаимосвязи психических функций разных уровней» [66, с. 18].

В работах уже указанных исследователей была обозначена «необходимость целенаправленного формирования деятельности учащегося (“умения учиться”) в соответствии с условиями и содержанием школьного обучения» [66, с. 18].

Самостоятельной проблемой стал «психологический анализ механизмов, лежащих в основе процесса усвоения знаний» (Э. Мейман) [66, с. 20].

Важнейшей проблемой стало понимание «индивидуальных и возрастных особенностей учащихся и соответствие содержания и условий обучения их уровню развития» (П. Ф. Лесгафт) [66, с. 20].

Многими исследователями того времени обращалось особое внимание на проблему «специальной подготовки детей к систематическому школьному обучению и психологическому обследованию детей, поступающих в школу» (К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, А. П. Нечаев, А. Бине, В. Штерн и др.) [66, с. 21].

Эти, а также другие многочисленные исследования стали основой для перехода к аналитическому этапу исследования психологии учебной деятельности. Также стоит особо обратить внимание на то, что трудности в определении понятийного аппарата, формирования целостных представлений о психологии учебной деятельности являются следствием того, что и сама психологическая наука в этот период находилась на этапе приобретения самостоятельного статуса и выделения из философии и физиологии.

Аналитический этап исследования психологии учебной деятельности (кон. XIX в. – кон. 70-х гг. XX в.). Выделяя в аналитическом этапе два периода исследования психологии учебной деятельности, автор отмечает, что за столь длительный период решались две ключевые задачи: самостоятельным предметом исследований стало изучение условий, процесса и механизмов усвоения социального опыта; учебная деятельность выделилась в самостоятельную область психологических исследований.

Первый период аналитического этапа (кон. XIX в. – 60-70-е гг. XX в.). Ввиду того, что начало и последующие годы этого периода связаны с развитием психологии как самостоятельной научной дисциплины, формирование представлений о учебной деятельности связано с появлением научных направлений и школ в психологии. С точки зрения Н. В. Нижегородцевой наиболее существенный вклад в понимание процессов и механизмов усвоения знаний был внесен представителями ассоциативной психологии, бихевиоризма, гештальтпсихологии, когнитивной психологии, теории социального научения, теории поэтапного планомерного формирования умственных действий, а также ряда других направлений психологии. Результатом исследований в разных психологических направлениях стало появление частных теорий обучения, каждая из которых по-своему отвечала на вопрос о том, как усваивается со-

циальный опыт и знания. Попытаемся вслед за автором выделить наиболее существенные моменты в каждом из представленных направлений.

Ассоциативная психология (Дж. Локк, Э. Торндайк, Р. С. Вудвортс). На основе закономерностей научения, выявленных в ассоциативной психологии, Э. Торндайк разработал принципы, или законы научения, общие как для животных, так и для человека. Обобщая роль Э. Торндайка в понимании механизмов обучения, точнее научения, Н. В. Нижегородцева отмечает, что «значение работ Э. Торндайка для развития теории учебной деятельности заключается также в том, что впервые поставлен и эмпирически исследован вопрос о роли внешних стимулов в обучении. Вместе с тем, ученый полагал, что научение не требует участия таких процессов, как мышление и умозаключение, и для объяснения феноменов научения нет необходимости привлекать понятия психологии» [66, с. 24-25].

Бихевиоризм (Д. Уотсон, Б. Скиннер). В исследованиях Дж. Уотсона научение стало центральным понятием, вокруг поиска механизмов реализации которого и были построены основные положения бихевиоризма. Ведущим фактором научения Дж. Уотсон считал окружающую человека внешнюю среду, стимулы которой и реакции человека на них составляли суть поведения. Идеи Уотсона нашли отражение в концепции программированного обучения Б. Скиннера.

Гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй и др.). Основные идеи гуманистической психологии, реализованные в образовании, Н.В. Нижегородцева выражает следующим образом: «Гуманистический подход в образовании предполагает установку на реализацию внутренних творческих ресурсов учащегося, отказ от жестко регламентированного обучения и репрессивных мер воздействия на ребенка, построение обучающего и воспитывающего пространства самим учащимся на основе его интересов и склонностей. Человек, – продолжает автор, рассматривается как существо, имеющее гуманную природу, обладающее потенциалом роста, стремлением к самоопределению, принятию на себя ответственности» [66, с. 26].

Несмотря на то, что ведущими направлениями и школами в психологии достаточно глубоко разработана проблематика факторов психического развития, механизмов психической активности, методов и средств управления жизнедеятельностью человека, их роль в построении целостной теории учебной деятельности по мнению Н. В. Нижегородцевой не столь велика. С ее точки зрения «само понятие “учебная деятельность” в этих концепциях не является предметом научного анализа» [66, с. 28]. Разработка же современной теории учебной деятельности началась с формирования культурно-исторической теории развития Л. С. Выготского.

Культурно-историческая теория развития Л. С. Выготского. Теория Л. С. Выготского по мнению, Н. В. Нижегородцевой, стала методологической основой для разработки современной теории учебной дея-

тельности. Так как мы в данном обзоре не ставим задачи подробного анализа теорий и концепций, определивших содержание каждого этапа развития психологии учебной деятельности, остановимся лишь на самых общих характеристиках этой теории. Так, с точки зрения Н. В. Нижегородцевой, ключевыми позициями теории Л. С. Выготского, определившими развитие теории учебной деятельности стали следующие. Во-первых, понимание биологического и культурного развития ребенка как единого, сложного и противоречивого процесса. Во-вторых, в основе формирования высших психических функций лежит идея интериоризации. Она стала основной для разработки теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. В-третьих, на основе идеи Л. С. Выготского о важности организации деятельности ребенка для развития его высших психических функций А. Н. Леонтьевым было введено понятие ведущего вида деятельности, а Д. Б. Элькониным «разработана возрастная периодизация, в которой учебная деятельность была определена как ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте» [66, с. 30]. В-четвертых, разработка Л. С. Выготским идеи о обучении как основном механизме и условии культурного развития позволила ему разработать понятия «зоны ближайшего развития» и «уровня актуального развития». Последние стали основой для разработки проблем индивидуализации обучения, методики обучения ребенка предметам на разных этапах обучения и развития и др.

Итак, появление культурно-исторической теории развития Л. С. Выготского и ее применение в педагогической психологии стало основой для перехода ко второму периоду аналитического этапа психологии учебной деятельности.

Второй период аналитического этапа (60-70-е гг. XX в.). Именно в это время с точки зрения автора периодизации оформляется психологическая теория учебной деятельности, в основе которой лежит теория Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Основой для ее появления стала культурно-историческая теория развития Л. С. Выготского и деятельностный подход. Важно, что оба варианта деятельностного подхода – А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна стали основой для разработки теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Разработанный С. Л. Рубинштейном *принцип единства сознания и деятельности* конкретизирован, с точки зрения Н. В. Нижегородцевой, «в положении о том, что основной путь достижения цели обучения – организация соответствующей этой цели деятельности учащегося – учебной деятельности» [66, с. 36].

Основой для решения вопроса о роли обучения в развитии ребенка является сформулированный С. Л. Рубинштейном *принцип единства обучения и развития*. Его конкретное применение в психологии учебной деятельности заключается в том, что «в процессе обучения развивается сам учащийся, происходит перестройка всей психики ребенка:

изменяются память, внимание, мышление, возникают новые мотивы деятельности, формируется сознательный волевой контроль, меняется система отношений ребенка с другими людьми» [66, с. 36].

Важной также является позиция С. Л. Рубинштейна о том, что обучение имеет своей целью не только усвоение знаний и умений. В процессе обучения у обучающегося развиваются общие и специальные способности. Взаимосвязь этих целей (приобретения знаний и развития способностей) такова, что «овладение системой знаний выступает в качестве средства развития способностей ребенка» [66, с. 38].

Также Н. В. Нижегородцева отмечает большую роль С. Л. Рубинштейна в развитии понятийного поля проблемы учебной деятельности, в частности, в понимании взаимосвязи феноменов учения и обучения. Если учение рассматривается как активность ученика по усвоению знаний, умений и др., то обучение выступает как деятельность педагога и деятельность учащегося. Эта идея позволила Н. В. Нижегородцевой отметить, что «учащийся является не пассивным объектом обучающего воздействия, а активным субъектом обучения» [66, с. 38].

Не меньший вклад в развитие психологической теории учебной деятельности внесла теория деятельности А. Н. Леонтьева, основные положения которой применительно к предмету нашего исследования следующие: А. Н. Леонтьевым была предложена более подробная, чем в теории С. Л. Рубинштейна структура деятельности; в теории А. Н. Леонтьева разработан вопрос о динамике структурных элементов деятельности и ее развитии; в теории А. Н. Леонтьева деятельность была определена «как система с присущими системе свойствами» [66, с. 39].

Обобщая вклад деятельностного подхода в развитие психологической теории учебной деятельности, Н. В. Нижегородцева отмечает, что «на основе общей теории деятельности и достижений в области возрастной и педагогической психологии Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов разработали концепцию учебной деятельности, оказавшей существенное влияние на развитие психологии учебной деятельности и послужившей основой большого количества исследований различных ее аспектов в отечественной и зарубежной психологии (А. К. Маркова, И. И. Ильясов, В. В. Репкин, В. Я. Ляудис, И. Ломпшер, Г. А. Цукерман и др.)» [66, с. 42].

Учитывая, что настоящий параграф решает задачу, прежде всего, описания подхода Н. В. Нижегородцевой к периодизации развития психологии учебной деятельности, мы не будем останавливаться на анализе теории Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Обобщая развитие психологии учебной деятельности на аналитическом этапе, автор делает два достаточно существенных вывода.

Во-первых, «в концепции учебной деятельности фактически не разводятся внешне-предметная и психологическая стороны (в структуре учебной деятельности наряду со способностями выделяются как рядоположный компонент предметные исполнительские действия), что

“размывает” и делает неопределенным предмет собственно психологического анализа деятельности» [66, с. 50]. На наш взгляд, это весьма серьезное критическое замечание, с которым мы должны согласиться.

Во-вторых, потенциальные недостатки и недоработки в деятельностном подходе, а также в теориях и концепциях, на него опирающихся, являются следствием определенного исторического этапа развития психологической науки. Автор отмечает, что «аналитическая стратегия исследования учебной деятельности на каком-то этапе была достаточно эффективна и позволила получить ряд важных для развития психологии учебной деятельности фактов. Вместе с тем, объективная логика развития научного знания, накопленные в различных областях психологии представления о структуре и закономерностях развития и функционирования различных видов деятельности по необходимости требуют применения системной методологии и системных методов исследования для построения теории учебной деятельности на современном этапе развития психологической науки» [66, с. 50].

В связи с последним замечанием автор предлагает выделять третий – системный этап исследования психологии учебной деятельности. Перейдем к его описанию.

Системный этап исследования психологии учебной деятельности (начало 80-х гг. XX в.). Основой для развития психологии учебной деятельности на третьем этапе является методология системного подхода. Автор отмечает, что «использование системного подхода гносеологически является закономерным в познании сложноорганизованных объектов, а в исследовании учебной деятельности представляется особенно перспективным и необходимым» [66, с. 51]. Отмечается, что идеи системного анализа в педагогической психологии появились задолго до рассматриваемого этапа и встречаются в работах А. Бине, В. Штерна, К. Д. Ушинского, И. М. Сеченова, В. М. Бехтерева, А. Ф. Лазурского и др. Важную роль в развитии системного подхода сыграли исследования Ж. Пиаже и разработка им генетического подхода и принципа структурно-генетического изучения психики. Исследования в области нейрофизиологии, нейропсихологии и теории биологических систем позволили перейти от понятия «функция» к понятию «функциональная система». Важнейшее место системная методология заняла при разработке в 40-50-е гг. XX века проблем инженерной психологии (Б.Ф. Ломов), психологии личности и индивидуальности (К. К. Платонов, А. Г. Ковалев, В. С. Мерлин, Б. Г. Ананьев и др.) [66, с. 53].

Большой вклад в развитие системной методологии внесли исследования в Ярославской психологической школе. Н. В. Нижегородцева отмечает, что «на основе общих положений системного подхода и опыта применения системной методологии для исследования различных сторон психики В. Д. Шадриков разработал теорию, стратегию и алгоритмы системогенетического исследования профессиональной дея-

тельности, которые были апробированы и конкретизированы его учениками в исследованиях психологических механизмов и закономерностей процесса профессионального обучения и освоения новой деятельности (В. Н. Дружинин, А. В. Карпов, Р. В. Шрейдер, В. Л. Шкаликов, Ю. П. Поваренков и др.)» [66, с. 54]. С точки зрения автора эти, а также многие другие исследования, выполненные на основе теории системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова, «внесли значительный вклад в развитие общей теории психологии учебной деятельности» [66, с. 54].

Завершая анализ исторического развития представлений о учебной деятельности в педагогической психологии, сформулируем ряд выводов.

1. Развитие представлений о психологии учебной деятельности тесно переплетается с общей логикой развития психологии как самостоятельной научной дисциплины. Психология учебной деятельности безусловно не является самостоятельным разделом психологической науки, но занимает ведущее положение в педагогической психологии. Мы видели, что на начальных этапах развития представлений о учебной деятельности важнейшее место занимали вопросы определения понятий учения, научения, обучения. Внимание исследователей было сконцентрировано на изучении факторов и механизмов приобретения социокультурного опыта, психического развития в условиях обучения и мн. др.

2. Само понятие учебная деятельность и разработка его психологического содержания связаны с развитием в психологии деятельностного подхода. Исследования прежде всего Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева позволили разработать общую теорию деятельности в психологии. Понимание структуры деятельности, факторов и механизмов развития психики в условиях деятельности привели к разработке теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, теории поэтапного (планомерного) формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

3. Развитие психологической науки в середине XX века позволило перейти к применению системного подхода в разработке проблем педагогической психологии и психологии учебной деятельности. Исследования Б. Ф. Ломова, В. Д. Шадрикова, В. Н. Дружинина, А. В. Карпова, Ю. П. Поваренкова, Н. В. Нижегородцевой и мн. др. стали основой для разработки психологии учебной деятельности на основе системного и системогенетического подхода.

4. Завершая проведенный анализ, отметим, что далее нам следует обратиться к современному этапу развития представлений о учебной деятельности в психологии вообще, и педагогической психологии, в частности. Многообразии существующих подходов к пониманию учебной деятельности требует их внимательного изучения и классификации.

3. Классификации исследований учебной деятельности

3.1. Общепсихологические исследования проблем учебной деятельности

Стоит согласиться с мнением В. В. Давыдова [22] о том, что понятие учебной деятельности в широком смысле является достаточно неоднозначным. Это связано с тем, что в одних подходах она трактуется как обучение, или как учение, или как научение; в других она трактуется как комплексный феномен, соединяющий в себе характеристики указанных понятий. Помимо этого, связанные с проблематикой учебной деятельности психологические феномены затрагивают проблемы познавательного развития человека, стилей познавательной деятельности, моделей управления учебной деятельностью и мн.др. С другой стороны, помещая проблематику учебной деятельности в рамки какой-либо научной теории, мы сталкиваемся с необходимостью оценки его полноты и учета всего разнообразия проявлений учебной деятельности и как обучения, и как учения и научения, и как активности разных субъектов образования, и как достижения разных образовательных результатов - познавательных, личностных, деятельностных и пр.

Таким образом, мы видим, что зачастую объяснение психологического содержания учебной деятельности осуществляется за счет использования других, близких ей понятий. Такая позиция безусловно имеет свои преимущества, но не исключает и известных недостатков. В связи с этим нам представляется важным проанализировать существующие сегодня в психологии и педагогической психологии подходы, в которых исследование описанных выше понятий (обучение, учение, научение) позволяет приблизиться к пониманию психологического содержания учебной деятельности. Это и будет задачей настоящего параграфа, однако прежде сделаем ряд уточнений.

Анализ понятия обучение позволил сформулировать относительно обобщенное его понимание как процесса, результатом которого является достаточно большой набор составляющих индивидуального опыта – знания, умения, навыки, компетенции, социальный опыт, отношение к действительности, способы деятельности, способности, мотивация и др. В этом перечне ведущее место занимает понятие *знание*, в самом широком смысле понимаемое как «более или менее адекватные результаты познавательных (когнитивных) процессов... знания эмпирические и теоретические, явные и неявные, декларативные, процедурные, эпистемические, личностные знания, непосредственное знание» [24, с. 176].

Широта феноменологического проявления *знания* как результата познавательных процессов в самом широком смысле слишком велика. Однако, по мнению В. П. Зинченко в процессе классификации этого

многообразия необходимо принципиально разделять знание и другие близкие ему категории: «Знание нередко смешивают с опытом, с пониманием, с информацией, отражением. Наряду с этим сплошь и рядом смешивается подлинное понимание, эрудированность и информированность. В обыденном сознании грани между ними размываются, как и грани между знанием и информацией. Тем не менее такие грани существуют. Знание всегда чье-то, кому-то принадлежащее, его нельзя купить, украсть у знающего, а информация – это ничейная территория, она безлична...» [30, с. 176-177]. Безусловно, эти категории не исключают друг друга, а, скорее, дополняют. Однако важным на наш взгляд в приведенном понимании знания выступает наличие его носителя – заинтересованного в чем-то человека, ребенка, ученика, студента, профессионала. В этом случае знание выступает не как простой набор единиц информации, а как результат познавательной активности человека, опосредованный всеми сторонами его психической деятельности – и особенностями познавательной сферы, и личности, и деятельности и поведения, и опытом развития и мн. др.

Тем не менее в психологии сложилось достаточно большое количество подходов, школ, направлений, оперирующих результатами познания как ключевыми категориями. Не хотелось бы сразу, забегая вперед, вводить традиционный классификационный признак, согласно которому ведущими направлениями в анализе проблем познавательной деятельности являются бихевиоризм, когнитивная психология, деятельностный подход и др. Основанием для выделения этих и близких им направлений, школ, подходов является историческое развитие психологии с конца XIX века и до сегодняшних дней. Тем не менее, современные общепсихологические исследования отводят значительную роль в обсуждении проблем познания когнитивному направлению, когнитивной психологии, активное развитие которой началось в 60-е гг. XX века на волне снижения популярности бихевиоризма.

В рамках решаемой в настоящем параграфе задачи понимания соотношения обучения и учебной деятельности, способов ее организации и ее результатов особый интерес представляют исследования Б. М. Величковского, М. А. Холодной, В. Н. Дружинина и ряда других исследователей.

3.1.1. Обучение и учебная деятельность

Развитие когнитивной психологии на протяжении последних 50-ти лет, по мнению Б. М. Величковского [14], может быть прослежено сквозь призму трансформации четырех основных подходов, по-разному трактующих проблему познания. К таковым Б.М. Величковский относит информационный подход, подход, объясняющий процессы позна-

ния с использованием компьютерной метафоры, модулярный и нейропсихологический подход.

Информационный подход. Б. М. Величковский так обобщенно охарактеризовал появление информационного подхода: «Первой претеретической метафорой будущей когнитивной психологии стало, таким образом, понимание человека как канала связи с ограниченной пропускной способностью. Это понимание буквально совпадало с тем специфическим аспектом рассмотрения возможностей человека, который был характерен для проводившихся еще в годы Второй мировой войны инженерно-психологических исследований. Поскольку экстремальные условия войны и начавшегося сразу после нее военно-индустриального соревнования Востока и Запада вновь и вновь обнаруживали специфические слабости человеческого звена в системе человек-машина, необходим был единый язык описания ограничений как техники, так и самого человека-оператора. Теория информации была воспринята многими психологами и инженерами как своего рода лапласовская «мировая формула», позволяющая единообразно описать возможности не только технических звеньев человеко-машинных систем, но и большое количество собственно психологических феноменов» [14, с. 96].

Подход к проблеме познания с точки зрения теории информации нашел применение в первую очередь в инженерно-психологических исследованиях, где анализу подвергался так называемый человеческий фактор. Безусловно, то, что и педагогическая психология в целом, и теория обучения, в частности, воспользовалась достижениями данного подхода, однако первые шаги когнитивной психологии, по словам Б. М. Величковского, были связаны с появлением неожиданных пробелов, в том числе с «выпадением» проблемы обучения из сферы актуальных проблем информационного подхода.

Объяснение процессов познания средствами компьютерной метафоры. Переход к использованию компьютерной метафоры в объяснении проблем познания был связан с «пониманием того, что человек активно “перерабатывает информацию”, строя внутренние модели (репрезентации) окружения... Эта компьютерная метафора когнитивной психологии открыла принципиально новые теоретические возможности, заменив характерное для психологии XIX-го – первой половины XX-го веков представление об энергетическом обмене организма со средой на представление о значительно более быстром и гибком информационном обмене» [14, с. 109].

Модулярный подход. Переход от компьютерной метафоры к модулярному подходу был связан с развитием в 70-80-е годы XX века как биологических наук, так и информационных технологий. Приведем описание этого процесса в когнитивной психологии Б. М. Величковским: «Первым автором, в явном виде использовавшим термин “модулярность” для описания организации психологических процессов, был

американский нейроинформатик Дэвид Марр. Его интересовали частные, с точки зрения когнитивного сообщества, аспекты моделирования процессов зрительного восприятия и работы нейронных сетей мозжечка. В своем “принципе модулярной организации” Марр предположил, что “любой большой массив вычислений должен быть реализован как коллекция частей, настолько независимых друг от друга, насколько это допускает общая задача. Если процесс не организован подобным образом, то небольшое изменение в одном месте будет иметь последствия во многих других местах. Это означает, что процесс в целом будет очень трудно избавить от ошибок или улучшить, как путем вмешательства человека, так и посредством естественной эволюции – ведь любое изменение, улучшающее один из фрагментов, будет сопровождаться множеством компенсаторных изменений в других местах». Идея разбиения большого массива вычислений на относительно независимые автономные задачи, решаемые специализированными механизмами (подпрограммами или модулями), – продолжает автор, – была очевидной для биологов и информатиков, но первоначально оставалась скорее малоубедительной для специалистов по когнитивной психологии, вполне удовлетворенных возможностями классической компьютерной метафоры. Кроме того, научная психология в целом, как мы видели в предыдущей главе, ориентируясь на опыт “больших сестер” – физики и химии, постоянно стремилась дать возможно более единообразное, или «гомогенное», объяснение частным феноменам и процессам. Модулярный подход, напротив, постулирует нечто принципиально иное, а именно существование множества качественно различных механизмов, обеспечивающих специализированные способы решения для разных групп задач» [14, с. 126-127].

Нейропсихологический подход. Переход когнитивных психологов к активному использованию данных нейропсихологических исследований был связан, по мнению Б. М. Величковского, с «глобальной тенденцией, ярко выступившей в течение последнего десятилетия 20-го века, связанной с ростом интереса к мозговым механизмам – реальной архитектуре познавательных процессов» [14, с. 141]. В современной когнитивной психологии автор отмечает «всплеск интереса к нейропсихологическим данным о нарушениях и мозговых механизмах познавательных процессов. Изменился и сам характер когнитивных исследований, которые в значительной степени опираются сегодня на данные нейропсихологических и нейрофизиологических работ» [14, с. 141].

Столь объемное цитирование исследования Б. М. Величковского не ставило задачей подробный анализ существующих со второй половины XX века когнитивных подходов. Мы хотели показать, что без понимания феномена знания как определенным образом организованной системы информации, способов ее организации, средств управления этой организацией и пр. невозможно адекватно подходить к анализу

обучения и учебной деятельности, результатом которых знание (и в широком, и в узком смысле) и является.

Тем не менее важно отметить, что одним из важнейших достижений когнитивной психологии стало более глубокое понимание не только самого феномена знания, но и способов его приобретения. Этот результат нашел отражение в развитии когнитивно-стилевого подхода, к которому мы и обратимся далее.

В исследовании М. А. Холодной, посвященном изучению проблем интеллекта [106] отмечается, что «несмотря на объективные трудности своего развития, с которыми всегда сталкивалась российская школа, практически на протяжении всей ее истории не прекращались попытки разработки и внедрения в практику обучения психологически ориентированных методических моделей, основанных как на зарубежном педагогическом опыте, так и на оригинальных разработках отечественных исследователей» [106, с. 211]. Автором было выделено восемь наиболее популярных моделей обучения, в каждой из которых предлагается по-разному выстраивать технологию обучения ребенка: 1) свободная, 2) диалогическая, 3) личностная, 4) обогащающая, 5) развивающая, 6) структурирующая, 7) активизирующая, 8) формирующая. Кратко охарактеризуем специфику каждой модели обучения.

Свободная модель. В этой модели приоритет отдается внутренней инициативе ребенка, который сам определяет интенсивность и продолжительность обучения; отличительными особенностями являются отсутствие классно-урочной системы, обязательных учебных программ, контроля и оценки знаний учащихся. Известными представителями данной модели М. А. Холодная определяет Р. Штайнера, Ф. Г. Кумбе и Ч. Сильбермана.

Диалогическая модель. Здесь целью образования видится освоение культурных основ человеческого познания в форме анализа текстов как произведений соответствующей культуры. Целенаправленное развитие интеллекта как базовый результат обучения направлено «на формирование диалогизма как основного определения человеческой мысли (в виде диалога культур; диалога идей за счет освоения тех «точек превращения», в которых одна форма понимания переходит в другую (иную) и т. п. Ключевыми представителями «школы диалога культур» автор выделяет В. С. Библера, С. Ю. Курганова и др.

Личностная модель. Общее развитие обучающегося, включающее познавательное, эмоционально-волевое, нравственное и эстетическое развитие, ставится в данной модели на первое место. Традиционный учебный процесс отличает обучение на высоком уровне трудности, приобретение теоретических знаний на начальном этапе обучения, быстрый темп изучения учебного материала, осознанный характер учения и др. Среди наиболее известных представителей

этой модели М. А. Холодная выделяет Л. В. Занкова, М. В. Звереву, И. И. Аргинскую, Н. В. Нечаеву и др.

Обогащающая модель. Ключевой задачей этой модели обучения является актуализация и усложнение ментального (умственного) опыта обучающихся. Это является формой их интеллектуального воспитания, направленного на развитие когнитивных, метакогнитивных и интенциональных компонентов ментального опыта средствами специально сконструированных учебных текстов. Среди наиболее известных представителей этой модели обучения автор выделяет Э. Г. Гельфмана, М. А. Холодную, Л. Н. Демидову, Дж. Рензулли.

Развивающая модель. В этой модели обучения приоритет отдается развитию основ теоретического мышления в младшем школьном возрасте в рамках специально организованной учебной деятельности школьников. Эта модель соответствует концепции развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдов.

Структурирующая модель. Формой организации учебной работы с ребенком в этой модели является создание специальных содержательных комплексов (блоков) в виде «укрупненных дидактических единиц» – «клеточек» учебного процесса, состоящих из различных элементов, обладающих в то же время информационной общностью. Здесь целью обучения является когнитивное развитие обучающегося, а основными представителями автор выделяет П. М. Эрдниева и Б. П. Эрдниева.

Активизирующая модель. В данной модели обучения включение в учебный процесс проблемных ситуаций, опора на познавательные потребности и интеллектуальные чувства обучающегося направлены на повышение уровня их познавательной активности. Традиционный подход к организации обучения сочетается с работой над познавательной мотивацией и мыслительной активностью школьников. Наиболее полно эта модель представлена в исследованиях А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, М. Н. Скаткина, Г. И. Щукиной и др.

Формирующая модель. Целенаправленное управление процессом усвоения знаний и умений в данной модели обучения направлено на умственное развитие обучающегося. Эта модель построена в соответствии с положениями теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, а основными представителями ее являются Н. Ф. Талызина, И. П. Калошина, В. П. Беспалько и др. [106, с. 211-214].

Обобщая описанные модели обучения, М. А. Холодная утверждает, что все они могут быть размещены в иерархии двух составляющих организации обучения – меры свободы субъективного выбора ребенка и объема управляющих воздействий. В целях проводимого нами анализа представленные модели можно дифференцировать и по критерию результата обучения, правда вариативность последнего будет не самая высокая. В большинстве моделей на первое место ставится развитие интеллекта обучающегося, далее – развитие способов деятельности и умственных действий, а также развитие творчества и личности

ребенка. В целом же предложенный М. А. Холодной подход к анализу моделей школьного обучения является когнитивно ориентированным, где приобретению знаний и развитию познавательных способностей отводится ведущая роль в учебной деятельности.

Важное место в понимании психологических особенностей обучения и учебной деятельности М. А. Холодная отводит способам организации деятельности обучающихся, классифицировать которые можно по критерию меры управляющих воздействий. Особый интерес здесь имеет не столько деятельность педагога по управлению деятельностью обучающегося, сколько деятельность самого ученика, понимание которой на уровне познавательного развития можно трактовать как индивидуальный когнитивный стиль. Этой проблеме М. А. Холодная также уделила серьезное внимание [106]. Определяя когнитивный стиль как «индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения» [106, с. 17], М. А. Холодная выделяет несколько направлений исследований, в которых этой проблематике было уделено особое внимание. Так, в истории развития когнитивно-стилевого подхода ею выделяются:

- 1) гештальтпсихологический подход Г. Уиткина (теория психологической дифференциации);
- 2) психоаналитическая подход к построению теории когнитивных контролей Дж. Клейна, Р. Гарднера, П. Хольцмана, Г. Шлезингера и др.;
- 3) теория когнитивного темпа Дж. Кагана как отражение проблемы индивидуальных способов категоризации;
- 4) более широкие когнитивные теории личности – теория понятийных систем О. Харви, Д. Ханга и Г. Шродера, теория личностных конструктов Дж. Келли.

Остановимся кратко на интерпретации этих подходов в исследовании М. А. Холодной.

В теории психологической дифференциации Г. Уиткина М. А. Холодная особое внимание акцентирует на проблеме зависимости/независимости ребенка от влияния поля (предметного и социального окружения) на его психическое развитие. В данном случае полнезависимое восприятие характеризует более высокую ступень психического развития. Последнее характеризует отличия между людьми в целом, и обучающимися, в частности, по критерию психологической дифференциации разных форм опыта. Дифференциация опыта на менее и более дифференцированную формы позволяют выделять относительно гомогенные и относительно гетерогенные состояния системы, каждая из которых отражает особенности психического развития ребенка. Ав-

тор пишет: «В процессе развития у ребенка происходит накопление и формирование специфического опыта («внутренней системы отношений») в направлении продвижения от изначально неструктурированного состояния с ограниченным отделением от среды к более структурированному состоянию с большей отделенностью «Я». Достижение более высокого уровня психологической дифференциации означает наличие более артикулированного опыта» [106, с. 24].

Применительно к организации учебной деятельности и анализу ее результатов артикулированность приобретаемого в ходе обучения опыта отличает обучающихся по степени развития способностей анализировать и структурировать опыт.

Психоаналитический подход к построению теории когнитивных контролей Дж. Клейна, Р. Гарднера, П. Хольцмана, Г. Шлезингера и др. В рассматриваемой теории автором выделяется в качестве ключевого понятие «когнитивных контролирующих принципов» (или «когнитивных контролей»), выполняющих в организации восприятия человеком окружающего пространства две функции. Первая – «структурные сдерживания» по отношению к аффективным побуждениям (в частности, разные люди различаются по тому, как организуется у них восприятие одной и той же ситуации, и именно эти различия в восприятии оказывают влияние на регуляцию потребностей и аффектов); вторая – координации психических возможностей индивидуума и требований ситуации, вследствие чего индивидуальное поведение приобретает адаптивный характер [106, с. 28-29].

На уровне конкретных психических действий когнитивные контроли представляют собой процессы анализа, понимания и оценки происходящего, разное сочетание которых в деятельности человека образует шесть стилей: 1) диапазон эквивалентности, 2) ширина категории, 3) ригидный/гибкий контроль, 4) толерантность к нереалистическому опыту, 5) фокусирующий/сканирующий контроль, 6) сглаживание/заострение [106, с. 29]. Не вдаваясь в особенности психоаналитической интерпретации данного подхода, отметим, что в этой теории была поставлена важнейшая проблема организации образовательного пространства обучающегося, учитывающая разную степень адаптированности обучающегося к условиям и средствам обучения.

В теории когнитивного темпа Дж. Кагана проблема учебной деятельности рассмотрена в плоскости наличия индивидуальных различий между обучающимися в скорости принятия решений (или когнитивном темпе). Основанием для выделения разных стилей когнитивной активности стали обнаруженные Дж. Каганом различия в способах категоризации объектов детьми. Таковых было выделено три – 1) аналитико-описательный, 2) тематический и 3) категориально-закрывающий [106, с. 31]. Наблюдение за поведением детей в условиях учебной деятельности позволило выделить группы обучающихся с импульсивным

и рефлексивным стилями принятия решений, отражающими разную скорость принятия ими решений.

Когнитивные теории личности. В этой группе подходов М. А. Холодная выделила исследовательские позиции, по-разному относящиеся к роли восприятия, понимания и объяснения в анализе человеком происходящих явлений и событий. Автор пишет: «С этой точки зрения принципиальным являлось разведение содержательных и структурных аспектов познавательной сферы (что человек думает и как он думает). Содержательные переменные – это представления (знания, мнения, убеждения) личности о тех или иных элементах своего окружения и собственных состояниях. Структурные переменные – это комплекс правил, которые отвечают за организацию (комбинирование, селектирование, связывание и т. д.) имеющихся представлений» [106, с. 33].

В анализе различий в познавательной деятельности между людьми ключевую роль играет совокупность структурных переменных, которая в теории понятийных систем О. Харви, Д. Ханта и Г. Шродера носит название «концепта» (или понятия), в теории личностных конструктов Дж. Келли – «конструкта».

В случае подхода О. Харви, Д. Ханта и Г. Шродера различия в учебной деятельности между обучающимися проявляются в особенностях построения категориальной схемы, «посредством которой любое поступающее впечатление кодируется, преобразуется или оценивается. Понятие, таким образом, – это некоторый субъективный эталон, который предопределяет характер познавательного отношения личности к происходящему. Иными словами, это устройство, фильтрующее опыт, благодаря чему представления об окружающем дифференцируются и интегрируются; в итоге мир предстает перед человеком во множестве своих релевантных граней» [106, с. 33-34]. В теории персональных конструктов Дж. Келли система конструктов представляет собой определенным образом организованный субъективный опыт оценки и прогнозирования действительности. А различия между обучающимися проявляются в степени когнитивной сложности индивидуальной конструктивной системы.

Рассмотренные, а также многие другие подходы к анализу когнитивных стилей составляют собственную проблематику когнитивной психологии. Нас же в данном случае интересует понимание особенностей учебной деятельности, среди которых в проанализированных подходах ключевое место занимает проблема познавательной активности обучающегося. С одной стороны, М. А. Холодная выделяет большой комплекс исследований различных моделей обучения, в которых на первое место ставится проблема организации учебной деятельности обучающегося; с другой, важнейший вопрос психологических условий учебной деятельности рассматривается в контексте когнитивно-

стилевого подхода, на основании которого можно говорить о различиях между обучающимися в их познавательной активности.

Как и в рассмотренном исследовании М. А. Холодной авторы работы по истории и современному состоянию когнитивной психологии (В. Н. Дружинин, Д. В. Ушаков [51]) выделяют исследования Г. Уиткина, Дж. Клейна, Р. Гарднера, Ф. Хольцмана, Г. Шлезингера, Дж. Кагана, О. Харви, Д. Ханга, Х. Шродера и Дж. Келли как заложившие основы современного понимания стилового подхода. Обилие разных стилей когнитивной деятельности, описанных в современной психологической литературе, отражает популярность и широту применения когнитивно-стилового подхода. Вслед за авторами дадим краткую характеристику выделяемых ими наиболее популярных когнитивных стилей.

Так, в своей работе они выделяют десять когнитивных стилей, каждый из которых может представлен понятиями – оппозициями.

«Полезависимость – полenezависимость». Проанализированный выше подход Г. Уиткина в полной мере отражает суть данного когнитивного стиля. Важным дополнением к представленному выше анализу данного стиля являются сведения о эмпирически выявленной связи «полезависимости – полenezависимости» с другими интеллектуальными способностями и особенностями межличностных отношений [51, с. 290-291].

«Узкий – широкий диапазон эквивалентности». Данный стиль дифференцирует людей по способности использования различного числа категорий при восприятии и оценке происходящего. Авторы также приводят подробные сведения о том, что данный параметр восприятия действительности хорошо коррелирует с рядом других интеллектуальных способностей, особенностями восприятия различных жизненных ситуаций.

«Узость – широта категории». Содержание данного стиля отражает отношение человека к различным характеристикам, проявлениям той или иной категории. Авторы указывают, что «широта категории отражает степень дифференцированности какой-либо одной категории (различные вариации значения категории «большой», степень разграничения различных оттенков «красного цвета» и т. д.). Таким образом, узкие категоризаторы склонны специфицировать свои впечатления и ограничивать область применения определенной категории, тогда как широкие категоризаторы, напротив, склонны подводить под одну категорию большое число подтверждающих ее примеров» [51, с. 293]. Исследования показали, что различные проявления данного стиля коррелируют с полом испытуемых и особенностями эмоциональной сферы.

«Ригидный – гибкий познавательный контроль». В основе различных проявлений данного когнитивного стиля лежит феномен субъективной трудности при смене различных способов деятельности. Важно указать, что здесь речь идет о деятельности познавательного,

когнитивного характера, связанной с решением различного рода задач. Так, авторы указывают, что «ригидный контроль свидетельствует о невозможности быстрого переключения с одной познавательной функции на другую в ситуации когнитивного конфликта в силу низкой степени их автоматизации, тогда как гибкий – об относительной легкости такого переключения в силу высокой степени их автоматизации» [51, с. 294]. Как и ранее, была обнаружена корреляция между степенью развития данного стиля и различными интеллектуальными способностями, а также особенностями эмоциональной сферы испытуемых.

«Толерантность к нереалистическому опыту». В основе данного когнитивного стиля лежит характер отношения человека к ситуациям, содержащим определенную степень неопределенности, противоречивости и двусмысленности. Положительный полюс данного стиля – толерантность, говорит о способности «принятия впечатлений, не соответствующих или даже противоречащих имеющимся у человека знаниям, которые он оценивает как правильные и очевидные» [51, с. 295]. Здесь также были обнаружены связи с уровнем развития отдельных интеллектуальных способностей и показателями тревожности человека.

«Узость – широта сканирования». Данный стиль проявляется, когда воспринимаемая ситуация предоставляет возможность интерпретации отдельных ее сторон максимально разнообразно. Широта сканирования ситуации отражает особенности распределения внимания человеком, которое положительно коррелирует со свойствами внимания и способностью контроля импульсивных реакций.

«Сглаживание – заострение». Этот когнитивный стиль проявляется в особенностях функционирования памяти, когда для «сглаживающегося» типа характерно забывание отдельных, острых моментов ситуации или явления, а для «заостряющего» – акцентирование на ее особых деталях и чертах. Наиболее сильно проявления данного стиля связаны с личностными характеристиками человека – пассивностью, консерватизмом, отсутствие чувства соперничества.

«Импульсивность – рефлексивность». Данный стиль характеризует скорость принятия решений человеком в ситуациях необходимости выбора правильного варианта. При этом различия между разными типами людей проявляются не только в скорости, но и в качестве аналитической деятельности в ситуации принятия решений.

«Конкретная – абстрактная концептуализация». По мнению авторов, «данный когнитивный стиль характеризует индивидуальные различия в особенностях интерпретации (концептуализации) происходящего, обусловленные уровнем развития дифференциации и интеграции понятий в рамках индивидуальной понятийной системы. Полюс «конкретности» характеризуется незначительной дифференциацией и недостаточной интеграцией понятий, полюс абстракт-

ности – высокой степенью дифференциации и интеграции понятий» [51, с. 300].

«Когнитивная простота – сложность». Ключевым для разделения людей по данному критерию является система имеющихся у человека личностных конструктов. Множество – простота вариантов восприятия ситуации характеризуют людей с высокой и низкой сложностью конструктивной системы.

В представленном исследовании мы видим достаточно большое разнообразие когнитивных стилей, характеризующих познавательную активность человеку. Конечно, связь этих и других стилей когнитивной деятельности не только с интеллектуальными способностями, но и с личностными характеристиками, говорит о важности их учета в организации учебной деятельности. Однако, обнаруженные связи разных проявлений стилей с другими сторонами психической деятельности вполне естественны, так как отражают функционирование системы целостной психической реальности.

Между тем, если рассматривать когнитивно-стилевую проблематику в более широком фокусе развития когнитивной психологии, то при безусловных достижениях последней в объяснении различных сторон познавательной деятельности, здесь могут быть выделены и вполне конкретные недостатки. Так, английский историк науки Роджер Смит [91] определил три наиболее критикуемые в психологии позиции когнитивной психологии.

Проблема тождественности человека и машины.

При всем том, что история этой проблемы уходит далеко за пределы истории современной психологии, Р. Смит указывает, что «с самого зарождения этой дискуссии и до начала XXI в. существовали глубокие расхождения во мнениях между учеными, которые заявляли, что люди – это компьютеры (хотя и сконструированные иначе, чем машины), и учеными, ограничивавшимися аналогией между компьютерами и людьми. Даже внутри первой группы имели место споры о том, какого рода компьютером является человек. Представители второй группы спорили о том, насколько далеко простирается аналогия между компьютерами и людьми» [91, с. 370].

Критика компьютерной метафоры.

Более конкретное выражение первой проблемы нашло отражение в вопросе о соответствии, или аналогии между процессами, происходящими в компьютере и мозговыми процессами человека. «Во второй половине 1980-х гг. появились надежды, – пишет Р. Смит, – что компьютеры с так называемой параллельной и распределенной обработкой данных помогут построить модель сознательно действующего мозга. Однако не исключено, что мозговые процессы даже на уровне базовой логики очень отличаются от того, что делают компьютеры. Тем не менее приверженцы искусственного интеллекта верили, что препятствием для его создания служит недостаток времени и денег» [91, с. 373].

Критика гуманистической психологией.

Гуманистические психологи высказывались против объяснения проблемы соотношения «мозга и сознания» с позиции естественных наук, рассматривающих мозг и сознание как биологическую систему. Гуманистическая психология встала, по мнению Р. Смита, на путь «необходимости изучения субъективности и внутренних состояний независимо от знаний о мозге», определила «сердцевинной природы человека качественные переживания смыслов и ценностей» [91, с. 373].

Подчеркнем еще раз, что критика когнитивного подхода не отменяет значительных достижений в области психологии познания. Важнейшие результаты когнитивной психологии раскрывают специфику самых разных способов организации мыслительной деятельности обучающихся, стилей когнитивной деятельности, связи когнитивных процессов с другими сторонами психической активности человека. Однако важно понимать и то, что когнитивный подход – далеко не единственный как зарубежом, так и в России, в котором феноменам учения, научения, обучения, учебной деятельности и др. уделяется пристальное внимание.

Рассмотрев возможность понимания учебной деятельности в контексте исследования проблем обучения, далее перейдем к рассмотрению феномена научения и существующих в психологии теорий и подходов к его пониманию.

3.1.2. Научение и учебная деятельность

В начале данной главы, когда мы пытались дать определение понятию научение, могло сложиться впечатление, что последнее характерно в первую очередь представителям животного мира, но не человеку. Точнее, обучаться и научаться может человек, тогда как для других представителей животного мира доступно лишь научение. Между тем, отмеченные нами определения данных понятий характеризуют преимущественно отечественную традицию конструирования понятийного аппарата, описывающего процессы приобретения знаний, опыта деятельности и пр. В свою очередь традиция зарубежных, прежде всего американских психологов, где длительное время бихевиоризм занимал ведущие научные позиции, предполагает проведение менее строгих границ между научением и обучением. Например, в исследовании американских психологов Б. Хегенхана и М. Олсона «An introduction to theories of learning» [104], переведенном на русский язык как «Теории научения», к теориям научения отнесены, с одной стороны, исследования Э. Торндайка и И. П. Павлова, с другой, Ж. Пиаже. Вряд ли речь идет о некорректном переводе работы, скорее, о наличии уникальной исследовательской традиции, выходящей за традиционные для

отечественной психологии рамки. Тем не менее, на данном исследовании стоит остановиться подробнее.

Подход к проблематике научения Б. Хегенхана и М. Олсона требует особого внимания по ряду причин. Во-первых, в терминологическом корпусе проблем, связанных с учебной деятельности, таким понятиям как учение, обучение, учебная деятельность отводится второстепенная роль. В глоссарии, предложенном авторами, мы не найдем этих понятий; зато научению, как центральному понятию всего исследования, уделяется большое внимание. Здесь традиционные для российской психолого-педагогической науки понятия заменяются термином научение, понимаемом широко как «относительно устойчивое изменение в поведении или поведенческом потенциале, которое возникает из опыта и не может быть приписано преходящим физическим состояниям, как болезнь, усталость или воздействие лекарственных средств» [104, с. 458].

Во-вторых, авторы исследования рассматривают научение как «одну из наиболее глобальных тем современной психологии», что сочетается, по их мнению, с отсутствием его четкого определения. Тем не менее, в качестве рабочего они предлагают использовать определение научения, данное Г. Кимблом, как «относительно постоянное изменение в потенциальной возможности поведения, являющееся результатом подкрепленной практики» [104, с. 12]. Выбор именно этого, бихевиористского по сути определения, обосновывается авторами тем, что «определение научения Кимбла представляется удобной моделью для обсуждения ряда важных вопросов, которые необходимо затронуть при попытке дать определение научению» [104, с. 13]. Под такими вопросами авторы подразумевают: изменение поведения под воздействием научения, формирование поведения в процессе научения, какие виды научения влияют на изменение и формирование поведения, какие виды управления научением (обусловливания) существуют и др.

Таким образом, подход Б. Хегенхана и М. Олсона - это попытка рассмотреть проблему научения сквозь призму ее понимания в бихевиоризме. При этом научение не сводится только к его классическому пониманию в бихевиоризме, а заменяет традиционные, например, для российской психологии понятия обучения, учения, учебной деятельности. Также этот анализ не ограничивается разными вариантами классического и современного бихевиористского понимания, он включает оценку роли когнитивной психологии, различных нейрофизиологических теорий и др. подходов к пониманию научения.

Для того, чтобы дать максимально обобщенное и при этом содержательно насыщенное представление о классификации исследований проблемы научения в работе Б. Хегенхана и М. Олсона, обратимся к таблицам 1-5, в которых дано наименование направления и теорий (столбцы 1 и 2), предмет исследований (3) и основная идея (4).

Таблица 1.

Классификация теорий научения в подходе М. Хегенхана и М. Олсона (функционалистские теории)

Направление	Теория	Предмет теории	Основная идея
Преимущественно функционалистские теории	Коннекционизм Эдварда Ли Торндайка	механизмы научения животных и людей	Научение происходит методом проб и ошибок, постепенно по возрастающей, а законы научения являются общими для всех животных (в т.ч. и для человека). В обучении наиболее эффективен проблемный, практикоориентированный подход.
	Радикальный бихевиоризм Бэrrаса Фредерика Скиннера	разработка принципов научения для управления развитием живого организма	Оперантный тип поведения отличается от рефлексивного поведения тем, что вызывается не стимулом, а контролируется его последствиями. Научение наиболее эффективно в программированной форме, когда усваиваемая информация предъявляется постепенно в приемлемом темпе, и обучающийся получает незамедлительную обратную связь о правильности своего научения.
	Гипотетико-дедуктивный бихевиоризм Кларка Леонарда Халла	анализ поведения как функций множества стимулов, оказывающих совместное влияние на организм	Механизмом научения является такое соотношение стимула, реакции и подкрепления, когда если за стимулом следует реакция, за которой в свою очередь следует подкрепление, то связь между стимулом и этой реакцией усиливается. Чем чаще подкрепляется связь пары стимул-реакция, тем сильнее привычка.

Таблица 2.

Классификация теорий научения в подходе М. Хегенхана и М. Олсона (ассоцианистские теории)

Направление	Теория	Предмет теории	Основная идея
Преимущественно ассоцианистские теории	Теория условных рефлексов И. П. Павлова	механизмы возникновения условного рефлекса; первая и вторая сигнальные системы	Для того, чтобы произошла условная реакция, необходимо несколько раз сочетать условный стимул (УС) и безусловный стимул (БС). Каждый раз, когда имеет место безусловный стимул, происходит безусловная реакция (БР). Процесс обучения выглядит следующим образом: УС→БС→БР
	Закон смежности Эдвина Рея Газри	объяснение поведения действием целостной стимульной ситуации	В основе научения лежит единственный закон смежности: «Комбинация стимулов, которая сопровождает движение, при ее повторном появлении имеет тенденцию вызывать то же самое движение» [104, с. 205]. Научение – это результат смежности паттерна стимуляции и реакции, а научение будет полным (ассоциация приобретет полную силу) уже после одного сочетания стимула и реакции [104, с. 205].
	Теория выборки стимулов Уильяма Кея Эстеса	анализ кривой научения и кривой угадания средними логическими теориями вероятности и выборки	Вероятность реакции испытуемых равна числу стимульных элементов, обусловленных ожидаемыми экспериментатором реакциями, которые могут произойти в начале каждой попытки научения.

Таблица 3.

Классификация теорий научения в подходе М. Хегенхана и М. Олсона (когнитивные теории)

Направление	Теория	Предмет теории	Основная идея
Преимущественно когнитивные теории	<p>Гештальт-теория: теория поля Курга Левина; исследования мыслительных способностей животных Вольфгангом Келером и др.</p>	<p>1) влияние совокупности событий жизненного пространства на человека; 2) мотивация решения задач</p>	<p>Характерным для восприятия и научения являются когнитивные процессы, создающие психологический опыт. Мозг автоматически трансформирует и систематизирует переживания опыта, добавляя отсутствовавшие на сенсорном уровне качества. Важное место в решении когнитивных задач имеет инсайт и мотивация.</p>
	<p>Генетическая эпистемология Жана Пиже</p>	<p>Интеллект как динамическая черта</p>	<p>Обучение происходит более или менее постоянно и включает как сбор информации, так и ее когнитивную репрезентацию. Научение имеет два разных типа – ассимиляция и аккомодация.</p>
	<p>Целенаправленный бихевиоризм Эдварда Чейза Толмена</p>	<p>Молярное поведение как направленность на выполнение определенной задачи</p>	<p>Научение – это процесс открытия причинно-следственных связей в окружающем мире; поэтому научение является непрерывным процессом, не требующим мотивации. Выделил шесть видов научения: катексисы, равноценные убеждения, ожидания поля, способы познания поля, дифференцирование потребностей, двигательные паттерны.</p>
	<p>Теория научения посредством наблюдения Альберта Бандуры</p>	<p>Информация как предмет научения</p>	<p>Научение происходит посредством наблюдения, и научение имеет место при наличии или отсутствии подражания и подкрепления. Поведение является продуктом личности и среды и одновременно оказывает влияние на личность и среду. Важным при изучении поведения и научения является учет динамического взаимодействия личности, среды и поведения.</p>

Таблица 4.

Классификация теорий научения в подходе М. Хегенхана и М. Олсона (нейрофизиологическая теория)

Направление	Теория	Предмет теории	Основная идея
Преимущественно нейрофизиологическая теории	Нейрофизиологическая теория научения и восприятия Дональда Олдинга Хебба	Нейрофизиологические объяснения научения. Объективное исследование когнитивных процессов.	Сложные когнитивные процессы можно изучать, используя в качестве фундаментальных инструментов исследования отдельные нейроны и синапсы. Фундаментальный принцип научения связан лишь с повторением и ассоциацией идей и основывается на понимании того, какую роль в данном процессе могут играть нейроны.

Таблица 5.

Классификация теорий научения в подходе М. Хегенхана и М. Олсона (эволюционная теория)

Направление	Теория	Предмет теории	Основная идея
Эволюционная теория	Эволюционная психология научения Роберта Боллса	Объяснение процесса научения эволюционными принципами	Научения включает в себя выработку ожиданий, то есть организм научается тому, что какое-либо одно событие, как правило, предшествует другому. «Боллс расширил ориентированный на цель подход Толмена, рассматривая поведение с точки зрения как его непосредственной или ближайшей цели, так и конечной или эволюционной. Он всегда помещал поведение в контекст его функции... Невозможно достигнуть полного понимания поведения вне его функционального контекста» [104, с. 412].

Представленная классификация теорий научения схематично отражает специфику их содержания. Для более полного ознакомления с ними необходимо внимательное знакомство как с представленным ис-

следованием, так и с работами самих исследователей. Однако, исходя и из проведенного анализа мы можем сделать ряд выводов относительно позиции Б. Хегенхана и М. Олсона о существующих в психологии теориях научения.

Выбранный ими подход к классификации теорий научения достаточно специфичен. Основанием для деления теорий является выбор различных механизмов научения, точнее групп факторов, обеспечивающих максимально возможный эффект от обучающих действий. Собственно специфика исследования состоит, на наш взгляд, в спорности отнесения ряда теорий к классифицируемым группам (см., например, отнесение теории И. П. Павлова к ассоцианизму или группировку теорий К. Левина, Ж. Пиаже, Э. Толмена и А. Бандуры в когнитивные теории именно научения).

В центре обсуждения Б. Хегенхана и М. Олсона лежит бихевиоризм и история развития представлений бихевиористов о научении и факторах, способствующих ему. При этом авторы стремятся показать и альтернативные подходы, такие как исследования гештальтпсихологов, Ж. Пиаже, Р. Боллса и ряд других. Спорным здесь является отнесение данных исследований именно к теориям научения; при этом сами авторы в начале своего исследования определяют научение в традициях бихевиоризма (научение как подкрепленное поведение), тогда как исследования Ж. Пиаже, В. Келера, К. Коффки и мн. др. вряд ли можно отнести к таковым.

Тем не менее, следует отметить, что по мнению авторов вклад бихевиоризма в понимание определенных закономерностей обучения (вообще, а не только научения) на протяжении всей истории своего развития достаточно существенен. Многие из положений теорий научения могут быть применены к организации конкретного учебного процесса. В этой связи следует кратко остановиться на понимании авторами задач образования с точки зрения бихевиоризма и их понимания Б. Хегенханом и М. Олсоном в гештальтпсихологии и когнитивной психологии [104, с. 419-431].

Учебный процесс в теории Э. Торндайка.

1. Учебный процесс структурирован, имеет четко определенные цели, находящиеся в рамках способностей учащегося по отношению к стимулам.

2. Мотивация имеет сравнительно небольшое значение, кроме случаев, когда нужно установить, что именно будет для учащегося «состоянием удовлетворения».

3. Ситуация научения должна как можно больше походить на реальную (практически идентичность учебной и реальной ситуаций).

Учебный процесс в теории Э. Газри.

1. Учебный процесс начинается с определения стимулов и надлежащих реакций на эти стимулы.

2. Мотивация обучения практически не нужна, так как от учебной ситуации требуется только наличие адекватных реакций учащегося в присутствии определенных стимулов.

3. Формальное обучение должно быть как можно ближе к реальным жизненным ситуациям.

Учебный процесс в теории К. Халла.

1. Научение требует возникновения потребности, интенсивность которой можно снизить.

2. Более конкретно – необходимым условием для научения в классе является возбуждение в учениках некоторой (оптимальной) тревоги, снижающейся в дальнейшем под действием успеха.

Учебный процесс в теории Б. Скиннера.

1. Педагог должен подкреплять желательное поведение и игнорировать неблагоприятное.

2. Обучение должно быть полностью программированным.

Учебный процесс в теориях гештальтпсихологов.

1. Ключевым условием успешного научения является понимание, а не знание или заучивание фактов.

2. Педагог влияет на ученика (по аналогии с подкреплением бихевиористов), создавая ситуацию неопределенности, преодолеть которую ученик хочет и должен.

3. Ученики смогут по-настоящему понять суть научения через опыт только тогда, когда поймут принципы, на которых оно основывается (аналогия с шимпанзе В. Келера).

Учебный процесс в теории Ж. Пиаже.

1. Чтобы научение состоялось, материал должен быть частично знакомым, а частично – нет. Знакомая часть будет ассимилирована, а незнакомая создаст необходимость в легкой модификации когнитивной структуры ребенка (аккомодация).

Учебный процесс в теории Э. Толмена.

1. Научение является не столько формированием правильных реакций и стратегий, сколько исключением неправильных.

2. Преподавание различных точек зрения позволит ученику формировать когнитивную карту (как когнитивная карта у белых крыс).

Учебный процесс в теории И. П. Павлова.

В отношении приложения этой теории к организации учебного процесса авторы достаточно пессимистичны: «Павловские принципы, – пишут они, – трудно применить в сфере образования, хотя они, вне сомнения, действуют беспрестанно. В целом, можно сказать, что всякий раз, когда нейтральное событие сочетается со значимым, происходит классическое обусловливание; очевидно, что такие сочетания образуются постоянно» [104, с. 426].

Учебный процесс в теории А. Бандуры.

1. Все, что нужно выучить при прямом опыте, можно выучить и через наблюдение.

2. Так как модели наиболее эффективны, когда им приписывают уважение, компетентность, высокое положение или власть, в большинстве случаев преподаватели могут быть весьма влиятельными моделями.

Учебный процесс в теории Д. Хебба.

1. В основе успешности раннего научения, проходящего в детском возрасте, лежит неврологическая репрезентация объектов и событий в окружающей среде.

2. В основе успешности второго вида научения – более позднего, лежит умение преподавателя правильно перестраивать имеющийся на нейрофизиологическом уровне опыт.

Обобщим вышесказанное. Бихевиористский подход к научению имеет с теоретической точки зрения перспективу применения в организации учебной деятельности. Однако, ограничение его применения кроется в тех недостатках бихевиоризма, которые были давно отмечены в психологии. Поэтому варианты практического применения в учебном процессе теорий научения бихевиористов так и остаются чаще всего теориями, нежели образовательными практиками (за исключением, конечно, программированного обучения). В частности, уже упоминавшийся ранее английский историк науки Р. Смит [91] выделил несколько характерных недостатков, за которые бихевиористы подверглись наибольшей критике.

1. Научение не может происходить по одному образцу, под которым понималось определенное сочетание стимулов, реакций и подкреплений.

2. Программированное обучение иностранному языку так и не получило большого числа сторонников; оно было раскритиковано Н. Хомским.

3. Бихевиоризм, построенный по образцу естественно-научного знания, отвергал ценности как важный фактор образования и развития человека. Это мы хорошо можем увидеть, вспомнив отношение Торндайка, Газри, Халла и мн. др. к роли мотивации в организации учебного процесса [91, с. 222-223].

Специфичность понимания научения в американской психологии станет еще более понятной, если мы обратимся к отечественной традиции интерпретации этого понятия. В качестве примера следует обратиться к исследованиям В. Д. Шадрикова [110, 111], в которых была предпринята попытка соотнести интересующие нас понятия.

Рассматривая учебную деятельность как один из видов деятельности человека (помимо игры и труда), В. Д. Шадриков обращает внимание на то, что закономерности ее развития и функционирования наиболее отчетливо прослеживаются на материале исследований деятельности ученика (учебная деятельность) и учителя (педагогическая деятельность). Для того, чтобы понять суть учебной деятельности В. Д. Шадриков предлагает рассматривать разные ее стороны – научение, развитие, воспитание – во взаимосвязи.

Научение, являясь ключевой категорией учебной деятельности, отражающей по мнению В. Д. Шадрикова ее результативную сторону, может быть понято в самом широком смысле как «систематическая модификация поведения при повторении ситуации и (или) под влиянием прошлого опыта на основе образования связей, сохранения следов и их реорганизации. Научение, – продолжает автор, – тесно связано с исполнением и проявляется в исполнении, но научение не тождественно исполнению» [110, с. 117]. Предлагаемое понимание научения шире представлений бихевиористов о нем, хотя и включает в себя опыт поведенческого понимания научения. Здесь важно указать, что автором были выделены четыре группы концепций научения, наиболее полно отражающие разные его стороны: психологические, физиологические, психофизиологические и нейропсихологические. Первым двум типам концепций В. Д. Шадриков уделяет более пристальное внимание.

Специфику **психологических концепций научения** автор определяет следующим образом: «В этих концепциях внимание исследователей концентрируется на выявлении условий и факторов, способствующих установлению связей и реорганизации опыта, с последующей интерпретацией возможных механизмов влияния этих факторов на процесс научения» [110, с. 121]. Среди наиболее актуальных проблем научения, рассматриваемых в психологических концепциях, автор выделяет:

- 1) исследование понятий «стимул» и «реакция» (Дж. Уотсон, Э. Газри);
- 2) изучение роли эффекта достижения (Э. Торндайк);
- 3) анализ разных форм подкрепления (К. Халл);
- 4) анализ мотивационной значимости объектов (Э. Толмен);
- 5) анализ различий между процессами научения и исполнения (К. Лешли, Э. Толмен, К. Халл, Ж. Нюттен).

История развития психологических концепций научения по мнению В. Д. Шадрикова складывалась таким образом, что на ранних этапах исследования касались в основном изучения сенсорных и моторных сторон научения, тогда как более поздние ставили целью изучение отдельных типов научения в их системном проявлении. Среди последних наиболее продуктивными оказались теория «опосредования» Ч. Осгуда, теория уравнивания Ж. Пиаже, теория взаимозависимости когнитивных, динамических и реактивных процессов Ж. Нюттена.

Обобщая, отметить, что между классификацией психологических теорий научения В. Д. Шадрикова и подходом Б. Хегенхана и М. Олсона много общего. В обеих классификациях делается упор на выделение двух масштабных направлений исследований научения – бихевиоризме и когнитивной психологии.

Отчасти последний вывод можно сделать и о классификации **физиологических концепций научения** за исключением того, что в исследовании В. Д. Шадрикова внимание уделяется не только зарубеж-

ным, но и отечественным исследованиям. Так, автором выделяется три больших группы физиологических концепций, выступающих не как противопоставление психологическим концепциям, а как естественно-научная основа большинства из них:

1) теория условных рефлексов И. П. Павлова (предмет – сенсорное научение);

2) теория инструментальных условных рефлексов Б. Скиннера (предмет – моторное научение);

3) концепция построения и регулирования произвольных движений у человека Н. А. Бернштейна, Л. В. Чхайдзе.

Обобщая эти и другие исследования проблемы научения, В. Д. Шадриков отмечает, что центральным звеном всех указанных концепций является обращение к исследованию когнитивных, сенсомоторных или кинестетических структур. Таким образом предмет научения определяется как формирование особых взаимосвязей между мотивационными, познавательными и исполнительными аспектами научения. Однако, автор указывает и на наличие одного из важнейших недостатков существующих теорий и концепций: «Вне сферы внимания остается один из главных аспектов научения – развитие способностей. Как отмечал С. Л. Рубинштейн, предпосылкой, внутренним условием освоения человеком определенных знаний и способов действия является известный уровень развития способностей, в свою очередь в процессе освоения знаний и способов действий развиваются способности. Исследования отечественных психологов, – продолжает В. Д. Шадриков, – позволяют сказать, что нельзя создать подлинно научную теорию научения без учета развития способностей» [110, с. 123].

Завершая анализ проблемы научения в психологической науке, отметим следующее. И в параграфе, касающемся соотношения обучения и учебной деятельности, и здесь мы уделили слишком мало внимания отечественной традиции изучения обсуждаемых проблем. Прежде всего речь идет о истории XX столетия, когда были получены данные о особенностях организации обучения ребенка, ставшие основой появления наиболее известных и популярных сегодня в России подходов к пониманию обучения. Подобная логика организации представленного в работе материала требует некоторого пояснения.

Во-первых, развитие когнитивной психологии и бихевиоризма, ставших основой для рассмотрения проблем обучения и научения, длительное время происходило практически независимо от развития отечественной психологии в XX веке. Конечно, это не отменяет необходимости соотнесения отечественных и зарубежных подходов к пониманию моделей и стилей обучения и научения, однако требует своего самостоятельного и глубоко анализа, который будет проведен нами в другой работе.

Во-вторых, следствием первого является формирование уникальной и независимой отечественной традиции исследования проблем

учебной деятельности, результатом которой стало формирование используемых сегодня в практике организации российского образования теорий. Ввиду этого рассмотрение краткой истории вопроса и современного состояния теории учебной деятельности в России в рамках решаемых нами задач должно происходить отдельно от анализа когнитивных и поведенческих подходов. Хотя конечно же и здесь крайне интересен сравнительно-исторический анализ отечественных и зарубежных теорий и концепций.

Ввиду обозначенных позиций далее обратимся к краткому описанию теоретических и практических исследований проблем учебной деятельности, осуществленных в российской психологии в XX веке. Еще раз подчеркнем – именно они стали основой для тех моделей и подходов к организации образования, которые сегодня являются наиболее популярными и распространенными.

3.1.3. Проблемы обучения в российской психологии XX века

Ставя задачей данного параграфа анализ исследований проблемы учебной деятельности, мы можем вслед за авторами исследования, посвященного проблемам развития психологии в России в XX веке [79], выделить два наиболее актуальных проблемных поля, в рамках которых вопросам учебной деятельности в российской психологии отводится значительное внимание. К таковым относятся:

- 1) проблемы понимания целей и задач учебной деятельности в контексте развития педологических идей в 20-30-е гг.;
- 2) проблемы обучения, развития и воспитания в культурно-исторической теории высших психологических функций.

Выделить однозначный классификационный признак здесь трудно, так как, с одной стороны, авторы исследования используют принцип историзма, позволивший рассмотреть наиболее актуальные проблемы российской психологии в контексте ее развития в XX веке. С другой, авторы применяют проблемный подход – в качестве факторов, объясняющих разные аспекты учебной деятельности, определяются те или иные проблемы психологии человека – культурно-исторический, системный, когнитивный и др. подходы. Поэтому здесь мы обратимся к содержанию обозначенных проблемных полей и месту учебной деятельности в каждом из них.

Педологические идеи 20-30-х гг. XX века.

В основе педологических идей, ставших важным научно-практическим направлением развития отечественной психологии в первой трети XX века, лежали идеи идеологического характера, связанные с формированием нового советского общества. По мнению В. А. Кольцовой, Ю. Н. Олейника и Б. Н. Тугайбаевой [52] могут быть

выделены три идеи, ставшие целевыми ориентирами теоретического подхода к ребенку в отечественной педологии.

Во-первых, это формирование так называемого «нового человека» как своеобразного «улучшенного издания человека», необходимого для нового социалистического общества.

Во-вторых, это полное подчинение «интересов человека классовой борьбе и на этой основе – формирование психологии «нового человека», как «винтика» части единого механизма государственной машины» [52, с. 59].

В-третьих, достижение идеального результата является следствием специфического понимания образовательного процесса, в котором, по мнению авторов, «производство нового человека» аналогично производству нового оборудования.

Теоретические и экспериментальные основы педологического подхода к развитию, обучению, воспитанию ребенка в первой трети XX века были заложены в работах таких известных российских ученых, как А. П. Нечаев, Г. И. Россолимо, А. Ф. Лазурский, Н. Е. Румянцева, И. А. Сикорский, К. И. Поварнин, В. П. Кащенко, П. П. Блонский, М. Я. Басов, С. С. Моложавый, А. С. Залужный, А. Б. Залкинд, Л. С. Выготский и др.

В конкретно психологическом понимании формирования «нового человека» авторы выделяют следующие ключевые идеи.

1. Условием развития ребенка является биосоциальный характер его природы, который накладывается на среду как условие социально-биологической эволюции ребенка.

2. Педология – это синтетическая наука, призванная дать целостное знание о ребенке, в основе которого лежит «требование всестороннего его изучения на разных онтогенетических стадиях, анализ закономерностей и тенденций развития, выявление внутренних его предпосылок и особенностей среды его обитания» [52, с. 60].

3. Целью педагогического процесса должно быть целенаправленное изменение личности ребенка, основой для которого является ее глубокое знание, а также знание законов развития и воспитания.

Конечно, объем проведенного анализа не дает возможности подробно проанализировать достижения педологов в понимании учебной деятельности. Однако, даже здесь мы можем показать, что педологический подход принципиально отличается от развивавшегося параллельно по времени бихевиоризма. Последний ограничивался исследованием вопросов целенаправленного формирования поведения ребенка (Дж. Уотсон), в котором личности ребенка (как психологическому феномену) не было места. При этом основой для формирования поведения было знание лишь физиологических особенностей человека и внешне наблюдаемых реакций, что противоположно идеям синтетического знания педологов.

Культурно-историческая теория высших психологических функций.

Несколько забегаая вперед, обратим внимание, что идеи развивающего обучения являются сегодня наиболее популярными в педагогической психологии. По крайней мере в академической ее плоскости этот подход используется значительно чаще других. При этом теоретические основы развивающего обучения были во многом заложены в теории культурно-исторического развития высших психологических функций, к роли которой в решении проблем учебной деятельности мы и обратимся.

Среди большого числа исследований, выполненных в рамках развития культурно-исторической психологии в XX веке, Л. И. Анцыферова [6] выделяет: изучение проблем активности личности Л. С. Выготским, изучение психического развития ребенка Д. Б. Элькониным, исследование Л. И. Божович развития личности на разных этапах ее жизни, анализ проблем формирования собственной активной деятельности подростка Д. И. Фельдштейна.

Изучение проблем активности личности Л. С. Выготским. По мнению Л. И. Анцыферовой в рамках исследований Л. С. Выготским культурных факторов развития личности был проведен анализ понятия активности как ведущей характеристики человека, выступающей в разнообразных формах. Место и роль активности как психологического феномена в жизни ребенка может быть определено рядом следующих позиций.

Во-первых, на ранних этапах психического развития активность способствует формированию волевых усилий.

Во-вторых, активность ребенка является условием его культурного развития. Социальные ситуации развития, активным участником которых является ребенок, не только изменяют его личность и деятельность, но и сами преобразуются под влиянием внутреннего отношения ребенка к ним.

В-третьих, развитие самосознания и самоконтроля как важнейших составляющих психической жизни ребенка происходит в процессе его сотрудничества со взрослыми и другими детьми в ходе коллективной деятельности. В ходе этого взаимодействия первоначально значимым является не столько социализация, сколько индивидуализация ребенка.

Изучение психического развития ребенка Д. Б. Элькониным. По мнению Л. И. Анцыферовой в исследованиях Д. Б. Элькониным было показано, что понимание психического развития ребенка на ранних стадиях основано на изменениях в системе взаимоотношений ребенка со взрослым. В основе этих изменений лежит сочетание двух форм развития – социализации как процесса усвоения общественного опыта, и индивидуализации как приобретения самостоятельности и автономии. Сочетание обеих форм специфично на разных стадиях развития ребенка и является условием перехода от одной стадии развития к другой.

В развитии ребенка Д. Б. Эльконин выделил три параметра, понимание которых позволяет выделить каждую стадию в самостоятельный период жизни: 1) социальная ситуация развития, 2) ведущий тип деятельности, 3) психические новообразования. Сочетание этих параметров в периоды дошкольного, младшего школьного, подросткового возрастов приводит к развитию у ребенка эмоционально-потребностной сферы, с одной стороны, и общественно-выработанных способов действий с предметами, эталонов, интеллектуальных возможностей ребенка, с другой. Таким образом, включение в разные формы деятельности, общения, невербального и вербального взаимодействия со взрослыми рассматривается Д. Б. Эльconiным как механизм психического развития ребенка.

Исследование Л.И. Божович развития личности на разных этапах ее жизни. Ключевыми факторами психического развития ребенка в исследованиях Л. И. Божович были определены изменения в социальной ситуации развития и внутренней позиции ребенка [6, с. 173]. Рассматривая развитие личности ребенка как процесс ее целостного преобразования, Л. И. Божович в качестве ключевых ориентиров развития выделила изменение системы отношений человека к действительности, перестраивание структуры сознания, мотивационную сферу личности.

Особым этапом в развитии личности является, по мнению Л. И. Божович, обучение ребенка в основной общеобразовательной школе. Здесь среди большого числа факторов, способствующих развитию ребенка, особое место занимает перестройка мотивационной сферы личности, в которой «центром интересов школьников становится область взаимоотношений со сверстниками» [6, с. 175].

Обобщая многочисленные исследования Л. И. Божович проблем формирования личности в детском возрасте, Л. И. Анцыферова пишет, что здесь «психологическая периодизация жизни личности совпадает с социальной ее этапностью, включающей, в основном, периоды перехода из младших классов в старшие. Именно эти переходы и выступают как те «события», которые вызывают изменения «внутренней позиции личности», преобразования ее структуры, нарастание «чувства взрослости» и повышения уровня самосознания» [6, с. 178].

Анализ проблем формирования собственной активной деятельности подростка Д. И. Фельдштейна. Понятие «субъект собственной активной деятельности» было использовано Д. И. Фельдштейном для объяснения процесса включения ребенка в систему общественных отношений в ходе его психического развития. Последнее может быть объяснено попеременным развертыванием двух сторон деятельности ребенка, направленных на достижение двух типов результатов: 1) усвоение задач, мотивов и норм взаимоотношений между людьми, 2) овладение общественно выработанными способами действий.

Вслед за Л. С. Выготским Д. И. Фельдштейн выделяет две формы достижения указанных результатов развития – социализацию, как фор-

му пассивного, по мнению Л. И. Анцыферовой, принятия ребенком требований и условий жизни в обществе, и индивидуализацию, как осознание ребенком себя субъектом общественных отношений, противопоставляющим себя другим [6, с. 179]. Особое место в развитии субъектности ребенка Д. И. Фельдштейн отводит подростковому возрасту, в котором «личность подростка получает развитие в системе обширной, многоплановой, социально признаваемой и социально одобряемой деятельности» [6, с. 180].

Как и в отношении рассмотренных выше педологических идей 20-30-х гг. XX века, здесь мы только кратко остановились на ключевых идеях представителей культурно-исторической психологии. При этом, конечно же, круг исследовательских вопросов далеко не ограничивается работами Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович и Д. И. Фельдштейна. Однако и проведенный анализ позволяет сформулировать ряд выводов относительно роли культурно-исторической теории высших психологических функций в понимании некоторых проблем учебной деятельности.

Во-первых. На первый взгляд может сложиться впечатление, что достижения рассмотренных подходов относятся лишь к проблемам психического развития на разных этапах жизни. Однако, рассматривая разные факторы и условия психического развития ребенка до наступления периода ранней взрослости, культурно-историческая психология отводит ведущее место фактору социального взаимодействия ребенка с окружающими его детьми и взрослыми.

Во-вторых. Формализуя это взаимодействие в понятии социальная ситуация развития, культурно-исторический подход отводит нормативным формам и условиям взаимодействия ребенка с окружением ведущее место. При этом среди многообразия форм взаимодействия учебная деятельность школьника занимает ведущее место.

В-третьих. Ведущие результаты психического развития ребенка в условиях нормативных форм взаимодействия (дошкольного и школьного образования и воспитания) могут быть представлены как эмоционально-потребностное развитие личности, с одной стороны, и как формирование общественно-выработанных способов действий с предметами, интеллектуальных возможностей ребенка, с другой.

Обобщая исследования проблем обучения, научения и учебной деятельности с позиции их общепсихологического понимания, формулируем ряд выводов.

Прежде всего, было установлено, что неоднозначность определения термина учебная деятельность может быть вызвана достаточно большим разнообразием подходов к ее пониманию в общепсихологических исследованиях. Приведенное в начале этой главы определение учебной деятельности вполне оправданно отражает многообразие ее понимания и как научения, и как учения, и как обучения. При этом и более узкое ее понимание как «основной нормативной деятельности в

учреждениях образования» также не отражает всей специфики этого вида деятельности человека.

Проведенный анализ показал, что существуют как минимум два подхода к классификации большого числа исследований проблем учебной деятельности. Первый – исторический, позволил установить, что понимание учебной деятельности менялось вслед за появлением и развитием ведущих психологических направлений – бихевиоризма, советской психологии (педологический и культурно-исторический подходы), когнитивной психологии. Второй – содержательный, позволяет обнаружить в рамках указанных направлений исследований специфику понимания учебной деятельности. При этом, если в исследованиях бихевиористов учебная деятельность, по большому счету, всегда оставалась проблемой научения как изменения и формирования поведения, то в когнитивных исследованиях это чаще всего проблема стиля интеллектуальной деятельности, стиля мышления, модели обучения. Также следует указать и на исследования В.Д. Шадрикова, который выделил четыре разных направления исследований, существующих параллельно друг другу (психологические, физиологические, психофизиологические, нейропсихологические концепции), что хорошо согласуется с исследованиями истории когнитивной психологии Б.М. Величковского и др.

Важно еще раз подчеркнуть, что задачей настоящей главы является анализ понимания учебной деятельности в педагогической психологии, как разделе психологии, напрямую разрабатывающем данную проблематику. В связи с этим проанализированные выше исследования не могут рассматриваться как в полной мере отражающие предмет нашего исследования. Здесь на первый план выступают вопросы общепсихологического характера – понимание механизмов и условий поведения, деятельности, мышления, интеллекта и пр. Ввиду этого далее перейдем к характеристике тех исследований, в которых учебная деятельность является непосредственным предметом теоретического и практического анализа.

3.2. Исследования учебной деятельности в педагогической психологии

Выше мы показали, что на современном этапе развития психология учебной деятельности разрабатывается на основе системного подхода в психологии [66]. Исследования учебной деятельности, ее психологической структуры и развития, выполненные на основе системного подхода (Нижегородцева, 2004; Ансимова, 2006; Карпова, 2009), показали перспективность его применения к решению многих задач педагогической психологии. Однако переход от аналитического к системному этапу исследования вовсе не означает отказа исследователей от накопленного в психологии опыта изучения. То есть переход от аналитического этапа к системным исследованиям учебной деятельности не отменяет важности и актуальности исследований первого типа. В свою очередь системный подход ставит перед исследователями задачи, решение которых является ближайшей перспективой педагогической психологии. С другой стороны, существующий отечественный и зарубежный опыт исследований в области проблем психологии учебной деятельности ставит самостоятельную задачу систематизации накопленных знаний. Ее решение позволит решить ряд вопросов, среди которых наиболее важными представляются следующие.

Во-первых, учебная деятельность является предметом исследования не только психологов, но и педагогов, методистов, других исследователей. В связи с этим важно определить четкие границы между сферами психологического и педагогического исследования учебной деятельности.

Во-вторых, выше мы показали, что учебная деятельность, процессы учения, научения, обучения являются предметом исследований многих психологических направлений. Это естественно, так как понимание закономерностей и механизмов приобретения человеком социокультурного опыта является едва ли не главной задачей психологической науки. Как следствие, педагогическая психология не может не строиться на методологических, теоретических, экспериментальных основах тех общепсихологических исследований, в которых учебная деятельность является предметом специального анализа.

В-третьих, анализ современных исследований учебной деятельности в педагогической психологии позволит решить задачи не только ее объективного научного изучения, но и задачи управления и проектирования ею. Их решение возможно на наш взгляд лишь в контексте имеющегося психолого-педагогического опыта исследования содержания, структуры, развития учебной деятельности, технологий, способов, средств и приемов управления и эффективной организации учебной деятельности.

Постановка этих задач определяет структуру данного параграфа и позволяет соотнести линии общепсихологического анализа проблем

учебной деятельности с опытом ее исследования в педагогической психологии. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил определить, что в настоящее время существует достаточно большой объем психологических и педагогических исследований разных аспектов проблемы учебной деятельности. Наиболее полно все многообразие этих исследований представлено в работах известных российских психологов и педагогов – Н. Ф. Талызиной [98], Л. Б. Ительсона [33], Д. Б. Эльконина [116], Г. К. Селевко [88], В. Д. Шадрикова [112] и ряда других. Обратимся к их рассмотрению.

3.2.1. Учебная деятельность в классических психологических направлениях

В первую очередь обращает на себя внимание схема анализа учебной деятельности в педагогической психологии, напрямую связанная с общепсихологическим ее пониманием, точнее, с определением возможностей применения положений классических направлений в психологии для ее изучения. В этой связи особый интерес представляют исследования Н. Ф. Талызиной [98] и Д. Б. Эльконина [116], в которых была предпринята попытка соотнести положения этих психологических направлений с конкретной практикой организации учебного процесса в школе.

С точки зрения Н. Ф. Талызиной состояние педагогической психологии со второй половины XX века вообще, и теории учебной деятельности, в частности, определяется методологическим уровнем развития общей психологии. Различия между психологическими направлениями и теориями учебной деятельности определяются не частными основаниями методик обучения, а методологическими различиями в понимании предмета изучения, природы обучения, а также выделением разных единиц анализа учебной деятельности [98, с. 4]. В соответствии с этим автором были определены три наиболее разработанных направления, в которых учебной деятельности уделяется наиболее пристальное внимание – бихевиористские теории учения, когнитивные теории учения и деятельностьная теория учения.

В исследованиях учебной деятельности **бихевиористов** Н. Ф. Талызина выделила несколько ключевых позиций, отличающих его от других направлений.

1. Недоступность объективного изучения психики. Анализ и понимание процесса учения включает в себя изучение воздействий, оказываемых на учащегося (стимулов) и его ответных реакций. Стимульно-реактивная природа активности человека исключает психические элементы из жизнедеятельности человека, что в отношении обучающегося приводит к признанию отсутствия самостоятельной, независимой от внешних воздействий активности, то есть свободы действий.

2. Биологизм в понимании поведения. Признание отсутствия качественных различий между животным и человеком привело бихевиористов к пониманию изучения количественно более сложного поведения человека за счет разработки более простых моделей, аналогов поведения в животном мире. Выделив таким образом законы научения в животном мире (законы эффекта, упражняемости, готовности и др.), бихевиористы распространили их на процесс научения человека. Однако, несмотря на более чем столетнюю историю развития бихевиоризма и наличие вполне серьезных теоретических, экспериментальных и эмпирических достижений, Н.Ф. Талызина говорит о несостоятельности и непригодности его использования в практике образовательной деятельности [98, с. 5].

Предметом **когнитивных теорий** Н. Ф. Талызина определяет «главную часть учения – познавательный процесс», который может быть представлен как «надводная часть айсберга» (противопоставление поведению в бихевиоризме как надводной части айсберга) [98, с. 5]. Две группы исследований составляют суть когнитивного подхода.

Первая делает акцент на информационном характере знания, выраженном в форме «компьютерной метафоры». Знание, являющееся процессом обработки информации, аналогично процессам, происходящим в компьютере. Соответственно и управление им возможно по аналогии с управлением компьютером.

Вторая группа делает акцент на изучении основных психических функций (восприятие, внимание, память, мышление и др.), обеспечивающих приобретение знания. Соответственно, первично не знание, а управление процессами, обеспечивающими его приобретение и усвоение.

Наиболее близкий к конкретным проблемам учебной деятельности подход Дж. Брунера рассматривает, по мнению Н. Ф. Талызиной, познание как, во-первых, обобщение исходного информационного материала, во-вторых, как получение учеником возможности распространения (или переноса) приобретенных обобщений на другие типы знаний. Общая схема познания представляет собой три происходящих практически одновременно процесса: «Характеризуя процесс овладения предметом, он (Дж. Брунер – Ю. П., Ю. С.) выделяет три процесса, которые, по его мнению, протекают почти одновременно: а) получение новой информации; б) трансформация имеющихся знаний: их расширение, приспособление к решению новых задач и др.; в) проверка адекватности применяемых способов стоящей задаче» [98, с. 6].

Одним из ключевых недостатков обоих рассмотренных направлений Н. Ф. Талызина видит отсутствие серьезной проверки их основных положений в практике обучения. В противоположность им автор выделяет как наиболее достоверный и надежный деятельностный подход к обучению, ставший результатом развития теории деятельности в российской психологии и нашедший конкретное отражение в теории

поэтапного планомерного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

Использование **деятельностного подхода** в организации процессов учения и воспитания должно, по мнению Н. Ф. Талызиной, основываться на трех фундаментальных принципах теории деятельности – деятельностном подходе к психике, понимании действия как единицы анализа учения, понимании социальной природы психического развития человека.

Деятельностный подход к психике позволяет рассматривать последнюю «как форму жизнедеятельности субъекта, обеспечивающую решение определенных задач в процессе взаимодействия его с миром. Человек (субъект) выступает как активное начало, а не как простое вместилище психического. Он выполняет не только внешние практические действия, но и действия психические. Психика – это не просто картина мира, система образов, но и система действий» [98, с. 7]. В этой системе все действия направлены на решение всевозможных задач, среди которых важнейшей является ориентировка в процессе обеспечения жизнедеятельности.

Действие как единица анализа учения. Н. Ф. Талызина, принимая вслед за С. Л. Рубинштейном действие как «клеточку», или «ячейку», в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве» [98, с. 8], указывает на следующее. Деятельность не теряет своей целостности в форме наличия цели, мотива, объекта, операций, образцов, субъектности, если анализу подвергается только действие.

Социальная природа психического развития человека. Решая вопрос о соотношении природного и социального в индивидуальном развитии человека, деятельностный подход обращает внимание на важнейшую функцию внешнего, общественного опыта, передаваемого старшими поколениями младшим. По мере развития человеческого общества «усвоение опыта прошлых поколений стало играть определяющую роль в становлении человека. Учение и воспитание – специально организованные виды деятельности людей, в процессе которой они усваивают опыт предыдущих поколений» [98, с. 9]. Одной из ключевых задач приобретения этого опыта в деятельностном подходе являются специфически человеческие способности.

Учитывая взаимосвязанность материальной и психической деятельности, как единой, общей деятельности человека вообще, а также развитие психики как переход социальных форм опыта в индивидуальные, Н.Ф. Талызина соотносит знания и действия следующим образом: «Критерий знания также неотделим от действий. Знать – это всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями. Знание – понятие относительное. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания могут функционировать. Таким образом, вместо двух проблем – передать знания и сформировать умения по их применению –

перед обучением теперь стоит одна: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах» [98, с. 9-10].

Обобщая исследование Н. Ф. Талызиной, отметим следующее.

Во-первых, с точки зрения Н. Ф. Талызиной бихевиористский, когнитивный и деятельностный подходы являются ведущими в решении проблем психологии учебной деятельности.

Во-вторых, в контексте выделения трех указанных направлений учебная деятельность может быть понята: а) как формирование поведения обучающегося через научение целенаправленным реакциям и их совокупностям, б) как организация психической деятельности по обработке и использованию информации, в) как формирование психической деятельности, включающей не только познание окружающего, но и умения по применению результатов познания на практике.

В-третьих, преимущество деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.) перед бихевиористским и когнитивным направлениями Н. Ф. Талызина считает не противопоставление внешней, материальной деятельности человека активности внутренней – психической. Оба вида активности образуют целостную деятельность по использованию на практике приобретаемых учащимся знаний.

Если в исследовании Н. Ф. Талызиной на первый план выступил анализ теорий, связанных с пониманием механизмов усвоения знаний, то Д. Б. Эльконин в своей работе [116] сконцентрировал внимание на анализе проблемы соотношения психического развития и обучения. Рассматривая обучение как целенаправленное специально организованное воздействие взрослых на ребенка, Д. Б. Эльконин объясняет необходимость анализа двух его сторон: 1) в ходе анализа требуется определить влияние процесса обучения на психическое развитие ребенка, а также 2) понять, как можно достигнуть определенного уровня развития ребенка при организации образовательного воздействия на него. Поставив вопросы таким образом, Д. Б. Эльконин определил, что среди большого числа теорий и концепций, объясняющих процесс обучения, наиболее развитыми являются бихевиористский подход Э. Торндайка, когнитивный подход Ж. Пиаже и концепция обучения и развития Л. С. Выготского. Ввиду того, что мы ранее уже обращались к анализу общих положений каждого из этих подходов, остановимся на тех позициях, которые имеют непосредственное отношение к пониманию организации процесса обучения и его влиянию на развитие ребенка.

Развитие и обучение в **бихевиористском подходе Э. Торндайка** отождествляются, при этом под обучением подразумевается, по мнению Д. Б. Эльконина, процесс приобретения навыков. Таким образом, результатом развития в каждый момент времени является обученность каким-либо навыкам. А так как Э. Торндайк относится к одному из ос-

нователей бихевиоризма, мы можем сказать, что процесс обучения и, соответственно, развития складывается из положительно или отрицательно подкрепленных реакций, образующих целостное поведение человека. В связи с этим понимание Э. Торндайком учебной деятельности с позиции современных общепсихологических определений слишком узкое, так как сводится к организации необходимой воспитателю, учителю, преподавателю стимульной среды для обучающегося. Здесь мы видим, что трактовка Д. Б. Элькониним бихевиористского подхода к обучению аналогична позиции Н. Ф. Талызиной.

С позиции **теории обучения Ж. Пиаже** первичным является развитие человека, за которым идет обучение. Д. Б. Эльконин, характеризуя суть данной позиции, утверждает: «Согласно Ж. Пиаже, психическое развитие – прежде всего развитие интеллекта как перехода от одних его стадий к другим. Сам интеллект – особый механизм адаптации ребенка к среде. В основе этого механизма лежат ассимиляция и аккомодация. Их равновесие является целью развития интеллекта, которое имеет собственные внутренние закономерности. Именно им должно быть подчинено обучение. Если интеллект у ребенка недостаточно развит, то с этим ничего поделать нельзя. Поэтому обучение может быть эффективным лишь тогда, когда оно следует за развитием» [116, с. 37].

Таким образом здесь речь идет о феномене готовности ребенка к обучающим воздействиям. Задачей того, кто организует обучение, является понимание и управление механизмами ассимиляции и аккомодации.

В концепции **обучения и развития Л. С. Выготского** соотношение этих феноменов было объяснено таким образом, что «усвоение детьми научных понятий с помощью учителей как раз и ведет за собой развитие их сознания и мышления» [116, с. 38]. Наиболее показательным, по мнению Д. Б. Эльконина, примером объяснения этой идеи Л.С. Выготского является понятие «зона ближайшего развития».

Другой важнейший механизм решения проблемы соотношения обучения и развития Д. Б. Эльконин обозначил как формирование теоретических понятий при обучении школьным предметам. Решение этого вопроса отразилось в разработке автором генетико-моделирующего метода обучения, который основан на экспериментально-генетической стратегии обучения и развития Л. С. Выготского. Помимо указанного, Д. Б. Эльконин выделяет и ряд других методов, основанных на положениях культурно-исторической теории развития высших психических функций Л. С. Выготского – развивающее обучение Л. В. Занкова, проблемное обучение в исследованиях М. И. Махмутова, метод формирования умственных действий П. Я. Гальперина и др.

Обобщая исследование Д. Б. Эльконина, отметим следующее.

Во-первых. Здесь в общем продолжена линия выделения ведущих подходов к проблемам обучения, предложенная Н. Ф. Талызиной. Когнитивный и бихевиористский подходы рассматриваются как ведущие

зарубежные подходы, оппозицию которым составляет широкий класс исследований в культурно-исторической психологии.

Во-вторых. Вслед за ведущими представителями рассмотренных подходов цели обучения сводятся либо к приобретению обучающимся навыков поведения, либо развитию интеллекта в целях приспособления к окружающей среде, либо формированию теоретических понятий.

В-третьих. Конечно, краткий анализ наиболее известных теорий и концепций обучения, представленный в работе Д. Б. Эльконина, лишь в самом общем виде раскрывает их содержание. Но и он позволяет нам заключить, что приоритет автор отдает культурно-исторической теории Л. С. Выготского, в которой решение проблемы обучения и развития наиболее приближено реалиям отечественного школьного обучения.

3.2.2. Проблема управления учебной активностью обучающегося

В исследовании современных проблем психологии обучения Л. Б. Ительсон ставит задачу определить соотношение таких понятий как научение, обучение и учебная деятельность. Основной для ее решения автор видит анализ «фундаментальной проблемы теории обучения – какая теория научения лежит в основе наших обучающих действий» [33, с. 83]. Прежде чем перейти к характеристике разных теорий научения, Л.Б. Ительсон формулирует собственное понимание указанных выше понятий научения, учения как деятельности и обучения.

Основой для приобретения учащимся знаний, умений и навыков является, по мнению Л. Б. Ительсона, обучение – «процесс стимуляции и управления внешней и внутренней активностью ученика, в результате которой у последнего формируются определенные знания, навыки и умения» [33, с. 83]. Активность ученика – это учебная деятельность, понимаемая автором как «активная гностическая деятельность, которая может быть как внешней, связанной с наблюдаемыми действиями учащихся, так и внутренней, ненаблюдаемой. Учение как деятельность в большей степени характеризуется внутренними, психическими изменениями, приводящими к приобретению знаний, умений и навыков» [33, с. 51]. Таким образом стимуляция и управление направлены на организацию учебной деятельности, результатом которой выступает, в свою очередь, научение, понимаемое как «устойчивое целесообразное изменение физической и психической деятельности (поведения), которое возникает благодаря предшествующей деятельности (или поведению), а не вызывается непосредственно врожденными физиологическими реакциями организма [33, с. 5].

Итак, понимая научение как результат учебной активности (учебной деятельности обучающегося), Л. Б. Ительсон сводит фундаментальную проблему теории обучения к пониманию разных подходов к стимуляции и управлению этой активностью. Им было выделено несколько подходов к пониманию обучения, в основе классификации ко-

торых лежит, с одной стороны, разное понимание процессов управления и стимуляции учебной деятельности, с другой, специфичное понимание предмета управления и стимуляции.

Обучение как управление процессом накопления знаний.

Предмет подхода. Основываясь на ассоциативной концепции научения и теории познания Аристотеля, предметом данного подхода является понимание процесса перехода простейших ощущений, доступных учащемуся, в совокупности восприятий, которые, в свою очередь, формируют «идеи».

Результат обучения, то есть то, чему ребенок научается, это расширение диапазона ощущений, восприятий и идей, а также связывание их с предыдущим опытом.

Известные представители подхода. Наиболее известными педагогами, основывавшими свои взгляды на ассоциативной психологии, были Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, И. Гербарт и др.

Суть управления процессом накопления знаний сводится к тому, что принципы обучения направлены на подстройку информации под ее максимально полное усвоение учеником – организовать материал, расчленить его на элементы, вводить постепенно, распределять усвоение информации по времени и повторять до полного усвоения. Собственно управление сводится к использованию таких методов, как показ, рассказ, объяснение, повторение, заучивание, упражнение, проверка, оценка и др.

Оценка подхода. Несмотря на то, что такой подход к обучению длительное время оставался практически единственным в традиционной школе, Л. Б. Ительсон выделил два его ключевых недостатка: принципиальная пассивность учащихся (знание уже готово для усвоения) и не универсальность подхода (научение только тому, что требуется в школе) [33, с. 84-88].

Обучение как организация познавательной активности.

Предмет подхода. Основываясь на условно-рефлекторной концепции научения, бихевиористском понимании активности, философии прагматизма, предмет данного подхода связан с поведением, в ходе которого человек приспосабливается к свойствам окружающего предметного мира. Только то обучение будет эффективным, которое приводит к формированию ориентированного на удовлетворение практических нужд поведения. При этом критерием правильности формируемого поведения будет положительное или отрицательное подкрепление выполняемых обучающимся действий.

Результатом обучения будут, с одной стороны, знания о возможностях удовлетворения актуальных потребностей человека в ходе непосредственной практической деятельности; с другой стороны, и способность выполнять эту реальную практическую деятельность будет результатом обучения.

Известные представители подхода. Так как данный подход пересекается сразу с несколькими направлениями исследования поведения человека и животных, то основные его представители относятся и к бихевиоризму (Дж. Уотсон), и к функционализму (У. Джемс), и к педагогике прагматизма (Дж. Дьюи), и к физиологии поведения человека и животных (И. П. Павлов).

Суть организации познавательной активности заключается, по мнению Л. Г. Ительсона, «в постановке таких целей, которые отвечают нуждам, интересам и чувствам учащихся и толкают их на деятельность, в ходе которой осваиваются соответствующие знания, умения и навыки» [33, с. 90]. Соответственно и методы организации учебной деятельности носят характер практикоориентированных (наблюдение, экспериментирование, моделирование, презентация результатов работы и пр.).

Оценка подхода может быть построена вокруг двух противоположных конечных результатов, каждый из которых, по мнению автора, исключает друг друга: «Важное значение излагаемой концепции заключается в том, что она подвела педагогов к пониманию важности собственной активности ребенка, необходимости связи научения с его потребностями и нуждами, роли деятельности в научении. Из пассивного объекта воздействий ученик превратился для педагогов в активного субъекта деятельности, движимый его нуждами, чувствами и интересами» – это положительное значение обучения средствами организации познавательной активности. Однако, с другой стороны, Л. Г. Ительсон видит недостаток данного подхода в том, что «такое научение не обеспечивает формирования высших интеллектуальных типов научения, то есть овладение системами понятий, операций и умственных действий» [33, с. 92-93].

Обучение как стимуляция исследовательской активности.

Предмет подхода. Данный подход преимущественно основывается на применении в обучении метода проб и ошибок, целью использования которого является приобретение ребенком целесообразных действий. Соответственно предметом подхода являются способы и средства организации активности ребенка, направленной на освоение целесообразных действий.

Результат обучения. В соответствии с идеей метода проб и ошибок первичным результатом обучения является освоение учащимся таких действий, которые могут привести к решению поставленной цели. Условием принятия какого-либо действия как целесообразного и необходимого для дальнейшей жизни является «осознание полученного результата, его сопоставление с целью, исправление обнаруженных ошибок, наказание за них и награда за верные действия» [33, с. 93].

Известные представители подхода. В основе реализации данного подхода лежат идеи одного из основателей бихевиоризма Э. Торндайка, который на примере экспериментов с животными разработал как упоминавшийся ранее метод проб и ошибок, так и известные законы и

принципы научения – законы эффекта и упражнения, принципы различения, доступности, испытания и систематизации.

Суть стимуляции исследовательской активности учащегося заключается в том, что учитель должен создавать такие условия, в которых учащийся будет заинтересован не только в постановке актуальных для него целей, но и контроле выполнения своих действий, оценке степени соответствия результата цели, анализе причин успешного и неудачного решения поставленных целей.

Оценка подхода. Не смотря на то, что, по мнению Л. Б. Ительсона, такой подход к обучению нашел свое практическое применение к практике педагогической деятельности (школа действия В. Лая), заложенные в его основу теоретические положения весьма противоречивы. Использование метода проб и ошибок, с одной стороны, и осознание полученного результата, с другой, несовместимы, так как первое не предполагает сознательной постановки целей, в отсутствие которых второе (осознание результата) также невозможно.

Обучение как управление процессом накопления познавательных структур.

Предмет подхода. В основе данного подхода лежит отрицание простых форм познавательной деятельности, основанных на ассоциативных моделях научения. Последние, по мнению Л. Б. Ительсона, сводят все обучение к формированию ассоциативных связей между элементами вещей, но не приводят к формированию значений этих вещей. Соответственно и предмет данного подхода носит в значительно большей степени психологический характер (в смысле внутренней психической активности), так как направлен на понимание механизмов и условий включения осваиваемых значений в «более общие иерархические системы познавательных структур» [33, с. 96].

Результат обучения. Вслед за принципиально иным пониманием предмета, результат обучения также выходит за пределы простого знания учащимся вещей, предметов, явлений, а включает, прежде всего, понимание их значений и смыслов. Понимание значений и смыслов достигается за счет овладения учащимися «объективными общими структурами (категориями) реальности, по которым классифицируются вещи, освоение общих законов и принципов, которые управляют явлениями» [33, с. 96].

Известные представители подхода. Основателем данного подхода к обучению является Л. С. Выготский, разработавший теорию культурно-исторического развития высших психических функций. Помимо этого, данный подход имеет прямое применение в практике теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Когнитивная направленность подхода объясняется многочисленными исследованиями особенностей познавательной деятельности Дж. Брунера.

Суть управления процессом накопления познавательных структур заключается в организации деятельности учащихся по формированию теоретических, научных понятий и их применению.

Оценка подхода. Несмотря на широчайшее применение теории Л. С. Выготского, основных положений теории развивающего обучения в отечественной практике школьного образования, автор выделяет и существующие недостатки этого подхода. Среди них автор акцентирует внимание на упоминавшиеся уже при анализе ассоциативных подходов пассивность ученика, приоритет информационной составляющей над практической, формализм процесса обучения и др.

Обучение как стимуляция самостоятельной мыслительной активности учащегося.

Предмет подхода. В данном подходе делается попытка преодолеть недостатки рассмотренных выше исследований по формированию у учащихся знаний методами либо от частного к общему (ассоциативный подход), либо от общего к частному (развивающее обучение). Решение этого вопроса предполагается за счет разработки таких обучающих ситуаций, в которых учащему не требуется последовательно изучать тот или иной частный или максимально общий вопрос; он «должен обнаружить или применить определенные знания или структуры, и ждать – может быть, это у него получится. Если получится, тогда он поймет, в чем суть соответствующих понятий и принципов, произойдет научение им» [33, с. 99].

Результат обучения. В буквальном смысле результатом обучения средствами данного подхода являются понимание значений и усмотрение принципов, по которым то или иное знание организовано.

Известные представители подхода. Основой для разработки моделей обучения в данном подходе является гештальтпсихологическая теория обучения, нашедшая наиболее яркое отражение в теории мышления К. Дункера.

Суть стимуляции самостоятельной мыслительной активности учащегося сводится к тому, что последнему предлагаются обучающие ситуации, в которых он «обнаруживает и усваивает мыслительные действия и познавательные структуры, пригодные для решения определенных классов задач. Нетрудно заметить, – продолжает Л. Б. Ительсон, что это своего рода путь «проб и ошибок», но уже на уровне внутренней мыслительной активности. Принцип «учиться действию, действуя» реализуется здесь в форме «учиться мышлению, мысля» [33, с. 99].

Оценка подхода. Говоря о максимальном приближении мышления учащегося к реальным жизненным, производственным, научным проблемам, автор в качестве недостатка данного подхода называет уже упоминавшуюся ранее проблему акцентирования внимания на практике в ущерб обучению правилам теоретического анализу понятий, принципов, законов и т.п.

Обучение как управление мыслительной деятельностью учащихся.

Предмет данного подхода был сформулирован из ключевого по мнению Л. Б. Ительсона недостатка тех подходов и моделей обучения, которые на первое место ставят активность учителя как генератора и передатчика знаний, условий, способов обучения и пр. Здесь же задача перемещается на организацию такого образовательного взаимодействия, в котором ученик выступает активным участником обучения, тогда как деятельность учителя сводится лишь к побуждению ученика к действию.

Результатом обучения в данном подходе выступают мыслительные операции и умственные действия в их понимании в теории П. Я. Гальперина.

Известными представителями данного подхода являются П. Я. Гальперин, Н. А. Менчинская, Л. Н. Ланда, Д. Н. Богоявленский, Н. Ф. Талызина и др.

Суть управления мыслительной деятельностью учащихся, точнее, обучения мыслительным операциям и умственным действиям сводится к организации соответствующих предметных и речевых действий учащегося. «Понятия и принципы в этом случае не просто сообщаются или обнаруживаются самим учеником. Они формируются у него при решении соответствующих задач как результат активного применения освоенных мыслительных операций и умственных действий к определенному конкретному материалу» [33, с. 101-102].

Оценка подхода. Среди недостатков данного подхода, активно внедряющегося в практику современной образовательной деятельности (уточним, что современной автору – 70-е гг. XX века), Л. Б. Ительсон выделяет следующие. Во-первых, это неуниверсальность модели обучения, положенной в его основу. Чрезмерное обращение внимания на усвоение обобщенных понятий и структур приводит к тому, что у учащихся нет возможностей для овладения конкретным фактическим материалом. Во-вторых, несмотря на то, что в самом названии подхода заложена идея формирования и развития мыслительной деятельности учащихся, это делается в ущерб его самостоятельной познавательной активности, которая заменяется «исчерпывающим управлением, обеспечивающим высокую эффективность обучения и предупреждая ошибки учащегося» [33, с. 103].

Подводя итоги краткому анализу классификации теорий научения Л. Б. Ительсона, отметим следующее.

Во-первых. Мы можем говорить о том, что теории обучения, отвечающей требованиям универсальности, то есть применимости в любых условиях обучения школьников, нет. Вслед за автором следует говорить о том, что как преимущества, так и недостатки той или иной дидактической модели являются следствием преимуществ и недостатков, лежащих в их основе теорий обучения. Тем не менее, Л. Б. Ительсон предлагает

относиться к проблеме взаимодействия теории и практики обучения с пониманием того, что «педагогика опосредуется прошлым опытом и сложившейся практикой, традициями системы образования и реальными возможностями школы, целями и требованиями общества, особенностями учебных предметов и деятельности, к которой готовят учащиеся, идеологией и политикой, этикой и социальными ценностями, общественными предпочтениями и предрассудками и т.д. Поэтому обычно в дидактических концепциях сложно перекрещиваются и переплетаются влияния самых различных моделей научения» [33, с. 103-104].

Во-вторых. Несмотря на то, что классификация Л. Б. Ительсона достаточно специфична по причине использования таких критериев, как способы управления и стимулирования учебной деятельности, в ней мы обнаруживаем много общего с подходами Н. Ф. Талызиной и Д. Б. Эльконина. Как и последние, Л. Б. Ительсон выделяет в качестве доминирующих такие подходы к пониманию обучения как бихевиоризм (Э. Торндайк, Дж. Уотсон), культурно-исторический подход и теория развивающего обучения (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.), когнитивный подход Дж. Брунера, гештальтподход К. Дункера, деятельностный подход (П. Я. Гальперин). Конечно, существующие теории обучения не сводятся лишь к этим направлениям исследований, но последние являются ведущими не только в практике общепсихологического анализа, но и при постановке и решении проблем образования, обучения и воспитания.

В-третьих. Обобщая рассмотренные Л. Б. Ительсоном подходы к пониманию обучения, можно сказать, что оно может пониматься по-разному исходя из целей, которые ставит педагог. Итак, обучение может сводиться:

- 1) к процессу накопления знаний, направленному на усвоение ребенком конкретных фактов;
- 2) к познавательной активности, направленной на освоение чисто практических знаний и умений;
- 3) к исследовательской активности, направленной на развитие умений выполнять и контролировать свою деятельность;
- 4) к процессу накопления познавательных структур, связанных с расширением опыта и понимания смыслов и значений нового знания;
- 5) к самостоятельной мыслительной деятельности учащихся, направленной на открытие целостных структурных информационных комплексов;
- 6) к управлению мыслительной деятельностью, представляющей собой четкую последовательность познавательных действий и решений.

3.2.3. Оценка эффективности современных систем обучения

Рассмотренное исследование Л. Б. Ительсона с особой остротой поставило вопрос об универсальности теорий обучения и построенных

на их основе дидактических моделях. Как было показано выше, приоритет при выборе той или иной теории обучения может быть определен исходя из потребностей практики в самом широком смысле этого слова. Однако в действительности, указывает Л. Б. Ительсон, проблема универсальности теории обучения решается за счет «сложного перекрещивания и переплетения влияния самых различных моделей обучения» [33, с. 104].

В этой связи крайне актуальным и полезным является исследование В. Д. Шадрикова, Н. А. Зиновьевой и М. Д. Кузнецовой, предметом которого стал сравнительный анализ успешности обучения и развития младших школьников в различных системах обучения [112]. Ценность данного исследования состоит в том, что здесь анализ различных теорий обучения строится исходя из их практической эффективности в системе обучения школьников. В качестве исследуемых теорий обучения авторы выделили традиционную систему обучения, систему развивающего обучения Л. В. Занкова и систему развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

Выбор в качестве объекта исследования указанных систем обосновывается авторами тем, что «идея развития как системообразующая в отечественной педагогике, во второй половине XX века зазвучала с новой остротой. В отечественной психологии сформировались и получили широкое признание научные школы Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, которые получили название «развивающие». К сожалению, - продолжают авторы, у отечественных ученых сложилось мнение, что традиционная система школьного образования не является развивающей. Это, конечно, не соответствует многовековой практике обучения подрастающих поколений. Сложилась ситуация, требующая проверки развивающего эффекта различных образовательных систем» [112, с. 7]. Такая формулировка проблемы исследования хорошо согласуется, на наш взгляд, с проблемой универсальности подходов, обозначенной в исследовании Л. Б. Ительсона [33]. Если последний говорит о сложном перекрещивании на практике различных подходов, то авторы исследования в качестве критерия эффективности выделяют обоснованную необходимость в конечном счете выстраивать индивидуальную образовательную траекторию для конкретного ребенка, а также учет возможностей учителя.

Прежде чем обратиться к характеристике результатов данного исследования, отметим основные идеи, побудившие авторов выбрать в качестве объекта исследования именно эти системы.

Востребованность школьной практикой.

Системы развивающего обучения, как уже указывали авторы, во второй половине XX века получили широкое признание среди российских психологов и педагогов. Данное утверждение может свидетельствовать о том, что среди большого числа теорий обучения развиваю-

щие системы оказались наиболее надежными и достоверными в плане соответствия их теоретических положений практике школьного обучения. Важно упомянуть и тот факт, что именно эти системы обучения сегодня являются наиболее популярными в образовательной деятельности российских школ.

Потребность в развивающей функции обучения.

Второй причиной, побудившей авторов обратиться к анализу этих систем обучения, являются особенности современной системы начального школьного образования, в которой «на первый план выдвигается развивающая функция обучения, в большей степени обеспечивающая развитие познавательных способностей и становление личности младшего школьника» [112, с. 17]. Таким образом, запросы практики школьного образования определили необходимость исследования развивающего потенциала систем обучения. При этом традиционная система не выступает здесь в качестве оппозиции системам Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, так как по мнению авторов «традиционное обучение рассматривает развитие и как принцип, и как одну из своих основных целей. Многолетняя история традиционного обучения позволяет говорить, что в целом оно неплохо справлялось с задачей развития» [112, с. 17-18].

Решение проблемы универсальности систем обучения.

Сравнительный характер работы обосновывается необходимостью решить упоминавшуюся уже проблему универсальности систем обучения. Прежде чем вслед за Л. Б. Ительсоном рассматривать сочетание различных систем обучения как условие их эффективного использования, необходимо понять, что «возможности психического развития школьников в данных системах обучения имеют свою специфику. По различным показателям существует сравнительное превосходство в развитии способностей и личностных качеств как учащихся, обучающихся по системам Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, так и учащихся традиционной системы. Сравнительный анализ уровня познавательных способностей младших школьников, обучающихся в различных образовательных системах показывает, что суть их различия не в том, что одна система развивающая, другая не развивающая, а в том, что в соответствии с дидактическими принципами, заложенными в ту и другую систему, они развивают психические функции, но в разной мере, отличными способами и операциями» [112, с. 19]. Этот вывод не является следствием лишь представленного в работе исследования. Сравнительные исследования эффективности разных систем обучения проводились под руководством В. Д. Шадрикова и ранее [2, 28, 35].

Проблема развития способностей и личности учащегося в учебной деятельности.

Развитие в отечественной психологии деятельностного подхода и использование философской категории деятельности при объяснении

психической жизни дало возможность психологам обратиться к изучению «изучение индивидуальной деятельности в системе общественных отношений, сложившихся в данном обществе на данной ступени его исторического развития» [112, с. 10]. Изучение индивидуальной деятельности средствами деятельностного подхода дало возможность определить индивида как объекта исследования субъектом этой деятельности. Понимание авторами субъектного характера деятельности индивида дало возможность рассматривать выполняемую им деятельность как механизм целостного психического развития: «Выполняя ту или иную деятельность, индивид должен воспринимать, запоминать, думать, быть внимательным; в деятельности у него возникают те или иные эмоции, формируются и проявляются волевые качества, установки, отношения и т. д. (...) в деятельности формируется, развертывается, проявляется так или иначе вся система процессов, состояний и свойств, которые принято обозначать как психические» [112, с. 10].

Важнейшей функцией деятельности является реализация и развитие в ней способностей. Отношение между деятельностью и способностями, по мнению В. Д. Шадрикова, не имеет характер причинно-следственной обусловленности, так как структура отдельных способностей, во-первых, едина для всех способностей, во-вторых, аналогична деятельности: «Фактически, – указывает В. Д. Шадриков, при множестве способностей реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. Онтологически эта единая структура реализуется целостностью мозга как органа психики, функционально определяется целью деятельности и ее мотивацией» [112, с. 11]. Отношения между структурой деятельности (цели, мотивы, планы и др.) и структурой способностей не ограничиваются простой представленностью первой в последних, а значительно теснее: «Структурно-функциональная система предметной деятельности и функциональная система способностей изоморфны. Деятельность в целом и функционирование способностей, через которые реализуется деятельность, направляются одними и теми же мотивами, целями и личностными смыслами. Именно эти три компонента объединяют способности в деятельности, как совместно работающие системы» [112, с. 11].

Обобщая краткий анализ подхода В. Д. Шадрикова к пониманию роли предметной деятельности в развитии психической жизни человека, укажем, что изучение отдельных психических функций (внимания, памяти, мышления и др.), а также изучение личностных характеристик (мотивов, ценностей, установок, убеждений, свойств личности и мн. др.) в учебной деятельности необходимо по той причине, что они являются условием формирования и реализации функциональной системы деятельности.

Учитывая таким образом, что структура деятельности и способностей вообще, и структура учебной деятельности и способностей младшего школьника, в частности, представляет собой единое функци-

ональное образование, акцент в разных дидактических системах обучения будет делаться на развитии разных психических функций.

Познавательные способности и личностные качества.

Каждая из анализируемых в исследовании систем обучения носит характер развивающей. Это общее основание стало отправной точкой в определении конкретных показателей познавательных способностей и личностных качеств, на развитие которых работа в каждой системе преимущественно и направлена. Эти показатели представлены ниже в таблице 6.

Таблица 6.

Познавательные способности и личностные качества, на развитие которых направлены традиционная и развивающие системы обучения [112, с. 21-22]

№	Группа показателей	Конкретные показатели
1	Аттенционные способности	1) Продуктивность произвольного внимания (объем и точность произвольного внимания).
2	Мнемические способности	Объем памяти: 1) кратковременной, 2) кратковременной опосредованной, 3) кратковременной опосредованной смысловой, 4) опосредованной.
3	Мыслительные способности	1) Уровень вербально-логического мышления (осведомленность, классификация, обобщения, мышление по аналогии). 2) Уровень невербального мышления. 3) Уровень рефлексивного обобщения. 4) Уровень поискового планирования.
4	Имажинитивные способности	1) Уровень оригинальности невербального воображения. 2) Гибкость невербального воображения.
5	Личностные качества	1) Мотивация избегания неудач. 2) Мотивация достижения успеха. 3) Мотивы учебной деятельности (качественный анализ). 4) Эмпатия.

Ввиду того, что мы не ставим задачи подробного анализа всех теоретических предпосылок данного исследования, перейдем к обсуждению его результатов – собственно оценке эффективности трех систем обучения в развитии познавательных способностей и личности младших школьников. Авторы предлагают проведение сравнительного анализа по трем параметрам – развитие познавательных способностей, развитие личностных качеств и анализ структуры взаимосвязей отдельных познавательных способностей и личностных качеств.

Анализ развития познавательных способностей и личностных качеств.

В таблице 7 представлены результаты сравнительного анализа развития познавательных способностей и личностных качеств младших школьников, обучающихся в разных образовательных системах. С более подробными результатами можно познакомиться в основном содержании данной работы.

Таблица 7.

Результаты анализа развития познавательных способностей и личностных качеств в разных системах обучения (данные таблицы из [112, с. 58-62])

Система обучения	Преимущественно развиваемые способности	Преимущественно развиваемые личностные качества	Менее интенсивно развиваемые способности и качества
Традиционная	1) Оригинальность невербального воображения. 2) Гибкость создания образа.	1) Потребность достижений. 2) Мотивация успеха. 3) Уровень эмпатии.	1) Способность к классификации, обобщению и мышлению по аналогии. 2) Вербально-логическое мышление. 3) Объем опосредованной памяти. 4) Невербальное пространственное мышление. 5) Поисковое планирование.
Л. В. Занкова	1) Вербально-логическое мышление. 2) Продуктивность произвольного внимания. 3) Объем кратковременной опосредованной памяти. 4) Объем опосредованной памяти. 5) Невербальное пространственное мышление. 6) Рефлективное обобщение. 7) Поисковое планирование.	-	1) Оригинальность невербального воображения. 2) Гибкость создания образа. 3) Способность к механическому заучиванию разрозненного, несистематизированного материала.
Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова	1) Объем кратковременной памяти. 2) Объем смысловой и опосредованной памяти. 3) Невербальное пространственное мышление. 4) Невербальное	1) Эмпатия. 2) Мотивация достижения успеха. 3) Мотивация избегания неудачи.	1) Потребность достижений.

	воображение. 5) Гибкость создания образа. 6) Поисковое планирование. 7) Рефлексивное обобщение. 8) Вербально-логическое мышление.		
--	---	--	--

Обобщая полученные результаты авторы отметили специфику каждой системы обучения.

Традиционная система – система развития личности и творческих способностей. Она является в большей степени личностно ориентированной: «В традиционной системе обучения лучше всего развиваются личностные качества, связанные с мотивацией одобрения, достижения наиболее высоких результатов, получения поощрения со стороны значимого окружения. Очевидно, – продолжают авторы, здесь наблюдается наибольшая привязка к системе стимуляции учебной деятельности за счет оценочной системы, побуждающей учащихся к достижению более высоких результатов, награждаемых соответствующей оценкой и последующим одобрением и дополнительным поощрением со стороны родителей, учителей и т. д.» [112, с. 59]. Это, однако, не является свидетельством отсутствия ее когнитивной направленности, так как «у данных детей также лучше развивается воображение, способность к творческой, образной, ассоциативной переработке информации, как при решении мыслительных задач, так и в ходе мнемической деятельности, направленной на запоминание разрозненного материала» [112, с. 59]. Таким образом, традиционная система обучения приоритетом делает развитие личностных качеств учащихся, а также развитие творческих способностей, обеспечивающих дальнейшее развитие самостоятельности при решении познавательных задач.

Система обучения Л. В. Занкова – система развития логического и системного мышления. Приоритетом в системе Л. В. Занкова выступает развитие логического и системного мышления, которые обеспечивают развитие способностей по решению сложных задач, поиску их самостоятельного решения, определению закономерностей и решению задач по аналогии. При этом авторы утверждают, что развитие личностных качеств, связанных с мотивацией одобрения собственной деятельности и мотивацией достижения является менее значимым условием реализации этой системы, чем в традиционной системе.

Система обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова – систем развития мышления и воображения. Преимущественное внимание в системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова обращено на развитие смысловых и когнитивных процессов, связанных с действием механизмов

мышления и воображения. Также отличительной стороной этой системы обучения является развитие личностных характеристик – эмпатии и мотивации достижения успеха и избегания неудач.

Структура взаимосвязей отдельных познавательных способностей и личностных качеств.

По мнению авторов важнейшей особенностью функционирования способностей и личностных характеристик учащихся является их системно-функциональная опосредованность учебной деятельностью. Выше мы уже приводили понимание единства деятельности и способностей, проявляющееся в том, что включенность школьника в учебную деятельность обеспечивает их целостное развитие за счет единства, или изоморфности структур. Авторы исследования считают, что различия между разными системами обучения будут опосредованы не только развитием абсолютных показателей способностей и качеств личности учащихся, но прежде всего различными системными соединениями конкретных познавательных способностей и качеств личности. В самом общем виде результаты проведенного структурного анализа следующие.

Интегрированность структуры познавательных функций.

Наиболее интегрированной является структура познавательных способностей учащихся в традиционной системе обучения. Это свидетельствует о том, что «познавательная деятельность учащихся традиционной системы обучения является наиболее структурированной и целостной, развивается в единстве большинства ее компонентов. Отдельные познавательные способности на уровне функциональных механизмов активно используются в реализации других познавательных функций, что обуславливает системность их проявления в решении отдельных учебных задач. Ведущие в структуре познавательной деятельности познавательные процессы развиваются в данной системе наиболее активно по сравнению с другими системами обучения» [112, с. 193].

Базовые характеристики в структуре познавательных способностей.

В разных системах обучения авторами были выявлены разные типы познавательных способностей, играющие роль системообразующих, а также выступающих основой для развития других компонентов. Такие способности получили название базовых. В традиционной системе обучения базовой способностью является объем смысловой памяти, в системе Л. В. Занкова – объем кратковременной опосредованной памяти, в системе Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова – уровень поискового планирования.

Представленные результаты сравнительного исследования лишь в самом общем виде отражают суть рассмотренной работы. Наиболее важный вывод, который мы можем сделать, опираясь на эти результаты, следующий. Не вполне правомерно при выборе той или иной си-

системы обучения говорить о большей или меньшей эффективности какой-то системы. Результаты исследования показали, что различия между системами обучения проявляются на уровне развития отдельных познавательных способностей, личностных качеств, а также на уровне развития структур способностей. Конечно, в данном исследовании не были представлены результаты анализа связи уровня развития компонентов способностей и качеств личности с объективными показателями успешности деятельности младших школьников. Однако в соответствии с логикой проведенного анализа можно предположить, что различия между системами обучения будут носить не абсолютный, а опосредованный влиянием на развитие разных способностей и качеств личности характер.

3.2.4. Многообразие современных технологий обучения

Предыдущий анализ показал, что способов классификации теорий и подходов к пониманию учебной деятельности, научения, обучения существует достаточно много: ими могут быть единицы анализа учебной деятельности (Н. Ф. Тальзина), способы решения проблемы соотношения обучения и развития (Д. Б. Эльконин), способы управления учебной деятельностью (Л. Б. Ительсон), влияние системы обучения на развитие способностей и личности учащихся (В. Д. Шадриков). При всем том, что уже сейчас мы можем в самых общих чертах обобщить имеющийся материал по основанию отнесения той или иной модели обучения к наиболее известным направлениям в психологии (ассоциативная психология, бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивная психология, культурно-историческая психология, деятельностный подход), за пределами анализа остается достаточно большой спектр технологий обучения, не имеющих такого большого распространения как, например, системы развивающего обучения или теория поэтапного планомерного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

В этой связи особый интерес представляют результаты исследования Г. К. Селевко [88], в котором многообразие теорий и подходов объединено вокруг понятия технология. С точки зрения автора технология может быть определена в самом широком смысле как «наука, исследующая наиболее рациональные пути обучения». В более частном отношении, или в узком смысле технология может быть понята либо как «система способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении», либо как непосредственный процесс обучения учащихся [88].

Г. К. Селевко подходит к анализу существующих теорий и подходов с точки зрения применения их результатов в образовательном процессе. Все многообразие педагогических технологий (всего автором выделено более 40) группируется в десять направлений, каждое из которых имеет свои специфические особенности в отношении целей обучения, методологических и теоретических оснований, содержания и

методики обучения. Ввиду того, что представленная классификация достаточно подробна и объемна, остановимся на главном интересующем нас вопросе – понимании обучения в каждой группе технологий. При этом будем ориентироваться на следующие ключевые характеристики: 1) цели обучения, 2) мера активности учащихся в реализации обучения, 3) роль учителя в организации обучения, 4) критерии эффективности обучения. Это даст возможность рассмотреть все многообразие технологий со стороны как процессуальной, так и результативной составляющей обучения.

Технология традиционного обучения.

Конкретные технологии.

В данном случае традиционное обучение, как оно реализуется со времен Я. А. Коменского и до сегодняшнего дня, представляет собой единую классно-урочную технологию. Поэтому говорить о многообразии можно только в отношении форм обучения, а не технологий традиционной системы, которая и является единственной в своем роде.

Понимание обучения.

1) Цели обучения ориентированы преимущественно на овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, а также на воспитание их личности. Это задает понимание обучения как «процесса передачи знаний, умений, навыков, социального опыта от старших поколений – подрастающему. В состав этого целостного процесса включаются цели, содержание, методы и средства» [88, с. 36].

2) Позицию ученика можно охарактеризовать как пассивную, которую сам автор описывает как позицию «подчиненного объекта обучающих воздействий, ученик «должен», ученик – не полноценная личность, бездуховный «винтик» [88, с. 36].

3) Деятельность учителя, наоборот, носит наиболее активную форму, она описывается автором с использованием таких терминов как учитель-командир, судья, старший и пр.

4) Обобщая вышесказанное, критерием эффективности обучения выступает качество и надежность усвоения учебного материала учащимися – знаний, умений и навыков.

Технологии личностной ориентации педагогического процесса.

Конкретные технологии.

В качестве примеров технологий, в которых педагогический процесс имеет выраженную личностную ориентацию, автор приводит педагогику сотрудничества (Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко и др.), гуманно-личностную технологию Ш. А. Амонашвили и систему преподавания литературы как предмета, формирующего человека, Е. Н. Ильина. Попытаемся обобщить понимание обучения в этих трех технологиях.

Понимание обучения.

1) Целью обучения в личностно-ориентированных технологиях является формирование и развитие свойств личности в соответствии с

природными способностями человека. При этом ключевыми результатами обучения являются формирование положительной Я-концепции ученика (педагогика сотрудничества); развитие познавательных умений и способностей, к которым относятся не только предметно ориентированные результаты, но и результаты, связанные с развитием умений организовывать деятельность, взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса, с развитием познавательных способностей и пр.

2) Позиции ученика и учителя в таких технологиях строго не противопоставляются друг другу, ученику присваивается позиция субъекта.

3) Критерием эффективности обучения является «мера развития всей целостной совокупности качеств личности» [88, с. 41].

Технологии активизации и интенсификации деятельности учащихся.

Конкретные технологии.

В качестве примера наиболее известных технологий данного типа автор приводит игровые технологии (развивающие игры Б. П. Никитина, обучение музыке В. В. Кирюшина, деловые игры и пр.), технологию проблемного обучения Д. Дьюи, технологию коммуникативного обучения иноязычной культуре Е. И. Пассова, а также технологию интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала В. Ф. Шаталова.

Понимание обучения.

1) Педагогическая игра во всех ее возможных формах не может рассматриваться как традиционная технология, в которой достигаются результаты учения, воспитания, развития обучающихся. Игровая форма выступает как механизм достижения этих целей – постановка задач в игровых формах, подчинение процесса обучения правилам игры, использование учебного материала как средства игры и т. п. В технологиях проблемного, коммуникативного обучения, в технологии В. Ф. Шаталова целью обучения является приобретение учащимися знаний, умений и навыков, усвоение способов самостоятельной деятельности, а также развитие их познавательных, творческих способностей и пр. Таким образом специфика обучения в данном типе технологий определяется не конечным результатом, а формой организации этого процесса (игра, проблема, общение, структурирование и схематизация материала).

2) Однозначно определить позицию ученика как субъектно или объектно-ориентированную в процессе обучения нельзя. Учащийся вовлекается взрослым (педагогом) в те или иные формы деятельности, которые могут носить и большую долю самостоятельности.

3) Эффективность обучения определяется в форме скорее традиционного обучения как качество и надежность усвоения учащимся знаний, сформированность тех или иных умений и навыков, развитие тех или иных способностей.

Технологии управления и организации учебного процесса.

Конкретные технологии.

В качестве примеров автор приводит технологии перспективно-опережающего обучения С. Н. Лысенковой, уровневой дифференциации (Н. П. Гузик), уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов В. В. Фирсова, культуровоспитывающую технологию дифференцированного обучения по интересам детей И. Н. Закатова, индивидуализацию обучения И. Унт, А. С. Границой и В. Д. Шадрикова, программированного обучения (Б. Скиннер, Н. Краудер, В. П. Беспалко) и ряд других. Несмотря на многообразие данного типа технологий, понимание обучения в них может быть сведено к следующим положениям.

Понимание обучения.

1) Как и в отношении технологий активизации и интенсификации деятельности учащихся понимание обучения в технологиях управления и организации учебного процесса не может быть сведено к какому-то единому виду. Это связано с тем, что целевые ориентиры данного типа технологий затрагивают, на наш взгляд, максимально возможное их многообразие – приобретение учащимися знаний, умений и навыков, развитие эмоциональной сферы личности, развитие творческих, познавательных, коммуникативных способностей, учебной мотивации, информационной основы деятельности, способностей принятия решений и др. При этом неправомерным было бы говорить о том, что данный тип технологий направлен на так называемое целостное развитие учащихся, так как каждая конкретная технология затрагивает определенные стороны развития обучающегося. В ином случае было бы непонятно, чем эти технологии отличаются от других рассматриваемых в исследовании Г. К. Селевко.

Тем не менее объединяет эти технологии понятие информация, управление и организация передачи которой в учебном процессе составляет суть обучения. Итак, обучение направлено на работу с информацией, которая проходит по трем каналам передачи от ученика к учителю – основной канал (процесс управления передачи информации ученику), канал управляемых воздействий (процесс планирования и коррекции передачи информации ученику) и канал передачи информации от ученика учителю (обратная связь о результатах обучения).

2) Позиция ученика в процессе работы с информацией (предметным содержанием) может быть как объектной, когда информация ему передается учителем, так и субъектной, когда роль самого ученика в работе с учебной информацией первична.

3) Позиция учителя может быть определена по аналогии с тем, какую роль активность учащегося играет в усвоении учебной информации. Однако в любом случае учитель занимает достаточно активную позицию в процессе организации и управления учебным процессом.

4) Однозначно выделить критерии эффективности обучения настолько трудно, насколько широко понимается целевая направлен-

ность технологий управления и организации учебного процесса. В широком смысле качество и надежность работы с информацией выступают критериями успешности обучения; в узком, ввиду того, что каждая технология имеет специфичные целевые ориентиры, успешность обучения в ее рамках и будет являться критерием ее эффективности.

Технологии дидактического усовершенствования и реконструирования материала.

Конкретные технологии.

В качестве примеров реализации данного типа технологий Г. К. Селевко приводит технологии «Экологии и диалектики» Л. В. Тарасова, «Диалога культур» В. С. Библера и С. Ю. Курганова, укрупнения дидактических единиц П. М. Эрдниева, а также технологию реализации теории поэтапного формирования умственных действий М. Б. Воловича. Обобщая представленные технологии, можно дать следующее общее понимание обучения.

Понимание обучения.

1) Цели обучения в данном типе технологий многообразны. В самом общем виде оно направлено на развитие мышления ребенка – экологического, диалектического, математического и пр. В более узком виде речь может идти о эффективном усвоении программных ЗУН (технология М. Б. Воловича). Если представленные основания скорее говорят о специфике каждой технологии, то определенная работа с конкретным содержанием учебного материала объединяет их в общую группу. Так, в большинстве представленных технологий общей целью обучения является специфическое выстраивание учебного материала, дающее возможность рассматривать различные темы, проблемы в их единстве и целостности. Таким образом обучение – это в первую очередь работа по особому выстраиванию учебного материала, отличающемуся от традиционных, принятых стандартов его изучения учащимися.

2) Позиция ученика в учебном процессе организационно является объектной, когда предметное знание предлагается ему учителем для усвоения; однако ориентация образовательного процесса на личную заинтересованность в предметном материале говорит и о наличии субъектной позиции учащегося.

3) Как и в традиционной системе учитель выступает в роли источника информации, которую он должен особым образом структурировать, видоизменять, преподносить и пр. Помимо работы с информацией учитель должен и особым образом организовывать деятельность учащихся по усвоению этого материала (например, диалогический характер деятельности учащихся в технологии «Диалог культур»).

4) Эффективность обучения в большей степени определяется традиционными академическими достижениями учащихся, к которым относится не только качество и надежность усвоения материала, но и развитие познавательных умений и навыков.

Технологии частнопредметного характера.

Конкретные технологии.

В качестве примера технологий частнопредметного характера автор рассматривает технологии раннего и интенсивного обучения грамоте Н. А. Зайцева, совершенствования общеучебных умений в начальной школе В. Н. Зайцева, обучения математике на основе решения задач Р. Г. Хазанкина, технологию на основе системы эффективных уроков А. А. Окунева, а также систему поэтапного обучения физике Н. Н. Палтышева.

Исходя из названия данного типа технологий, можно предположить, что реальное их количество существенно больше приведенных примеров. Специфика каждой конкретной технологии определяется, прежде всего предметным содержанием, вокруг которого построена технология.

Понимание обучения.

1) Помимо развития общеучебных знаний, умений и навыков (чтение, письмо, счет и др.), авторами данных технологий ставятся цели повышения мотивации обучения, развития познавательных и творческих способностей учащихся. В связи с этим обучение, с одной стороны, может рассматриваться в рамках традиционного подхода к формированию, развитию знаний, умений, навыков, способностей учащихся, с другой, как процесс интенсификации развития этих составляющих. Соответственно и позиции участников образовательного процесса определяются таким пониманием обучения.

2) Позиция учащихся вслед за пониманием обучения в совокупности данных технологий может быть понята также двусторонне. С одной стороны, в процессе обучения сохраняются традиционные виды деятельности, связанные с усвоением предметных знаний, формированием необходимых для этого умений и навыков. Однако ориентация на интенсификацию процесса обучения требует от учащихся самостоятельности в решении образовательных задач, развития контроля и самоконтроля, мотивации обучения.

3) Ответственность учителя за результаты обучения в совокупности рассматриваемых технологий сохраняется традиционной, требующей прежде всего субъект-объектного подхода к учащимся. От учителя требуется создание условий, в которых учащимися будут усвоены как традиционные знания, умения и навыки, так и будет стимулировано развитие компонентов учебной деятельности, связанных с мотивацией деятельности, самоконтролем, познавательными способностями.

4) Цель обучения в данных педагогических технологиях определяет и критерии ее эффективности, к которым могут быть отнесены как традиционные качество и надежность усвоения знаний, формирование учебных умений и навыков, так и развитие компонентов учебной деятельности, обеспечивающих ее успешность.

Технологии альтернативного типа.

Конкретные технологии.

В качестве примеров данного типа технологий автор рассматривает вальдорфскую педагогику Р. Штайнера, технологии свободного труда С. Френе, вероятностного образования А. М. Лобок, технологию мастерских. Ключевым признаком в понимании учебной деятельности в альтернативных технологиях, по мнению Г. К. Селевко, является «радикальный отказ как от традиционных концептуальных оснований педагогического процесса (социально-философских, психологических), так и от общепринятых организационных, содержательных и методических принципов, и замена их другими, альтернативными» [88, с. 150]. Ввиду такого понимания альтернативных технологий представляется трудным однозначно идентифицировать понимание обучения, однако некоторые общие черты могут быть определены следующим образом.

Понимание обучения.

1) Цели обучения соответствуют в данном типе технологии, которая понимается как противопоставление традиционному обучению. Они ориентированы прежде всего на развитие и формирование личностных характеристик (саморазвитие, самореализация, самоопределение), творческих способностей (в литературе, искусстве), готовности в жизненному и профессиональному выбору. Таким образом чаще всего учебная деятельность выступает процессом подготовки учащегося к будущей взрослой жизни в плане развития способностей, обеспечивающих успешность ее реализации.

2) Если рассматривать альтернативные технологии, прежде всего, как оппозицию традиционному обучению, то и позиции учителя и ученика будут выходить за рамки традиционного субъект-объектного подхода. Достижение целей обучения требует от ученика самостоятельности, творческой свободы, свободы самореализации и саморазвития. Поэтому и позиция учителя также не являются жестко субъектной.

3) Критерии эффективности могут быть определены в терминах развития способностей обучающихся (познавательных, творческих, духовных и др.), жизненного и профессионального самоопределения, развития личностных черт и свойств.

Технологии природосообразного обучения.

Конкретные технологии.

В качестве наиболее популярных технологий данного типа автор рассматривает природосообразное воспитание грамотности А. М. Кушнир и технологию саморазвития М. Монтессори. Использование в данном типе технологий педагогического принципа природосообразности, согласно которому «воспитатель в своей деятельности руководствуется факторами естественного, природного развития ребенка» [88, с. 167], позволяет следующим образом определить суть обучения.

Понимание обучения.

1) Цели обучения включают в себя развитие как общеучебных умений (чтение) и познавательных способностей (воображение, мышление), так и развитие и формирование личностных особенностей обучающихся (самостоятельность, саморазвитие). Поэтому обучение можно определить как процесс создания образовательных условий, в которых учащийся достигнет определенного уровня развития способностей, качеств и свойств личности.

2) В двух предлагаемых для рассмотрения технологиях позиции учителя и ученика противоположны друг другу. Если в технологии А.М. Кушнира ученик чаще выступает объектом воздействия учителя по развитию учебных умений и навыков, то технология М. Монтессори предполагает создание условий, в которых учащийся максимально проявит самостоятельность.

3) Критериями эффективности обучения в данном типе технологий будут результаты развития учебных умений и навыков чтения и письма, а также развитие личностных особенностей ребенка – прежде всего самостоятельности.

Технологии развивающего обучения.

Конкретные технологии.

В качестве примера технологий данного типа автор выделяет систему развивающего обучения Л. В. Занкова, технологию развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, системы развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности И. П. Волкова, Г. С. Альтшуллера и И. П. Иванова, технологию личностно ориентированного развивающего обучения И. С. Якиманской, а также собственную технологию саморазвивающего обучения.

Ввиду того, что практика использования культурно-исторического подхода в психологии вышла далеко за пределы систем обучения Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, понимание обучения обладает собственной спецификой, определяемой целями в той или иной образовательной технологии. Тем не менее постараемся обобщить представленные автором технологии вокруг их целей, позиций участников образовательного процесса и критериев эффективности их применения.

Понимание обучения.

1) Целевым приоритетом в технологиях развивающего обучения является интеллектуальное развитие учащегося в самом широком смысле слова. Оно включает в себя приобретение учащимися стандартных знаний, умений, навыков, развитие теоретического мышления, познавательных способностей, способов умственных действий. Помимо познавательного развития важной целью развивающего обучения является развитие творческих способностей учащегося, его личностное развитие (самоопределение, саморазвитие), а также развитие индивидуального стиля учебной деятельности.

В связи с этим учебную деятельность в технологиях развивающего обучения, вслед за В. В. Давыдовым, можно определить как «один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия. Систематическое осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у ее субъектов теоретического мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия» [22, с. 564]. Однако, учитывая наличие иных образовательных технологий кроме систем Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова, учебная деятельность может быть определена и как процесс развития личностных особенностей обучающихся (самосознание, самоконтроль, творческие способности и пр.).

2) Позиции ученика и учителя в технологиях развивающего обучения нельзя однозначно определять как носящие субъект-объектный характер. Конечно, приоритет в организации образовательного процесса остается за учителем, который создает условия обучения, однако важная роль диалогического режима в обучении создает условия и для проявления субъектности со стороны учащегося.

3) Критерии эффективности реализации технологий развивающего обучения определяются в первую очередь образовательными результатами учащихся. При этом, если в качестве объективных характеристик качества реализации технологии выступает академическая успешность учащихся, то субъективными показателями ее реализации выступает развитие познавательных способностей учащихся в широком их понимании, развитие способностей, связанных с контролем и самоконтролем, формирование индивидуального стиля учебной деятельности.

Технологии авторских школ.

Конкретные технологии.

Рассматриваемыми в исследовании Г. К. Селевко технологиями авторских школ являются адаптирующая педагогика Е. А. Ямбурга и Б. А. Бройде, модель «Русская школа» И. Ф. Федорова и Л. Н. Погодиной, технология авторской Школы самоопределения А. Н. Тубельского, технологии школы-парка М. А. Балабан, агрошколы А. А. Католикова и школы Завтрашнего Дня Д. Ховарда.

Авторский характер технологий определяется тем, что авторской школой называется «учебно-воспитательное учреждение, деятельность которого построена на оригинальных (авторских) идеях и технологиях и представляет собой новую образовательную практику (или вообще, или для данных условий)» [88, с. 219]. Исходя из данного определения, а также содержания приводимых в качестве примера образовательных технологий, неправильным было бы их понимание лишь как альтернативы традиционной системе обучения. Каждая такая технология имеет

черты, свойственные только ей, поэтому обобщенное понимание обучения представляется достаточно проблематичным.

Понимание обучения.

1) Цели обучения в авторских школах являются крайне разнообразными и включают широкий спектр образовательных результатов: освоение знаний, умений, навыков, развитие познавательных, творческих, духовных способностей, культурное развитие учащегося, социальная адаптация, саморазвитие, самоопределение и самоактуализация, развитие свойств и качеств личности и мн.др. Ввиду такого разнообразия целевых ориентиров однозначно определить суть обучения при реализации авторских педагогических технологий не представляется возможным.

2) Соответственно и позиции ученика и учителя также нельзя однозначно определить в стандартном векторе их взаимодействия. Так, в школе адаптирующей педагогики Е. А. Ямбурга и Б. А. Бройде «адаптация ребенка к школе обеспечивается тем, что его признают субъектом обучения, опосредованно воздействуют на него через родителей» [88, с. 223]; в модели «Русской школы» И. Ф. Федорова и Л. Н. Погодиной «взаимоотношения участников педагогического процесса основываются на соборности, сотрудничестве, сотворчестве, соразвитии» [88, с. 229]; в других моделях позиции учителя и учащегося могут меняться и приобретать как субъект-объектный, так и субъект-субъектный характер.

3) В соответствии с многообразием целей критерии эффективности реализации также многообразны и соответствуют тем целям деятельности, которые являются приоритетными в той или иной авторской технологии.

Конечно, рассмотренные в исследовании Г. К. Селевко образовательные технологии не отражают всего масштаба их распространения в российских и зарубежных образовательных системах. Однако они отражают наиболее характерные черты, которыми обучение на уровне технологического подхода к его пониманию отличается от других видов активности человека. Технологический подход не дает возможности однозначно определить учебную деятельность, так как она зависит от целей обучения, технологий организации деятельности учащихся, критериев эффективности разных образовательных технологий. Тем не менее, обобщая проведенный анализ, мы можем охарактеризовать отдельные стороны учебной деятельности, как они понимаются в разных обучающих технологиях.

1) Учебная деятельность может рассматриваться в контексте процесса передачи знаний, умений, навыков, социального опыта обучающимся, критерием эффективности которого является их качество и надежность. Такое понимание свойственно прежде всего технологии традиционного обучения. Таким образом, деятельность учащихся сводится к усвоению ими знаний, умений, навыков, социального опыта.

2) В личностно-ориентированных образовательных технологиях учебная деятельность рассматривается в контексте формирования свойств личности в соответствии с природными способностями человека, развития познавательных умений, навыков, способностей учащихся.

3) Технологии активизации и интенсификации деятельности учащихся акцентируют внимание на понимании учебной деятельности как предмета ее организации (игра, проблема, общение, структурирование и схематизация материала).

4) Использование информационного подхода к пониманию учебной деятельности характерно для технологий управления и организации учебным процессом, в которых процесс и результат передачи информации учащимся составляет центральное звено обучающих воздействий.

5) В большинстве технологий дидактического совершенствования и реконструирования материала учебная деятельность рассматривается в первую очередь в контексте особого выстраивания учебного материала, отличающегося от традиционных, принятых стандартов его изучения учащимися.

6) В технологиях частнопредметного характера учебная деятельность рассматривается как в рамках традиционного подхода к формированию знаний, умений, навыков, способностей учащихся, так и в рамках интенсификации их развития.

7) Технологии альтернативного типа ориентированы, прежде всего, на подготовку учащегося к будущей взрослой жизни в плане развития способностей, обеспечивающих успешность ее реализации.

8) В технологиях природосообразного обучения учебная деятельность рассматривается в контексте создания образовательных условий, в которых учащийся достигнет определенного уровня развития способностей, качеств и свойств личности.

9) Лишь в технологиях развивающего обучения мы можем выделить общепринятое понимание учебной деятельности, которое было сформулировано В. В. Давыдовым – учебная деятельность это «один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков... Систематическое осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у ее субъектов теоретического мышления» [22, с. 564]. Однако проведенный анализ различных технологий обучения позволяет говорить, что подобное определение является недостаточным в том смысле, что результатами учебной деятельности (то есть деятельности учащегося) являются не только знания, умения, навыки, познавательные способности. Большой спектр личностных качеств и свойств, разного вида способностей, умений, навыков, выходящих за пределы предметных областей знания, указывает на то, что учебная деятельность имеет гораздо более широкий спектр результатов.

4. Учебная деятельность в современной педагогической психологии

Проблема учебной деятельности в современных психологических и педагогических исследованиях представлена достаточно широко и разнообразно. Об этом свидетельствует и большой объем учебной литературы, выпущенной в рамках исследований по педагогической психологии, и невероятно большое количество диссертационных исследований, выполненных в рамках кандидатских и докторских исследований по психологии и педагогике, традиционное обилие различного рода учебных, учебно-методических пособий и мн.др. Учитывая, что задачей данного параграфа является попытка определения нормативного понимания понятия учебная деятельность, мы обратимся прежде всего к исследованиям первого типа – анализу академических изданий. Они позволят оценить, насколько четко и строго понятие учебной деятельности отражено в корпусе современных общепсихологических понятий и теорий.

При этом напомним, что в начале данной главы мы уже обращались к вопросу нормативного, то есть общепринятого определения понятия учебной деятельности. В Большом психологическом словаре таким выбрано определение В. В. Давыдова, которое при всех достоинствах теории развивающего обучения все-таки не единственное.

Говоря о достаточно большом объеме академических исследований проблемы учебной деятельности, мы можем с определенной степенью условности дифференцировать последние на несколько групп. В качестве критериев дифференциации могут быть определены самые разные и формальные, и содержательные характеристики – *приверженность авторов тому или иному направлению в психологии* (бихевиоризм, когнитивная психология, деятельностный подход, культурно-историческая психология и др.), *различное понимание результатов учебной деятельности* (когнитивные изменения, личностное развитие, развитие деятельности, комплексность результатов и др.), *определение в качестве наиболее важных различных способов организации учебной деятельности* (традиционная классно-урочная система, проектный подход, методы индивидуализации и др.) и др. Однако знакомство с наиболее популярными современными академическими исследованиями привело нас к пониманию того, что в первую очередь исследователи видят специфику учебной деятельности в способах и средствах ее организации. И здесь мы обнаруживаем различия в концептуальных подходах к пониманию факторов, обеспечивающих ее успешность, различия в понимании ее результатов, способов оптимизации и пр. Таким образом могут быть выделены четыре группы исследований, классифицируемых по основанию способов и средств организации учебной деятельности.

Первую группу исследований, наиболее распространенную среди остальных [1, 9, 15, 19; 20, 89, 96, 116, 119 и др.], объединяет использование в качестве базовой теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Последняя, как было показано нами выше, результатом обучения рассматривает усвоение теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков.

Вторая группа [16, 87, 98 и др.] объединяет в себе исследования, в которых ключевое место в обучении ребенка отводится организации совместной деятельности учителя и учащегося. Конечно, в теории развивающего обучения последняя также выступает условием развития последнего, однако в рассматриваемой группе исследований способы организации этого взаимодействия отличаются.

В третьей группе исследований [120, 121, 122] учебная деятельность рассматривается как процесс управления в ходе взаимозависимой и взаимообусловленной деятельности обучаемых и обучающихся.

Четвертая группа исследований [50, 108, 110, 111] определяет учебную деятельность как системную организацию, имеющую относительно устойчивые компоненты и связи между ними.

Обратимся более подробно к анализу каждой из выделенных групп исследований.

Первая группа исследований. Учебная деятельность в рамках теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

В исследованиях Д. Б. Эльконина [116] учебная деятельность определяется следующим образом. Во-первых, это деятельность предметная, вносящая изменения в предметы. Однако ее цель и результат не изменения, произведенные в них, а заранее заданное изменение в самом субъекте [116, с. 215]. Д. Б. Эльконин поясняет, что «результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, – прежде всего изменение самого ученика, его развитие. В общем виде можно сказать, что это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, то есть новых способов действий с научными понятиями. А учебная деятельность – деятельность по самоизменению, ее продукт – те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте. В этом и заключается ее основная особенность» [116, с. 245]. Итак, если результатом учебной деятельности являются новые способности, способы действий как изменения, происходящие в самом субъекте – ребенке, то получение этого результата происходит в процессе выполнения самих новых для ребенка способов действий.

Механизмом усвоения новых способов действий (или единиц учебной деятельности) по Д. Б. Эльконину является учебная задача. Ее решение направлено на усвоение или овладение учащимися способами действий. Целостный процесс усвоения делится на ряд основных компонентов, или этапов:

- 1) учебно-познавательные мотивы (переход социальных мотивов в мотивы приобретения обобщенных способов действий);
- 2) учебная задача (как способ действия, который необходимо усвоить);
- 3) учебные действия (как действия по первоначальному воспроизведению образца);
- 4) действия контроля (как сопоставление действия с образцом через его образ);
- 5) действия оценки (как усвоение изменений, которые произошли в самом субъекте) [116, с. 245-251].

Итак, освоение новых способов действий в системе развивающего обучения является и основной содержательной формой учебной деятельности, и ее результатом. В. В. Давыдов, обобщая многочисленные исследования учебной деятельности в рамках концепции развивающего обучения, дал следующее ее определение: «Один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия. Систематическое осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у ее субъектов теоретического мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия» [13, с. 564].

Достаточно большая распространенность системы развивающего обучения привела к тому, что она является наравне с традиционной системой обучения и развивающей системой Л.В. Занкова наиболее популярной системой начального общего образования. Также, как мы говорили выше, преобладающее большинство академических исследований при решении вопроса о понимании и структуре учебной деятельности обращается к основным положениям именно развивающей системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова (Л. А. Григорович, 2003; Л. Д. Столяренко, 2003; М. А. Юферова, 2012; М. В. Гамезо, 2003; М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина, 1984; Б. Б. Айсмонтас, 2004; И. А. Зимняя, 2004; Б. П. Бархаев, 2009; А. Э. Симаковский, 2008 и др.).

Вторая группа исследований. Учебная деятельность как организация совместной деятельности учителя и учащегося.

Наиболее известным представителем данного направления исследований является Н. Ф. Талызина [98], определяющая учебную деятельность как совместную деятельность учителя и учащегося [98, с. 17]. Ключевым для понимания учебной деятельности является понятие учение, являющееся «деятельностью ученика, включенного в учебный процесс. В этом случае процесс усвоения социального опыта специально организован представителем старшего поколения – учителем. Учение имеет своей целью именно усвоение социального опыта. Усвоение,

происходящее в процессе игры, труда, является как бы побочным продуктом, так как эти виды деятельности совершаются ради достижения других целей» [98, с. 18]. Однако содержание учебной деятельности не сводится только к учению, а может быть раскрыто через анализ сотрудничества в учебной деятельности и деятельности учения.

Сотрудничество в учебной деятельности реализуется в двух формах: а) как отношения со взрослыми, которые сохраняются на каждом уровне образования, б) как отношения с другими детьми, которые на каждом уровне образования перестраиваются. Ключевой задачей сотрудничества ребенка со взрослыми и детьми является усвоение различных образцов [98, с. 30-31].

Деятельность учения, направленная на усвоение социального опыта, раскрывается через содержание трех компонентов:

1) Мотивационно-целевой компонент, включающий потребности (порождают поисковое поведение), предметы (адекватные потребности), мотивы (опредмеченные потребности) и цели (результат процесса целеобразования) [98, с. 31-32].

2) Действия, входящие в учение: общие, не специфические действия (планирование, контроль, запоминание, внимательность, наблюдательность и т.д.) и специфические действия (отражают особенности изучаемого предмета) [98, с. 37].

3) Умение учиться как действия, обеспечивающие усвоение знаний (общие и специфические познавательные действия) [98, с. 61].

Итак, суть учебной деятельности в подходе Н. Ф. Талызиной состоит в том, что учитель организует сотрудничество с ребенком, в котором реализуется деятельность учения, результатом которой выступает приобретаемый в самом широком виде социальный опыт.

Третья группа исследований. Учебная деятельность как процесс управления.

В исследованиях научной школы В. А. Якунина [120, 121, 122] акцент при определении сути учебной деятельности ставится на различных формах управления организацией процесса обучения. Понимание учебной деятельности раскрывается через определение понятия обучение, которое трактуется следующим образом. Во-первых, обучение – это «совместная взаимозависимая и взаимообусловленная деятельность обучаемых и обучающихся, взаимодействие которых не только предполагает известную организацию, но и само принимает форму управления» [122, с. 13]. Во-вторых, являясь деятельностью, обучение приобретает основные формы, характеризующие образовательный процесс. В этом плане учебная деятельность является «единством основных функций, последовательно и циклично сменяющих друг друга и тем самым образующих определенную педагогическую технологию. Она складывается из процессов: целеполагания, информации, прогнозирования,

принятия решений, организации исполнения, коммуникации, контроля и коррекции при ведущей роли целеполагания» [122, с. 15].

Итак, учебная деятельность представляет собой организованное взаимодействие педагога и учащегося, в котором последовательно сменяются процессы, управление которыми приводит к достижению желаемого результата. Здесь важно указать на отличие подхода В. А. Якунина от рассмотренной выше позиции Н. Ф. Тальзиной, которая считает учебную деятельность также как процесс сотрудничества педагога и ученика. Управление процессом обучения выступает в подходе В. А. Якунина своего рода метаусловием решения образовательных задач; причем оно не сводится к управлению административному, являясь именно педагогической технологией. Однако, в первую, очередь значение управления процессом обучения раскрывается через наделение его функцией механизма обучения, то есть и условия, и средства достижения образовательных результатов. В подходе Н. Ф. Тальзиной сотрудничество в учебной деятельности также занимает важное место при достижении образовательных результатов. Однако рассматривается это сотрудничество не как возможность наделить каждого участника образовательного процесса функциями субъекта управления, а как естественные условия обучения, изменяющиеся при переходе от одного уровня образования к другому.

При этом подход В. А. Якунина имеет свои ограничения, связанные с тем, что приобретение функций субъекта управления образовательным процессом ограничено возрастными возможностями обучающегося, прежде всего уровнем развития рефлексивности, самооценки, самоконтроля, уровнем развития интеллектуальных и профессиональных способностей и т.п. Поэтому акценты в подходе В. А. Якунина смещены к анализу особенностей высшего профессионального образования, в котором «психологический результат выступает прежде всего в форме профессионально и социально значимых психологических качеств личности выпускаемого ею (высшей школой – Ю. П., Ю. С.) специалиста – все то, что определяет его профессиональную компетентность и профессиональное мастерство» [122, с. 47].

Четвертая группа исследований. Учебная деятельность как системная организация с устойчивыми компонентами и связями между ними.

Переходя к данной группе исследований, отметим, что и подход В. А. Якунина рассматривает процесс обучения как системную организацию. На наш взгляд, между этими двумя подходами есть, как минимум, два существенных отличия. Во-первых, как мы уже говорили, модель обучения В. А. Якунина самим автором ограничивается рамками высшего профессионального обучения, тогда как рассматриваемый здесь системный подход затрагивает все уровни образования, на которых осуществляется систематическое обучение. Во-вторых, целью обу-

чения в подходе В. А. Якунина является, в первую очередь, формирование профессиональных способностей специалиста по управлению социальными системами, функционирование которых построено по принципах стадийности управления. Примечательно, что понимание В. А. Якуниным компонентов деятельности практически идентично их пониманию в исследованиях, представленных здесь. Однако, если для В. А. Якунина они выступают как последовательные стадии управления, то в случае рассмотрения учебной деятельности как системы они выступают как уровни системной организации деятельности, формируемые не последовательно друг за другом, а в соответствии с принципами гетерохронности и диахроничности [110, 111].

Итак, в рассматриваемой группе исследований [76, 97; 108, 110; 111] учебная деятельность определяется как феномен, обладающий структурно-системной характеристикой, имеющей относительно устойчивые компоненты и связи между ними [76, с. 325]. Свойство системности организации учебной деятельности наделяет ее устойчивыми структурными элементами:

1) *предмет обучения* (знания, умения и навыки, которые необходимо усвоить);

2) *ученик* (личность, на которую направлено воздействие по освоению знаний, умений и навыков и которая имеет определенные предпосылки для такого освоения);

3) *учебная деятельность* (средство, с помощью которого формируются новые знания, умения и навыки);

4) *учитель* (человек, который выполняет контролирующие и регулирующие функции, обеспечивая координацию деятельности ученика, пока тот не сможет сделать самостоятельно) [76, с. 327].

Данные элементы системы могут быть определены как внешняя структура учебной деятельности, так как, по мнению авторов, ее результатом должны быть не конкретные знания, которым необходимо обучить учащегося, а «обучение получению знаний». Поэтому для адекватного анализа учебной деятельности должно быть определено ее внутреннее, психологическое содержание. По мнению авторов в современной педагогической психологии существуют два крупных подхода, реализующих данную идею – *деятельностный подход* (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.) и *системогенетический подход* (В. Д. Шадриков). Ключевым преимуществом последнего перед деятельностным подходом (к нему мы обращались выше – В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина), по мнению авторов, является приоритет личностного развития ученика как центральной задачи организации учебной деятельности.

В системогенетическом подходе учебная деятельность понимается как уровневое системно-структурное образование. В ходе реализации учебной деятельности формируются шесть иерархически связанных уровней:

1) *личностно-мотивационный* (мотивация учения, отношение, притязания, ценности и др.);

2) *компонентно-целевой* (понимание учащимся цели и значимости учебных действий);

3) *структурно-функциональный* (встраивание компонентов учебной деятельности в единую систему);

4) *информационный* (необходимое и достаточное информационное поле обучения);

5) *психофизиологический* (физиологические и психофизиологические системы, активационные механизмы деятельности учения);

6) *индивидуально-психологический* (способности и психические функции, обеспечивающие успешность учебной деятельности) [76, с. 333-334].

Итак, ключевым отличием данной группы исследований является приоритет развития личности учащегося в учебной деятельности. Конечно, в исследованиях В. А. Якунина психическое развитие выступает приоритетом учебной деятельности студента, однако в нем выделяется группа управленческих способностей как ключевых. Они затрагивают, безусловно, и личностное, и когнитивное, и деятельностное развитие учащегося, однако эти стороны психики ученика подчинены задаче формирования профессиональных способностей специалиста.

Завершая данный параграф, отметим, что предложенная дифференциация современных академических исследований не является единственно возможной. Однако именно выделенные здесь подходы наиболее часто используются при организации психолого-педагогических исследований учебной деятельности. Они наиболее часто выступают как методологическая и теоретическая основа исследования разных аспектов проблемы учебной деятельности.

Выводы

Проведенный в настоящей главе анализ показал, что учебная деятельность является крайне сложным психологическим феноменом, входящим в предмет не только психологических, но и педагогических, психофизиологических, социально-психологических и др. направлений исследований. Можно ли на основе проведенного в главе анализа дать однозначное определение не только понятия, но и психологического содержания учебной деятельности? Сразу скажем, что задача это непростая по ряду причин. Прежде всего, потому что феномен учебной деятельности носит явно выраженный междисциплинарный характер. Помимо этого необходимо обратить внимание и на множество аспектов проблемы учебной деятельности, становящихся предметом столь же многочисленных исследований.

Именно по этим и ряду других, описанных выше причин, исследователи зачастую отходят от необходимости определения понятия учебной деятельности и сводят его понимание к близким понятиям

обучения, научения, учения и др. Несмотря на самостоятельный научный статус и характер каждого из этих понятий, такое сведение на современном этапе развития теории учебной деятельности является оправданным по ряду причин.

На наш взгляд, в исследовании проблемы учебной деятельности сегодня сложился интересный парадокс. По причине ее особой роли в понимании закономерностей психического развития человека число исследований, посвященных учебной деятельности, велико. Причем не только в количественном измерении, но и в многообразии затрагиваемых вопросов, изучаемых аспектов. Их становится еще больше в контексте современных модернизационных процессов в российском образовании. Между тем, несмотря на сказанное, ясности в ключевых позициях не становится больше. И в первую очередь мы не можем с уверенностью говорить о наличии в современной педагогической психологии целостной и законченной теории учебной деятельности.

В педагогической психологии разработаны многочисленные подходы, теории и концепции, объясняющие структуру, развитие, функционирование учебной деятельности. Среди всего их многообразия наиболее популярными сегодня являются подходы Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, В. А. Якунина, В. Д. Шадрикова и ряд других. Несмотря на существующие достоинства и опыт прикладного использования положений каждого подхода, назвать какой-либо из них целостной, завершенной теорией учебной деятельности вряд ли возможно. Скорее можно говорить о разработанных в педагогической психологии теориях учебной деятельности разных уровней образования – начального, основного и среднего, профессионального. При этом явно недостаточное внимание уделяется проблемам дополнительного профессионального образования, выделенного сегодня в самостоятельный уровень образования детей и взрослых.

Эта мысль не нова. Относительно недавно (1996) В. В. Давыдов, обобщая проблемы и формулируя перспективы развития теории учебной деятельности, предлагал не говорить о завершенности разработанной теории, отмечая, что «в логике развертывания теории учебной деятельности возникает много проблем, требующих специального анализа, экспериментального обоснования, серьезного уточнения» [21, с. 266]. Одной из таких проблем (и одновременно перспективой) В. В. Давыдов считал решение вопроса о развитии учебной деятельности за пределами начального общего образования, задаваясь вопросом: «... за этими пределами учебная деятельность продолжает развиваться. Но в чем ее своеобразие в V–IX классах, а затем в старших классах?» [21, с. 267]. Здесь и возникает серьезнейшая теоретическая и эмпирическая проблема – можно ли просто перенести принципы развивающего обучения на понимание учебной деятельности в основной и средней школе, или

ее структура и развитие носят здесь качественно иной характер? Так или иначе, но этот вопрос остается сегодня не решенным.

Прямым следствием последнего является другая не менее значимая проблема – каковы психологические механизмы перехода обучающихся на каждый следующий уровень образования. На уровне предметного содержания деятельность учителя и школьника подробно описаны в структуре образовательных стандартов, в виде конкретных требований к результатам образования. Переход на каждый новый уровень общего образования – это смена предметного содержания, условий деятельности, планируемых результатов и др.

Если в решении вопросов предметного содержания деятельности школьника присутствует относительная ясность и традиционность решения возникаемых здесь проблем, то в понимании психологических механизмов развития учебной деятельности такой ясности не хватает. Как развитие учебной деятельности в начальной школе обеспечивает подготовку к ее развитию на уровне основного и среднего образования, является ли развитие учебной деятельности реально, а не декларируемо непрерывным процессом, какая организация учебной деятельности приводит к ее большей и меньшей успешности, каковы индивидуальные способы ее организации? Эти и многие другие вопросы на современном этапе развития теории учебной деятельности нельзя признать решенными.

Одной из ключевых причин нерешенности этих вопросов, о которой в том числе говорил в упомянутой работе и В. В. Давыдов, является недостаточное теоретическое обоснование эффективности традиционного деятельностного подхода в обучении. Актуальной он видел задачу создания «единой теории учения, опирающейся на понятие “целостная деятельность” и впитывающей в себя положительные стороны уже имеющихся подходов деятельностного характера» [21, с. 267]. Несмотря на то, что учебная деятельность является предметом множества исследований и общепсихологического, и конкретно психолого-педагогического характера, мы не встречаем ее целостного понимания, за которым лежала бы инвариантная структура активности обучающегося.

Причиной этого является преобладание в современной педагогической психологии исследований аналитического характера. Так, вопросы способов и стилей обучения продуктивно разработаны в когнитивной психологии; многочисленные теории научения отвечают на вопрос о выборе наиболее эффективных способов усвоения знаний; предложено множество подходов и способов управления учебно-познавательной активностью обучающихся и т. п. Однако от этого не становится более понятным вопрос о психологической структуре, развитии, функционировании учебной деятельности школьника на разных уровнях общего образования.

Проблема учебной деятельности осложняется еще и тем, что многообразие ее теорий привело к разработке многочисленных педагогических технологий. Каждая из них, безусловно, позволяет учителю варьировать содержание педагогической деятельности в зависимости от множества объективных и субъективных факторов. Между тем, за многообразием лежит серьезная проблема разного понимания предмета деятельности обучающихся, механизмов и результатов обучения. Явно ошибочным является представление о том, что многообразие технологий положительно коррелирует как с успешностью деятельности педагога, так и с надежностью результатов учебной деятельности школьников.

Следствием преобладания аналитического характера исследований является слабая разработанность проблемы методологии и конкретной технологии психологического анализа учебной деятельности. Разработка многочисленных аспектов учебной деятельности привела к появлению широчайшей методической базы их исследования. Сегодня исследователям не составляет труда организовать исследование мотивов учебной деятельности, отдельных личностных, познавательных, интеллектуальных факторов ее успешности, оценить развитие способностей обучающихся к контролю и управлению учебной деятельностью и т. д. Однако зачастую перед исследователем возникает проблема описания получаемых результатов в их комплексе. Объяснить эти результаты без апелляции к учебной деятельности как целостному, системно функционирующему феномену, практически невозможно.

Библиографический список

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология [Текст] / Б. Б. Айсмонтас. – М. : МГППУ, 2004. – 368 с.
2. Акимова, Е. Ю. Развитие мыслительной деятельности учащихся в различных системах начального обучения [Текст] : дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Е. Ю. Акимова. – Ярославль: ЯГПУ, 2002. – 270 с.
3. Ансимова, Н. П. Представления о целях учебной деятельности у учителей и учащихся средней школы [Текст] / Н. П. Ансимова // Ярославский педагогический вестник. – 2001. – № 1. – С. 57–64. (а)
4. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебных целей [Текст] / Н. П. Ансимова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006. – 267 с.
5. Ансимова, Н. П. Цели в учебной деятельности [Текст] / Н. П. Ансимова // Нижегородцева Н. В., Карпова Е. В., Ансимова Н. П. Проблемы системогенеза учебной деятельности ; под ред. А. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2009. – С. 323–415.
6. Анцыферова, Л. И., Брушлинский, А. В. Культурно-историческая теория высших психологических функций [Текст] / Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский // Психологическая наука в Рос-

сии XX столетия: проблемы теории и истории. – М. : ИП РАН, 1997. – С. 164-207.

7. Асмолов, А. Г. Основные принципы психологической теории деятельности [Текст] / А. Г. Асмолов // А.Н. Леонтьев и современная психология (Сборник статей памяти А.Н. Леонтьева). – М. : Изд-во Московского университета, 1983. – 288 с. – С. 118-128.

8. Бажанов, В. А. Деятельностный подход [Текст] / В. А. Бажанов // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – С. 177.

9. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология [Текст] / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

10. Басов, М. Я. Избранные психологические произведения [Текст] / М. Я. Басов. – М., 1975. – 432 с.

11. Большая советская энциклопедия [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Советская энциклопедия, 1972. – 592 с. – Дебитор – Евкалипт.

12. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

13. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1993. – 1628 с.

14. Величковский, Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания [Текст] / Б. М. Величковский : в 2 т. – Т. 1. – М. : Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – 448 с.

15. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина [и др.] ; под ред. М. В. Гамезо [и др.] – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.

16. Габай, Т. В. Педагогическая психология [Текст] / Т. В. Габай. – М. : Академия, 2010. – 240 с.

17. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : Издательство Московского университета, 1976. – 150 с.

18. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет» : Высшая школа, 2002. – 400 с.

19. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Пед. общ-во России, 2003. – 508 с.

20. Григорович, Л. А. Педагогическая психология [Текст] / Л. А. Григорович. – М. : Гардарики, 2003. – 314 с.

21. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

22. Давыдов, В. В. Учебная деятельность [Текст] / В. В. Давыдов // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 564–566.

23. Доброхотов, А. Л. Цель [Текст] / А. Л. Доброхотов; в кн.: Новая философская энциклопедия. В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин. – М.: Мысль, 2010. – Т. IV. – 2010. – С. 317–319.
24. Еникеев, Б. Н. Знание [Текст] / Б. Н. Еникеев // Большой психологический словарь. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 176.
25. Ждан, А. Н. История психологии: от античности к современности [Текст] / А. Н. Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
26. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2-х тт. [Текст] / А. В. Запорожец. – Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
27. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 382 с.
28. Зиновьева, Н. А. Сравнительное исследование развития познавательных способностей младших школьников в традиционной системе обучения и системе Д. Б. Эльконина – В.В. Давыдова [Текст]: дис. ... к. псих. наук : 19.00.07 / Н. А. Зиновьева. – М.: МПГУ, 2004. – 220 с.
29. Зинченко, В. П. Деятельность [Текст] / В. П. Зинченко // Большой психологический словарь. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 135–138.
30. Зинченко, В. П. Знание [Текст] / В. П. Зинченко // Большой психологический словарь. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 176–177.
31. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П. И. Зинченко. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. – 564 с.
32. Знаков, В.В. Исследование познавательных процессов [Текст] / под ред. А.В. Брушлинского // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. – М.: ИП РАН, 1997. – С. 460–558.
33. Ительсон, Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения [Текст] / Л. Б. Ительсон. – Владимир: ВГПИ, 1972. – 264 с.
34. Каган, М. С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа [Текст] / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
35. Казакова, Л. П. Сравнительная характеристика развития познавательных способностей школьников в различных образовательных системах (системе Л. В. Занкова и традиционной системе) [Текст]: дис. ... к. псих. наук : 19.00.07 / Л. П. Казакова / Моск. пед. гос. ун-т. – М.: МПГУ, 2004. – 254 с.
36. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровней структур психики [Текст] / А. В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 504 с.
37. Карпов, А. В. О содержании и закономерностях системогенеза игровой деятельности [Текст] / А. В. Карпов, Е. В. Карпова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I. Методология

системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности : материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль. – Ярославль : Издательство ООО «Агентство Литера», 2015. – С. 55–60.

38. Карпов, А. В. Предисловие [Текст] / А. В. Карпов // Нижегородцева, Н. В., Карпова, Е. В., Ансимова, Н. П. Проблемы системогенеза учебной деятельности ; под ред. А. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2009. – С. 4–8.

39. Карпов, А. В. Психология деятельности: В 5 т. Т. I: Метасистемный подход [Текст] / А. В. Карпов. – М. : РАО, 2015. – 546 с.

40. Карпов, А. В. Психология принятия управленческих решений [Текст] / А. В. Карпов. – М. : Юристъ, 1998. – 440 с.

41. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Текст] / А. В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2004. – 424 с.

42. Карпов, А. В. Системогенез игровой деятельности: постановка проблемы и подход к исследованию [Текст] / А. В. Карпов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I. Методология системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности : материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль. – Ярославль : Издательство ООО «Агентство Литера», 2015. – С. 15–21.

43. Карпов, А. В., Карпова, Е. В. О содержании и закономерностях системогенеза игровой деятельности [Текст] / А. В. Карпов, Е. В. Карпова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I. Методология системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности : материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль. – Ярославль : Издательство ООО «Агентство Литера», 2015. – С. 328 с. – С. 55–66.

44. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2007. – 570 с.

45. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук :19.00.07 / Е. В. Карпова. – Ярославль : [Б.и.], 2009. – 51 с. (б)

46. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] : дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук / Е. В. Карпова. – Ярославль : [Б.и.], 2009. – 461 л. (а)

47. Карпова, Е. В. Структурная организация и генетические закономерности мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова // Нижегородцева Н. В., Карпова Е. В., Ансимо-

ва Н. П. Проблемы системогенеза учебной деятельности; под ред. А. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2009. – С. 187–322. (в)

48. Кашапов, М. М., Слепко, Ю. Н. Рецензия на книгу «Общая психология : учебник для академического бакалавриата» / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов ; под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Юрайт, 2015. – 411 с. [Текст] / М. М. Кашапов, Ю. Н. Слепко // МИР ПСИХОЛОГИИ. Научно-методический журнал. – №4 (84). – 2015. Октябрь-декабрь. – С. 284-299.

49. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала [Текст] / М. М. Кашапов. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.

50. Клюева, Н. В. Педагогическая психология как предмет изучения [Текст] / Н. В. Клюева // Педагогическая психология. – М. : Владос-Пресс, 2004. – С. 28–38.

51. Когнитивная психология [Текст] / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.

52. Кольцова, В. А., Олейник, Ю. Н., Тугайбаева, Б. Н. Развитие психологии в России в 20-30-е годы [Текст] / под ред. А.В. Брушлинского // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории [Текст]. – М. : ИП РАН, 1997. – С. 49-104.

53. Кондаков, И. М. Психологический словарь [Текст] / И. М. Кондаков. – М.: СГУ, 2000.

54. Кун, Т. Структура научных революций [Текст] / Т. Кун. – М. : АСТ : АСТ-МОСКВА, 2009. – 317 с.

55. Леонтьев, А. А., Леонтьев, Д. А., Соколова, Е. Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М. : Смысл, 2005. – 431 с.

56. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1972. – 304 с.

57. Леонтьев, А. Н. Проблема деятельности в истории советской психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 109–120.

58. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Мысль, 1965. – 573 с.

59. Мазиллов, В. А. Методология психологии [Текст] / В. А. Мазиллов. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. – 344 с.

60. Мазиллов, В. А., Слепко, Ю. Н. Новые перспективы психологии деятельности [Текст] / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Вопросы психологии. – 2015. – № 1. С. 162–163.

61. Мазиллов, В. А., Слепко, Ю. Н. Психология деятельности: итоги и перспективы [Текст] / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 150–155.

62. Мещеряков, Б. Г. Творчество [Текст] / Б. Г. Мещеряков // Большой психологический словарь. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 536.

63. Морозов, Ф. М. Деятельности теории [Текст] / Ф. М. Морозов // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – С. 175–176.

64. Морозов, Ф. М. Деятельность [Текст] / Ф. М. Морозов // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – С. 177–179.

65. Нижегородцева, Н. В. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков, Н. П. Воронин ; под науч. ред. В. Д. Шадрикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 1999. – 248 с.

66. Нижегородцева, Н. В. Проблемы системогенеза учебной деятельности [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Е. В. Карпова, Н. П. Ансимова; под ред. А. В. Карпова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 420 с.

67. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] / Н. В. Нижегородцева; под ред. В. Д. Шадрикова. – Ярославль : «Аверс Пресс», 2004. – 338 с.

68. Никольская, А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России [Текст] / А. А. Никольская. – Дубна : Издательский центр «Феникс», 1995. – 336 с.

69. Никольская, А. А. Развитие возрастной и педагогической психологии в СССР за 70 лет Советской власти [Текст] / А. А. Никольская, Л.А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 5–14.

70. Новая философская энциклопедия [Текст]. В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин. – М. : Мысль, 2010. – Т. I. – 2010. – 744 с.

71. Общая психология [Текст] : учебник для студентов пед. интов / под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1976. – 479 с.

72. Огурцов, А. П. Процесс [Текст] / А. П. Огурцов // Новая философская энциклопедия. В 4 т. – М. : Мысль, 2010. – Т. III. – 2010. – С. 378–379.

73. Огурцов, А. П. Юдин, Э. Г. Деятельность [Текст] / А. П. Огурцов, Э. Г. Юдин // Новая философская энциклопедия. В 4 т. – М. : Мысль, 2010. – Т. I. – 2010. – С. 633–634.

74. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М. : Гос. изд-во иностранных и научных словарей, 1963. – 900 с.

75. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов; Под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М. : ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2010. – 736 с.

76. Педагогическая психология [Текст] / под ред. Н. В. Клюевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 398 с.
77. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Саратов : СГСЭУ, 2013. – 322 с.
78. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Ярославль : Издательство «Канцлер», 2008. – 400 с.
79. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории [Текст] / под ред. А. В. Брушлинского. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – 576 с.
80. Психологический словарь [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
81. Психологический словарь [Текст] / под общей науч. ред. П. С. Гуревича. – М. : ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
82. Психология XXI века [Текст] : учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.
83. Репкина, Г. В., Заика, Е. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности [Текст] / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск : Пеленг, 1993. – 61с.
84. Роговин, М. С., Залевский, Г. В. Теоретические основы психологического и патофизиологического исследования [Текст] / М. С. Роговин, Г. В. Залевский. – Томск : [б. и.], 1988. – 233 с.
85. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн; издание второе. – М. : ГУПИ МП РСФСР, 1946. – 704 с.
86. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности: (К философским основам современной педагогики) [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.
87. Савенков, А. И. Педагогическая психология [Текст]: в 2 т. Т. 1 / А. И. Савенков. – М.: Академия, 2009. – 415 с.
88. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
89. Симановский, А. Э. Педагогическая психология [Текст] / А. Э. Симановский. – М.: МПСИ, 2008. – 304 с.
90. Слепко, Ю. Н., Ледовская, Т. В., Цымбалюк, А. Э. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования [Текст] ; 2-е изд., испр. и доп. / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская, А. Э. Цымбалюк. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2015. – 290 с.
91. Смит, Р. История психологии [Текст] / Р. Смит. – М. : Академия, 2008. – 416 с.

92. Соколова, Е. Е. Деятельностный подход в психологии [Текст] / Е. Е. Соколова // Большой психологический словарь [Текст] / под общ ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с. – С. 133-135.
93. Солсо, Р. Когнитивная психология [Текст] / Р. Солсо. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.
94. Степин, В. С. Теоретическое знание [Текст] / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.
95. Степин, В. С. Философия [Текст] / В. С. Степин // в кн. Энциклопедия эпистемологии и философии науки [Текст]. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – С. 1050–1053.
96. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 544 с.
97. Субботина, Л. Ю. Личность в системе профессиональной подготовки [Текст] / Л. Ю. Субботина. – Ярославль : Институт «Открытое общество», 2003. – 101 с.
98. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 2003. – 288 с.
99. Турчин, А. С. Теория поэтапного формирования умственных действий как отражение деятельностного подхода в психологии и акмеологии [Текст] / А. С. Турчин // Вестник Санкт-петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2018. – № 3(4). – С. 74–79.
100. Турчин, А. С. Проблемы методологии современной педагогической психологии и практика обучения школьным предметам [Текст] / А. С. Турчин // Методология современной психологии. – 2018. – № 8. – С. 338–346.
101. Трубников, Н. Н. О категориях «цель», «средство», «результат» [Текст] / Н. Н. Трубников. – М. : Высшая школа, 1967. – 148 с.
102. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357). Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.
103. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Текст]. – Российская газета, № 5976 от 31 декабря 2012.
104. Хегенхан, Б., Олсон, М. Теории научения [Текст] / Б. Хегенхан, М. Олсон. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
105. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума [Текст] / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
106. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / М. А. Холодная. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2002 – 264 с.

107. Шадриков, В. Д. Качество педагогического образования [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2012. – 200 с.
108. Шадриков, В. Д. Личностно-ориентированное обучение [Текст] / В. Д. Шадриков // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 14–26.
109. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков ; репр. воспр. текста издания 1982 г. – М. : Логос, 2007. – 192 с.
110. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
111. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.
112. Шадриков, В. Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах [Текст] / В. Д. Шадриков, Н. А. Зиновьева, М. Д. Кузнецова. – М. : Логос, 2012. – 233 с.
113. Шадриков, В. Д. Формирование подсистемы профессионально важных качеств в процессе профессионализации [Текст] / В. Д. Шадриков, В. Д. Дружинин // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль : Издательство Ярославского университета, 1979. – С. 3–18.
114. Шадриков, В. Д., Мазилев В. А. Общая психология [Текст] : учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев. – М. : Издательство Юрайт, 2015. – 411 с.
115. Шрейдер, Р. В. Уровень профессионализации как фактор, определяющий структуру профессионально важных качеств [Текст] / Р. В. Шрейдер // Проблемы системогенеза деятельности. – Ярославль : Издательство Ярославского университета, 1980. – С. 56–67.
116. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
117. Энциклопедия эпистемологии и философии науки [Текст] / сост. и общ. ред. И. Т. Касавин. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
118. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность [Текст] / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
119. Юферова, М. А. Педагогическая психология [Текст] / М. А. Юферова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 111 с.
120. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты [Текст] / В. А. Якунин. – Л. : ЛГУ, 1988 – 159 с.
121. Якунин, В. А. Педагогика. Теория обучения [Текст] / В. А. Якунин, Н. М. Платонова. – СПб. : СПбГУ, 1993. – 81 с.
122. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст] / В. А. Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 348 с.

ГЛАВА II.

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Завершая предыдущую главу, мы акцентировали внимание на методологических, теоретических, прикладных проблемах современной теории учебной деятельности. Прежде чем перейти к решению задач, стоящих в данной главе, напомним наиболее существенные из них.

Прежде всего необходимо обратить внимание на фактическое отсутствие в современной педагогической психологии теории учебной деятельности, отвечающей на следующие вопросы: как развивается учебная деятельность школьника в условиях непрерывного получения им общего образования; как взаимосвязаны процессы, обеспечивающие развитие и функционирование учебной деятельности школьника на разных уровнях общего образования; может ли учебная деятельность рассматриваться на разных уровнях общего образования как имеющая инвариантную психологическую структуру; как на уровне конкретной технологии может быть реализован психологический анализ учебной деятельности и ряд других.

Ввиду обозначенных и ряда других вопросов актуальным сегодня представляется разработка или выбор из существующих теорий такой, на основе которой можно было бы подойти к решению этих вопросов. Такая теория должна позволить на уровне и теоретическом, и прикладном объяснить учебную деятельность и младшего школьника, и ученика основной и средней школы одновременно.

Помимо этого такая теория должна открыть возможность объяснения психологических механизмов смены уровней и периодов общего образования, перехода обучающегося на каждый следующий уровень или период. Конечно, для решения этой проблемы используется давно зарекомендовавшая себя возрастная периодизация психического развития, объясняющая переходы между начальным и основным образованием по формированию соответствующих новообразований, физиологическими, психофизиологическими изменениями в организме и т. д. Однако такой подход не позволяет объяснить развитие учебной деятельности из ее собственных же психологических причин. Зачастую мы сталкиваемся со сведением психологических причин (учебной деятельности школьника) к изменениям физиологического (половое созревание), социального (изменение целей и способов коммуникации подростка), предметного (изменение содержания образовательной программы) характера. Существующие контексты объяснения безусловно способствуют лучшему пониманию особенностей учебной деятельности, однако их использование не позволяет выйти за их же рамки.

Наконец, в описании процессов развития учебной деятельности школьника зачастую недостаточное внимание уделяется их индивидуально-психологическим особенностям. Конечно, проблема индивидуализации и дифференциации образования имеет длительную историю, индивидуальный подход к обучению ребенка едва ли не центральная проблема педаго-

гической психологии, в связи с чем наше утверждение вполне заслуженно выглядит спорным. Поэтому поясним нашу мысль.

В первой главе мы достаточно подробно охарактеризовали многообразие исследований разных аспектов учебной деятельности. Например, анализ существующих подходов к пониманию когнитивных стилей обучения показал, что стилевой подход к обучению безусловно перспективен в прогнозировании успешности обучения, преодолении различных образовательных трудностей. Помимо этого в психологии индивидуальных различий (см., например, Е. П. Ильин, 2004) стилям учебной деятельности уделяется самое пристальное внимание. Однако, зачастую в объяснении индивидуальных особенностей учебной деятельности преобладает аналитический подход, акцентирующий внимание на отдельных сторонах, причинах, формах индивидуализации. Например, хорошо известны особенности учебной работы школьников с разной силой нервной системы, разными свойствами и типами темперамента, разной утомляемостью, вработываемостью и пр. Однако исследований, представляющих целостную картину функционирования и развития учебной деятельности школьников с разными индивидуально-психологическими особенностями, крайне мало.

И последнее, но не по значимости. Проведенный в первой главе анализ показал, что актуальной проблемой современной теории учебной деятельности является слабая разработка в педагогической психологии методологии и конкретной технологии психологического анализа учебной деятельности. Это, безусловно, является следствием обозначенных выше проблем - наличием теорий учебной деятельности разных уровней образования и сложностью их соотнесения друг с другом. При попытке перенести разработанные программы и планы анализа деятельности школьника с одного уровня образования на другой исследователи столкнутся с неразрешимыми трудностями и методологического, и теоретического, и эмпирического характера.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что разработка целостной теории учебной деятельности школьника является одной из наиболее актуальных и значимых задач для современной педагогической психологии. На наш взгляд, методологической и теоретической основой такой концепции может стать системогенетическая теория деятельности В. Д. Шадрикова [116, 118, 121]. Длительная история ее разработки и апробации на разных объектах и предметах исследования показала серьезные преимущества этой теории перед другими в решении обозначенных нами проблем. Помимо этого ранее мы уже говорили о том, что в истории исследований учебной деятельности смена аналитического этапа системным стала шагом вперед в решении проблем понимания учебной деятельности. В связи с этим в данной главе мы кратко охарактеризуем содержание системогенетической теории деятельности В. Д. Шадрикова [118], охарактеризуем опыт ее применения в исследованиях разных аспектов учебной деятельности [3, 4, 47; 48, 70, 71], а также рассмотрим вопрос о программе и планах системогенетического анализа деятельности [41].

1. Системогенез деятельности

Как мы отметили выше, использование системогенетической теории деятельности В. Д. Шадрикова позволяет преодолеть методологические, теоретические, практические трудности, с которыми сегодня столкнулась теория учебной деятельности. На наш взгляд, наиболее важно в рамках нашей работы определить специфику психологического анализа деятельности в теории системогенеза, охарактеризовать понимание структурных характеристик деятельности, понять психологические механизмы функционирования и развития деятельности человека.

Прежде всего необходимо дать определение понятия деятельность, используемое В. Д. Шадриковым при описании основных положений системогенетической теории. Так, под деятельностью понимается «специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей; в процессе деятельности человек не только преобразует окружающий мир, но преобразует и самого себя» [116, с. 21]. Данное определение было дано в 1982 году при первом систематическом изложении теории системогенеза деятельности. Однако развитие теории деятельности привело автора к тому, что он предложил рассматривать деятельность человека шире - в контексте существования других важнейших категорий психологии - жизни и поведения. Так, В. Д. Шадриков пишет, что «длительное время в отечественной психологии доминировало понятие “деятельность”. Данное понятие, несомненно, обладает большой объяснительной силой. Но оно затрагивает только часть нашего бытия. В стороне остаются понятия “поведение” и “жизнь”» [118, с. 24]. В связи с этим понимание деятельности как категории психологического анализа становится, по мнению автора, более полным и точным, когда оно объединяется с анализом понятий поведение и жизнь.

Определяя понятие *жизнь*, В. Д. Шадриков пишет: «Жизнь человека представлена цепью событий, поступков и действий, которые он совершает в определенных условиях, и внутренней активностью, через которую эти действия и события совершаются... С психологической точки зрения, для нас наиболее важными являются внутренние условия, определяющие действия и поступки человека, его внутренний мир... Жизнь человека можно определить как существование его во внешнем мире от рождения до смерти благодаря активному взаимодействию с внешним миром, причины которого лежат в самом человеке» [118, с. 30-31].

Несколько забегаая вперед отметим, что для В. Д. Шадрикова понятие жизнь является более широким, чем понятия поведение и деятельность. А так как эти понятия и реальности, лежащие за ними, взаимообусловлены, общая характеристика и поведения, и деятельности будет строиться исходя из понимания категории жизнь. В последнем

принципиально важным является выделение внешних и внутренних условий жизни человека. Причем именно внутренние условия выступают с точки зрения В. Д. Шадрикова причиной существования условий внешних. Также здесь мы должны отдельно указать на тот факт, что психологический анализ жизни человека подразумевает изучение именно внутренних условий ее существования.

Далее В. Д. Шадриковым предлагается определение понятия *поведение*, которое выступает «конкретным способом существования человека и действий, обеспечивающих это существование» [118, с. 31]. Конечно, понятие поведение относится прежде всего к предмету исследования в объективной психологии, бихевиоризме, необихевиоризме, где оно рассматривается преимущественно в контексте анализа стимульно-реактивных форм активности человека и животных. Однако рассматриваемый здесь подход предлагает более широкую интерпретацию поведения человека, не сводимую лишь к стимулам, реакциям, подкреплениям, моделям поведения и пр. Правда, если автор называет поведение конкретным способом существования человека, это не отменяет необходимости сравнительного анализа других способов и форм существования.

Переходя к определению понятия *деятельность*, В. Д. Шадриков отмечает, что оно синонимично понятию *труд*. Поэтому определение деятельности включает в себя как представление автора о взаимосвязи понятий жизнь, поведение, деятельность, так и о труде как самостоятельной категории. Автор пишет: «“Труд-деятельность” - это конкретное выражение поведения, когда подчеркивается, что способ существования человека рассматривается как целенаправленная, осознанная активность, связанная с созданием и использованием орудий производства и направленная на достижение определенного результата, материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни человека» [118, с. 31]. Итак, если поведение человека рассматривается как способ его существования, то деятельность - как конкретный способ поведения человека. Деятельность обладает такими характерными особенностями, как наличие цели и направленность на результат, осознанность, создание и использование специальных средств для получения результата.

Отметим, что такое понимание деятельности носит прежде всего предметный характер, тогда как нас интересует психологическая сторона проявления деятельности человека. В связи с этим В. Д. Шадриков уточняет, что «в психологическом изучении деятельности как способа бытия человека нас, прежде всего, интересуют те сущностные силы человека, благодаря которым он и обеспечивает свое существование. Откуда берутся эти сущностные силы, каков онтогенез этих сил, как они реализуются в деятельности, каков системогенез этих сил при реализации целей деятельности в конкретных условиях» [118, с. 32]. Это и является задачами психологического изучения деятельности человека.

Итак, в данном случае достаточно четко определена цель психологического анализа деятельности. При том, что по своей предметной

структуре она может быть сведена к ее философскому пониманию в виде цели, средств, результата и процесса реализации [125], психологическое понимание должно быть ориентировано на понимание внутренних источников ее реализации, а также их развития. В связи с этим далее перейдем к пониманию В. Д. Шадриковым внутренних, психологических факторов реализации деятельности, которые автор называет *сущностными силами человека*.

Прежде чем мы представим позицию В. Д. Шадрикова в отношении последних, особо следует отметить следующий важный момент. Развитие представлений автора о деятельности в последние 30-35 лет происходило не изолированно от решения проблемы предмета психологической науки. То есть нельзя понять современный подход В. Д. Шадрикова к деятельности без обращения внимания к его исследованиям предмета психологии. Сам автор пишет об этом следующим образом: «В своем изложении мы будем исходить из того, что сущностью человека является содержание мира его внутренней жизни. Остановимся теперь более подробно на содержании понятия “внутренний мир человека”, так как это понятие будет активно использоваться при рассмотрении сущностных проблем деятельности. В нашем толковании понять деятельность можно через раскрытие сущности человека действующего» [118, с. 44-45]. О новом понимании предмета психологической науки мы уже писали в других наших работах [51; 64; 65]; также читатель может познакомиться с ним более подробно в двух недавних работах автора [118; 121]; поэтому обратимся преимущественно к использованию понятия «внутренний мир человека» при понимании внутренних, психологических факторов реализации деятельности. Учитывая, что новое понимание предмета психологической науки, а также внутренних механизмов и факторов реализации деятельности требует специального анализа, постараемся тезисно отразить идеи В.Д. Шадрикова, не уходя далеко от предмета настоящей работы.

Анализируя понимание деятельности в подходах А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, В. Д. Шадриков неоднократно говорит, что одной из ключевых проблем психологии деятельности является понимание роли внешних и внутренних факторов в реализации, развитии деятельности. В этом плане автор занимает отличную от традиционной позицию и формулирует свою идею следующим образом: «Длительное время (1930-2000) в отечественной психологии господствовала точка зрения, согласно которой психические явления рассматривались как отражение действительности. Главным фактором формирования внутреннего мира выступал внешний мир, окружающая человека среда... В реальности же, как мы подчеркивали выше, первичным является человек с его переживаниями, которые опредмечиваются... Мы еще раз подчеркнем, что внутренний мир начинает формироваться с переживаний человеком самого себя, своих органических ощущений» [118, с. 45-46].

Итак, позиция В. Д. Шадрикова в отношении взаимодействия внутренних и внешних факторов в формировании внутреннего мира человека отличается от традиционной, господствовавшей в психологии (подчеркнем, что и в психологии деятельности в том числе) на протяжении длительного времени - приоритету внешних, общественных факторов автор противопоставляет (но не исключает) ведущую роль внутренних условий как в развитии психической жизни человека, так и в развитии его деятельности.

Однако, говоря о приоритете внутренних условий, автор не стремится их жестко противопоставить внешним условиям и факторам. Речь идет не о выборе либо того, либо другого, а о их единстве в процессе жизнедеятельности человека. В. Д. Шадриков пишет, что «внешний мир един с внутренним, ибо во внешнем мире опредмечиваются потребности человека. В деятельности и через деятельность предметы внешнего мира приобретают определенное значение и личностный смысл, а формирующийся образ внешнего мира всегда носит черты оперативного образа» [118, с. 49].

В контексте поставленного нами вопроса требуется уточнение того, что подразумевается под внутренними условиями, в чем они выражаются. Ответ на этот вопрос составляет, с точки зрения В. Д. Шадрикова, определение и понимание предмета психологической науки, психики, души человека. Автором следующим образом определяется сущность внутреннего мира человека: «Все идеальные компоненты психологической системы деятельности связаны с переживаниями. Следовательно, вся информация, составляющая содержание внутреннего мира, будет пронизана переживаниями. Внутренний мир человека, - продолжает автор, - представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, формирующуюся при жизни человека на основе его индивидуально-личностных свойств и качеств и отражающую все многообразие его бытия... Можно сказать, что эта потребностно-эмоционально-информационная субстанция и есть душа человека» [118, с. 49-50]. Таким образом источником психической жизни человека, в том числе и его деятельности являются имеющиеся у него потребности, на основании переживания реализации которых внутренний мир развивается, формируется, приобретает черты индивидуальности и неповторимости. При этом понимание внутреннего мира, души человека как субстанции позволило автору предложить универсальный принцип ее понимания: «Говоря о душе как субстанции, не сводимой к ее проявлениям - отдельным ощущениям, восприятиям, мыслям, чувствам, стремлениям, желаниям, духовным состояниям, - мы фактически реализуем принципы системного подхода. Целое не сводится к частям, его составляющим, целое обладает новыми системными качествами» [118, с. 50].

На основании определения внутреннего мира человека, внутренних условий как источника жизни человека автором предлагается и понимание сути деятельности человека, точнее, того, каков основной

принцип не только начала формирования деятельности, но и ее реализации. Вместе с пониманием внутреннего мира человека, как источника развития деятельности, понимание механизма ее реализации и дальнейшего развития будет ответом на поставленный нами вопрос о внутренних, психологических факторах реализации деятельности. Так, В. Д. Шадриков обобщает: «В контексте нашего исследования в дальнейшем будем помнить, что сущностью субъекта деятельности является его внутренний мир и что, с одной стороны, требования деятельности реализуются через внутренний мир, а, с другой стороны, в деятельности развивается внутренний мир человека» [118, с. 57].

От понимания сущностных сил как задачи психологического изучения деятельности далее следует обратиться к пониманию решения В.Д. Шадриковым вопроса о том, как последние обеспечивают функционирование и структурное строение деятельности человека. Это позволит, в свою очередь, перейти к пониманию системогенеза сущностных сил при реализации целей деятельности в конкретных условиях.

Как мы уже говорили В. Д. Шадриков критически оценивает традиционное для отечественной психологии понимание структуры деятельности в работах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Так он пишет: «Понятия психологической структуры деятельности, рассмотренные ранее (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), имеют важное методологическое значение, но они не раскрывают системы деятельности, которую можно было бы использовать для решения прикладных задач» [118, с. 101]. То есть, вызывает сомнение возможность не просто их прикладного применения, а адекватного реальной практике человеческой деятельности использования.

При этом отчасти солидарен с В.Д. Шадриковым и В.П. Зинченко, критикуя в одном из своих интервью возможности практического использования теоретических представлений о деятельности А. Н. Леонтьева: «Будучи главой школы, он (А. Н. Леонтьев – Ю. П., Ю. С.) должен был написать вразумительную книгу с эмпирическими обоснованиями по поводу теории деятельности. И этих эмпирических обоснований было много: обширные материалы по памяти, то, что было наработано в 30-е годы - Запорожцем по интеллекту, Гальпериным по орудийной деятельности. А он же «вяжет, вяжет», и получаются одни абстракции, концептуально-понятийная марксистская вязь с загонщиками, охотниками, отражениями, со стоимостью марксовой... Среди этой вязи теряются в высшей степени интересные идеи о деятельности, о сознании, о смысле и т.д., тогда как есть богатейший эмпирический материал!» [58, с. 318].

В действительности оценка В. П. Зинченко теории А. Н. Леонтьева является отражением более широкой проблемы связи теоретических принципов всего деятельностного подхода с практикой психологической работы. На эту проблему особое внимание обращает А. Г. Асмо-

лов [8], актуализируя вопрос использования основных принципов теории деятельности в психологии: «Между основными принципами общепсихологической теории деятельности и богатым эмпирическим материалом, полученным при опоре на эту теорию, образовался, по нашему мнению, ощутимый разрыв. Вследствие этого теория деятельности, порожденная запросами практики, начинает порой восприниматься как “чистая” теория, оторванная от практики» [8, с. 118].

Критически оценивая подходы А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, В. Д. Шадриков опирается на результаты разработки системного подхода П. К. Анохиным. Обращаясь к проблемам развития системного подхода, а также проблеме формулировки понятия система, поставленным П. К. Анохиным, В. Д. Шадриков указывает, что «системология должна определить системообразующий фактор, чтобы перевести системный подход в конструктивное русло. В качестве такого фактора, как показывает Анохин, может выступать конкретный результат деятельности системы, который определяет ее функционирование» [118, с. 101]. И далее продолжает: «Как мы видели, именно результат психологической системы деятельности не стал предметом специального анализа в рассмотренных работах. Основное внимание авторов сосредоточено на анализе мотива и цели» [118, с. 101]. То есть, стремясь разработать проблематику исходных оснований деятельности, был недостаточно разработан вопрос о функциях деятельности, о том, для чего она реализуется, и как процесс ее реализации влияет на развитие самой деятельности.

Итак, с точки зрения В. Д. Шадрикова, за определением психологической структуры деятельности должно следовать и определение психологической системы деятельности, в которой ключевым, системообразующим фактором будет выступать результат деятельности системы. Соответственно результат будет определять не только функционирование, но и развитие системы, которое В. Д. Шадриков называет процессом системогенеза деятельности. Результат, являясь и функцией деятельности, и ее конечным продуктом, связан с целью деятельности, так как «параметры результата должны быть доступны субъекту до получения результата» [118, с. 102]. Именно в форме цели эти параметры и представлены субъекту в процессе деятельности.

Определившись с целью и результатом как системообразующими факторами реализации деятельности субъекта, мы должны вслед за автором понять, как формируется психологическая функциональная система деятельности. В данном случае ответ был уже дан выше, когда мы проводили анализ понятия внутреннего мира человека. Последний является не только источником психического развития человека вообще, но и развития деятельности субъекта в частности. Сам В. Д. Шадриков указывает на это следующим образом: «В потоке жизни, состоящем из действий и поступков, идет постоянная смена информационных моделей, обеспечивающая конкретные действия и поступки. Актуальные модели переходят в потенциальные, которые в своем единстве со-

ставляют часть внутреннего мира. Внутренний мир развивается в деятельности и в деятельности реализуется» [118, с. 102].

Итак, вектор цели и результата, рассматриваемый как системообразующий фактор процесса реализации и развития деятельности, является основанием и для разработки собственно структуры психологической системы деятельности. Утверждая, что последняя «должна состоять из компонентов, обеспечивающих достижение желаемого результата» [118, с. 103], В. Д. Шадриков предлагает собственную модель психологической функциональной системы деятельности. Учитывая, что настоящая модель предложена автором достаточно давно и апробирована в самом широком круге исследования, отразим основные ее положения тезисно.

1. Исходными основаниями для построения психологической функциональной системы деятельности являются уже описанные выше идеи В. Д. Шадрикова о том, что, во-первых, результат является системообразующим фактором деятельности, во-вторых, человек является субъектом этой деятельности. Соответственно, человек, обладая потребностями, мотивами, включается как субъект в реализацию деятельности для того, чтобы удовлетворить и реализовать их. Самостоятельная постановка субъектом цели деятельности как раз и служит для реализации его потребностей и мотивов.

2. Выделяя таким образом три ключевых компонента деятельности - мотивы, цели, результат, В. Д. Шадриков определяет в качестве одного из ключевых факторов, связывающих их, переживания самого субъекта.

3. Результат деятельности, как ее системообразующий фактор, может быть проанализирован по трем ключевым параметрам - производительности, качеству и надежности. Их роль сводится к тому, что субъект, обладающий определенной мотивацией деятельности, соотносит свои мотивы с параметрами нормативного результата, а также субъективным представлением о производительности, качестве и надежности этого результата. В результате происходит формирование субъективной цели, которая, соотносясь с мотивацией деятельности, определяет личностный смысл деятельности.

Таким образом, автор описывает переход представления субъекта о нормативно-одобренном результате деятельности в личностно значимый результат, представленный в форме субъективной цели.

4. Процесс «запуска» деятельности связан с ее принятием, определением смысла (через формирование субъективной цели). Далее субъект переходит к реализации деятельности, о чем В. Д. Шадриков пишет: «Под влиянием мотивации и цели в деятельность вовлекаются ресурсы внутреннего мира во всем их многообразии. Это вовлечение осуществляется по функциональному принципу. Это возможно, так как мотивация входила во все компоненты внутреннего мира, когда они формировались в прошлом опыте. Под влиянием мотивации устанавли-

ваются критерии достижения цели и критерии предпочтительности той или иной модификации и способов ее достижения» [118, с. 104-105].

5. Под реализацией деятельности подразумевается выполнение определенных действий, необходимых и достаточных для получения результата. Однако они отражают лишь предметный уровень деятельности, тогда как на уровне психологическом вслед за образованием субъективной цели формируется представление о программе деятельности. Сложность формирования последней хорошо описывается автором: «Деятельность субъекта направляют представление о результате (цель) и программа деятельности. При этом необходимо, чтобы была проведена декомпозиция цели на подцели отдельных действий, для каждой подцели должны быть установлены критерии достижения подцели и критерии предпочтительности. Осуществляется это в процессах принятия решений. Программа деятельности фиксирует, что, как и когда должен делать субъект, какое действие совершить, чтобы получить запланированный результат. Программа деятельности формируется на основе мотивации, представления о результате, на основе отражения и оценки объективных и субъективных условий, сопоставление их с нормативными способами действия и условиями, в которых они должны осуществляться. Программа деятельности разрабатывается на основе принятия решений по каждому параметру. Процесс принятия решений включен в каждый компонент деятельности... Вся программа деятельности реализуется субъектом с учетом его личностных качеств: способностей, воли, богатства внутреннего мира» [118, с. 105-106].

Столь большая цитата из работы автора была необходима для того, чтобы показать не только сложность процесса реализации деятельности на психологическом уровне, но и для сравнения степени проработанности этого уровня деятельности в теории В.Д. Шадрикова в сравнении с подходами А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна. Этот аспект теоретических положений о деятельности анализируется В. Д. Шадриковым достаточно подробно в его работе [118]. Напомним, что у А. Н. Леонтьева действия и операции, являясь единицами анализа деятельности, определяются субъектом исходя из цели и условий выполнения конкретной деятельности. Стоит напомнить, что и цели, и условия деятельности - это внешние детерминанты, определяющие деятельностную активность субъекта. В подходе же С. Л. Рубинштейна, при сохранении первостепенной значимости внешней детерминации деятельности, последняя с точки зрения В. Д. Шадрикова по сути редуцирована до действий. Забегая несколько вперед, отметим, что несмотря на сложность и детальность разработанной В. Д. Шадриковым психологической функциональной системы деятельности, последняя была успешно апробирована в многочисленных исследованиях учебной и трудовой деятельности.

Завершая анализ подхода В. Д. Шадрикова к пониманию деятельности, обратим внимание на ее возможности в решении обозначенных ранее проблем современной теории учебной деятельности.

1. Основой психологического изучения деятельности для В. Д. Шадрикова является понимание сущностных сил человека, обеспечивающих его существование. Решая этот вопрос, автор ставит задачу понимания источников сущностных сил, их онтогенеза и системогенеза в процессах реализации целей деятельности. Соответственно, психологический анализ деятельности шире изучения тех условий, в которых она реализуется, и включает понимание мира внутренней жизни человека.

Системогенетическая теория позволяет четко определить границы психологического анализа деятельности, не смешивая его с анализом предметно-действенного и физиологического аспектов деятельности.

2. В теории системогенеза особым образом устанавливается взаимосвязь трех психологических категорий - жизни, поведения и деятельности. Рассматривая жизнь как наиболее широкую по психологическому содержанию категорию, автор определяет поведение как совокупность конкретных способов существования человека и действий, их обеспечивающих. Проявляясь в объективной форме в виде событий, поступков, действий, жизнь человека определяется внутренними, субъективными причинами, составляющими содержание мира внутренней жизни человека. Соответственно и деятельность, рассматриваемая автором как конкретное выражение поведения, как конкретные целенаправленные, осознанные способы существования человека, имеет в качестве источников своего функционирования внутренние причины.

3. Представленное понимание взаимосвязи жизни, поведения и деятельности является следствием развития авторской позиции на психологическое определение понятия деятельность. Развитие теории деятельности [116; 118 и мн. др.] и работа над новым пониманием предмета психологической науки [118; 121] позволили В. Д. Шадрикову включить деятельность в более широкий круг проблем психологии человека и соотнести ее с категориями жизни и поведения. Понимание деятельности как способа и средства реализации поведения человека позволило объединить ее с категорией труд. В результате было сформулировано новое определение понятия деятельность: «Труд-деятельность – это конкретное выражение поведения, когда подчеркивается, что способ существования человека рассматривается как целенаправленная, осознанная активность, связанная с созданием и использованием орудий производства и направленная на достижение определенного результата, материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни человека» [118, с. 31]. Учитывая, что источник деятельности лежит во внутреннем мире человека, в его сущностных силах, которые в деятельности и развиваются, на наш взгляд, принципиальных различий, дающих возможность отвергнуть данное ранее определение, нет. Деятельность по-прежнему направляется мотивами, целью, представлением о результате; в деятельности создаются и используются средства достижения результата; в деятельности происходит преобразование самого человека. Преимуществом же нового понимания деятель-

ности является уточнение, конкретизация ее внутренних детерминант, которые рассматриваются теперь не просто как система внутренних условий деятельности, а как внутренний мир человека, который в деятельности и развивается.

4. Последняя позиция о месте потребностей, мотивов, целей и результата деятельности в понимании ее сущности позволила решить вопрос о функциях деятельности, о том, для чего она реализуется. Опираясь на результаты системных исследований П. К. Анохина, В. Д. Шадриков отмечает, что системообразующим фактором деятельности является ее результат. Результат будет определять не только функционирование, но и развитие системы, которое В. Д. Шадриков назвал процессом системогенеза деятельности. Результат, являясь и функцией деятельности, и ее конечным продуктом, связан с целью деятельности, так как «параметры результата должны быть доступны субъекту до получения результата» [118, с. 102]. Итак, вектор цели и результата, рассматриваемый как системообразующий фактор процесса реализации и развития деятельности, является основанием для разработки структуры психологической системы деятельности. Утверждая, что последняя «должна состоять из компонентов, обеспечивающих достижение желаемого результата» [118, с. 103], В. Д. Шадриковым была предложена модель психологической функциональной системы деятельности. Функциональный характер системы, напомним, определяется ее результатом, который достигается в процессе реализации деятельности как системы.

5. Определив основные положения понимания функциональной системы деятельности, далее были описаны ее функциональные блоки, каждый из которых позволяет представить структуру деятельности как целое, состоящее из частей. Архитектоника деятельности включает ее мотивы, цели, программу, информационную основу, принятие решений, подсистему профессионально важных качеств. Выделив указанные блоки, В. Д. Шадриков отмечает ряд важных моментов, учет которых необходим при их изучении:

- выделение каждого блока как отдельного необходимо для решения исследовательских задач. В реальной деятельности они не являются абсолютно автономными и независимыми друг от друга. Между блоками в процессе анализа реальной деятельности наблюдается тесное взаимодействие и взаимосвязь;

- выделенная структура является универсальной, то есть ее состав на уровне блоков не зависит от изучаемого вида и типа деятельности. Вне зависимости от объекта исследования блоковый состав изучаемой деятельности будет определяться ее мотивационно-целевым и результативным вектором; изучаемый вид и тип деятельности будет обладать собственной спецификой не на уровне уникальности его функциональных блоков, а на уровне конкретного психологического содержания этой деятельности, на уровне ее компонентного и элементного состава. Конкретное определение этого состава будет зависеть от

сложного сочетания объективных условий и требований к деятельности и субъективных возможностей человека.

Заметим, что в этом состоит еще одно принципиальное преимущество системогенетической теории, дающее возможность преодолеть несоотнесенность данных о развитии деятельности на разных этапах ее формирования. Речь идет о формировании не только профессиональной, но и учебной деятельности. Помимо этого современные разработки представителей школы В. Д. Шадрикова (А. В. Карпов, Е. В. Карпова [96]) позволяют предполагать, что и игровая деятельность дошкольника подчиняется принципам и закономерностям системогенеза.

6. Описанные положения теории системогенеза деятельности стали основой для проведения В. Д. Шадриковым, его коллегами и учениками психологического анализа реальной деятельности. Определив в качестве предмета исследования процесс профессионального обучения [116], В. Д. Шадриков описал и сформулировал основные психологические механизмы и закономерности системогенеза деятельности:

- формирование психологической системы деятельности представляет собой процесс, в котором функциональные блоки формируются гетерохронно и неравномерно. При этом единство логики формирования деятельности обеспечивается представлением субъекта о ее результате;
- освоение новой деятельности представляет собой процесс формирования индивидуального стиля деятельности на основе переработки обучающимся нормативно одобренного способа деятельности;
- процесс развития системы деятельности подчиняется выявленным принципам системогенеза - гетерохронности, неравномерности, достаточности, перманентного совершенствования деятельности, оперативной перестройки механизмов психических процессов.

Теория системогенеза деятельности получила свое продолжение в исследованиях проблем обучения и профессиональной деятельности В. Н. Дружинина [120], А. В. Карпова [42], Р. В. Шрейдер [122], Ю. П. Поваренкова [83], М. М. Кашапова [52], Е. В. Карповой [47], Н. В. Нижегородцевой [70], Н. П. Ансимовой [4] и мн.др. Была не только подтверждена надежность системогенетического подхода к анализу деятельности, но и расширены и уточнены его положения.

7. Важно также отметить, что помимо изучения проблем профессиональной деятельности системогенетический подход был распространен и на исследование проблем учебной деятельности, точнее, отдельных ее аспектов. Принципы системогенеза, понимание структуры деятельности, закономерности ее развития были апробированы на материале учебной деятельности школьников разных уровней образования, исследования их мотивов, целей, учебно-важных качеств. Ввиду того, что предметом нашего исследования является учебная деятельность школьника, далее обратимся к описанию опыта ее изучения на основе системогенетического подхода.

2. Опыт системогенетического исследования учебной деятельности

Приступая к анализу системогенетических исследований проблем учебной деятельности, акцентируем внимание на ряде моментов. В известной классификации видов деятельности (игра, учение, труд) заложено важнейшее основание, дающее возможность применять идеи системогенеза к изучению игровой и учебной деятельности. Несмотря на существующие между ними различия по результатам, способам, средствам реализации, их психологическая структура обладает многими общими характеристиками. В них присутствуют мотивы, цели, учебно и профессионально важные качества, а также другие компоненты психологической структуры деятельности. Подчеркнем, что это не отменяет специфики проявления каждого функционального блока и всей системы на уровне конкретных типов деятельности. Также это не отменяет принципиального отличия игровой деятельности от других ее видов в плане ее структуры, развития, функционирования.

Помимо этого актуальность изучения мотивов, целей, учебно-важных качеств на материале учебной деятельности была обоснована А. В. Карповым, который отмечает следующее: «Функциональные блоки, исследования которых представлены в данной книге (блоки целей, мотивации, учебно-важных качеств) (речь о работе [70]—Ю. П., Ю. С.), являются определяющими для развертывания этой гетерархии. Так, именно цель, согласно методологии системного подхода, является ключевым и определяющим, то есть системообразующим фактором формирования и функционирования самой системы. Далее, — продолжает А. В. Карпов, — именно мотивация является главной и предельно комплексной системой детерминант для всех аспектов инициирования и развертывания, структуры и генезиса учебной деятельности. Кроме того, быть может, еще важнее то обстоятельство, что соотношение именно этих двух “составляющих” деятельности (мотивации и целей) лежит в основе определяющего психического образования — личностного смысла деятельности. Наконец, — продолжает автор, — важно и то, что еще один функциональный блок, который также подвергнут в книге углубленному изучению — блок учебно-важных качеств — критически важен для всех аспектов системогенеза учебной деятельности, поскольку он, фактически, является “мостом” между всей психологической системой деятельности и реальной онтологией субъекта этой деятельности, представленной его способностями» [40, с. 6-7].

Столь большая цитата потребовалась для того, чтобы в развернутом виде представить актуальность проведенных исследований мотивации, целеполагания, учебно-важных качеств в учебной деятельности. Именно на материале этих трех функциональных блоков деятельности предметное поле системогенетического подхода было расширено и включило помимо изучения трудовой учебную деятельность школьника. Речь идет о исследованиях проблем мотивации учебной деятельности, целей и учебно-важных качеств. Рассмотрим в первую очередь исследования Е. В. Карповой [47; 48; 49], посвященные проблеме мотивации учебной деятельности.

2.1. Мотивационная сфера личности в учебной деятельности

Проблема системогенетического исследования мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности

Обращаясь к проблеме мотивации учебной деятельности как одной из фундаментальных проблем психологической науки, Е. В. Карпова обосновывает актуальность ее решения рядом положений.

Во-первых, фундаментальный характер проблемы мотивации связан с тем, что она относится к решению вопроса о детерминантах поведения и деятельности человека. При этом психологический и социальный контекст, в котором эта проблема проявляется, еще больше повышает ее значимость.

Во-вторых, несмотря на фундаментальный статус проблемы мотивации вообще, и мотивации учебной деятельности, в частности, она, по мнению Е. В. Карповой, остается глубоко и детально не разработанной. К наименее разработанным аспектам проблемы автор относит вопросы структуры и генезиса мотивации учебной деятельности.

В-третьих, ввиду того, что мотивация занимает центральное место в психологической системе деятельности, «раскрытие ее закономерностей способствует и продуктивному развитию психологической теории деятельности. Кроме того, установление закономерностей формирования мотивации является решающим условием конструктивного развития целого комплекса проблем, связанных с выявлением генетических особенностей развития личности» [50, с. 189].

В-четвертых, несмотря на обилие современных исследований мотивации, они характеризуются рядом недостатков: преобладанием эмпирических исследований над теоретическими, обилием описательных и феноменологических исследований, аналитичностью. Последнее хорошо согласуется с описанным выше переходом в истории психологии учебной деятельности с аналитического на системный этап исследований. Однако этот переход, по мнению Е. В. Карповой, в отношении изучения мотивации учебной деятельности остается актуальной методологической проблемой и сегодня.

В-пятых, следствием преобладания аналитического подхода к изучению мотивации учебной деятельности является неразработанность вопроса ее уровневой организации и генезиса. Е. В. Карпова отмечает, что «до сих пор явно доминирует своего рода “системно-компонентная” парадигма, согласно которой в мотивационной сфере личности в учебной деятельности дифференцируются лишь два уровня – системный, на котором она представлена в целом, и компонентный, на котором локализованы отдельные мотивы... Очевидна и недостаточная разработанность еще одного ключевого аспекта данной проблемы – генетического, поскольку до настоящего времени не выявлены основные законо-

мерности формирования и развития мотивационной сферы в учебной деятельности, не определен ее общий тип» [50, с. 190].

В-шестых, учитывая как актуальность проблемы, так и неразработанность ряда ее аспектов, основой для изучения мотивации учебной деятельности Е. В. Карпова видит *структурно-уровневый подход* и *генетическое изучение* мотивационной сферы личности в учебной деятельности.

В действительности обоснование актуальности структурно-уровневого и генетического исследования мотивационной сферы личности в учебной деятельности представлено в исследованиях Е. В. Карповой значительно шире. Тезисное изложение было необходимо для актуализации проблемы системогенетического исследования мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Дальнейшее описание подхода Е. В. Карповой будет построено в логике анализа автором ключевых результатов системогенетического исследования мотивации личности в учебной деятельности, что предполагает ее структурно-уровневый и генетический анализ.

Структурно-уровневая организация мотивационной сферы личности в учебной деятельности

Итак, как было показано нами выше, в основе системогенетического исследования мотивации учебной деятельности лежит структурно-уровневый подход. Если быть точнее, то речь идет о мотивации учебной деятельности как феномене, который функционирует не просто и не только на уровне отдельных мотивов или их системы. В основе структурно-уровневого представления о мотивации лежит принцип иерархии ее уровней, на которых мотивация учебной деятельности и функционирует. Е.В. Карпова выделяет пять таких уровней:

1. **Метасистемный**, или личностный уровень мотивации.
2. **Системный** – уровень организации мотивационной сферы как системы.
3. **Субсистемный** – уровень мотивационных подсистем.
4. **Компонентный** – уровень отдельных мотивов.
5. **Элементный** – уровень потребностей и стимулов как отдельных «составляющих» мотивов.

Проводя сравнительную характеристику уровней, Е. В. Карпова отмечает, что «среди всех этих уровней достаточно отчетливо дифференцируется такой уровень, который наиболее специфичен именно содержанию и условиям учебной деятельности и который несет наибольшую “нагрузку” в плане обеспечения ее мотивационной регуляции. Это – субсистемный уровень организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности» [50, с. 197]. В связи с этим в исследовании Е.В. Карповой акцент сделан, прежде всего, на субсистемный уровень; помимо этого мотивационная сфера личности подробно

анализируется на метасистемном и элементном уровнях. Перейдем к краткому описанию результатов изучения мотивации учебной деятельности на указанных уровнях ее функционирования.

Субсистемный уровень организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности

Данный уровень организации мотивационной сферы выполняет, с точки зрения Е. В. Карповой, важнейшую функцию в «преодолении разрыва, который существует в настоящее время между двумя традиционно дифференцируемыми уровнями – уровнем мотивационной сферы как системы и уровнем отдельных мотивов как ее компонентов» [50, с. 197-198]. Реализация данной функции возможна потому, что в иерархии уровней организации мотивационной сферы субсистемный уровень занимает промежуточное место между системным и компонентным уровнями. Состоя из подсистем как закономерно организованных комплексов мотивов, субсистемный уровень представляет собой «системные образования». С другой стороны эти подсистемы отдельных мотивов в своей совокупности организованы в мотивационную сферу как систему. Такая взаимосвязь трех уровней и позволяет говорить о том, что мотивационная сфера представляет собой иерархию уровней – от отдельных мотивов к их системному образованию в форме подсистем, далее к системе мотивационной сферы.

Помимо важнейшего места в уровневой иерархии мотивации изучение субсистемного уровня крайне важно для понимания психологического содержания мотивации учебной деятельности. С точки зрения Е. В. Карповой, «данный уровень несет главную функциональную нагрузку в мотивационном обеспечении деятельности и поведения, поскольку он наиболее сензитивен к собственно деятельностной детерминации – к особенностям содержания и структуры учебной деятельности, ее условиям и организации» [50, с. 198].

В соответствии с обозначенным пониманием субсистемного уровня естественны и задачи, которые должны быть реализованы при его изучении. По мнению Е. В. Карповой, исследователь должен, во-первых, решить вопрос о «полном составе тех мотивационных подсистем личности, которые детерминируют и регулируют учебную деятельность и образуют собой состав субсистемного уровня», во-вторых, необходимо понять, какова структурная организация отдельных мотивационных подсистем. В решении этих задач и кроется, на наш взгляд, специфика изучения мотивации учебной деятельности с позиций системного подхода.

В своем исследовании Е. В. Карпова проводит интереснейший анализ исследований мотивации поведения и деятельности, в которых предлагаются различные конструкты для объединения мотивов в качественно специфичные подсистемы. Результаты этого анализа стали ос-

новой для решения первой задачи, а именно определения полного состава мотивационных подсистем личности и их роли в организации учебной деятельности. Так, были предложены следующие подсистемы.

1) *Подсистемы внешней и внутренней мотивации.* Они входят в мотивационную систему личности, реализующую процесс учения.

2) *Подсистемы мотивации достижения и мотивации избегания неудачи.* Они входят в мотивационную систему личности, регулирующую детерминацию поведения и деятельности (в том числе и учебной).

3) *Подсистема мотивации самореализации.* Эта подсистема детерминирует процессуальные и результативные характеристики учебной деятельности.

Выделение этих мотивационных подсистем позволило автору утверждать, что они «раскрывают мотивационную систему личности именно в целом», а субсистемный уровень мотивации учебной деятельности наполняется конкретным содержанием за счет каждой выделенной подсистемы мотивов [50, с. 204].

Между тем, продолжая решать первую задачу по изучению субсистемного уровня мотивационной системы личности, автор ставит вопрос о достаточности выделенных в психологии пяти подсистем. Проще говоря – возможно ли с помощью этих подсистем дать полное описание субсистемного уровня мотивации? Для ответа на этот вопрос Е. В. Карпова предлагает учитывать два существенных момента в проблеме взаимосвязи учебной деятельности и ее мотивации.

Во-первых, достаточность подсистем определяется содержанием учебной деятельности и ее влиянием на мотивационную систему личности. Необходимо понять, обеспечивают ли выделенные подсистемы все возможное содержание учебной деятельности?

Во-вторых, выделенные подсистемы отражают так называемую «положительную сторону мотивации учебной деятельности», которая включает мотивы, «которые лежат в основе учебной деятельности, побуждают к ней» [50, с. 204-205].

В особенности второе утверждение стало основой для формулировки идеи о наличии в составе мотивационных подсистем «антимотивационной» направленности. Автор утверждает, что «под влиянием атрибутивно присущих учебной деятельности особенностей в структуре мотивационной сферы учащегося может формироваться достаточно сильный и устойчивый комплекс антимотивационных факторов, удовлетворяющих всем тем параметрам, которые характерны для мотивационных подсистем как таковых» [50, с. 205]. Комплекс антимотивационных факторов составляет, по мнению Е. В. Карповой, еще одну – *шестую подсистему мотивационной системы личности.* Все входящие в эту подсистему антимотивы обладают общей чертой – негативной направленностью по отношению к учебной деятельности. Е. В. Карповой приводится достаточно подробная характеристика конкретного содержания антимотивационной подсистемы. Однако, учитывая, что в

задачи нашего исследования входит лишь общее описание подхода к проблеме мотивации учебной деятельности, мы опустим более подробную характеристику, предложив заинтересованному читателю обратиться к исследованиям автора [47-50 и др.].

Отметим лишь, что антимотивационная подсистема занимает, с точки зрения Е. В. Карповой, важнейшее место среди других подсистем мотивационной системы личности в учебной деятельности. Ее роль в общем функционировании мотивационной системы определяется тем, что «с точки зрения понятия антимотивов иначе предстает и общий генезис мотивации учения. Он раскрывается как гораздо более сложный, внутренне противоречивый, многогранный и многомерный процесс... Он характеризуется не столько развитие позитивной мотивации, сколько постоянным противоборством двух динамических тенденций. Первая связана с развитием позитивной мотивации, а вторая – с формированием антимотивации. Соотношение меры выраженности той и другой лежит, в конечном счете, в основе того, что зафиксировано в литературе как общее отношение к учению» [50, с. 222].

Выделенные шесть подсистем мотивации личности в учебной деятельности не исчерпывают с позиции Е. В. Карповой всего многообразия мотивационной системы личности. Еще одна группа мотивационных факторов объединяется традиционно используемым в психологии мотивации термином *внеучебных мотивов*, связанных с внеучебными интересами обучающегося, выходящими за пределы его непосредственной учебной активности. Однако автором предлагается иная, нежели традиционная трактовка этого феномена. Существующее понимание соотношения учебной и внеучебной мотивации отводит первой статус основной, первичной, возникающей у ученика в первую очередь, тогда как вторая возникает по тем или иным причинам на фоне первой. Е. В. Карпова считает, что соотношение этих мотивационных направленностей иное – ввиду того, что изначально формируется и функционирует мотивация личности вообще, в ее структуре и формируется внеучебная мотивация, связанная с мотивами, выходящими за рамки учебной деятельности. Таким образом учебная мотивация возникает вслед за мотивацией личности, в структуре которой формируется и внеучебная мотивация. Анализ внеучебной мотивации и ее роли в формировании мотивации учебной деятельности составляет отдельный интерес в исследовании Е. В. Карповой. Мы же вслед за автором лишь отметим, что вся совокупность внеучебных мотивов составляет *седьмую подсистему мотивационной системы личности*.

Помимо рассмотренных мотивационных подсистем автором анализируется еще целый перечень мотивационных факторов, «которые, имея исходно мотивационную природу, представлены в неявном виде, в скрытой, латентной форме. Это, однако, не мешает им реализовывать свою основную, то есть мотивационную, детерминационную, побудительную функцию» [50, с. 229]. К таковым факторам автор относит мо-

тивационные стереотипы (как *восьмая подсистема мотивационной системы личности*), различные способы оптимизации деятельности, условия реализации учебной деятельности и др.

Продолжая решать вопрос о достаточности рассмотренных восьми подсистем для объяснения психологического содержания субсистемного уровня, Е. В. Карпова предлагает использовать специальные критерии для определения подсистем, детерминирующих учебную деятельность:

1. Согласно первому критерию следует выделять два типа подсистем – соотносящихся либо с личностной детерминацией, либо с деятельностной детерминацией учебной деятельности. Этот критерий автор предлагает называть *«личностно-деятельностным вектором»* детерминации учебной деятельности.

2. Второй критерий связан с определением источников детерминации учебной деятельности – либо социально заданные требования, которым должен соответствовать обучающийся, либо самим обучающимся созданные мотивы. Это критерий автор предлагает называть *«социально навязываемой – субъективно обусловленной мотивацией»*.

3. Третий критерий выделения подсистем обладает оценочным характером мотивов деятельности и позволяет структурировать их по вектору *«позитивности – негативности»* или *«продуктивности – непродуктивности»*.

Выделенные критерии позволяют, с точки зрения Е. В. Карповой, положительно решить вопрос о структурировании субсистемного уровня мотивационной сферы личности за счет ряда следующих моментов:

- в системе координат этих критериев [50, с. 239] учтены все мотивационные подсистемы;

- в этой системе координат четко представлены взаимосвязи подсистем, образующие мотивационную сферу личности, представляющую собой психологическую структуру мотивации учебной деятельности;

- соотнесение подсистем по трем критериям позволяет выделять самостоятельные группы мотивов учебной деятельности;

- выделенная система координат подсистем может рассматриваться и в динамике своего развития, создавая возможность генетического исследования субсистемного уровня.

Завершая описание субсистемного уровня мотивационной сферы личности, отметим, что Е. В. Карпова в своей работе [50] дает более глубокую и детализированную его характеристику, чем это представлено нами. Между тем проведенный анализ позволил показать, что решение вопроса о достаточности выделенных в исследовании мотивационных подсистем позволило автору подробно описать психологическую структуру субсистемного уровня, а также предложить варианты

дальнейшего и более глубокого исследования развития этого уровня. На наш взгляд, на примере проведенного Е. В. Карповой анализа можно говорить о высокой степени достоверности и адекватности применения системогенетического подхода к изучению одного из блоков психологической системы учебной деятельности.

Между тем более детальный анализ мотивационной сферы личности в учебной деятельности требует ее рассмотрения и на метасистемном уровне организации, к описанию результатов изучения которого мы и перейдем далее.

Метасистемный уровень организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности

Для понимания психологических особенностей данного уровня необходимо, с точки зрения Е. В. Карповой, решить следующую ключевую проблему. Каким образом осуществляется взаимодействие между мотивационной сферой личности и самой личностью как метасистемой? При этом мотивационная сфера изначально включена в функционирование личности как метасистемы. Сложность их взаимодействия характеризуется тем, что «огромное количество психических образований и структур принадлежит и к мотивационной сфере личности, и к категории компонентов самой личности, то есть одновременно к двум уровням – к уровню мотивационной системы и к уровню личностной организации как метасистеме по отношению к ней» [50, с. 247]. Автор подчеркивает, что для понимания всей сложности и специфичности их взаимодействия «недостаточно тех представлений, которые сложились в рамках традиционного системного подхода» [50, с. 248]. С целью понимания специфики этой взаимосвязи, а также специфики самой мотивационной сферы личности как системы автор предлагает использовать один из современных вариантов системного подхода – метасистемный подход [38]. Ввиду того, что его описание потребует от нас значительного увеличения объема данного параграфа, предлагаем читателю самостоятельно обратиться к рекомендованной литературе. В рамках же решения задачи описания подхода Е. В. Карповой охарактеризуем основные результаты анализа метасистемного уровня организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности.

С точки зрения Е. В. Карповой? мотивационная сфера относится к типу систем со встроенным метасистемным уровнем. Такая ее характеристика подразумевает, что она является частью личности: «Это такая “часть”, которая является однопорядковой с “целым”, а в ряде случаев и в определенном смысле может даже включать его (то есть целое – Ю. П., Ю. С.) в себя» [50, с. 254]. Данная идея автора является следствием «широкой» трактовки категории мотивации личности, согласно которой не только потребности человека, его мотивы, но и другие психические структуры, процессы, качества могут выступать в качестве мотивирую-

щих поведение и деятельность человека. То есть мотивационная функция может принадлежать не только традиционно понимаемым мотивам человека, но и другим психическим образованиям. При этом возникает интересный факт, согласно которому эти психические образования «принадлежат» сразу двум уровням организации личности – личностному, или метасистемному, и мотивационному, или системному. Соответственно, понимание мотивационной сферы как системы со встроенным метасистемным уровнем подразумевает, что «личность в целом как бы встраивается в мотивационную сферу, представляется в ней в своих основных содержательных и динамических аспектах» [50, с. 256].

Предложенный Е. В. Карповой подход к пониманию мотивационной сферы личности как системы со встроенным метасистемным уровнем безусловно позволяет решить вопросы как взаимодействия личности и мотивации, о их роли в реализации психической жизни человека. Более глубокий анализ дал возможность автору обратиться к решению проблемы мотивации не только на уровне психологии учебной деятельности, но и как общепсихологической проблеме детерминации поведения и деятельности человека. Тем не менее, на наш взгляд, представленного описания должно быть достаточно для того, чтобы охарактеризовать ключевые особенности функционирования мотивационной сферы личности на метасистемном уровне ее организации. В связи с этим далее перейдем к описанию изучения элементного уровня организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности.

Элементный уровень организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности

Для понимания данного уровня мотивационной сферы Е. В. Карповой предлагается рассматривать две пары наиболее общих в психологии мотивации понятий – потребности и мотивы, а также стимулы и мотивы. В первом случае потребности должны рассматриваться как элементы мотивационной системы личности, мотивы – как ее компоненты. Особенности взаимодействия потребностей и мотивов, как элементов и компонентов мотивационной системы личности таковы, что «потребности объективно, онтологически необходимы для формирования мотивов. Они, однако, должны для этого пройти “психологическое обогащение” (которое, в свою очередь, может принимать самые разные формы, способы и виды). Лишь после этого потребность трансформируется в мотив» [50, с. 270]. С точки зрения Е. В. Карповой взаимодействие потребностей и мотивов построено на уровневой основе, где уровень потребностей трансформируется в уровень мотивов, а также наоборот.

Взаимодействие между стимулами и мотивами построено, по мнению автора, на той же уровневой основе. Важно учитывать, что

стимулы становятся мотивами в том случае, когда они приобретают личностную значимость. Однако, ввиду того, что не все стимулы принимаются как значимые для человека, их количество значительно больше, чем число мотивов. Отношения стимулов и мотивов таковы, что «это отношения элементов и компонентов; сами же стимулы соотносятся с элементарным значением критерия уровневой дифференциации мотивационной сферы личности и образуют одну из важнейших ее категорий» [50, с. 271]. Анализ элементарного уровня и выделение в нем в качестве исходных элементов потребностей и стимулов необходим для понимания особенностей формирования и функционирования всей мотивационной системы личности.

Итак, завершая обобщенный анализ подхода Е. В. Карповой к уровневому строению мотивационной сферы личности, отметим ряд важных моментов.

Во-первых, необходимость такого анализа была определена автором ввиду существующих в психологии мотивации вообще, и психологии мотивации учебной деятельности, в частности, трудностей, связанных с использованием системно-компонентного подхода. Реализация структурно-уровневого подхода, основанного на традиционных и новейших разработках системного подхода в психологии, позволила автору представить всю сложность мотивационной сферы личности в форме закономерно организованных пяти уровней. Такой подход дает возможность рассматривать мотивационную сферу личности как на наиболее простом уровне ее формирования и функционирования – элементарном, так и на уровне метасистемной организации.

Безусловно, представленный анализ лишь в самых общих чертах отражает результаты проведенного структурно-уровневого исследования. Поэтому для более глубокого его понимания следует обращаться непосредственно к работам самого автора.

Во-вторых, следует напомнить, что помимо системно-компонентного подхода, критический анализ которого и потребовал проведения анализируемого исследования, в психологии мотивации учебной деятельности недостаточно разработан генетический аспект. Его изучение на основе системного подхода и стало важнейшей составляющей исследования Е. В. Карповой, к краткому анализу результатов которого мы и перейдем далее.

Генезис мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности

В изучении генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности Е. В. Карпова особое место отводит анализу генезиса субсистемного уровня. Его изучение является с точки зрения автора важнейшим условием понимания генезиса всей мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Причины такого ста-

туса субсистемного уровня подробно анализируются автором при изучении структурно-уровневой иерархии мотивационной сферы. Напомним, что это центральное место этого уровня во всей уровневой иерархии, отражение в нем наиболее общих особенностей мотивации личности, наиболее выраженная представленность генезиса мотивационной сферы на уровне мотивационных подсистем. В силу последнего автор утверждает, что «их сравнительная генетическая динамика онтологически соответствует ее развитию в целом» [50, с. 284].

Еще одной важнейшей стороной генезиса мотивационной сферы личности является предположение автора о том, что компонентный уровень мотивационной сферы на разных этапах школьного обучения представлен качественно разнородными мотивами учебной деятельности школьника. Это связано, в первую очередь, с серьезными возрастными изменениями, происходящими в период обучения в школе. В связи с этим необходимость изучения генезиса мотивационной сферы на субсистемном уровне определяется тем, что «сама суть генезиса мотивационной сферы личности в учебной деятельности состоит в том, что он является генезисом системы с принципиально переменным составом своих компонентов – отдельных мотивов» [50, с. 285].

Указанные, а также ряд других положений определили принципиальную суть исследования генезиса мотивационной сферы: она должна изучаться, прежде всего, как совокупность формирующихся подсистем, по-разному организованных на разных возрастных этапах. Помимо этого автор предположил, что мотивационная сфера личности в учебной деятельности характеризуется системогенетическим типом развития. Учитывая, что реальный объем эмпирических исследований Е. В. Карповой достаточно большой, мы представим лишь ключевые их результаты.

1) В развитии мотивационных подсистем автором была обнаружена неравномерность темпов динамики генезиса в разные периоды школьного обучения. То есть мотивационные подсистемы отличаются друг от друга интенсивностью своего формирования – пиками роста, стабилизации, спада и т. п.

2) В разные периоды школьного обучения наблюдается разная интенсивность развития отдельных мотивационных подсистем. Это говорит о гетерохронности их формирования.

3) Важной характеристикой, отражающей особенности мотивационной системы, является согласованность динамики развития всех подсистем. Противоположные по функциональному значению, а также имеющие близкий смысл и содержание подсистемы обладают согласованной динамикой развития.

4) Практически все мотивационные подсистемы в период школьного обучения обладают позитивной, или прогрессивной динамикой. Этот факт позволяет автору сделать заключение о том, что «в ходе школьного обучения имеет место формирование основных мотиваци-

онных подсистем, представленное, прежде всего, в возрастании меры их абсолютных значений» [50, с. 290].

5) Еще одной обнаруженной специфической характеристикой является факт одновременности закладки всех мотивационных подсистем. Это проявляется в том, что уже к концу младшего школьного возраста все подсистемы включены в функционирование мотивационной системы.

Обнаруженные неравномерность, гетерохронность, согласованность, прогрессивность и одновременность закладки мотивационных подсистем позволили Е. В. Карповой прийти к заключению о том, что «в генезисе мотивационной системы личности в процессе освоения учебной деятельности действительно воплощены основные принципы, характерные для системогенетического типа развития» [50, с. 291].

6) Помимо выявленных закономерностей системогенеза автор указывает на наличие и других «более глубинных процессов развития систем в ходе их генезиса – процессов интеграции и дифференциации ее основных “составляющих” (их своего рода результативным эффектом является, как известно, принцип консолидации компонентов системы)» [50, с. 291]. Проведенный автором анализ позволил прийти к ряду выводов: во-первых, к обнаружению возрастания степени интегрированности мотивационных подсистем в процессе возрастного развития; во-вторых, росту их дифференцированности; в-третьих, возрастанию организованности структуры подсистем. Эти, а также ряд других не менее важных результатов системно-структурного анализа мотивационных подсистем позволили автору усилить обоснованность вывода о системогенетическом типе развития всей мотивационной сферы личности в учебной деятельности, а также о важнейшей роли в генезисе всех уровней этой сферы субсистемного уровня.

Важно отметить, что помимо представленных результатов Е. В. Карповой были получены и другие, не менее интересные и важные данные, отражающие особенности развития мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Они как уточняют, так и расширяют представления о системогенетическом типе развития мотивационной сферы личности. В случае проводимого нами описания исследований Е. В. Карповой важно было показать, как системогенетический подход к анализу деятельности может быть применен к изучению одного из ее блоков на материале учебной деятельности.

Завершая описание исследований Е. В. Карповой, сформулируем ряд выводов.

1. Использование системного и системогенетического подхода к изучению мотивационной сферы личности было обоснована необходимостью решения ряда методологических, теоретических и эмпирических проблем. Среди них наиболее важной является преобладание в современных исследованиях мотивации так называемого системно-компонентного подхода. Последний при всех своих достижениях обла-

дает недостатками, связанными с трудностью изучения мотивации личности именно как сферы, как системы, а также анализа ее развития в разные возрастные периоды. Структурно-уровневое представление о мотивации, реализуемое в системогенетическом подходе, позволяет данные недостатки преодолеть и обратиться к изучению мотивационной сферы личности именно как структурному феномену, имеющему специфический генезис.

2. Структурно-уровневое представление о мотивационной сфере личности позволило выделить уровни функционирования мотивационной системы – метасистемный, системный, субсистемный, компонентный и элементный. Ведущую роль в функционировании всей системы играет субсистемный уровень, на котором мотивационная система представлена в совокупности подсистем, отражающих многообразие мотивационной активности личности. Выделение этих подсистем позволило автору обосновать логику взаимосвязи уровней функционирования мотивационной системы – от элементного, как наиболее простого, до метасистемного, как наиболее общего и сложного.

3. Выделение и анализ субсистемного уровня позволили применить системогенетический подход для объяснения генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности. Результатом проведенного анализа стала формулировка идеи о том, что для мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности характерен системогенетический тип развития со свойственными ему принципами. Важно подчеркнуть, что эти принципы, будучи выделенными на материале изучения генезиса профессионального обучения и разных видов и типов профессиональной деятельности, проявляются и в генезисе учебной деятельности. Это подтверждает обоснованность применения методологии системогенетического подхода к разным видам и типам деятельности человека.

4. Несмотря на ряд интересных идей автора о важнейшей роли мотивационной сферы в функционировании личности как метасистемы, проведенный анализ относится в первую очередь к изучению функционального блока мотивации учебной деятельности. Высказанные предположения носят безусловно важное методологическое значение, которое, тем не менее, требует своей дальнейшей разработки. Не менее важным представляется и анализ межблокового взаимодействия в процессе освоения учебной деятельности. Конечно, применение в этом случае стратегии исследования, реализованной автором, потребует существенного увеличения ресурсов.

2.2. Исследование проблем целей учебной деятельности

Проведенный выше анализ системогенетической теории позволил выделить ключевые характеристики феномена цели деятельности, отражающие высокую степень актуальности его исследования.

Во-первых, напомним, что В. Д. Шадриков, проводя анализ теорий деятельности А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна [118], показал, что в них уделено недостаточное внимание феномену цели, ее связи с результатом деятельности, а также месту целеполагания в организации и функционировании системы деятельности. Сам В. Д. Шадриков, разрабатывая психологическую функциональную систему деятельности, отвел в ней вектору цель-результат роль системообразующего фактора.

Во-вторых, высокая значимость цели в системе реализации деятельности не позволяет свести ее понимание к простому представлению о том, что человек должен получить в качестве результата. Цель деятельности имеет сложную структуру, характеризующуюся отражением в идеальной форме результата деятельности до ее начала; представленностью цели в форме качественных и количественных параметров; связью с мотивацией деятельности и содержанием в ней личностного смысла деятельности; включенностью цели в более широкие цели жизнедеятельности человека и др. [118, с. 166].

В-третьих, характеристика связи цели деятельности с ее мотивацией указывает, что более глубокое понимание этих феноменов возможно лишь в их взаимосвязи. По мнению А. В. Карпова «соотношение именно этих двух “составляющих” деятельности (мотивации и целей) лежит в основе определяющего психического образования – личностного смысла деятельности» [40, с. 6].

Указанные характеристики цели деятельности отражают наиболее общие и ключевые ее свойства в организации и функционировании деятельности человека. Описание места цели в деятельности можно было бы продолжить и дальше. Однако, следуя логике данной главы, необходимо перейти к результатам конкретного исследования целей учебной деятельности. В рамках развития системогенетического подхода особое внимание этой проблеме было уделено представителем Ярославской психологической школы – Ниной Петровной Ансимовой. На протяжении последних двадцати лет ею изучаются проблемы процесса целеобразования, постановки цели учебной деятельности, разработана модель деятельности по постановке учебных целей [3-6; 70 и др.]. На наш взгляд данные исследования важны не только для дальнейшего развития системогенетического подхода, но и для решения проблем организации образовательного процесса на разных уровнях образования, повышения эффективности педагогической деятельности учителя, учебной деятельности и т.д. Помимо этого исследования Н. П. Ансимовой решаются задачи применения положений теории системогенеза деятельности к одному из ее видов – учебной деятельно-

сти. Как и в отношении исследований проблем мотивации Е. В. Карповой, так и Н. П. Ансимовой сегодня продолжается разработка проблем целей учебной деятельности. Ввиду этого мы обратимся к описанию основных положений и результатов этих исследований.

Выше мы уже неоднократно указывали на ведущее место цели в организации и функционировании деятельности. Помимо указанных характеристик Н. П. Ансимова обращает внимание на еще одну, повышающую значимость цели для организации всей психологической системы деятельности. Так, она отмечает, что «умение самостоятельно ставить цель собственной деятельности – один из важнейших признаков сформированности психологической системы деятельности, обеспечивающий эффективное достижение ее результата» [4, с. 4]. Указанная выше сложность структуры цели деятельности, ее многогранность привели к тому, что до сегодняшнего дня отсутствует однозначное определение понятия цель. Однако Н. П. Ансимова вслед за Б. Ф. Ломовым предлагает под целью понимать «идеальное представление будущего результата деятельности, определяющее характер и способы действий человека, феномен опережающего отражения» [4, с. 4]. В анализе цели автор предлагает выделять два аспекта, отражающих, с одной стороны ее принадлежность к компонентному составу деятельности (цель как ее компонент, как функциональный блок), с другой, к сознанию субъекта деятельности (цель как феномен его сознания).

Тем не менее сложность понимания феномена цели определяется прежде всего обилием подходов к ее определению. Так, Н. П. Ансимова отмечает, что «разнообразие подходов к определению понятия “цель” неминуемо сказывается и на разнообразии трактовок цели различного уровня обобщенности в нормативных документах, определяющих деятельность системы образования, в теоретических концепциях, посвященных проблемам общей и педагогической психологии, касающихся проблемы цели, и в реальной педагогической практике» [4, с. 10]. Учитывая, что полем исследования феномена цели является образовательный процесс, автор предлагает систематизировать многообразие целей в четыре группы, каждая из которых отличается степенью обобщенности, источником формирования и рядом других характеристик.

Нормативные цели образовательных систем. Под нормативными понимаются «цели, служащие мерой осуществления действия и оценки результатов и задающие условия успешности деятельности» [4, с. 11]. Ключевой функцией данной группы целей является формирование представления о результате образовательной деятельности и способах его достижения. Однако, при всей обязательности и важности данных целей они обладают и рядом существенных недостатков: высоким уровнем обобщенности; не полным совпадением закрепленных в документах целей с их аналогами в концепциях, разрабатывающих педагогические технологии по их реализации; индивидуальным принятием конкретным педагогом этих целей и различиями в представлениях о

них у разных педагогов; различиями в достигаемых результатах деятельности ввиду индивидуальности принятия каждым педагогом целей.

Возникающие таким образом противоречия между нормативными целями и их принятием требуют, по мнению Н. П. Ансимовой, «*доопределения* или *переопределения* со стороны участников образовательного процесса, а следовательно, хорошего владения как деятельностью целеобразования, так и деятельностью целеполагания» [4, с. 18].

Концептуальные цели образования. Данный тип целей представлен в научной литературе, а также научно-методических разработках, характеризующих цели отдельных учебных предметов. Появление таких целей связано с высокой степенью обобщенности нормативных целей и широкой и разнообразной трактовкой последних учеными, исследователями, руководителями системы образования. Несмотря на разнообразие трактовок концептуальных целей образования, они имеют важное значение в сравнении с нормативными целями. Так, Н. П. Ансимова отмечает, что «формулировки целей образования, представленные в различных теоретических концепциях, отличаются все-таки несколько большей операционализированностью и конкретизацией ожидаемого результата» [4, с. 21]. Ввиду того, что цели образовательных систем, как и многих других систем, множественны, имеют сложную структуру, а также не всегда взаимодополняют друг друга, автор предлагает выделять в отдельные группы цели обучения, воспитания, развития, и цели педагогической и учебной деятельности.

Как мы видим, переход от нормативных к концептуальным целям сопровождается конкретизацией первых во вторых. При всей естественности этого процесса, трудности появляются тогда, когда речь идет не только о индивидуальном принятии каждым педагогом нормативных и концептуальных целей, но и при формулировке этих целей для обучающихся. В связи с этим помимо нормативных и концептуальных целей могут быть выделены в самостоятельную группу цели субъектов образовательной деятельности.

Цели субъектов образовательной деятельности. В данной группе целей Н. П. Ансимова предлагает выделять три категории субъектов образования, имеющих индивидуально окрашенные цели – образовательное учреждение, педагог, ученик. Одно из существенных отличий этих групп целей от нормативных и концептуальных состоит в повышении степени субъективной составляющей при переходе на более низкий уровень обобщения.

Существующие трудности в формулировке конкретных результатов, способов и критериев их достижения, а также ряд других моментов позволил Н. П. Ансимовой прийти к заключению о том, что переход от максимально обобщенных целей к реально реализующимся целям в системе образования достаточно сильно затруднен; он требует организации специального обучения.

Цели совместной деятельности педагога и ученика. Специфика цели совместной деятельности педагога и ученика состоит в том, что она не может быть в полной мере общей, то есть одинаковой, единой для обоих. Реализация педагогом и учеником разных функций приводит к тому, что способы достижения результата у них будут разными. Приближенным у педагога и ученика может быть только представление о результате деятельности, и то «в максимально благоприятном случае» [4, с. 56]. Так же Н. П. Ансимова обращает особое внимание на отсутствие совместного характера процесса постановки цели, который чаще всего осуществляется самим педагогом. Следствием этого является снижение эффективности педагогической и учебной деятельности, формирования психологической системы учебной деятельности.

Итак, проведенный анализ позволил Н. П. Ансимова обратить внимание на ряд проблем в формулировке целей образования. Во-первых, принятие субъектами образования нормативных целей сопровождается их трансформацией как на уровне концептуального определения целей, так и в индивидуальном сознании педагога и ученика. Во-вторых, на уровне деятельности субъектов образования их цели зачастую могут не согласовываться, что приводит к снижению эффективности реализации нормативных целей, а также деятельности каждого субъекта. Одной из ключевых причин несогласованности целей является отсутствие специального обучения деятельности по постановке целей. Особое место должно отводиться обучению субъектов образования постановке целей их совместной деятельности. В-третьих, несмотря на высочайшую значимость феномена цели как компонента деятельности, в психолого-педагогической литературе недостаточно изучены характеристики цели, связанные с ее соотношением с другими компонентами деятельности – мотивами, результатом, способом реализации и др. Помимо этого специального исследования требуют свойства и функции цели, ее структура, процесс целеобразования и др. Указанные вопросы и стали предметом теоретических и эмпирических исследований Н. П. Ансимова [3-6; 70 и др.]. Учитывая их достаточно большой объем, обратимся к результатам, отражающим решение задачи разработки функциональной модели по постановке учебных целей.

Цель и результат деятельности. Мы уже неоднократно обращали внимание на то, что вектор цель-результат является системообразующим для функционирования деятельности. Эффективность процесса целеобразования и его регуляции определяется тем, что субъект деятельности должен получать «своевременную и качественную обратную связь характера и степени соответствия цели и полученных результатов» [4, с. 67]. При этом внутренняя модель цели деятельности должна включать представление о ее результате. Проведенные Н. П. Ансимова эмпирические исследования субъектов образования (педагогов, учащихся) показали, что в сознании педагогов такие представления зачастую отсутствуют, точнее, цель и результат деятельности не пред-

ставляют собой единого вектора. Это приводит к снижению эффективности педагогической деятельности.

Цель и мотив деятельности. Одним из важнейших условий успешности процесса целеполагания является принятие цели субъектами деятельности. В обеспечении принятия важное место занимает формирование цели, лично значимой субъекту. Цель приобретает характер лично значимой в том случае, если в процесс целеполагания будет включена мотивация субъекта деятельности.

Личностно значимые цели. Анализ взаимосвязи потребностей, мотивов и целей деятельности позволил Н. П. Ансимовой под лично значимой целью понимать «цели, имеющие личный смысл, то есть отвечающие потребностям личности, в структуре которых образ будущего результата связывается с тем или иным мотивом субъекта деятельности» [4, с. 85]. Приобретение целью лично значимого смысла приводит к повышению эффективности деятельности за счет снижения энергетических затрат, совпадения образа будущего и конкретного результата деятельности.

Цель и способ ее достижения. Выделяя в качестве главного компонента учебной деятельности учебную задачу, предлагаемую ученику как учебное задание в определенной ситуации, Н. П. Ансимова предлагает следующую логику соотношения цели и задачи. Она указывает, что «в процессе выполнения деятельности в соответствии с поставленной целью последняя трансформируется с каждым “шагом” субъекта, выступая каждый раз как конкретная задача. Таким образом, цель разворачивается в систему частных задач, каждая из которых реализуется путем выполнения отдельных действий» [4, с. 91]. Предложенное понимание трансформации цели в задачи может стать условием неадекватного представления о цели как простой совокупности задач, реализуемых субъектом деятельности. В этой связи важно учитывать свойства, функции и структуру цели, отличающие ее от других феноменов и компонентов деятельности.

Свойства цели деятельности. Несмотря на отмечаемую Н. П. Ансимовой глубокую неразработанность в психолого-педагогических исследованиях проблемы свойств цели, автор предлагает выделять три группы таких свойств:

- а) к «сущностным» свойствам цели автор предлагает относить ее целостность и избирательность;
- б) к свойствам продуктивности, отражающим характер постановки и формирования цели, автор относит степень ее ясности и осознанности, степень определенности предвосхищения результата, оригинальность, четкость формулировок, однотипность формулировок, сходство с задачей-образцом, связь с исходной ситуацией, основанность цели на данном материале или выходящем за пределы цели;
- в) под свойством продуктивности, связанным с характером реализации цели, автор понимает степень трудности достижения цели.

На наш взгляд, выделение этих свойств является условием решения одной из задач при изучении целей субъектов образования, а именно определения качественных и количественных параметров оценки целей.

Функции цели деятельности. Многообразие исследований проблемы детерминации деятельности человека позволяет, с точки зрения Н. П. Ансимовой, выделить ряд ключевых функций цели как компонента деятельности: направляющая, побуждающая, организующая (конструктивная), регулирующая (управляющая) и оценивающая.

Структура цели деятельности. Основой для понимания структуры цели деятельности является ряд важных положений. Во-первых, цель необходимо рассматривать двойко – как компонент деятельности и как феномен сознания. Во-вторых, цель, являясь сложным компонентом деятельности, обладает собственной внутренней структурой, в которой представлены такие компоненты как образ будущего результата деятельности (“цель-результат”) и представление о характере и способе его достижения (“цель-способ достижения результата”). Оба компонента состоят из элементов, отражающих функции цели и механизмы их реализации. В-третьих, ввиду того, что конечная цель представляет собой иерархию промежуточных целей, в структуре цели выделяется и иерархия промежуточных результатов и способов их достижения. Таким образом полная внутренняя структура цели позволяет ей, с точки зрения Н. П. Ансимовой, «стать задачей, регулирующей выполнение конкретной деятельности» [4, с. 98].

Подобное представление о внутренней структуре цели деятельности разворачивается далее на уровне каждого компонента цели:

а) “цель-результат” включает – образ или словесное описание результата; критерии достижения результата или критерии успешности деятельности; уровень достижений по каждому критерию (количественный, качественный, сравнительный);

б) “цель-способ” включает – программу и информационную основу реализации цели, способы и параметры контроля и оценки процесса реализации цели.

Важнейшим дополнением в представление о структурных характеристиках цели является включение в структуру цели как феномена сознания критериев предпочтения, которые «определяют выбор возможных вариантов образа результата, определенных критериев достижения, их очередности в достижении или ограничения, выбор конкретных средств, условий и параметров контроля и оценки достижения необходимого результата» [4, с. 103].

Разработанная структура цели дает возможность выделить условия, необходимые для успешной постановки цели. В качестве таковых Н. П. Ансимова выделяет следующие.

1) Формируемая цель должна содержать в сознании субъекта представление о реализации ей всех своих функций (направляющей, побужда-

ющей, организующей, регулирующей и оценивающей). То есть субъект должен понимать, для чего цель ставится и как она будет реализована.

2) Внутренняя структура цели взрослого субъекта, реализующего освоенную деятельность, чаще всего представлена в его сознании в свернутом, редуцированном виде. В ситуации недостаточного освоения деятельности и не полной свернутости структуры цели «при работе со взрослым субъектом деятельности целесообразно осуществлять возврат к полной структуре цели на основе ее осознания, а при работе с начинающим, в нашем случае с учащимся, необходимо не только выяснить, как та или иная цель представлена в его сознании, но и при обучении тем или иным компонентам деятельности представлять (задавать) цель с полной структурой, чтобы в дальнейшем редукция (свертывание) структуры цели шла по адекватному пути» [4, с. 110].

3) Степень редуцированности структуры цели зависит от типа цели деятельности. По мнению Н. П. Ансимовой, «чем более общей, менее конкретной является цель, тем более редуцирована ее структура» [4, с. 112]. Управление процессом формирования цели и эффективное влияние на сворачивание-развертывание внутренней структуры цели зависит от типа цели деятельности. При этом разработка типологии целей является, с точки зрения Н. П. Ансимовой, актуальной научно-исследовательской проблемой ввиду того, что существующие «не позволяют представить полностью процесс целеобразования в аспекте развернутой деятельности по постановке цели на уроке» [4, с. 117]. В связи с этим автором был предложен подход к решению вопроса о классификации видов целей, на котором мы кратко остановимся.

Требования к критериям классификации целей учебной деятельности:

- а) дать возможность оценить степень управления деятельностью и процессом целеобразования;
- б) дать возможность определить компонент структуры, на которые они направлены;
- в) дать возможность выявить элементы деятельности, которые не учтены педагогом в организации учебной деятельности;
- г) дать возможность определить ведущего субъекта этапа целеобразования и обеспечить совместный характер этого процесса;
- д) дать информацию для определения возможности и сроков реализации цели в процессе деятельности [4, с. 118].

Параметры классификации учебных целей.

Основой для классификации учебных целей является определение характера деятельности по параметру ее сложности. Ввиду этого деятельность и результаты также должны быть классифицированы по ряду оснований:

- а) деятельность может быть направлена на результат, на процесс, на результат и процесс одновременно;
- б) деятельность может носить характер когнитивной, практической, рефлексивно-оценочной;

в) результатом деятельности могут быть знания, навыки, способы деятельности, способности и качества личности, а также отношения;

г) результат может быть представлен в «цели-образе» или «цели-задании».

Соответственно направленности и характеру деятельности, а также ее результату, автор предлагает классификацию учебных целей. Ключевой функцией данной классификации является оптимизация педагогом процесса постановки цели, а также использование ее для постановки учебных целей учащимся.

Итак, подводя предварительные итоги проведенного Н. П. Ансимовой анализа проблемы цели деятельности, необходимо обратить особое внимание на ряд следующих моментов.

Во-первых, выделение цели как компонента деятельности и как феномена сознания позволяет актуализировать разработку механизмов осуществления деятельности по постановке целей. Понимание многообразия целей в образовании, наличия нормативных, концептуальных и целей субъектов образования, а также понимание факторов эффективности деятельности последних возможно лишь при обращении к анализу цели как феномену сознания. В этом случае у исследователя появляется возможность обратиться к изучению проблем принятия, восприятия, понимания цели.

Во-вторых, выделение Н. П. Ансимовой в структуре цели компонентов и элементов дает возможность обратиться к изучению способов и средств управления процессом целеобразования.

В-третьих, проведенный анализ классификации целей учебной деятельности, а также выделение критериев и параметров целей позволяет говорить не только о многообразии учебных целей, но и о специфике процесса целеобразования в зависимости от направленности и характера учебной деятельности.

В-четвертых, важным условием для эффективного процесса целеобразования является учет его возрастных особенностей в дошкольном, младшем школьном, подростковом и других возрастах. В разные возрастные периоды процесс постановки целей различается по параметрам устойчивости, ситуативности, уникальности, конкретности целей, их связи с разными сторонами реализуемой деятельности и т. д.

Эти, а также ряд других результатов стали основой для разработки модели деятельности по постановке учебных целей. Учитывая, что содержание данной модели составляет большой объем теоретического и эмпирического материала, мы обратимся лишь к наиболее существенным ее характеристикам.

1. Формирование цели учебной деятельности. Учитывая, что в процесс постановки учебной цели должны быть включены и педагог, и обучающийся, Н. П. Ансимова понимает под ним «совместную деятельность учителя и ученика по формированию цели учебной деятельности» [4, с. 145]. В том случае, если деятельность, в отношении кото-

рой формируется цель, в прошлом опыте ученика уже выполнялась, под формированием цели учебной деятельности понимается ее осознание, или актуализация; если речь идет о новой цели, то присутствует процесс именно ее формирования.

2. Постановка цели деятельности ученику не может быть понята как простая последовательность действий учителя. В нем Н. П. Ансимова выделяет два уровня, отражающих совокупность действий учителя и реализацию психологических особенностей ученика.

На *предметном уровне* постановки цели реализуются следующие компоненты этого процесса:

- формулируется цель и объясняется ее значимость,
- предъявляется нормативный результат и объясняется система требований к нему,
- предъявляется способ достижения цели и объясняются нормативные требования к нему,
- контролируется и оценивается процесс и результат деятельности.

На *психологическом уровне* обеспечивается реализация следующих компонентов этого процесса:

- принятие цели учеником,
- восприятие цели,
- понимание требований,
- обратная связь в процессе принятия, восприятия и понимания,
- рефлексия процесса и результата постановки и формирования цели.

Необходимость выделения двух уровней анализа процесса постановки цели объясняется тем, что формируемая на предметном уровне цель станет выполнять функцию регуляции деятельности ученика только в том случае, если она будет им принята (станет лично значимой), воспринята (принята в форме образа или задания), понята (понимание того, что, как, когда и зачем делать) и оценена.

Н. П. Ансимовой проводится достаточно подробный анализ каждого компонента психологического уровня анализа процесса постановки цели. Мы предлагаем заинтересованному читателю обратиться непосредственно к результатам этого анализа [4, с. 147-200]. Помимо этого важно обратить внимание и на представленный в исследовании автора развернутый психологический анализ целеобразования и процесса постановки цели. Он отражает осуществление работы по «выявлению проблем в постановке цели и компонентов структуры цели, формирование которых не обеспечивается или недостаточно обеспечивается этой деятельностью» [4, с. 201]. Ввиду того, что данный анализ носит уже более прикладной характер, мы рекомендуем заинтересованному читателю обратиться к его результатам так же самостоятельно [4, с. 200-248]. Знакомство с предлагаемыми результатами исследования, а также их учет и использование в практике образовательной деятельности безусловно станет важнейшим условием повышения эффективности педагогической и учебной деятельности.

3. Функциональная модель деятельности по постановке учебных целей состоит из двух блоков, следующих друг за другом. Первый блок – индивидуальная деятельность педагога по формулировке конкретной цели деятельности на уроке. Второй – совместная деятельность педагога и учеников по формированию учебной цели у учеников. Ввиду того, что деятельность по постановке цели является процессом, каждый блок реализуется последовательно друг за другом, а внутри каждого блока последовательно разворачиваются их этапы.

Индивидуальная деятельность педагога включает: а) выбор общей цели педагогической деятельности, далее б) выбор конкретной цели урока или учебного задания, далее в) формулировку конкретной цели урока.

Совместная деятельность педагога и учеников включает: а) переформулировку цели урока для учащихся, далее б) показ (описание) ожидаемого результата деятельности, далее в) показ и объяснение наиболее эффективного способа достижения необходимого результата; г) каждый этап сопровождается контролем за формированием отдельных компонентов субъективной модели цели деятельности у учеников и возможной коррекцией каждого действия; д) завершается блок оценкой субъективной модели цели у учеников в ее сравнении с заданной целью.

Завершая описание модели, отметим еще два важных на наш взгляд момента. Во-первых, пример полной развернутости процесса постановки учебной цели показывает, что в действительности в сформированной деятельности педагога и учеников отдельные этапы или целые блоки могут быть свернуты, или редуцированы. Это является необходимым условием оптимизации процесса обучения в ситуации непрерывной педагогической и учебной деятельности. Во-вторых, данная модель была многократно апробирована автором, ввиду чего надежность ее структуры не может вызывать сомнений.

Подводя итоги анализа подхода Н. П. Ансимовой к разработке функциональной модели деятельности по постановке учебных целей, сформулируем ряд выводов.

1. Важнейшим результатом исследований Н. П. Ансимовой является разработка проблемы параметров цели как компонентов деятельности. Напомним, что изучение цели деятельности предполагает анализ ее качественных и количественных параметров. Однако, феномен цели является сложным психологическим образованием, методы исследования которого, с нашей точки зрения, не могут быть сведены к простой количественной характеристике уровней развития, сформированности и т. п. Ввиду этого проведенный Н. П. Ансимовой подробный анализ целей образования и их иерархическое описание в виде нормативных, концептуальных целей, целей учреждения, субъектов образовательной деятельности предоставляет возможность для разработки и осуществления глубокого качественного анализа феномен цели.

2. Преобладающий декларативный характер субъект-субъектных отношений в образовательной деятельности приводит к снижению эф-

эффективности педагогической и учебной деятельности за счет слабой проработки в психолого-педагогических исследованиях вопроса о совместной постановке учебных целей. Включенность в целеполагание лишь педагога приводит к тому, что цели педагога и ученика различаются не только на уровне их функций (что естественно), но и на уровне результата их совместной деятельности. Ввиду этого важнейшей проблемой является не только разработка модели постановки учебных целей, включающей деятельность и педагога, и ученика, но и анализ структуры цели как компонента деятельности и как феномена сознания.

3. Именно дифференциация цели как компонента деятельности и как феномена сознания позволила описать внутреннюю структуру цели, включающую компоненты и элементы. Выделение структуры дало возможность представить цель как сложный феномен сознания человека, а процесс формирования – как деятельность, включающую совокупность действий педагога и учащегося.

4. Методы анализа деятельности, разработанные в теории системогенеза, позволили обратиться к их использованию при изучении феномена цели. Прежде всего, речь идет о том, что в анализе деятельности могут быть выделены ее предметный и психологический аспекты. При разработке функциональной модели по постановке учебных целей Н. П. Ансимова выделила предметный уровень анализа процесса постановки цели перед учеником, включающий последовательность действий педагога по формулировке конкретной цели деятельности на уроке. Психологический уровень анализа предоставляет возможность рассмотреть цель как феномен сознания учащегося, включающий принятие, восприятие, понимание и другие компоненты. Подобная проработка феномена цели дает возможность решать задачи не только объективного научного изучения цели, но и проектирования и управления процессом ее постановки.

5. Представляя цель как сложное психологическое образование, к деятельности по ее постановке Н. П. Ансимова применяет уровневый системогенетический анализ. Это позволило развернуть предлагаемую модель деятельности по постановке учебных целей перед учениками до уровня технологии и методики работы учителя с учащимися. И здесь на наш взгляд заложены серьезные основания для признания высокой степени практической значимости результатов этой работы, которые являются основой для повышения эффективности педагогической и учебной деятельности.

6. Результаты исследования Н. П. Ансимова приобретают еще большую значимость в контексте реализованного системогенетического подхода к анализу структуры и генезиса мотивационной сферы личности в учебной деятельности Е. В. Карповой. Стоит еще раз упомянуть идею о том, что «соотношение именно этих двух «составляющих» деятельности (мотивации и целей) лежит в основе определяющего психического образования – личностного смысла деятельности» [40, с. 6].

2.3. Системогенез учебно-важных качеств

В психологической системе деятельности каждый функциональный блок важен для ее функционирования и генезиса. Изучение каждого блока как в отдельности, так и в сочетании с другими, позволяет решать задачи, связанные с пониманием разных аспектов деятельности. Рассмотренные выше исследования Е. В. Карповой и Н. П. Ансимовой дают возможность обратиться к проблеме факторов, обеспечивающих начало реализации деятельности в аспекте ее мотивационно-целевых детерминант. Другим важнейшим аспектом является понимание факторов, условий, обеспечивающих эффективность деятельности как в процессе ее освоения, так и в процессе достижения необходимого результата. Разрабатывая последнюю проблематику, В. Д. Шадриков использует понятие профессионально важных качеств, под которыми понимаются «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам относятся соматические, нейродинамические и психологические: умения (навыки), способности, личностные качества» [118, с. 212].

Изучение роли физиологических, психологических, психофизиологических характеристик в обеспечении успешности деятельности является одной из наиболее интересных и популярных задач в психологии. В психологии трудовой деятельности это связано с разработкой таких понятий, как готовность к труду, профессиональная пригодность, профессиональный отбор и подбор и мн.др. В психологии труда получены обширные результаты, характеризующие конкретные проявления профессионально важных качеств в отношении успешного освоения и реализации разных типов трудовой деятельности. Однако наиболее ценные результаты связаны с изучением профессионально важных качеств именно как функционального блока деятельности, так как это позволяет связать их проявление с особенностями личности субъекта деятельности, его способностями, другими психологическими характеристиками. Заметим, что несмотря на свою популярность зачастую вопрос о профессионально важных качествах решается в психологии с аналитических позиций – вне связи этого блока деятельности с другими блоками. В итоге – неоправданное многообразие таких исследований скорее запутывает исследователей на этапе практического использования результатов в процессе профотбора к тем или иным специальностям. Поэтому особо ценны, прежде всего, результаты изучения блока ПВК именно в их связи с результатами изучения других блоков деятельности.

Аналогично и в педагогической психологии вопросам эффективности педагогической, учебной, воспитательной деятельности посвящен значительный объем исследований. Он связан с разработкой вопросов педагогических способностей, индивидуального стиля педаго-

гической деятельности, индивидуально-стилевых особенностей обучающихся, роли интеллектуальных, личностных и др. особенностей человека в обучении и др.

Между тем, преобладание аналитического подхода к изучению учебной деятельности затрудняло на наш взгляд решение вопроса о системном характере проявления индивидуально-психологических характеристик, обеспечивающих успешность деятельности обучающегося. В связи с этим применение системогенетической методологии к изучению учебно-важных качеств позволяет включить особенности личности учащегося, его способности, другие психологические характеристики в целостную систему функционирования и развития учебной деятельности на разных этапах ее освоения. Напомним еще раз, что с точки зрения А. В. Карпова, «блок учебно-важных качеств критически важен для всех аспектов системогенеза учебной деятельности, поскольку он, фактически, является “мостом” между всей психологической системой деятельности и реальной онтологией субъекта этой деятельности, представленной его способностями» [40, с. 6-7].

В современной педагогической психологии реализован достаточно широкий спектр исследований, посвященных изучению роли отдельных психологических характеристик в обеспечении успешности учебной деятельности. Однако системный и системогенетический подход к данной проблематике наиболее полно реализован в исследованиях представителя Ярославской психологической школы - Надежды Викторовны Нижегородцевой [69, 70, 71]. На протяжении более двадцати последних лет ею ведется разработка различных аспектов учебно-важных качеств – их формирования на разных уровнях образования и воспитания (дошкольный, школьный, вузовский) [70], их места в структуре психологической готовности детей к обучению в школе [71], методов исследования готовности к обучению в школе [69] и мн.др. Ввиду того, что Н. В. Нижегородцевой сегодня продолжается изучение проблематики готовности к обучению в школе, структуры и генезиса учебно-важных качеств, мы остановимся на характеристике основных положений системогенетического подхода к психологическому анализу индивидуальных качеств учащегося.

Содержание проблемы учебно-важных качеств отражается, прежде всего, в позиции автора по отношению к психологическому содержанию учебной деятельности. Для характеристики последней остановимся кратко на основных идеях Н. В. Нижегородцевой.

Общее понимание учебной деятельности.

Прежде всего необходимо обратить внимание на определение понятия *развитая учебная деятельность*, под которой автором понимается «сознательная деятельность субъекта, когда учащийся осознает цели учения, принимает учебную задачу, поставленную педагогом, и может сам ее формулировать, владеет навыками учебной работы, видит свои ошибки, контролирует и оценивает свои действия» [70, с. 109].

Важным здесь является в первую очередь понятие *развитая*, используемое автором в отношении учебной деятельности. С точки зрения Н. В. Нижегородцевой учебная деятельность может быть понята лишь в ее развитии, проходящем ряд стадий:

а) стадия элементарной формы, проходящая в период от старшего дошкольного возраста до окончания первого класса обучения в начальной школе;

б) стадия активного развития, характерная для младшего школьного возраста;

в) стадия развитой формы учебной деятельности, специфика которой определяется рядом характеристик, уже отраженных в данном выше определении: сознательностью цели учебной активности, принятием учебных задач, контролем и оценкой учебных действий.

Следуя логике системогенетического анализа деятельности, Н. В. Нижегородцева вслед за В. Д. Шадриковым выделяет в анализе деятельности три аспекта – предметно-действенный, психологический и физиологический. Необходимость такой дифференциации аспектов учебной деятельности объясняется автором следующим образом.

Предметно-действенная сторона учебной деятельности составляет так называемый нормативно одобренный способ деятельности, изложенный в рекомендациях по методике преподавания отдельных учебных дисциплин. В нем отражена последовательность действий педагога и учащегося, необходимая для решения учебных задач.

Физиологическая сторона учебной деятельности отражается в сформированности соответствующих функциональных систем мозга.

Психологический аспект учебной деятельности направлен на изучение «индивидуальных качеств учащегося (учебно-важных качеств – УВК), которые составляют ее внутреннюю структуру, побуждают, направляют, регулируют и реализуют его деятельность» [70, с. 113].

Все три аспекта в разной степени необходимы для успешного освоения и реализации учебной деятельности. Однако в отношении, прежде всего, предметно-действенного и психологического аспектов следует говорить о реализации принципа единства сознания и деятельности: «с одной стороны, – указывает Н. В. Нижегородцева, – выполнение любого предметного действия обеспечивается определенной совокупностью психических качеств и свойств. С другой стороны, выполнение той или иной деятельности, достижение результата приводит к изменениям в психологической структуре деятельности учащегося, развивает его способности, формирует личность» [70, с. 113].

Говоря о наличии внутренней структуры индивидуальных качеств учащегося, Н. В. Нижегородцева имеет ввиду следующее. Во-первых, психические качества, обеспечивающие учебную деятельность, относятся к различным сферам психической жизни. Во-вторых, психологическая структура учебной деятельности образована сложными вза-

имосвязями индивидуальных субъектных и личностных качеств. В-третьих, психологическая структура учебной деятельности по своей архитектуре соответствует другим видам деятельности и включает функциональные блоки, содержание которых специфично предмету деятельности: мотивы учения, цель учения (учебные задачи), представления о содержании учебной деятельности и способах выполнения учебных действий и решения учебных задач, информационная основа учебной деятельности, управление (планирование, контроль, оценка) деятельности и принятие решений.

Вопрос о начале формирования психологической структуры учебной деятельности решается Н. В. Нижегородцевой в рамках уже представленной выше периодизации, включающей элементарную, активную и развитую стадии. Автор отмечает, что в большинстве случаев к началу обучения в начальной школе качественные и количественные параметры учебной деятельности максимально разнообразны, вариативны и не соответствуют закрепленному в предметно-действенном аспекте нормативно-одобренному способу деятельности. Как следствие – «освоение нормативно-одобренного (обобщенного, закрепленного в учебных программах и методических разработках) способа чтения, письма и счета обеспечивает оптимальные условия для формирования адекватной этим видам деятельности психологической структуры индивидуальных качеств как необходимой основы для последующего обучения» [70, с. 115].

Итак, психологическая структура учебной деятельности представляет собой с точки зрения автора сложную взаимосвязь индивидуальных субъектных и личностных качеств. В соответствии с преобладающими в начале младшего школьного возраста видами учебной деятельности, а также закрепленным нормативно-одобренным способом ее реализации происходит формирование психологической структуры индивидуальных качеств. Такое понимание учебной деятельности, а также логика системогенетического анализа деятельности позволили Н. В. Нижегородцевой провести анализ структуры и генезиса психологической структуры учебной деятельности в первоначальный период обучения. Обратимся к его основным результатам.

Структурно-функциональный анализ психологической структуры учебной деятельности в первоначальный период обучения

В основе проводимого Н. В. Нижегородцевой структурно-функционального анализа лежит ряд положений.

К основным видам деятельности школьника в первоначальный период обучения в первом классе следует относить элементарные формы учебной деятельности, чтение, письмо и решение математических задач. Их содержание является основой для выделения компонентов психологической структуры учебной деятельности.

Связь конкретного содержания видов деятельности и психологических характеристик, обеспечивающих их выполнение, такова, что каждый блок, предоставляющий функционирование системы учебной деятельности, включает разные учебно-важные качества, относящие к личностно-мотивационной, когнитивной и психомоторной сферам психической жизни. Приведем в качестве примера ряд учебно-важных качеств, относящихся к разным функциональным блокам деятельности:

- личностно-мотивационный блок: мотивы учения, отношение к себе и др.;

- представление о целях деятельности, принятие учебной задачи: принятие задачи, уровень притязаний;

- представления о содержании и способах выполнения деятельности: вводные навыки, графический навык и др.;

- информационная основа деятельности: вербальная, механическая, слуховая память, уровень обобщений и др.;

- управление деятельностью и принятие решений: произвольная регуляция деятельности и др.

В качестве задач системогенетического исследования психологической структуры учебной деятельности автор определяет установление меры «включенности в структуру теоретически выделенных компонентов, выявление динамики психологической структуры и составляющих ее компонентов в процессе обучения, определение общих закономерностей формирования подструктур индивидуальных качеств, обеспечивающих требуемые параметры деятельности» [70, с. 116]. Другими словами, структурно-функциональный анализ как способ системогенетического исследования позволяет изучить строение психологической структуры учебной деятельности, определить закономерности ее функционирования, проследить динамику развития структуры. В исследовании Н. В. Нижегородцевой последняя задача решалась проведением исследования в начале и в конце первого года обучения.

Отдельной задачей является разработка методического инструментария не только для диагностики учебно-важных качеств, но и для проведения собственно структурно-функционального анализа. В исследовании Н. В. Нижегородцевой были реализованы традиционные для системогенетического исследования методы сравнения групп, корреляционного анализа, а также методы анализа психологической структуры. Учитывая, что основное внимание мы уделим результатам анализа, с методами анализа структуры и ее развития заинтересованный читатель может познакомиться в работе Н. В. Нижегородцевой [70, с. 115-121], а также в нашей работе, специально посвященной методам анализа данных и интерпретация результатов психологического исследования [98].

Итак, перейдем к описанию основных результатов исследования психологической структуры учебной деятельности в первоначальный период обучения.

1) Первое, на что автор обращает внимание, это идентичность, или однородность компонентного состава психологических структур учебной деятельности в начале и в конце первого года обучения. То есть выделенные компоненты психологической структуры включены в ее функционирование на всем протяжении первого года обучения. Однако при этом были установлены различия в организации структуры, а также в значимости отдельных УВК в начале и в конце первого года обучения.

2) Анализ отдельных УВК в начале учебного года позволил автору выделить в их числе три группы качеств, имеющих разное значение для функционирования структуры. Первую группу составили так называемые *базовые* УВК, к которым были отнесены те, которые имеют наибольший вес, значение в структуре. При этом, с одной стороны, наибольший вес в структуре имеют мотивы учения, а с другой, УВК всех блоков учебной деятельности включены в число базовых. Последнее по мнению автора говорит о том, что «с первых же дней обучения в школе наиболее значимыми являются те индивидуальные качества ребенка, которые обеспечивают выполнение учебной деятельности» [70, с. 127].

3) Помимо сравнительного анализа УВК в структуре автором были выделены и так называемые *ведущие* УВК, которые имеют наиболее сильные связи с успешностью учебной деятельности. При этом большинство базовых и ведущих УВК сходны.

4) Изучение психологической структуры учебной деятельности в конце обучения в первом классе также позволило выделить три группы УВК – базовые, имеющие средний и ниже среднего вес в структуре. Особо стоит отметить снижение значимости качества мотивов учения, которые тем не менее сохраняют роль базового качества. Отличительной особенностью завершения обучения в первом классе является отсутствие ведущих УВК. Эти, а также ряд других сравнительных характеристик позволили автору сделать заключение о том, что «в процессе усвоения грамоты происходят существенные изменения в психологической системе учебной деятельности, основной смысл которых заключается в перестройке функциональных связей УВК в соответствии с целями обучения» [70, с. 134].

Динамика психологической структуры учебной деятельности в первоначальный период обучения

Анализ динамики психологической структуры учебной деятельности показал наличие качественных изменений, происходящих в первоначальный период обучения. Полученные автором результаты можно обобщить в ряде следующих положений.

1) В этот период обучения происходит изменение функциональных связей компонентов структуры – снижается роль «мотивов учения», рас-

тет значимость «вводных навыков», различных видов памяти; происходит изменение роли качеств, обеспечивающих регуляцию учебной деятельности.

2) Характерной особенностью является усиление связи между отдельными функциональными блоками в ходе развития психологической структуры учебной деятельности. Это позволило автору сформулировать идею о том, что деятельность ребенка постоянно подстраивается под возникающие новые учебные задачи, требующие включения разных учебно-важных качеств. С другой стороны, появление новых учебных задач приводит и к развитию УВК, образующих компонентный состав отдельных блоков деятельности. Таким образом в процессе обучения происходит индивидуализация деятельности ребенка, связанная с освоением нормативно-одобренного способа обучения.

3) Важным является положение автора о приобретении психологической структурой учебной деятельности системного характера. Системность деятельности определяется повышением количества связей между отдельными УВК, снижением значимости отдельных УВК в структуре, ростом интегрированности структуры, снижением зависимости эффективности учебной деятельности от развития отдельных УВК.

4) Особый интерес полученные автором результаты вызывают ввиду необходимости понимания психологической структуры учебной деятельности как самостоятельного феномена. Автором сформулирована идея о том, что в первоначальный период обучения «структуры индивидуальных качеств являются не самостоятельными образованиями, а отражают стадии развития одного и того же психического образования – психологической структуры учебной деятельности» [70, с. 139]. В качестве таких стадий выделяются первичная интеграция, дезинтеграция и вторичная интеграция психологической структуры. Первая стадия связана с наличием большого числа компонентов в структуре, среди которых выделяются такие, которые имеют в ней наибольший вес. Вторая стадия характеризуется индивидуальным развитием отдельных компонентов деятельности, а также их объединением в отдельные подструктуры компонентов. На третьей стадии происходит максимальная интеграция структуры, определяемая оптимизацией функциональных связей между ее компонентами.

5) Также следует обратить внимание и на проявления индивидуальности в развитии психологической структуры учебной деятельности у детей с разной успеваемостью. Выделенные Н. В. Нижегородцевой стадии развития психологической структуры специфическим образом проявляются у детей с разной готовностью к началу обучения в школе. Разная степень готовности к началу освоения основных видов учебной деятельности влияет как на успеваемость учащихся, так и на различия в динамике развития психологической структуры учебной деятельности.

Представленные результаты исследований Н. В. Нижегородцевой лишь в самом общем виде отражают подход автора к изучению роли и места учебно-важных качеств в функционировании и развитии психоло-

гической системы учебной деятельности. Напомним, нашей задачей было представить основные способы применения системогенетического подхода к изучению блока учебно-важных качеств. С более детальным и глубоким анализом заинтересованный читатель может познакомиться в работах автора [69-71 и др.]. Подводя итоги проведенного анализа, сформулируем ряд выводов.

1. Ключевым положением, определившим содержание подхода Н. В. Нижегородцевой к пониманию УВК как функционального блока учебной деятельности является следующее. Анализ учебной деятельности также, как и изучение других видов и типов деятельности, возможно проводить в трех аспектах – предметно-действенном, психологическом и физиологическом. Психологический аспект включает, с точки зрения Н. В. Нижегородцевой, изучение таких психологических качеств учащихся, которые оказывают влияние на функционирование этой деятельности. Обеспечение этими качествами эффективности учебной деятельности позволяет относить их к УВК.

2. В исследовании был оригинально решен вопрос о связи предметного и психологического уровней учебной деятельности. Компонентный состав УВК был выделен автором на основе анализа основных видов учебной деятельности в первоначальный период обучения. Необходимость реализации и освоения элементарных форм учебной деятельности, грамоты, письма и др. определяет развитие тех психологических качеств учащихся, которые образуют внутреннюю, психологическую структуру учебной деятельности. С одной стороны, выделенные УВК объективно необходимы для эффективной реализации учебной деятельности, с другой, они относятся к разным сферам психической жизни человека, и включены по своей функциональной нагрузке в разные функциональные блоки психологической структуры учебной деятельности. Это и позволило автору утверждать, что последняя представляет собой совокупность УВК, относящихся к разным сферам психической жизни и разным функциональным блокам деятельности.

3. Последняя идея автора создает интересное противоречие, создающее возможность позитивно решить вопрос о психологической структуре учебной деятельности на разных уровнях образования. Учебная деятельность обучающегося на разных уровнях образования безусловно различается. Ввиду этого реализация идеи Н. В. Нижегородцевой позволяет предполагать, что компонентный состав УВК у обучающихся на разных уровнях образования будет отличаться. Но, так или иначе, содержание УВК будет соответствовать функциональным блокам деятельности, выделенным в теории системогенеза. Такой подход автора безусловно делает системогенетический подход своего рода универсальным средством изучения учебной деятельности на разных уровнях образования.

Однако, с другой стороны, рассмотренные выше исследования Е. В. Карповой, Н. П. Ансимовой указывают, что психологическое содержание каждого функционального блока учебной деятельности значительно

сложнее и не может быть однозначно понято через выделение отдельных УВК. Например, мотивация учебной деятельности представляет собой сложный психологический феномен, состоящий не только из конкретных мотивов, но и из уровней мотивационной активности человека. При этом конкретные мотивы учебной деятельности представляют собой лишь наиболее простой, компонентный уровень мотивационной активности, а понимание мотивации учебной деятельности возможно лишь при переходе на субсистемный уровень анализа (Е.В. Карпова).

Если же мы обратимся к результатам исследования Н. П. Ансимовой, то увидим, что блок целей учебной деятельности представляет собой не менее сложное психологическое образование. Цели деятельности не могут быть поняты лишь как отдельные элементарные представления обучающегося о результатах деятельности. Сама постановка целей представляет сложную совместную деятельность педагога и обучающегося, эффективность которой зависит от многих других психологических особенностей.

Ввиду вышесказанного можно говорить о том, что представленные подходы Е. В. Карповой, Н. П. Ансимовой, Н. В. Нижегородцевой позволяют решать две взаимосвязанные задачи. С одной стороны, в их исследованиях дается глубокая характеристика отдельных функциональных блоков учебной деятельности – раскрывается компонентный состав каждого блока, определяется их структура и генезис в процессе обучения. С другой стороны, эти исследования взаимодополняют друг друга, создавая условия для осуществления межблокового анализа учебной деятельности. Конечно, отдельной задачей является понимание конкретных форм взаимосвязи мотивов деятельности и ее целей, УВК. Еще более актуальной и интересной является задача изучения взаимосвязи рассмотренных функциональных блоков с другими – программированием деятельности, информационной основой, принятием решений. Если учебная деятельность представляет собой гетерархически функционирующую психологическую структуру (А. В. Карпов), то и понимание ее возможно лишь во взаимосвязи всех блоков.

Представленные исследования ставят еще одну важнейшую для понимания учебной деятельности задачу – изучения ее генезиса на разных уровнях образования. Так, в исследованиях Е. В. Карповой мы видели, как эта задача решается применительно к развитию субсистемного уровня мотивации в период обучения в школе. В работах Н. П. Ансимовой акцент сделан преимущественно на младший школьный возраст. В рассмотренном исследовании Н. В. Нижегородцевой объектом исследования также был младший школьный возраст. Однако в ряде исследований, о которых мы скажем ниже, в качестве объекта изучения психологической системы учебной деятельности определен период обучения в высшем учебном заведении (юношеский возраст). Помимо этого интересным является подход к изучению УВК в дошкольном возрасте. Не претендуя на полноту анализа, обратимся далее к краткому описанию результатов исследования психологической системы учебной деятельности на разных уровнях образования.

2.4. Учебная деятельность на разных уровнях образования

Одной из ведущих задач системогенетического исследования учебной деятельности является понимание ее генезиса. В теории системогенеза были разработаны и многократно апробированы специальные методы структурно-функционального анализа психологической структуры деятельности и ее развития. Выше мы уже показали, как в исследованиях представителей Ярославской психологической школы изучаются разные функциональные блоки учебной деятельности – мотивы (Е. В. Карпова), цели (Н. П. Ансимова), учебно-важные качества (Н. В. Нижегородцева). При этом в исследованиях Н. В. Нижегородцевой акцент сделан не на изучении учебно-важных качеств как одном из функциональных блоков учебной деятельности, а на отражении ими внутренней структуры этой деятельности. Учитывая, что системогенез учебной деятельности как психологическая теория продолжает развиваться, в ней могут возникать дискуссионные моменты, связанные как с пониманием роли отдельных блоков деятельности в ее структуре, так и в отношении их взаимосвязи.

Говоря о генезисе психологической структуры учебной деятельности, мы должны обратить внимание на объект исследования в рассмотренных работах. Так, в исследовании Е. В. Карповой [50] в качестве объекта исследования выступили учащиеся 4-11 классов общеобразовательной школы. В ряде других работ автора изучалась мотивация в начальной и высшей школы. В этот длительный период обучения компонентный состав мотивов, по мнению Е. В. Карповой, качественно изменяется, что требует проведения анализа мотивации на более высоких уровнях мотивационной активности, в частности, на субсистемном. В исследованиях Н. П. Ансимова объектом исследования также являются преимущественно учащиеся общеобразовательной школы – с 1 по 11 классы. Это дает возможность провести глубокий анализ субъективных целей деятельности учеников, типичных трудностей в процессе целеполагания и др. В исследованиях Н. В. Нижегородцевой [70] мы видели, что анализ учебно-важных качеств осуществлен преимущественно на примере обучающихся начальной школы. Представленная нами краткая характеристика исследований Е. В. Карповой, Н. П. Ансимова, Н. В. Нижегородцевой позволяет говорить о достаточности полученных результатов для описания основных закономерностей системогенеза мотивации, целеполагания, учебно-важных качеств в период обучения в основной общеобразовательной школе. При этом в отношении подхода Н. В. Нижегородцевой мы можем предположить, что развитие форм учебной деятельности после завершения обучения в начальной школе требует и развития новых учебно-важных качеств. Их структура и генезис в период основного и среднего общего образования составляет самостоятельную задачу системогенетического анализа.

Между тем, знакомство с другими исследованиями уже упомянутых авторов показало, что объектом системогенетического исследования могут выступать и другие уровни образования – дошкольный и вузовский. В частности, в работах Н. В. Нижегородцевой были предприняты попытки изучения психологической структуры учебно-важных качеств в старшем дошкольном возрасте, а также в период обучения в школе. Прежде чем мы перейдем к краткой характеристике этих исследований, попытаемся обосновать необходимость такого анализа.

1) Напомним, что В. Д. Шадриков, определяя состав функциональных блоков, указывал, что все они являются основными компонентами реальной деятельности. На этом основании можно говорить о том, что все возможные виды и типы деятельности включают в себя выделенные функциональные блоки. Универсальность архитектуры деятельности говорит о том, что как учебная, так и трудовая деятельность на психологическом уровне функционирует и развивается как психологическая функциональная система. Ввиду этого возникает необходимость изучения учебной деятельности в тех случаях, когда речь идет о целенаправленной активности субъекта, связанной как с приобретением знаний, умений, навыков и пр., так и с развитием в ходе обучения самого субъекта.

2) Предыдущий пункт требует определить временные границы, в которых человек в условиях получения образования реализует учебную деятельность. Нормативный подход, отраженный в Законе об образовании [110], позволяет говорить о том, что границы образовательной деятельности определены следующими уровнями:

а) общее образование: дошкольное образование, начальное общее, основное общее, среднее общее;

б) профессиональное образование: среднее и высшее профессиональное;

в) дополнительное образование: дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование.

Не вдаваясь здесь в подробную характеристику каждого уровня и подвидов образования, отметим, что по сути каждый уровень требует специальной организации процесса обучения, в ходе которого обучающимся реализуется учебная деятельность. Различия между уровнями образования должны проявляться как в формах и способах организации обучения (предметно-действенный аспект деятельности), так и в функционировании и генезисе психологической структуры учебной деятельности. Исходя из этого перед исследователями стоит серьезнейшая задача расширения объекта исследования и применения методов системогенетического исследования для изучения учебной деятельности на разных уровнях и в разных подвидах образования.

3) Безусловно дискуссионным является вопрос характеристики деятельности ребенка дошкольного возраста как учебной. Мы уже приводили выше классификацию типов деятельности, в основе которой лежит критерий формирования сознания и личности в деятельности –

игровая, учебная и трудовая деятельность [75]. В соответствии с ней для дошкольного возраста характерной является не учебная, а игровая деятельность, обладающая рядом принципиальных отличий от учебной. Однако взаимодействие игровой и учебной деятельности в дошкольном возрасте обладает рядом специфических характеристик.

Во-первых, все тот же нормативный подход, реализованный в Законе об образовании, позволяет говорить о том, что дошкольное образование «направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста» [110, ст. 64.1.]. То есть с нормативной точки зрения учебная деятельность в дошкольном возрасте отсутствует, но имеются ее предпосылки, которые могут проявляться как на предметно-действенном, так и на психологическом уровне игровой деятельности.

Во-вторых, открытым в теории системогенеза остается вопрос о времени начала развития психологической структуры деятельности. В этом плане уместно привести следующую идею Н. В. Нижегородцевой: «Результаты исследования системогенеза учебной деятельности в младшем школьном возрасте показали, что в начале школьного обучения у учащихся имеется структура УВК, организованная в плане реализации учебных задач. Возникает вопрос: является ли данная структура УВК результатом дошкольного периода развития либо формируется под влиянием специфических условий в первые недели обучения?» [70, с. 156-157]. Конечно, функция деятельности, направляющая ее на реализацию задач, формируемых перед учеником в начальной школе, появляется лишь при начале школьного обучения. Однако вопрос, который ставит Н. В. Нижегородцева, подразумевает необходимость изучения формирования психологической структуры учебно-важных качеств перед началом реализации школьного обучения, то есть в период дошкольного возраста.

В-третьих, вопрос о начале формирования психологической структуры учебной деятельности может рассматриваться и в более широком контексте начала формирования психологической структуры деятельности вообще. В этом плане безусловный интерес представляет работа А. В. Карпова, посвященная проблеме системогенеза игровой деятельности [41, с. 15-20]. Не имея возможности здесь подробно ее проанализировать, обратим внимание лишь на ряд принципиальных позиций автора:

- практически полное отсутствие системогенетических исследований игровой деятельности в дошкольном возрасте не дает возможности, по мнению А. В. Карпова, рассматривать теорию системогенеза как завершенную с точки зрения понимания генезиса деятельности и личности;

- несмотря на то, что игра и учение обладают рядом принципиальных отличий, они являются именно деятельностями с присутщими

им особенностями; ввиду этого, отмечает А. В. Карпов, «генезис игры именно как игровой деятельности, то есть как одного из основных видов деятельности, должен быть эксплицирован в качестве частного случая общих закономерностей генезиса деятельности. Эвристический потенциал концепции системогенеза не только может, но и должен быть поэтому реализован по отношению и к раскрытию закономерностей самой игровой деятельности» [41, с. 15];

– представлять игровую деятельность в виде психологической системы в буквальном смысле этого феномена, состоящего из отдельных блоков, по мнению А. В. Карпова, нельзя. Однако, с его точки зрения «формирование и развитие основных интегральных (регулятивных) процессов начинается и разворачивается задолго до того, как возникают сами функциональные блоки системы деятельности – и учебной, и тем более, трудовой. Ни о каких блоках этих типов деятельности просто не приходится говорить на тех онтогенетических стадиях развития, когда еще нет самих этих типов. Вместе с тем, все указанные регулятивные процессы (целеобразование, антиципация, принятие решений, прогнозирование, планирование, программирование, самоконтроль – Ю. П., Ю. С.) – пусть и представленные в неразвитой и даже элементарной форме уже существуют и на этих стадиях. Блоки потому и возникают, что сами регулятивные (интегральные) процессы уже в значительной мере сформированы» [41, с. 16].

Подчеркнем еще раз – здесь мы не имеем возможности более полно охарактеризовать идеи, представленные в работе А. В. Карпова, и тем более в другой не менее интересной статье А. В. Карпова и Е. В. Карповой [45]. Однако следует указать, что здесь речь идет не о постановке принципиального вопроса – есть или нет психологическая система учебной деятельности в дошкольном возрасте, а о формах, в которых характеристики этой системы существуют в дошкольном возрасте. Такая постановка вопроса хорошо согласуется и с нормативным определением статуса учебной деятельности в дошкольном возрасте в виде ее предпосылок.

Итак, в настоящем параграфе не стоит задача теоретического исследования системогенеза игровой или учебной деятельности в дошкольном возрасте. Хотя необходимость такого исследования, на наш взгляд, вполне обоснована. Здесь мы приведем в качестве примера опыт исследования психологической структуры учебно-важных качеств в старшем дошкольном возрасте.

Психологическая структура учебной деятельности в старшем дошкольном возрасте

Как мы отмечали выше, с точки зрения Н. В. Нижегородцевой изучение психологической структуры учебной деятельности в старшем дошкольном возрасте обосновано необходимостью понимания того,

когда начинается формирование психологической структуры учебно-важных качеств. Либо учебные задачи первых недель обучения в начальной школе, либо предпосылки учебной деятельности в дошкольном возрасте являются основой для формирования учебно-важных качеств, обеспечивающих успешность обучения младших школьников.

В исследовании Н. В. Нижегородцевой [70] в качестве объекта были выбраны дети старшего дошкольного возраста. Особенностью эмпирического исследования стала диагностика уровня развития тех учебно-важных качеств старших дошкольников, которые в первоначальный период обучения в начальной школе имеют вес в структуре выше среднего. К ним были отнесены мотивы учения, отношение к себе, принятие задачи, вводные навыки и ряд других. Проведенное исследование позволило Н. В. Нижегородцевой прийти к ряду заключений.

В отличие от первоклассников у детей старшего дошкольного возраста мотивы обучения не являются ведущими среди других индивидуальных психологических характеристик; при этом мотивы обучения и принятие задачи как компоненты структуры учебно-важных качеств не взаимосвязаны друг с другом; также установлено, что вводные навыки, определяющие успешность приобретения знаний и формирования умений, не связаны с уровнем развития принятия задачи. Эти, а также ряд других результатов позволили Н. В. Нижегородцевой прийти к заключению, что «для детей “дошкольной” группы приобретение знаний не является непосредственной целью их деятельности, освоение необходимых для школьного обучения навыков и представлений выступает как “побочный продукт” взаимодействия со взрослыми и сверстниками и не осознается как специальная задача» [70].

Основой для перестройки структуры индивидуальных качеств при переходе из дошкольного в младший школьный возраст является, с точки зрения автора, реализуемая детьми деятельность, а конкретнее ее условия и содержание, с которыми ребенок взаимодействует. То есть игровая и учебная деятельности создают условия, в которых у ребенка активно развиваются индивидуальные качества, необходимые для успешной реализации разных видов деятельности.

Сравнивая группы старших дошкольников, систематически участвующих в специальной подготовке к школе, с учащимися первого класса, Н. В. Нижегородцева пришла к заключению о сходстве структур их индивидуальных качеств. Это, в свою очередь, позволило сделать вывод о том, что «формирование психологической структуры учебной деятельности возможно уже в дошкольный период при условии правильно организованной систематической образовательной работы» [70, с. 161]. Однако все же данный вывод нельзя рассматривать как однозначный. Если следовать логике рассуждений А. В. Карпова [41, с. 16], то речь должна идти не о формировании психологической структуры учебной деятельности, а именно о ее предпосылках. Если же под учебной деятельностью подразумевать структуру учебно-важных

качеств, то вывод Н. В. Нижегородцевой представляется вполне обоснованным.

Еще одним интереснейшим и важным для решения задачи понимания взаимосвязи игровой и учебной деятельности является следующее заключение Н. В. Нижегородцевой. Решая задачу изучения влияния разных образовательных программ на формирование психологической структуры учебной деятельности в дошкольном возрасте, автор исходит из того, что «учебная деятельность не возникает спонтанно из игровой, так как последняя не содержит в себе внутренней необходимости в приобретении знаний и усвоения общих способов действий, и то, и другое являются побочными продуктами игровой деятельности. Поэтому одним из важнейших факторов формирования психологической структуры учебной деятельности и готовности к обучению в школе, – продолжает автор, – являются организация и содержание образовательной работы с детьми дошкольного возраста» [70, с. 161].

Помимо указанных автором были проведены и другие, дополнительные исследования условий формирования психологической структуры учебной деятельности в старшем дошкольном возрасте. Однако и представленные результаты позволяют говорить о том, что системогенетический подход является достаточно обоснованным средством изучения учебной деятельности не только в условиях школьного, но и других уровней образования. Тем более, что сегодня появляются интересные исследования [96], оригинальным образом объясняющие развитие деятельности в дошкольном возрасте. Они позволяют надеяться, что обозначенная в нормативных документах линия на обеспечение непрерывности образования будет обоснована не только формально, но и содержательно.

3. Методология и технология системогенетического анализа деятельности

Планы анализа деятельности

Характеризуя ранее существующие исследования проблем учебной деятельности, мы отметили, что одним из их недостатков является незавершенность разработки методологии и технологии психологического анализа учебной деятельности. Конкретнее, речь идет об отсутствии такой методологии и технологии анализа, которая позволила бы преодолеть существующие в теории учебной деятельности недостатки. Мы по-прежнему не можем представить последнюю как непрерывно развивающийся психологический феномен. Чаще приходится ограничиваться рамками конкретных возрастных периодов, в которых поиск объяснения особенностей учебной деятельности ограничивается возрастными закономерностями развития обучающегося.

Опыт системогенетических исследований разных видов и типов деятельности показывает, что обозначенные нами проблемы могут быть успешно решены. Так, еще в конце 70-х – 80-е гг., проводя исследования разных аспектов профессионального обучения специалистов рабочих профессий, В. Д. Шадриков совместно с Р. В. Шрейдер [122], Ю. П. Поваренковым [84], А. В. Карповым [46], Т. Л. Бадоевым [9] и мн.др. применил методы системогенетического анализа для изучения мотивов трудовой деятельности, особенностей развития программы деятельности, ее информационной основы, принятия решений, развития и функционирования профессионально важных качеств на разных этапах профессионального обучения. Развитие методологии и технологии системогенетического анализа деятельности нашло отражение в исследованиях А. В. Карповым психологии руководящих работников [38], Ю. П. Поваренковым психологических закономерностей развития личности в условиях высшего профессионального образования [83], М. М. Кашаповым психологических особенностей творческого мышления профессионала [52], В. Е. Орлом деструктивных тенденций развития личности [80] и мн.др. О современных системогенетических исследованиях учебной деятельности мы уже говорили выше.

Описание всего многообразия опыта системогенетического исследования деятельности является отдельной и крайне трудоемкой задачей, не стоящей перед нами в настоящем издании. Поэтому далее кратко охарактеризуем методологические и технологические особенности системогенетического анализа деятельности.

Системогенетический анализ профессионального обучения [116] был реализован В. Д. Шадриковым в нескольких направлениях:

- генетическом, когда было показано, как в процессе научения формируется и развивается каждый функциональный блок деятельности;

- функциональном, раскрывающем взаимосвязь уровня развития блоков и компонентов деятельности с успешностью ее реализации;
- структурном, позволяющем описать структуру отдельных функциональных блоков и ее развитие у работников с разным стажем и эффективностью деятельности.

Эти направления анализа были реализованы В. Д. Шадриковым в рамках компонентного принципа анализа деятельности. Последний был дополнен изучением ее уровневой организации, что позволило полнее раскрыть психологический смысл профессионального обучения.

Важно подчеркнуть, что указанные планы анализа, раскрываясь в форме методов и методик системного анализа деятельности, были многократно апробированы в работах ученых, о которых мы говорили выше (А. В. Карпов, Н. В. Нижегородцева, Ю. П. Поваренков, М. М. Кашапов, В. Е. Орел и др.). Между тем, развитие системного и системогенетического подхода позволило как расширить, так и уточнить методологию исследования деятельности. Так, в работах А. В. Карпова [41] был реализован метасистемный подход к исследованию деятельности. В нем преимущественно представлены базовые положения системного подхода, трансформированные за счет включения в анализ деятельности новых гносеологических планов ее организации. Традиционные для системного подхода представления о структурном, функциональном и генетическом планах были дополнены в соответствии с логикой проводимого анализа метасистемным и интегративным планами.

Несмотря на то, что в рамках нашего исследования приоритетной является традиционная методология системогенетического анализа, дадим краткую характеристику каждого из описанных А. В. Карповым планов организации деятельности. Это позволит при организации исследования учесть современные тенденции развития системного подхода в психологии.

Метасистемный план организации деятельности предполагает, что последнюю можно рассматривать как систему со «встроенным» метасистемным уровнем. Отношения системы и метасистемы (то есть объективной реальности, с которой взаимодействует деятельность) охарактеризованы А. В. Карповым следующим образом: «Метасистема определенным образом, в определенной форме, то есть именно функционально начинает быть представленной в системе – системе психического. Тем не менее, чем полнее, адекватнее и совершеннее будет такая функциональная представленность, реализующаяся на уровне психического, в основном как информационная, идеальная представленность, тем большие предпосылки появляются для решения психикой общеадаптационных задач, тем более совершенные “модели мира” она строит и тем на более объективной, рациональной основе она функционирует» [41, с. 319]. Таким образом основной задачей метасистемного плана исследования является понимание механизмов, способных функциональной представленности метасистемы (объективной ре-

альности) в системе (деятельности). Такое понимание безусловно не отражает всей специфики метасистемного плана организации деятельности, но является основным.

Структурный план организации деятельности раскрывается в совокупности подэтапов его анализа, главным из которых является установление компонентного состава изучаемой системы. Задаваясь вопросом о способах этого установления, А. В. Карпов утверждает, что ведущим среди них в методологии системности является вариант, предложенный П. К. Анохиным: «В качестве компонентов системы рассматривается любая сущность (предмет, явление, процесс, феномен, механизм и пр.), которая так или иначе, прямо или косвенно содействует достижению общей цели системы, по отношению к которой стоит задача определения ее компонентного состава» [41, с. 338]. Таким образом? основанием для данного варианта решения вопроса о компонентном составе является критерий взаимосодейственности, в котором цель «подобно магниту, “вытягивает” из среды и “притягивает” к себе лишь то, что способствует ее осуществлению и тем самым является универсальным критерием для определения компонентного состава системы» [41, с. 338].

Отметим, что проблема компонентного состава учебной деятельности является одной из центральных в педагогической психологии. Как мы показали выше, разные теории учебной деятельности решают ее по-разному, усложняя тем самым поиск возможности соотнесения полученных данных о особенностях учебной деятельности в разных подходах друг с другом. Между тем, в системогенетическом подходе учебная деятельность представлена универсальной архитектурой, компонентный состав которой включает мотивы деятельности, ее цели, программу, информационную основу, принятие решений и учебно-важные качества [116, 118]. Конечно, это не отменяет необходимости критического отношения к данному подходу, как, собственно, и к любому другому.

Функциональный план организации деятельности раскрывается в соответствующем алгоритме ее анализа, который состоит в том, что «именно он является не только предельно общим, но и максимально многоплановым, гетерогенным, а само понятие “функционирования” характеризуется очень выраженной полисемичностью» [41, с. 361]. Между тем в функциональном анализе выделяется ряд подэтапов, наиболее полно раскрывающих его содержание:

а) функциональная организация системы должна быть представлена в ее “временной развертке”, а исследователь должен отвечать на вопрос о том, как изменяется функционирование системы на разных этапах ее жизни;

б) исследователь должен отразить процессуальный характер организации системы, то есть показать специфику функциональной роли системы и ее компонентов на определенных этапах ее развития;

в) должны быть отражены функциональные закономерности организации системы;

г) исследователь должен выявить и объяснить “результативные закономерности” функционирования системы.

Генетический план организации деятельности отражает собственно генетические закономерности организации и развития объекта исследования. А. В. Карпов отмечает, что в понимании генетического плана особое место занимают уже упоминавшиеся нами теория функциональных систем П. К. Анохина и теория системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова. В них были раскрыты системные закономерности и принципы генезиса (П. К. Анохин), наполненные конкретным психологическим содержанием (В. Д. Шадриков) [41, с. 387].

Интегративный план организации деятельности связан с заключительным – собственно интегративным планом ее исследования. Обнаружение присущих только системе и проявляющихся на качественном уровне ее анализа системных качеств объекта познания являются основной сутью данного плана.

Данное описание планов организации и анализа деятельности не раскрывает всего их содержания (рекомендуем заинтересованному читателю обратиться к [41]), но отражает принципиальную особенность каждого. Однако они, отражая основы методологии системогенетического анализа деятельности, позволяют позитивно решить выделенные нами недостатки современной теории учебной деятельности. Напомним, речь идет о выделении непротиворечивой психологической структуры учебной деятельности, описании генезиса последней как непрерывного процесса в условиях общего образования, характеристике функциональных особенностей блоков и компонентов учебной деятельности и др.

Технология системогенетического анализа деятельности

Вместе с развитием методологии системогенетического анализа деятельности разрабатывалась и технология ее исследования. Как и первая, она носит универсальный характер по отношению к разным видам и типам деятельности, входящим в предметное поле системогенеза. Это объясняется прежде всего рассмотрением деятельности как психологической системы, основные принципы развития и функционирования которой зависят в первую очередь от нее самой. Описание технологии системогенетического анализа деятельности является условием решения задач, стоящих перед нами в следующей главе. В связи с этим рассмотрим этот вопрос подробнее.

При анализе психологической структуры необходимо выделять два типа единиц анализа – элементы, из которых состоит структура, и сама структура как целостное образование. Конкретное изучение структуры основано на методах корреляционного анализа, который позволяет представить связи внутри структуры в виде корреляционной

матрицы и коррелограммы. Матрица и коррелограмма дают возможность проанализировать структуру по пяти основным показателям – когерентности (или интегрированности), дивергентности (или дифференцированности), организованности, гомогенности/гетерогенности и функциональной роли элементов в структуре [43, 70, 98 и др.].

Когерентность (интегрированность) структуры.

Под когерентностью (от лат. *cohaerentia* – сцепление, связь) структуры понимается степень скоррелированности (согласованности) переменных в корреляционной матрице. Мерой когерентности структуры является индекс когерентности структуры (далее ИКС), который определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и меры их значимости. Для подсчета ИКС в корреляционной матрице определяются все положительные статистически значимые коэффициенты корреляции. Статистическая значимость корреляционной связи традиционно дифференцируется на три группы по уровню: $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$, $p \leq 0,001$. Каждому уровню присваивается балл, пропорциональный повышению значимости: связи на уровне значимости $p \leq 0,05$ присваивается 1 балл; связи на уровне значимости $p \leq 0,01$ присваивается 2 балла; связи на уровне значимости $p \leq 0,001$ присваивается 3 балла. Суммирование баллов для уровней значимости положительных корреляций всех элементов со всеми дает показатель веса структуры. Вес структуры – это значение индекса, или показателя ее когерентности.

Важно отметить, что получив значение ИКС, мы можем говорить, что чем выше вес, тем больше когерентность структуры, и наоборот. Это особенно важно при сравнении нескольких структур друг с другом по ИКС. Предложенная дифференциация уровней значимости на три группы и присвоенные каждому уровню баллы (веса) являются условными, так как выделение числа групп уровней значимостей и присвоенных им баллов зависят от задач конкретного исследования и степени вариативности значений распределения показателей выборки. Значение ИКС – это, буквально говоря, отражение степени включенности изучаемых элементов в структуру. Чем больше значение ИКС, тем от большего числа элементов зависит функционирование психологической структуры. Тем не менее, важно помнить, что структура не является простым набором элементов и не сводится к их сумме. Также необходимо с осторожностью относиться к значению ИКС, так как оценка его по критерию «хорошо» (высокий ИКС) / «плохо» (низкий ИКС) не приемлема. Встречаются такие конкретные психологические структуры, в которых ИКС максимальный из возможного. Однако это еще не является показателем максимальной степени развития, сформированности структуры. В каждом конкретном случае интерпретация ИКС должна производиться с учетом значения индекса дивергентности (дифференцированности) структуры.

Дивергентность (дифференцированность) структуры.

Под дивергентностью, дифференцированностью (от лат. *differentiare* – различать; разделение одного сложного целого на части,

характеризующиеся разными признаками; выделение самостоятельных частей) структуры понимается степень отличий элементов структуры друг от друга в их влиянии на функционирование структуры как целого; степень рассогласованности взаимосвязей в корреляционной матрице. Мерой дифференцированности структуры является индекс дифференцированности структуры (ИДС), который определяется как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре. Для подсчета ИДС в корреляционной матрице определяются все отрицательные статистически значимые коэффициенты корреляции. Баллы, присваиваемые каждому статистически значимому коэффициенту корреляции, идентичны расчету ИКС. Суммирование баллов для уровней значимости отрицательных корреляций всех элементов со всеми дает показатель, являющийся значением ИДС.

Необходимо отметить, что получив значение ИДС, мы можем говорить, что чем выше ИДС, тем более дифференцированной является структура, и наоборот. Как и в случае с использованием ИКС, трехуровневая градация значимости отрицательных корреляций не является абсолютным требованием и зависит от задач конкретного исследования и особенностей вариативности значений распределения показателей выборки. Интерпретация ИДС чаще всего производится с учетом ИКС, так как оба показателя отражают, по сути, одну тенденцию функционирования структуры. Так, увеличение числа включенных в функционирование структуры элементов (то есть положительно коррелирующих друг с другом) приводит к снижению числа таких элементов, которые отрицательно коррелируют с другими элементами. В данном примере при увеличении ИКС снижается ИДС. Конкретная интерпретация связи ИКС и ИДС зависит от того, какую модель анализа выбрал исследователь – анализ развития структуры, сравнение структур и т. д.

Организованность структуры.

Под организованностью (от франц. *organisation* – организация как характер строения, устройства, структуры чего-либо) структуры следует понимать степень сформированности структуры как целого, в котором имеется определенное сочетание положительных и отрицательных связей между элементами структуры. Мерой организованности структуры является индекс организованности структуры (ИОС), который определяется как отношение количества положительных связей к количеству отрицательных связей, а также их значимости. Для подсчета ИОС в корреляционной матрице определяются все положительные и отрицательные статистически значимые коэффициенты корреляции. Баллы, присваиваемые каждому из последних, идентичны расчету ИКС и ИДС. Суммирование баллов для уровней значимости положительных и отрицательных корреляций всех элементов со всеми дает показатель, являющийся значением ИОС. Также можно рассчитывать ИОС не суммированием положительных и отрицательных связей, а путем подсчета разницы между ними.

Чем более высоким является показатель ИОС, тем более организованной, сформированной является изучаемая психологическая структура. Чаще всего ИОС используется при наличии в исследовании какого-либо объективного показателя (например, успешности деятельности). В случае его наличия ИОС соотносится с уровнем успешности деятельности (например, низким, средним, высоким) и формулируется вывод о том, при каком характере строения структуры достигается максимальная успешность деятельности. Наиболее трудной является интерпретация «чистого» ИОС, когда структура изучается безотносительно какого-либо объективного показателя. В этом случае интерпретация ИОС возможна в сравнении с ИОС другой группы испытуемых. Например, это уместно при сравнении психологических структур деятельности обучающихся разных классов, курсов, работников разных сфер деятельности и т. д.

Гомогенность / гетерогенность структур.

Под гомогенностью (от греч. *homos* – равный, одинаковый, взаимный, общий, и греч. *genos* – род, происхождение; однородность по своему составу или происхождению) понимается их качественная однородность, то есть равное влияние элементов структуры на ее функционирование.

Под гетерогенностью (от греч. *heteros* – другой и греч. *genos* – род, происхождение; разнородность по своему составу или происхождению) структур следует понимать их качественную неоднородность, то есть отсутствие равного влияния элементов структуры на ее функционирование.

Методика анализа однородности структур была предложена и апробирована А. В. Карповым и носит название метода экспресс χ^2 (хи-квадрат). Так как показатель гомогенности/гетерогенности применим для сравнения двух и более психологических структур, его мерой является коэффициент корреляции между показателями сравниваемых структур и уровень его статистической значимости. В корреляционной матрице рассчитывается вес каждого элемента, статистически значимо коррелирующего с другими элементами. Баллы, присваиваемые значимой корреляции, традиционны: $p \leq 0,05$ – 1 балл, $p \leq 0,01$ – 2 балла, $p \leq 0,001$ – 3 балла. В случае статистически значимой отрицательной корреляции балл имеет отрицательный знак. Далее составляются ряды показателей весовых нагрузок элементов структур, которые коррелируются друг с другом:

- если коэффициент корреляции между рядами показателей статистически значимо положительный, то сравниваемые структуры признаются гомогенными, то есть качественно не различающимися по роли элементов (их весу) в сравниваемых структурах;

- если коэффициент корреляции между рядами показателей статистически незначимый, и/или статистически значимо отрицательный, то сравниваемые структуры признаются гетерогенными, то есть каче-

ственно различающимися по роли элементов (их весу) в сравниваемых структурах.

Важно понимать, что данный показатель применим только для сравнения двух и более психологических структур. Ими могут быть психологические структуры одной группы испытуемых, изучаемой в разное время, разных групп испытуемых и пр. Буквально показатель гомогенности/гетерогенности структур означает степень равнозначности роли каждого элемента в сравниваемых структурах. Показатель гомогенности/гетерогенности структур хорошо дополняет рассмотренные выше индексы когерентности, дифференцированности и организованности. В тех случаях, когда различия между структурами по индексам не являются существенными, сравнение их по однородности позволяет сформулировать гипотезу о наличии их качественного своеобразия. В случае качественной разнородности – гетерогенности структур исследователю желательно перейти к изучению функциональной роли элементов в структуре.

Функциональная роль элементов в структуре.

Анализ функциональной роли элементов в структуре позволяет исследователю получить важные дополнительные характеристики о ней наряду с показателями ИКС, ИДС, ИОС и однородности. В первую очередь этот тип анализа касается сравнения двух и более структур, особенно в тех случаях, когда сравниваемые по обобщенным показателям структуры не обладают качественными различиями. Именно в таких случаях анализ функциональной роли элементов позволяет перейти к более детальному изучению структуры, подразумевающему следующие процедуры: 1) определение базовых элементов структуры; 2) определение ведущих элементов структуры; 3) подсчет количества элементов в структуре; 4) подсчет количества корреляций на высоком уровне значимости; 5) подсчет среднего веса элемента в структуре. Результатом функционального анализа роли элементов в структуре является определение качественной специфики психологической структуры в целом и отдельных ее элементов, в частности. Рассмотрим данные процедуры анализа подробнее.

Базовые элементы структуры – элементы, имеющие наибольшее количество статистически значимых положительных корреляций с другими элементами структуры и, следовательно, больший вес, превышающий средний вес элементов структуры. Наличие базовых элементов в структуре не противоречит ее пониманию как целого, состоящего из частей. Иерархичность структуры подразумевает наличие в ней таких элементов, от которых зависят ключевые тенденции функционирования структуры.

Показателем элемента структуры как базового является его вес. Для подсчета веса элемента в корреляционной матрице выделяются все статистически значимые положительные корреляции, далее подсчитывается для каждого элемента сумма значимостей исходя из их градации

на три уровня так, как это предлагалось выше для ИКС, ИДС и ИОС. Далее подсчитывается средний арифметический вес элементов структуры. Базовыми являются элементы, имеющие весовую нагрузку выше среднего веса элементов структуры.

Ведущие элементы структуры – элементы структуры, уровень развития которых оказывает прямое и непосредственное влияние на тот или иной объективный показатель (например, на успешность учебной деятельности). Термин влияние используется в данном случае в контексте вероятностной, а не функциональной связи.

Показателем элемента структуры как ведущего является его статистически значимая положительная корреляция с объективным показателем, включенным в исследование (например, академическая успеваемость как показатель успешности обучения). В тех ситуациях, когда все элементы структуры статистически значимо положительно коррелируют с объективным показателем, ведущими определяются те элементы, которые коррелируют с ним на максимально высоком уровне статистической значимости.

Количество элементов в структуре – количество элементов, коррелирующих с другими элементами структуры на уровне $p \leq 0,05$. Так как в структуре как целом, состоящем из частей, веса элементов являются разными, статус элемента как части целого приобретает при его статистически значимой корреляции как минимум с одним элементом структуры.

Показателем количества элементов структуры является сумма переменных, положительно коррелирующих с другими переменными на уровне статистической значимости $p \leq 0,05$.

Количество корреляций на высоком уровне значимости – число корреляций между элементами структуры, статистически значимых на уровне $p \leq 0,01$. Данный показатель очень чувствителен к изменениям в структуре, происходящим даже на уровне статистической тенденции. Изменение числа корреляций, значимых на уровне $p \leq 0,01$, отражает изменение степени насыщенности системы базовыми элементами.

Показателем количества корреляций на высоком уровне значимости является сумма положительных корреляций на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$.

Средний вес элемента в структуре – среднее арифметическое значение весов элементов структуры. Как и предыдущий, этот показатель хорошо отражает даже незначительные изменения, происходящие в структуре. Не являясь основным, он отражает изменение насыщенности структуры связями между элементами.

Показателем среднего веса элемента в структуре является значение среднего арифметического веса всех статистически значимо положительно коррелирующих элементов в структуре.

Данное здесь краткое описание процедуры анализа психологической структуры не раскрывает всей возможной специфики ее функционирования. Однако описанные показатели ее анализа являются наиболее часто применяемыми в психологических исследованиях; они позволяют решать задачи, порожденные логикой системогенетического анализа деятельности. В частности, у исследователя появляется возможность охарактеризовать процесс развития структуры, выявить специфику ее функционирования, описать как особенности взаимосвязи компонентов структуры друг с другой, так и с объективными показателями и мн. др. Также важно подчеркнуть, что описанная процедура анализа давно зарекомендовала себя в исследованиях не только структурных характеристик разных видов и типов деятельности, но и многих других психологических феноменов. Завершая анализ системогенетического подхода к исследованию учебной деятельности, перейдем к формулировке выводов.

Выводы

Проведенный в настоящей главе анализ системогенетических исследований разных видов деятельности позволяет утверждать, что теория системогенеза является важнейшим средством преодоления выделенных в первой главе проблем современной теории учебной деятельности. Ведущими средствами этого являются как заложенные в теории системогенеза методологические и теоретические основы понимания деятельности, так и длительный опыт прикладного исследования на ее основе разных видов и типов деятельности человека.

Начав с изучения психологических механизмов профессионального обучения, теория системогенеза была распространена на изучение проблем учебной деятельности в условиях школьного и высшего образования, проблем профессионального развития человека, развития отдельных функциональных блоков деятельности. Принципиальным условием, дающим возможность такого распространения, является заложенное в теории системогенеза понимание универсальной архитектуры деятельности. Последняя и в учебной, и в трудовой деятельности человека представлена в виде психологической структуры, включающей функциональные блоки мотивов и целей, программы, информационной основы деятельности, принятия решений и учебно (либо профессионально) важных качеств.

Использование идеи о психологической структуре деятельности позволяет позитивно преодолеть ключевой недостаток современной теории учебной деятельности – перейти от разработки теорий разных уровней общего образования к теории психологической системы учебной деятельности школьника. Здесь мы получаем возможность представить учебную деятельность как целостный психологический феномен, непрерывно развивающийся в процессе общего образования. Непрерывность здесь – это неравномерное и гетерохронное развитие

функциональных блоков и компонентов, направленное на реализацию цели учебной деятельности на разных уровнях и в разные периоды общего образования.

Опираясь на опыт системогенетического исследования разных видов и типов деятельности, можно предположить, что механизмы развития психологической системы учебной деятельности будут находиться в плоскости сложного сочетания субъективных и объективных факторов, обеспечивающих деятельность обучающихся. Модель профессионального обучения, впервые систематически описанная с системогенетических позиций, позволяет предполагать, что и в развитии учебной деятельности школьника будут сочетаться процессы принятия и освоения нормативных условий деятельности, перестройки сформированной на более ранних этапах обучения системы деятельности, формирования таких способов деятельности, которые наиболее оптимально соответствуют требованиям к успешности деятельности.

Опыт и системогенетических, и многочисленных аналитических исследований проблемы позволяет также предположить, что значительное место в развитии и функционировании психологической системы учебной деятельности будут занимать индивидуальные способы ее организации. Адекватность такого предположения объясняется тем, что на уровне мотивационно-целевых детерминант формируются индивидуально опосредованные способы принятия и освоения нормативных условий учебной деятельности. Так же и многочисленные исследования половой дифференциации разных аспектов учебной деятельности позволяют предположить, что на этом уровне организация учебной деятельности будет носить индивидуально своеобразный характер.

Успешность применения теории системогенеза к пониманию разных видов и типов деятельности объясняется, помимо прочего, разработанной в ее рамках конкретной технологией психологического анализа деятельности. Алгоритм системного исследования, отраженный в его этапах, позволяет представить учебную деятельность как сложное психологическое образование, реализующееся в различных, но принципиально взаимосвязанных гносеологических планах – структурном, функциональном, генетическом.

Обозначенные, а также ряд других, представленных ранее преимуществ системогенетической теории деятельности, позволяют с уверенностью утверждать, что ее применение к изучению феномена учебной деятельности школьника позволит преодолеть выделенные в ходе теоретического анализа недостатки современной теории учебной деятельности.

Библиографический список

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология [Текст] / Б. Б. Айсмонтас. – М. : МГППУ, 2004. – 368 с.
2. Акимова, Е. Ю. Развитие мыслительной деятельности учащихся в различных системах начального обучения [Текст] / Е. Ю. Акимова : дис. ... кандидата психологических наук. – Ярославль: ЯГПУ, 2002. – 270 с.
3. Ансимова, Н. П. Представления о целях учебной деятельности у учителей и учащихся средней школы [Текст] / Н. П. Ансимова // Ярославский педагогический вестник. – 2001. – № 1. – С. 57-64.
4. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебных целей [Текст] / Н. П. Ансимова. – Ярославль : Издательство ЯГПУ, 2006. – 267 с.
5. Ансимова, Н. П. Цели в образовании [Текст] / Н. П. Ансимова. – Ярославль : Издательство ЯГПУ, 2001. – 92 с.
6. Ансимова, Н. П. Цели в учебной деятельности [Текст] / Н. П. Ансимова // Н. В. Нижегородцева, Е. В Карпова, Н. П. Ансимова Проблемы системогенеза учебной деятельности. – Ярославль : ЯГПУ, 2009. – 420 с. – С. 323-415.
7. Анцыферова, Л. И., Брушлинский, А. В. Культурно-историческая теория высших психологических функций [Текст] / под ред. А.В. Брушлинского // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. – М. : ИП РАН, 1997. – С. 164-207.
8. Асмолов, А. Г. Основные принципы психологической теории деятельности [Текст] / А. Г. Асмолов // А.Н. Леонтьев и современная психология (Сборник статей памяти А.Н. Леонтьева). – М. : Изд-во Московского университета, 1983. – 288 с. – С. 118-128.
9. Бадоев, Т. Л. Динамика мотивов трудовой деятельности [Текст] / Т. Л. Бадоев // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль : Издательство Ярославского университета, 1979. – С. 93-110.
10. Бажанов, В. А. Деятельностный подход [Текст] / В. А. Бажанов // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М. : «Канон-» РООИ «Реабилитация», 2009. – С. 177.
11. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология [Текст] / Б. П. Бархаев. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
12. Басов, М. Я. Избранные психологические произведения [Текст] / М. Я. Басов. – М., 1975. – 432 с.
13. Большая советская энциклопедия [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Советская энциклопедия, 1972. – 592 с. – Дебитор – Евкалипт.
14. Большой психологический словарь [Текст] / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
15. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1993. – 1628 с.

16. Величковский, Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания [Текст] / Б. М. Величковский : в 2 т. – Т. 1. – М. : Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – 448 с.
17. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина [и др.] ; под ред. М.В. Гамезо [и др.]. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.
18. Габай, Т. В. Педагогическая психология [Текст] / Т. В. Габай. – М. : Академия, 2010. – 240 с.
19. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : Издательство Московского университета, 1976. – 150 с.
20. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.
21. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Пед. общ-во России, 2003. – 508 с.
22. Григорович, Л. А. Педагогическая психология [Текст] / Л. А. Григорович. – М. : Гардарики, 2003. – 314 с.
23. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
24. Давыдов, В. В. Учебная деятельность [Текст] / В. В. Давыдов // Большой психологический словарь. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 564–566.
25. Доброхотов, А. Л. Цель [Текст] / А. Л. Доброхотов // Новая философская энциклопедия. В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. Фонд ; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин. – М. : Мысль, 2010. – Т. IV. – 2010. – С. 317–319.
26. Еникеев, Б. Н. Знание [Текст] / Б. Н. Еникеев // Большой психологический словарь [Текст]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 176.
27. Ждан, А. Н. История психологии: от античности к современности [Текст] / А. Н. Ждан. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
28. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] / А. В. Запорожец; в 2-х тт. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
29. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 382 с.
30. Зиновьева, Н. А. Сравнительное исследование развития познавательных способностей младших школьников в традиционной системе обучения и системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [Текст] : дис. ... кандидата психологических наук / Н. А. Зиновьева. – М. : МПГУ, 2004. – 220 с.
31. Зинченко, В. П. Деятельность [Текст] / В. П. Зинченко // Большой психологический словарь. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 135–138.

32. Зинченко, В. П. Знание [Текст] / В. П. Зинченко / Большой психологический словарь. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 176–177.

33. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П. И. Зинченко. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1961. – 564 с.

34. Знаков, В. В. Исследование познавательных процессов [Текст] / В. В. Знаков // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории [Текст] / Под ред. А. В. Брушлинского. – М. : ИП РАН, 1997. – С. 460–558.

35. Ительсон, Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения [Текст] / Л. Б. Ительсон. – Владимир : ВГПИ, 1972. – 264 с.

36. Каган, М. С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа [Текст] / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

37. Казакова, Л. П. Сравнительная характеристика развития познавательных способностей школьников в различных образовательных системах (системе Л.В. Занкова и традиционной системе) [Текст] : дис. ... кандидата психологических наук / Л. П. Казакова. – М. : МПГУ, 2004. – 254 с.

38. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики [Текст] / А. В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2004. – 504 с.

39. Карпов, А. В. О содержании и закономерностях системогенеза игровой деятельности [Текст] / А. В. Карпов, Е. В. Карпова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I. Методология системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности : материалы VII Международной научно-практической конференции, 20–22 октября 2015 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Издательство ООО «Агентство Литера», 2015. – 328 с. – С. 55–60.

40. Карпов, А. В. Предисловие [Текст] / А. В. Карпов // Нижегородцева, Н. В., Карпова, Е. В., Ансимова, Н. П. Проблемы системогенеза учебной деятельности. – Ярославль : ЯГПУ, 2009. – С. 4–8.

41. Карпов, А. В. Психология деятельности в 5 т. Т. I: Метасистемный подход [Текст] / А. В. Карпов. – М. : РАО, 2015. – 546 с.

42. Карпов, А. В. Психология принятия управленческих решений [Текст] / А. В. Карпов. – М. : Юрист, 1998. – 440 с.

43. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Текст] / А. В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2004. – 424 с.

44. Карпов, А. В. Системогенез игровой деятельности: постановка проблемы и подход к исследованию [Текст] / А. В. Карпов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I. Методология системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности : материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-

22 октября 2015 г., г. Ярославль. – Ярославль : Издательство ООО «Агентство Литера», 2015. – С. 15–21.

45. Карпов, А. В., Карпова, Е. В. О содержании и закономерностях системогенеза игровой деятельности [Текст] / А. В. Карпов, Е. В. Карпова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I. Методология системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности : материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль. – Ярославль : Издательство ООО «Агентство Литера», 2015. – С. 55–66.

46. Карпов, А. В., Шадриков, В. Д. Системная регуляция точности и скорости деятельности в условиях информационного дефицита [Текст] / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков // Проблемы системогенеза деятельности. – Ярославль : Издательство Ярославского университета, 1980. – С. 32–55.

47. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2007. – 570 с.

48. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук / Е. В. Карпова. – Ярославль : [Б.и.], 2009. – 51 с.

49. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] : дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук / Е. В. Карпова. – Ярославль : [Б.и.], 2009. – 461 с.

50. Карпова, Е. В. Структурная организация и генетические закономерности мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова // Нижегородцева Н. В., Карпова Е. В., Ансимова Н. П. Проблемы системогенеза учебной деятельности; под ред. А. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2009. – С. 187–322.

51. Кашапов, М. М., Слепко, Ю. Н. Рецензия на книгу «Общая психология : учебник для академического бакалавриата» / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов ; под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.

52. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала [Текст] / М. М. Кашапов. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.

53. Ключева, Н. В. Педагогическая психология как предмет изучения [Текст] / Н. В. Ключева ; // Педагогическая психология. – М. : Владос-Пресс, 2004. – С. 28–38.

54. Когнитивная психология [Текст] / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.

55. Кольцова, В. А., Олейник, Ю. Н., Тугайбаева, Б. Н. Развитие психологии в России в 20–30-е годы [Текст] / В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник, Б. Н. Тугайбаева // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. – М. : ИП РАН, 1997. – С. 49–104.

56. Кондаков, И. М. Психологический словарь [Текст] / И. М. Кондаков. – М. : СГУ, 2000.
57. Кун, Т. Структура научных революций [Текст] / Т. Кун. – М. : АСТ: АСТ-МОСКВА, 2009. – 317 с.
58. Леонтьев, А. А., Леонтьев, Д. А., Соколова, Е. Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М. : Смысл, 2005. – 431 с.
59. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1972. – 304 с.
60. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
61. Леонтьев, А. Н. Проблема деятельности в истории советской психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 109–120.
62. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Мысль, 1965. – 573 с.
63. Мазилов, В. А. Методология психологии [Текст] / В. А. Мазилов. – Ярославль : ЯГПУ, 2007. – 344 с.
64. Мазилов, В. А., Слепко, Ю. Н. Новые перспективы психологии деятельности [Текст] / В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко // Вопросы психологии. – 2015. – № 1. С. 162–163.
65. Мазилов, В. А., Слепко, Ю. Н. Психология деятельности: итоги и перспективы [Текст] / В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 150–155.
66. Мещеряков, Б. Г. Творчество [Текст] / Б. Г. Мещеряков // Большой психологический словарь. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 536.
67. Морозов, Ф. М. Деятельности теории [Текст] / Ф. М. Морозов // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – С. 175–176.
68. Морозов, Ф. М. Деятельность [Текст] / Ф. М. Морозов // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – С. 177–179.
69. Нижегородцева, Н. В. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков, Н. П. Воронин ; под науч. ред. В. Д. Шадрикова. – Ярославль : ЯГПУ, 1999. – 248 с.
70. Нижегородцева, Н. В. Проблемы системогенеза учебной деятельности [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Е. В. Карпова, Н. П. Ансимова ; под ред. А. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2009. – 420 с.
71. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] / Н. В. Нижегородцева ; под ред. В. Д. Шадрикова. – Ярославль : Аверс Пресс, 2004. – 368 с.

72. Никольская, А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России [Текст] / А. А. Никольская. – Дубна : Издательский центр «Феникс», 1995. – 336 с.
73. Никольская, А. А. Развитие возрастной и педагогической психологии в СССР за 70 лет Советской власти [Текст] / А. А. Никольская, Л.А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 5–14.
74. Новая философская энциклопедия [Текст]. В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин. – М. : Мысль, 2010. – Т. I. – 2010. – 744 с.
75. Общая психология [Текст] : учебник для студентов пед. интов / под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
76. Огурцов, А. П. Процесс [Текст] / А. П. Огурцов; в кн.: Новая философская энциклопедия. В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин. – М.: Мысль, 2010. – Т. III. – 2010. – С. 378–379.
77. Огурцов, А. П. Юдин, Э. Г. Деятельность: в 4 т. [Текст] / А. П. Огурцов, Э. Г. Юдин // Новая философская энциклопедия. – М. : Мысль, 2010. – Т. I. – 2010. – С. 633–634.
78. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М. : Гос. изд-во иностранных и научных словарей, 1963. – 900 с.
79. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] : Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2010. – 736 с.
80. Орел, В. Е. Синдром психического выгорания личности [Текст] / В. Е. Орел. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.
81. Педагогическая психология [Текст] / под ред. Н. В. Клюевой. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 398 с.
82. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Саратов : СГСЭУ, 2013. – 322 с.
83. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Ярославль : Издательство «Канцлер», 2008. – 400 с.
84. Поваренков, Ю. П., Шадриков, В. Д. Исследование динамики информационной основы деятельности на разных этапах формирования ПСД [Текст] / Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль : Издательство Ярославского университета, 1979. – Выпуск 5. – С. 49–75.
85. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории [Текст] / под ред. А. В. Брушлинского. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – 576 с.

86. Психологический словарь [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
87. Психологический словарь [Текст] / под общей науч. ред. П. С. Гуревича. – М. : ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
88. Психология XXI века [Текст] : учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.
89. Репкина, Г. В., Заика, Е. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности [Текст] / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск : Пеленг, 1993. – 61 с.
90. Роговин, М. С., Залевский, Г. В. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования [Текст] / М. С. Роговин, Г. В. Залевский. – Томск : [б. и.], 1988. – 233 с.
91. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М. : ГУПИ МП РСФСР, 1946. – 704 с.
92. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности: (К философским основам современной педагогики) [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.
93. Савенков, А. И. Педагогическая психология: в 2 т. Т. 1 [Текст] / А. И. Савенков. – М. : Академия, 2009. – 415 с.
94. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
95. Симановский, А. Э. Педагогическая психология [Текст] / А. Э. Симановский. – М. : МПСИ, 2008. – 304 с.
96. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд [Текст] : монография : в 4 т. – М. : Изд. дом РАО; Ярославль : ЯрГУ, 2017. Т. II : Системогенез игровой деятельности: методологические и теоретические основы исследования / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков, Е. В. Карпова, Л. Ю. Субботина. – 492 с.
97. Системогенез игровой деятельности: методологические и теоретические основы исследования [Текст] / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков, Е. В. Карпова, Л. Ю. Субботина. – М. : Изд. дом РАО ; Ярославль : ЯрГУ, 2017. – 492 с.
98. Слепко, Ю. Н., Ледовская, Т. В., Цымбалюк, А. Э. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования [Текст] / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская, А. Э. Цымбалюк. – 2-е изд., испр. и доп. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2015. – 290 с.
99. Смит, Р. История психологии [Текст] / Р. Смит. – М. : Академия, 2008. – 416 с.
100. Соколова, Е. Е. Деятельностный подход в психологии [Текст] / Е. Е. Соколова // Большой психологический словарь. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с. – С. 133–135.
101. Солсо, Р. Когнитивная психология [Текст] / Р. Солсо. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.

102. Степин, В. С. Теоретическое знание [Текст] / В. С. Степин. – М. : Прогресс–Традиция, 2003. – 744 с.
103. Степин, В. С. Философия [Текст] / В. С. Степин // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – С. 1050–1053.
104. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2003. – 544 с.
105. Субботина, Л. Ю. Личность в системе профессиональной подготовки [Текст] / Л. Ю. Субботина. – Ярославль : Институт «Открытое общество», 2003. – 101 с.
106. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 2003. – 288 с.
107. Тарханова, И. Ю. Теоретико-методологические основы исследования проблем образования и социализации взрослых [Текст] / И. Ю. Тарханова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2012. – 171 с.
108. Трубников, Н. Н. О категориях «цель», «средство», «результат» [Текст] / Н. Н. Трубников. – М. : Высшая школа, 1967. – 148 с.
109. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357). Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.
110. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Текст]. – Российская газета, № 5976 от 31 декабря 2012.
111. Хегенхан, Б., Олсон, М. Теории научения [Текст] / Б. Хегенхан, М. Олсон. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
112. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуально-го ума [Текст] / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
113. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / М. А. Холодная. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2002 – 264 с.
114. Шадриков, В. Д. Качество педагогического образования [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2012. – 200 с.
115. Шадриков, В. Д. Личностно-ориентированное обучение [Текст] / В. Д. Шадриков // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 14–26.
116. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков ; репр. воспр. текста издания 1982 г. – М. : Логос, 2007. – 192 с.
117. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
118. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

119. Шадриков, В. Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах [Текст] / В. Д. Шадриков, Н. А. Зиновьева, М. Д. Кузнецова. – М. : Логос, 2012. – 233 с.

120. Шадриков, В. Д. Формирование подсистемы профессионально важных качеств в процессе профессионализации [Текст] / В. Д. Шадриков, В. Д. Дружинин // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль: Издательство Ярославского университета, 1979. – С. 3–18.

121. Шадриков, В. Д., Мазилев В. А. Общая психология [Текст]: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев. – М. : Юрайт, 2015. – 411 с.

122. Шрейдер, Р. В. Уровень профессионализации как фактор, определяющий структуру профессионально важных качеств [Текст] / Р. В. Шрейдер // Проблемы системогенеза деятельности. – Ярославль: Издательство Ярославского университета, 1980. – С. 56–67.

123. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

124. Энциклопедия эпистемологии и философии науки [Текст] / сост. и общ. ред. И. Т. Касавин. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.

125. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность [Текст] / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

126. Юферова, М. А. Педагогическая психология [Текст]: / М. А. Юферова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 111 с.

127. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты [Текст] / В. А. Якунин. – Л. : ЛГУ, 1988 – 159 с.

128. Якунин, В. А. Педагогика. Теория обучения [Текст] / В. А. Якунин, Н. М. Платонова. – СПб. : СПбГУ, 1993. – 81 с.

129. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст] / В. А. Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 348 с.

ГЛАВА III.

СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Проведенный ранее анализ позволил установить в современном состоянии теории учебной деятельности ряд проблем, требующих своего решения. Обозначим их тезисно, так как их решение определяет логику организации эмпирического исследования учебной деятельности школьника.

Во-первых, несмотря на многообразие теорий и концепций, в современной педагогической психологии фактически отсутствует общая теория учебной деятельности, решающая вопросы развития и функционирования деятельности обучающегося с начала школьного обучения и до его завершения. Существующие подходы отражают, прежде всего, психологические особенности учебной деятельности обучающихся разных уровней образования.

Во-вторых, разные методологические и теоретические основания в понимании структурных характеристик учебной деятельности не позволяют даже на уровне модели соотнести существующие теории и концепции друг с другом и представить учебную деятельность разных уровней образования как целостный непрерывно развивающийся психологический феномен.

В-третьих, ввиду обозначенных трудностей в состоянии теории учебной деятельности перед исследователями по-прежнему стоит актуальный вопрос понимания психологических механизмов смены разных уровней образования. Чаще всего объяснение этих механизмов сводится либо к декларируемым нормативными документами границам уровней образования, либо к смене предметного содержания деятельности обучающегося, либо к смене их возрастных особенностей. Ввиду этого актуальным представляется объяснение развития учебной деятельности, исходя из нее самой, из заложенных в ней психологических механизмов и закономерностей. При этом нельзя исключать, что принятые нормативные границы уровней общего образования (предметный уровень учебной деятельности) не обязательно будут соответствовать границам психического развития учебной деятельности школьника (психологический уровень учебной деятельности).

В-четвертых, обозначенные выше недостатки вынуждают исследователей объяснять функциональную роль различных психологических факторов в обеспечении учебной деятельности, исходя из аналитических позиций. Существующая теория учебной деятельности не позволяет оценить роль этих факторов на всем протяжении развития учебной деятельности школьника - как она изменяется, какие факторы являются ведущими на разных уровнях образования, как они связаны с другими факторами и пр.

В-пятых, реализация индивидуального подхода к пониманию учебной деятельности является едва ли не наиболее важным прикладным аспектом педагогической психологии. Многочисленные исследования, объясняющие роль и место индивидуальности ребенка в достижении образовательных результатов, зачастую опираются на его физиологические, социальные, социально-психологические и др. особенности, тогда как актуальным является понимание индивидуальной организации именно учебной деятельности.

В-шестых, обозначенные проблемы имеют крайне важное практическое следствие для организации процесса сопровождения развития учебной деятельности. В современной педагогике и педагогической психологии разработано значительное число педагогических технологий, по-разному трактующих предмет деятельности обучающегося, механизмы ее развития и результаты, по-разному реализующих индивидуальный подход к обучающемуся. Подобное положение приводит скорее к снижению эффективности не только деятельности самого обучающегося, но и деятельности педагога.

Обозначенные, а также ряд других проблем современной теории учебной деятельности определяют необходимость организации специального эмпирического исследования, направленного на их преодоление. Далее перейдем к общей характеристике организации этого исследования.

1. Общая организация исследования развития и функционирования учебной деятельности школьника

Целью исследования учебной деятельности школьника является эмпирическое решение определенных в ходе теоретического анализа проблем современной теории учебной деятельности.

Лежащая в основе настоящего исследования системогенетическая теория деятельности дает возможность ответить на ряд следующих вопросов:

- какова психологическая структура учебной деятельности школьника в разные периоды общего образования;
- как происходит развитие учебной деятельности школьника в общем образовании;
- какова функциональная роль компонентов учебной деятельности (функциональных блоков) в разные периоды общего образования;
- как в процессе развития учебной деятельности реализуются индивидуальные и индивидуально-стилевые особенности ее организации.

Эти, а также ряд других вопросов решались в период с 2014 по 2018 год, когда было организовано эмпирическое исследование учебной деятельности школьников общеобразовательных школ г. Ярославля.

Общий объем выборки составил ≈ 1000 обучающихся разного пола и разных уровней общего школьного образования. Выборка обу-

чающихся начального общего образования составила 334 человека, в том числе 156 девочек, 178 мальчиков. Выборка обучающихся основного общего образования составила 516 человек, в том числе 243 девушки и 273 юноши. Выборка обучающихся среднего общего образования составила 159 человек, в том числе 87 девушек и 72 юноши. В ходе первичной обработки результатов исследования по каждому классу обучения проводилась проверка данных на нормальность распределения с помощью статистического критерия λ -Колмогорова-Смирнова [5]. Проверка показала нормальность распределения полученных данных на каждом уровне и в каждом классе.

В качестве методов исследования были выбраны традиционные группы и типы методов, наиболее часто используемые в современных психологических исследованиях [24]. Основным организационным методом был выбран сравнительный метод, позволяющий решать задачи установления различий или поиска общих особенностей обучающихся разных классов. Наиболее широкую группу составили эмпирические методы: наблюдение, беседа, опрос, психодиагностические методы, методы изучения продуктов деятельности, методы моделирования. С целью повышения надежности результатов исследования при изучении каждого функционального блока ПСУД применялся метод экспертных оценок. Экспертами выступали учителя общеобразовательных школ, ведущие непрерывную педагогическую деятельность с теми классами, в которых проводилось эмпирическое исследование. В качестве методов обработки данных были использованы количественные и качественные методы. На завершающем этапе работы с данными были использованы интерпретационные методы – генетический, структурный, функциональный и системный.

Форма проведения эмпирического исследования включала как групповое, так и индивидуальное обследование. Необходимость последнего определялась в первую очередь характером обследования обучающихся начальной школы, а также выбором ряда психодиагностических методов, предполагающих только индивидуальную форму диагностики.

Обработка результатов осуществлялась с помощью статистической программы IBM SPSS Statistics 19. Учитывая разновозрастный характер выборки исследования, для реализации поставленных задач с полученными результатами производилась процедура z-преобразования данных, позволяющая переводить измерения в стандартную Z-шкалу (Z -scores) со средним $M_z = 0$ и D_z (или σ_z) = 1 [5, с. 46]. Использование процедуры z-преобразования данных позволяет соотносить друг с другом не только данные разных методик, но абсолютные значения методик, использованных на разных возрастных группах.

Учитывая цель исследования, а также лежащую в его основе методологию системогенетического анализа учебной деятельности, логика обработки результатов, а также их представление соответствуют

описанным во второй главе планам и технологии анализа деятельности. Несмотря на то, что этот вопрос подробно обсуждался во второй главе, сделаем ряд пояснений.

Во-первых, описание полученных результатов и решение сформулированных проблем будет идти в соответствии с традиционной логикой системогенетического исследования деятельности. То есть ведущими планами ее анализа будут выступать структурный, функциональный и генетический. Однако, вполне справедливым будет предположить, что переход в будущем к метасистемному и интегративному планам анализа учебной деятельности [4] будет способствовать формулировке обобщений более высокого порядка.

Во-вторых, уже на этапе теоретического анализа и выбора в качестве методологической основы исследования теории системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова собственно структурный план анализа деятельности был реализован. Учебная деятельность понимается нами как психологическая система с универсальным строением, включающая шесть функциональных блоков: мотивы учебной деятельности, ее цель, программа, информационная основа, принятие решений и учебно-важные качества. Психологическая система учебной деятельности, в свою очередь, «представляет собой психологическую структуру деятельности, организованную в плане выполнения функций конкретной деятельности (в плане достижения конкретной цели), направленную на получение конкретного результата» [25, с. 139].

В-третьих, имея представление о психологической системе учебной деятельности, далее мы переходим к анализу ее системогенеза, в ходе которого «определяется состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами и происходит развитие отдельных компонентов в плане достижения цели» [25, с. 139]. Соответственно, на этапе планирования и организации исследования нами была решена задача определения психологического состава системы учебной деятельности в зависимости от возрастных и образовательных особенностей обучающихся каждого класса в системе общего образования. Решение этой задачи позволило обратиться к реализации функционального и генетического плана анализа учебной деятельности. Основой для реализации последних является описанная во второй главе технология системогенетического анализа структурных, функциональных и генетических особенностей учебной деятельности школьника в условиях общего образования.

Далее перейдем к описанию результатов проведенного исследования.

2. Развитие учебной деятельности школьника в процессе общего образования

Следуя логике и порядку решения поставленных в исследовании задач, первый и наиболее общий вопрос, интересующий нас – это вопрос формы и психологического содержания развития учебной деятельности от начала школьного обучения до его завершения. Важен он прежде всего потому, что ответ на него позволяет подтвердить или опровергнуть предположение о непрерывном характере развития учебной деятельности в процессе общего образования. Под непрерывностью в данном случае понимается последовательное решение в процессе общего образования задач развития психологической системы учебной деятельности школьника (далее ПСУД). Какие качественные и количественные изменения в ПСУД происходят в течение столь длительного периода времени, какие общие и специфические особенности характеризуют систему деятельности в разные периоды общего образования?

Условием решения этого вопроса стал специфический порядок обработки полученных результатов и их интерпретации. Учитывая различия в используемых методах исследования компонентов деятельности школьника в разные периоды общего образования, нами была реализована идея стандартизации «сырых» данных. В этом случае данные о развитии функциональных блоков деятельности и их компонентов у обучающихся разных классов были переведены в единую измерительную шкалу. Далее, используя технологию анализа психологической структуры, нами были рассчитаны показатели интегрированности (далее ИКС) и дифференцированности (далее ИДС) ПСУД школьников разных классов. И на это основе мы смогли оценить уровень развития организованности структур деятельности (далее ИОС) в разные периоды общего образования - разные классы.

Предложенная технология анализа ПСУД позволила представить ее развитие в виде кривой на рисунке 1. Здесь мы видим, что развитие системы деятельности характеризуется выраженной нелинейной формой. В разные периоды общего образования наблюдаются периоды резкого роста (2, 5, 7, 9 классы) и спада (4, 8, 11 классы) организованности системы, периоды относительно устойчивого развития. В развитии системы сочетаются качественные и количественные изменения.

Между тем, решая задачу понимания динамики развития ПСУД, важно в сочетании выявленных характеристик системы выделить наиболее общее направление. С этой целью мы воспользовались методом построения полиномиального тренда, что позволяет выровнять нелинейную динамику с учетом предположения о наличии в процессе развития определенных закономерностей. Представленный на рисунке 1 полиномиальный тренд позволяет выделить в динамике развития ПСУД два качественно отличных периода:

- первый характеризуется прогрессивным ростом организованности системы (1-7 класс);

- второй характеризуется постепенным спадом ее организованности (8-11 класс).

Отметим, что временная граница, разделяющая два выделенных периода, приходится на 7 класс, перед которым интенсивность роста организованности в 5-6 классах замедляется, а после него резко падает. Соответственно, возникает вопрос о том, какие изменения в ПСУД приводят к тому, что ее форма приобретает подобный вид в разные периоды общего образования? Следуя логике анализа психологической структуры, обратимся к наиболее информативному для решения данного вопроса показателю – количеству базовых функциональных блоков и компонентов в разные периоды развития ПСУД.

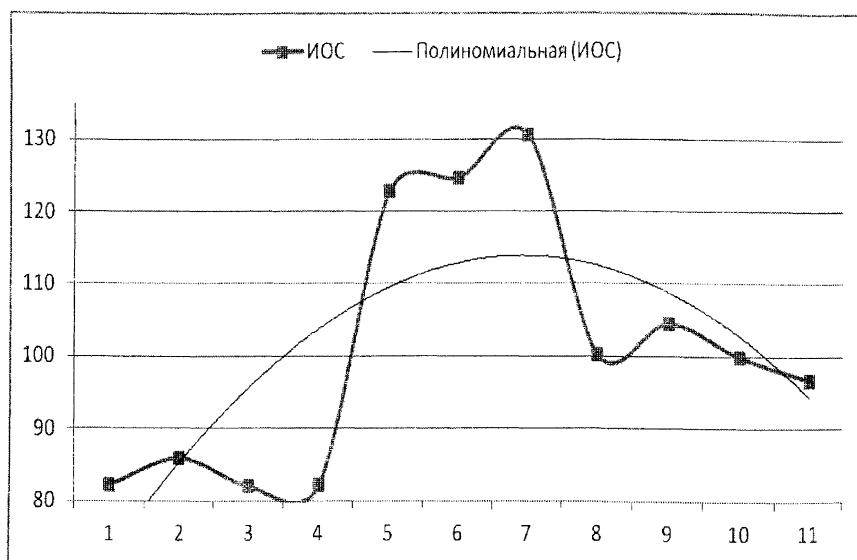


Рисунок 1. Динамика изменения организованности ПСУД в процессе общего образования

Примечание. ИОС – индекс организованности структуры; Полиномиальная (ИОС) – выровненная методом построения полиномиального тренда динамика изменения показателя ИОС. По оси Y представлен уровень ИОС, по оси X – классы

Напомним, базовые элементы структуры – это «элементы, имеющие наибольшее количество статистически значимых положительных корреляций с другими элементами структуры и, следовательно, больший вес, превышающий средний вес элементов структуры. Наличие базовых элементов в структуре не противоречит ее пониманию как целого, состоящего из частей. Иерархичность структуры подразумевает

наличие в ней таких элементов, от которых зависят ключевые тенденции функционирования структуры» [21, с. 169].

Представленная на рисунке 2 динамика изменения количества базовых блоков и компонентов ПСУД отражает изменение включенности компонентов системы в обеспечение ее функционирования. Обратим особое внимание на ряд моментов.

По своей форме динамика изменения количества базовых блоков и компонентов в целом соответствует представленной на рисунке 1 динамике развития ПСУД. Это естественно, так как рост интеграционных и дезорганизационных процессов в системе обеспечивается ростом или снижением числа компонентов, положительно влияющих на функционирование системы. Также это свидетельствует о росте или снижении степени вклада отдельных блоков и компонентов в функционирование системы.

Как мы видим на рисунке 2, в первый период развития ПСУД (1-7 класс) количество базовых блоков и компонентов плавно растет. При этом, конечно же, в этой динамике наблюдаются как периоды роста, так и периоды снижения числа включенных блоков и компонентов в функционирование ПСУД. Во второй период (8-11 класс) количество таких блоков постепенно снижается. Таким образом, мы наблюдаем два разнонаправленных процесса:

- в первый период развития ПСУД происходит нарастающее включение все большего числа блоков и компонентов в обеспечение функционирования системы;
- во второй период наблюдается снижение числа таких блоков и компонентов.



Рисунок 2. Динамика изменения количества базовых блоков и компонентов ПСУД в процессе общего образования

Примечание. Базовые элементы системы – количество базовых блоков и компонентов ПСУД; **Полиномиальная** – выровненная методом построения полиномиального тренда динамика изменения количества базовых блоков и компонентов ПСУД. По оси **Y** представлен показатель количества базовых блоков и компонентов, по оси **X** – классы.

Подобную динамику развития ПСУД можно объяснить следующим образом.

1. Увеличение числа базовых элементов системы свидетельствует о включении в ее функционирование все большего числа психологических факторов. Необходимость такого увеличения связана с изменением условий деятельности обучающихся – усложнение условий приводит к необходимости опробования новых способов организации деятельности. Наиболее характерно это для трех точек развития ПСУД в первый период:

- в начале школьного обучения в течение 1 и 2 классов наблюдается и рост организованности, и рост числа базовых элементов системы. Новые для вчерашнего дошкольника условия обучения в школе требуют от него перестраивания сложившейся системы деятельности, активная фаза которого продолжается первые полтора-два года. При этом, конечно же, говорить о перестраивании именно системы деятельности дошкольника в понятиях системогенеза вряд ли правомерно. К концу дошкольного возраста формируется либо готовность к обучению в начальной школе [6], либо элементы учебной деятельности [22], являющиеся основой для начала школьного обучения. Так или иначе, но новые условия деятельности в первом классе требуют от обучающегося перестраивания типичных способов решения образовательных задач, отношения к процессу обучения, к учителю, сверстникам, к организации собственной деятельности;

- аналогичным по форме является период перехода из начальной в основную школу (5 класс), когда интенсивно растет и организованность, и количество обеспечивающих систему базовых блоков и компонентов. На наш взгляд, это также связано с принципиально новыми для бывшего младшего школьника предметными условиями учебной деятельности. Сформированная на предыдущем этапе система деятельности не обеспечивает решение новых для обучающегося задач, что требует нового развертывания системы;

- однако, нельзя сказать, что лишь формальные основания смены границ уровней образования (дошкольное-начальное-основное общее) являются условием качественных перестроек ПСУД. На рисунке 2 мы видим, что в 7 классе продолжается интенсивный рост и организованности системы, и числа входящих в нее базовых блоков и компонентов. В данном случае речь может идти не только о том, что опробованная в 5-6 классах новая система деятельности рассматривается обучающимся как неуспешная и требующая доработки. Достижение пика организо-

ванности ПСУД и числа базовых блоков и компонентов в 7 классе отражает завершение первого периода развития ПСУД, когда достигаются пределы перестройки системы и опробованы основные способы организации учебной деятельности.

2. Выше мы сказали, что в течение первого периода развития ПСУД система постоянно перестраивается, происходит опробование новых способов ее организации, постоянно растет интенсивность интеграционных процессов. Таким образом идет длительный поиск наиболее оптимальных способов организации учебной деятельности. Подтверждается это тем фактом, что интенсивность вклада блоков и компонентов в функционирование и развитие системы является неравномерной; также вклад разных блоков в разные временные отрезки первого периода отличается. Об этом свидетельствуют результаты сравнительного анализа вклада блоков в функционирование и развитие ПСУД, представленные в таблице 8. Здесь необходимо обратить внимание на ряд моментов:

- в начале школьного обучения наиболее значимой для организации системы является роль блоков мотивации учебной деятельности, программирования, информационной основы деятельности. При этом уже во втором классе наблюдается перестройка ПСУД, и лишь мотивационный блок сохраняет высокую значимость для системы. На первый план выходит развитие учебно-важных качеств и целей учебной деятельности. То есть при знакомстве с новой для бывшего дошкольника ситуацией деятельности ему необходимо понять, соответствуют ли новые условия его потребностям, ожиданиям, установкам; важно сформировать понимание способов контроля и управления новой деятельностью, способов работы с новым типом информации. Решение в течение первого года обучения этих задач позволяет на втором году перейти к формированию представлений о результате новой деятельности, к развитию качеств, позволяющих успешно решать учебные задачи;

- аналогичная по форме ситуация характерна для перехода обучающегося в 5 класс и продолжения обучения в 6-7 класса – до наступления пика организованности ПСУД. Мы не будем далее подробнее анализировать содержание перестроек системы, так как это задача будет решена ниже.

Здесь же еще раз обратим внимание, что первые семь лет обучения в школе являются периодом качественных перестроек ПСУД, опробования новых способов учебной деятельности, развертывания психологических ресурсов, требуемых для успешной организации деятельности.

Блок	Класс										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Мотивы	7	8	5	2	26	37	37	22	20	24	23
Цели	1	5	1	3	3	14	9	13	15	31	17
Программа	7	2	7	3	16	22	31	14	14	14	12
ИОД	5	3	4	4	9	14	8	18	2	3	3
Принятие решений	4	5	4	4	24	19	20	18	5	4	6
УВК	0	13	7	6	12	22	24	11	18	9	9

Примечание. ИОД – информационная основа деятельности; УВК – учебно-важные качества.

Мерой вклада блоков является суммированный вес входящих в них компонентов. Веса блоков представлены в стандартизированной шкале.

3. После достижения пика интенсивности развития ПСУД (7 класс) наблюдается постепенное снижение как уровня организованности системы, так и числа базовых блоков и компонентов в ней. Однако интенсивность такого снижения не столь высокая, как рост этих показателей в первый период развития ПСУД. Снижение числа базовых элементов системы, уровня ее организованности обеспечиваются возрастанием в системе дезорганизационных процессов. Однако их возрастание не приводит к тому, что число базовых блоков и компонентов значительно снижается. В таблице 8 мы видим, что в течение 7-9 классов происходит очередная перестройка системы деятельности – меняется функциональная значимость блоков деятельности, снижается степень их вклада в общий показатель организованности системы. То есть рост дезорганизационных процессов в 8-9 классах отражает не разрушение сложившейся системы деятельности, а ее переход в новое состояние.

На наш взгляд новое состояние ПСУД – это начало ее свертывания, когда отсутствуют резкие перепады в функциональной значимости блоков системы. Да, в отдельных случаях такие процессы происходят – например, в два раза снижается значимость блока программирования деятельности. Но это означает лишь, что у обучающегося на достаточном уровне сформированы способности управления и контроля своей деятельности. Еще большая интенсификация развития этих характеристик является излишней. В остальных же случаях речь идет либо о постепенном снижении функциональной значимости блоков, либо, наоборот, о ее росте. Таким образом, можно говорить о том, что свертывание системы деятельности свидетельствует о начале ее перехода в оптимальный режим функционирования – достигнутого к 7 классу способа организации ПСУД достаточно для решения обучающимся типичных образовательных задач. Ввиду этого продолжение интенсификации поиска этих способов не требуется, система учебной деятельности сформирована.

4. Важным показателем, подтверждающим сформулированные выводы, является специфический характер изменения взаимосвязи показателя организованности ПСУД и успешности учебной деятельности (академической успеваемости). Конечно, академическая успеваемость не является единственным показателем последней, однако традиционно именно она используется в качестве ее объективного показателя.

Сравнив динамику изменения академической успеваемости и ИОС, мы установили следующее:

- в первый период развития ПСУД (1-7 класс) связь между ними является сильной отрицательной ($r = -0,88$);
- во второй период (8-11 класс) связь меняет свой знак и становится сильной положительной ($r = 0,92$).

То есть в развитии связи данных показателей наблюдается два разнонаправленных процесса – формирование ПСУД, опробование новых способов учебной деятельности, нарастающее включение новых базовых блоков и компонентов в систему приводит к тому, что качественные характеристики результата деятельности снижаются; и наоборот, завершение развития ПСУД, связанное с достижением пика ее организованности, позволяет системе перестроиться под достижение требуемого от обучающегося результата. Это, на наш взгляд, и является подтверждением того, что после 7 класса система учебной деятельности переходит в состояние оптимального функционирования.

Конечно, нельзя говорить, что в первый период развития ПСУД система не направлена на получение требуемого результата. Скорее, следуя теоретическим представлениям В. Д. Шадрикова о психологической связи цели и результата деятельности, можно говорить о процессе формирования нормативно-одобренного способа деятельности. Именно это в течение столь длительного времени является первичным для обучающегося. Длительность данного процесса, не типичная, например, для процессов профессионального обучения, освоения взрослым новых типов деятельности, может быть объяснена тем, что условия учебной деятельности фактически абсолютно новы для обучающегося, и тем, что эти условия непрерывно меняются и усложняются, и тем, что вместе с обучением идет и психическое развитие младшего школьника и подростка, ресурсные возможности которых значительно ниже, чем у взрослого. Достижение в 7 классе пика организованности ПСУД связано с максимально возможным количеством опробованных способов учебной деятельности. В итоге обучающиеся выбирают такие способы и средства, которые наиболее оптимальны для решения учебных задач. Именно поэтому успешность деятельности начинает положительно коррелировать с уровнем организованности ПСУД.

Завершая описание результатов анализа развития ПСУД в процессе общего образования, сформулируем ряд выводов.

Выводы

1. Прежде всего необходимо обратить внимание на нелинейный характер развития организованности психологической системы учебной деятельности. В этом процессе сочетаются и следуют друг за другом периоды прогрессивного развития системы деятельности, спада, устойчивого функционирования. Анализ показал, что в сочетании качественных и количественных характеристик системы могут быть выделены относительно длительные периоды развития: прогрессивный рост и развитие системы учебной деятельности в течение первых семи лет школьного обучения, последующий спад ее организованности в следующие четыре года.

2. Описание общей формы развития ПСУД позволило охарактеризовать ее развитие как последовательное и длительное решение обучающимися психологических задач разного типа. Во-первых, в течение первого периода (1-7 класс) происходит непрерывное перестраивание компонентного состава системы деятельности, обеспечивающее функционирование и развитие ПСУД. Смена в течение каждого года обучения состава базовых блоков и компонентов указывает на неравномерный и гетерохронный характер развития системы. Это в свою очередь говорит о постоянном поиске обучающимися таких способов организации деятельности, которые позволяли бы реализовать нормативные требования к ее результатам. Завершение этого поиска и выбор наиболее оптимальных способов учебной деятельности указывает на свертывание системы и ее переход в состояние оптимального функционирования. Данный вывод был подтвержден нами в ходе сравнительного анализа изменения показателей успешности учебной деятельности и организованности системы.

3. Предыдущий вывод позволяет утверждать, что результатом общего образования, начиная с поступления в школу и до ее окончания, является развитие специфического типа учебной деятельности школьника. Практика системогенетических исследований показывает, что в разных условиях и на разных уровнях образования развиваются специфические типы учебной деятельности обучающихся: в дошкольном возрасте [20], на уровне среднего профессионального образования [25], высшего профессионального образования [17]. Можно предположить, что и в условиях дополнительного профессионального образования, особенно в ситуации профессиональной переподготовки, будет развиваться психологическая система учебной деятельности. Каждый тип учебной деятельности обладает специфическими психологическими особенностями, объясняемыми разными условиями обучения, требованиями к результату, возрастом и опытом обучающегося и т. д. Между тем общее между ними – системогенетический характер развития с неравномерным и гетерохронным изменением компонентного состава системы деятельности. Таким же образом мы вправе утверждать, что и в условиях общего образования происходит развитие особого типа

учебной деятельности школьника, обладающего качественной спецификой на уровне структурных, генетических и функциональных особенностей. Конечно, сформулированный вывод входит в противоречие с рядом исследований [7], в которых границей развития системы учебной деятельности обучающегося определяется младший школьный возраст, в течение которого в ней происходят наиболее значительные, существенные изменения.

4. Описанная динамика изменения организованности ПСУД позволила охарактеризовать наиболее общие закономерности ее развития. Это можно назвать макроуровнем анализа развития учебной деятельности. Между тем, кривая изменения организованности, при всей ее нелинейности, позволяет вскрыть закономерности и другого порядка – на микроуровне анализа. В динамике развития ПСУД отчетливо выделяются три менее длительных по времени периода, интенсивность изменения организованности системы в течение которых разная, но форма развития схожая. На наш взгляд, переход на микроуровень анализа позволяет обнаружить не менее значимые психологические особенности развития психологической системы учебной деятельности школьника.

3. Микроуровень анализа развития учебной деятельности школьника

Обращение к развернутой динамике развития ПСУД позволило охарактеризовать данный процесс на макроуровне анализа – то есть в процессе получения обучающимся общего образования как наиболее длительного нормативного периода обучения. Было показано, что его результатом является развитие специфического типа учебной деятельности школьника. Между тем, в динамике изменения организованности ПСУД (при всем нелинейном ее характере) можно выделить качественно определенные периоды, каждый из которых имеет как общие с другими, так и специфические особенности. К анализу этого вопроса мы и перейдем далее.

На рисунке 1 мы видим, что начало школьного обучения (1-2 класс) сопровождается ростом организованности системы, после достижения пика которого она постепенно снижается (в течение 3-4 классов). Далее, в течение 5-6 классов вновь наблюдается рост организованности, причем более интенсивный, чем в 1-2 классах; после достижения ее пика в 7 классе можно вновь наблюдать ее спад в 8 классе. Подобная по форме динамика наблюдается и между 8 и 11 классами - рост, пик, спад организованности системы. Таким образом выделяются три качественно определенных по времени и интенсивности интеграционных и дезорганизационных процессов периода развития учебной деятельности школьника. При этом форма развития учебной деятельности в течение каждого периода идентичная, что позволяет дать ряд важных пояснений.

1. Прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что начало каждого периода связано с ростом организованности системы. Это указывает на возрастание интеграционных процессов, увеличение количества и силы связей между компонентами и блоками ПСУД. На наш взгляд, это объясняется с тем, что обучающийся оказывается в новых условиях учебной деятельности, в которых требования к ее организации и результату значительно отличаются от предыдущего уровня и периода образования. В начале каждого периода обучающийся устанавливает соответствие между уровнем своего развития и характером требований, предъявляемых ему. Как следствие, возникающее противоречие между новым нормативным способом деятельности и достигнутым ранее уровнем развития вынуждает обучающегося перестраивать сложившуюся систему деятельности и опробовать ее новые варианты и способы.

Как мы видим на рисунке 1 принятие и освоение нормативного способа деятельности занимает от одного года (1 и 3 период) до двух лет (2 период). Эти различия на наш взгляд не случайны.

Во-первых, согласно ФГОС одним из результатов дошкольного образования является формирование элементов учебной деятельности у дошкольника. Ввиду этого целенаправленная работа педагога детского сада позволяет первокласснику относительно быстро адаптироваться к новым для него предметным, социальным, организационным условиям начального образования. Помимо этого в ряде экспериментальных исследований [8] показано, что целенаправленная и интенсивная подготовка к школе в условиях дошкольного образования позволяет ускорить и облегчить переход ребенка в новые условия школьной учебной деятельности.

Во-вторых, двухлетний период освоения нормативного способа деятельности в 5-6 классах связан с принципиально новыми условиями учебной деятельности в основной школе. Различия между основной и начальной школой, по всей видимости, более значительны, чем между старшей группой детского сада и началом школьного обучения. Дошкольник и младший школьник взаимодействуют преимущественно только с одним педагогом, учебные и воспитательные занятия проходят преимущественно в одном и том же помещении, в оценке достижений качественная характеристика преобладает над количественной, строго дифференцирующей учеников друг между другом и т. п. В свою очередь условия обучения в основной школе качественно изменяются, и все то, что было привычным и типичным для детского сада и начальной школы, принципиально изменяется в 5-6 классе – увеличение количества учителей и учебных предметов приводит к усложнению структуры нормативного результата, для принятия которого и дальнейшего перехода деятельности в состояние оптимального функционирования требуется значительно больше времени. За формальным на первый взгляд увеличением числа и учителей, и школьных предметов лежит серьезное увеличение числа требований, предъявляемых обучающемуся. С подобной ситуацией он встречается фактически впервые, что и требует более длительных временных затрат на перестройку сформировавшейся на предыдущем этапе обучения системы деятельности.

В-третьих, тот факт, что для освоения нового способа деятельности в 8-9 классе требуется лишь год, указывает на относительную типичность и схожесть условий и способов реализации учебной деятельности в предыдущий и новый период. То есть условия и способы деятельности фактически не меняются, вводится лишь новый спектр результатов обучения.

В-четвертых, важно обратить внимание на результаты сравнительного анализа веса функциональных блоков и компонентов в ПСУД в начале каждого выделенного периода (таблица 8). В начале школьного обучения между 1 и 2 классом происходит резкая смена базовых блоков – ко второму классу одни становятся более, другие менее значимыми, и лишь вес мотивационного блока незначительно

вырастает. То есть перестройка системы происходит относительно быстро. В 5-6 классах ситуация иная: в течение двух лет наблюдается возрастание вклада всех функциональных блоков в организацию системы деятельности. И лишь значимость блока принятия решений незначительно снижается. То есть обучающийся затрачивает значительно большие ресурсы для соотнесения сформированного способа организации деятельности с нормативным способом деятельности в основной школе. В 8-9 классах логика принятия нормативного способа деятельности схожа с тем, что происходило в 1-2 классах – конструкция базовых блоков меняется в течение одного года.

2. Вслед за интенсификацией интеграционных процессов в начале каждого периода наблюдается достижение пика организованности ПСУД, свидетельствующее о завершении опробования разных способов организации обучающимся своей деятельности. Здесь психологические возможности обучающегося и нормативный способ учебной деятельности согласуются с целью перехода последней в состояние оптимального функционирования. То есть, если в начале каждого периода ведущим условием развития системы являются новые условия деятельности, запускающие развитие системы, то в его середине реализуются внутренние, психологические особенности развития самой учебной деятельности.

Процесс принятия нормативного способа учебной деятельности в каждом периоде имеет общие и специфические особенности. В каждом случае его освоение связано с ведущей ролью мотивации деятельности и учебно-важных качеств. То есть обучающемуся требуется установить понимание возможностей нового способа организации деятельности по удовлетворению его потребностей, ожиданий, стремлений. Помимо этого, вне зависимости от процесса развития и перестройки системы деятельности, обучающийся должен сразу же начать решать типичные для его класса обучения и возраста учебные задачи. Успешность последнего и зависит от уровня развития учебно-важных качеств.

Заметим при этом, что относительный вклад типов УВК в развитие ПСУД разный. Если в период интенсификации интеграционных процессов наиболее значимыми являются интеллектуальные способности обучающихся, то в моменты достижения пика развертывания системы роль личностных свойств обучающихся резко возрастает. Такое соотношение УВК вполне обоснованно, потому что развертывание системы деятельности предполагает опробование новых способов деятельности и быстрый переход от менее к более успешным. Такой переход требует интенсивной интеллектуальной работы по осуществлению процессов анализа и синтеза информации, ее обобщения, классификации и пр. В свою очередь, принятие решения о выборе наиболее эффективного способа организации учебной деятельности и его дальнейшем использовании требует включения лич-

ностных ресурсов деятельности – понимания ответственности за принятое решение, контроль своего поведения и деятельности и т. д.

Возрастающее усложнение структуры нормативного способа деятельности отражается и в насыщенности ПСУД базовыми блоками. Если в первый период (1-4 класс) для принятия нормативного способа деятельности обучающемуся принципиально важно понять ее смысл и использовать учебно-важные качества, то во второй период (5-7,8 класс) успешность принятия связана с расширением ресурсного поля возможностей – должны быть соотнесены не только мотивы обучающегося и уровень развития учебно-важных качеств, но значительно перестроена система программирования деятельности и принятия решений. Включение двух последних блоков в качестве базовых в функционирование ПСУД на этом этапе вполне закономерно, потому что усложнение деятельности и расширение поля ее результатов требует от обучающегося совершенствования способов планирования деятельности, ее управления и проектирования, выработки новых способов принятия решений в усложненных условиях.

Несмотря на снижение организованности системы в третий период и переход ее в состояние оптимального функционирования число базовых блоков не меняется. В число последних входит блок целей учебной деятельности. Вообще динамика изменения роли целевого блока в процессе общего образования достаточно специфична. В таблице 8 мы видим, что на всем протяжении общего образования вклад блоков в развитие учебной деятельности выраженно нелинейный и неравномерный – в разные периоды обучения степень их значимости существенно меняется. В свою очередь значимость целей для организации деятельности непрерывно растет и достигает своего пика в 10 классе. Более подробно об этом мы будем говорить в следующих параграфах, сейчас же обратим внимание лишь на следующее. Включение в третьем периоде развития (8-11 класс) ПСУД блока целей в число базовых вполне закономерно. Этот период общего образования связан с начинающейся профилизацией обучения, планированием будущего профессионального обучения и профессиональной деятельности. Ввиду этого от обучающегося все чаще требуется принятие решения о дальнейших после окончания школы шагах – в ближайшей и средней перспективе в первую очередь. Поэтому в организации учебной деятельности в 8-11 классах возрастает прагматизм решений и представлений о сути обучения, о соответствии результатов деятельности представлениям обучающегося о их месте в решении ближайших жизненных задач. Отметим также, что среднее значение вклада блоков мотивов и целей деятельности впервые за все время обучения становится наиболее высоким в сравнении с другими блоками.

3. Завершение каждого периода развития ПСУД сопровождается снижением уровня ее организованности. Следуя принятой логике

объяснения, причиной этого следует считать закрепление у обучающихся таких способов и средств деятельности, которые позволяют ей оптимально функционировать. При этом снижение организованности (ИОС) является результатом снижения интенсивности и интеграционных (ИКС), и дезорганизационных (ИДС) процессов. То есть система деятельности переходит в состояние оптимального для реализации заданных требований функционирования. И вполне естественно, что в 3-4, 7-8, 10-11 классах показатели успешности учебной деятельности растут и стабилизируются.

Акцентируем внимание еще раз на сути снижения организованности ПСУД в конце каждого выделенного периода. Чаще всего при интерпретации показателя индекса организованности системы его снижение свидетельствует о возрастании дезорганизационных процессов – при росте индекса дивергентности системы снижается индекс ее когерентности. Однако в нашем исследовании понимание развития ПСУД в конце каждого периода устанавливается с учетом двух показателей. Во-первых, при снижении когерентности системы не наблюдается возрастание ее дивергентности. Во-вторых, за снижением организованности системы не происходит снижение показателей результативности ее функционирования. Наоборот, академическая успеваемость обучающихся стабилизируется и постепенно возрастает. Таким образом речь идет о переходе системы в состояние оптимального, достаточного для получения нормативного результата функционирования. Предыдущая интенсификация интеграционных процессов была необходимым условием развертывания системы для опробования и выбора наиболее эффективных способов ее функционирования.

4. В развитии ПСУД в течение каждого периода следует выделить еще ряд специфических характеристик.

Обращает на себя внимание факт разного компонентного состава системы учебной деятельности в течение каждого периода и класса обучения. Речь идет прежде всего о вкладе блоков и компонентов в функционирование системы деятельности. В таблице 8 мы видим, что не только в пиковые периоды развертывания системы, но и в каждом классе вклад блоков и компонентов системы изменяется. Это свидетельствует о непрерывном и динамическом характере развития системы, ее постоянном подстраивании под изменяющиеся условия деятельности.

Помимо этого важно обратить внимание и на прогрессирующее возрастание разнообразия компонентного состава блоков ПСУД. Это говорит не только о усложнении структуры и психологического содержания нормативных способов деятельности в разные периоды общего образования, но и о росте разнообразия способов и средств оптимальной организации учебной деятельности.

Важным показателем развития ПСУД является и уровень развития компонентов, входящих в каждый блок деятельности. В периоды интенсивного развертывания системы (2, 7, 9 классы) уровень оптимального развития компонентов деятельности, достаточный для ее эффективного функционирования, разный. Анализ наиболее значимых для перестройки системы блоков деятельности показал следующее:

- уровень развития входящих в блок мотивации компонентов во 2 классе преимущественно ниже среднего, в 7 классе – выше среднего, в 9 классе - средний;

- уровень развития способности к программированию деятельности в 7 классе преимущественно средний, в 9 классе – выше среднего;

- уровень развития компонентов блока учебно-важных качеств во 2 классе средний и выше среднего, в 7 классе – преимущественно средний, но имеются компоненты с уровнем выше среднего, в 9 классе все компоненты развиты на среднем уровне.

Данный результат имеет важное прикладное значение для организации системы психологического сопровождения развития учащихся. Ее ориентация лишь на заданные образовательными стандартами результаты обучения (предметные, личностные, регулятивные, метапредметные) не учитывает реального уровня развития компонентов психологической системы учебной деятельности, достаточного для ее эффективного функционирования. Более подробный анализ уровня развития компонентов в каждом классе и анализ динамики его изменения позволяет построить непротиворечивую систему сопровождения развития обучающихся.

Безусловно, полученные результаты могут быть проанализированы еще более подробно. И эта задача будет решена в дальнейшем. Однако в настоящий момент нами выделено достаточно характеристик, чтобы сформулировать основные выводы о развитии ПСУД на микроуровне ее анализа.

Выводы

1. Проведенный анализ показал, что в развитии ПСУД в процессе общего образования вместе с длительным циклом изменения организованности системы выделяются три менее протяженные по времени качественно определенные периоды – 1-4 классы (первый период), 5-7 классы (второй период) и 8-11 классы (третий период). Возможность интерпретации их как специфичных по отношению друг к другу периодов объясняется характерной динамикой развития системы учебной деятельности. Каждый период обладает общей для всех остальных периодов формой изменения организованности ПСУД: начало характеризуется интенсификацией интеграционных процессов, приводящей к значительному росту организованности си-

стемы; далее наступает момент максимального развития показателей организованности системы; завершается каждый период снижением организованности системы.

Анализ показал, что установленная форма развития системы свидетельствует о наличии трех типов процессов в развитии учебной деятельности в каждом периоде:

а) интенсификация интеграционных процессов в начале периода связана с разворачиванием психологических ресурсов системы по поиску соответствия сформированного на предыдущем этапе развития оптимального способа деятельности нормативным требованиям нового периода развития и обучения;

б) установление несоответствия приводит к интенсификации интеграционных процессов, направленных на перестройку старого способа деятельности и выбор нового наиболее эффективного способа организации учебной деятельности;

в) достижение пика организованности системы свидетельствует о максимально возможном для каждого периода разворачивании ресурсов и завершении поиска наиболее эффективного, оптимального способа учебной деятельности. Завершение каждого периода, отраженное в снижении организованности системы, не сопровождается при этом ростом дезорганизационных процессов. Это позволяет говорить о переходе ПСУД в состояние оптимального функционирования. Оптимальность, свидетельствующая о принятии и освоении нормативного способа деятельности, сопровождается стабилизацией и ростом показателей успешности учебной деятельности.

2. При единой генетической форме психологическое содержание развития ПСУД в течение каждого периода характеризуется специфическими особенностями. Периоды отличаются длительностью и интенсивностью интеграционных процессов, временем принятия нормативного способа деятельности и началом оптимального функционирования системы, количественными и качественными характеристиками компонентного состава деятельности, разным уровнем развития компонентов и блоков деятельности, достаточным для эффективного функционирования системы. Установленные различия в психологическом содержании периодов развития ПСУД объясняются характером условий деятельности, в которую каждый раз включается обучающийся. Усложнение структуры и предметного содержания нормативного способа учебной деятельности, расширение и усложнение требований к ее результату приводят к специфическим временным и структурным изменениям ПСУД в течение каждого периода ее развития.

3. Предыдущие выводы позволяют утверждать, что развитие ПСУД школьника представляет собой решение психологических задач разного типа. С одной стороны, в течение каждого выделенного периода решаются типичные задачи по установлению соответствия

между актуальным уровнем развития и требованиями новых условий деятельности, принятию и освоению нормативного способа деятельности, выбору оптимальных способов его реализации. С другой стороны, общая логика развития ПСУД, приобретаемый обучающимися опыт учебной деятельности и решения задач по ее развитию, изменение предметных условий деятельности приводят к тому, что типичные задачи развития приобретают специфичный, определяемый периодом развития учебной деятельности характер.

4. Важнейшим результатом проведенного анализа является понимание того, что развитие ПСУД представляет собой длительный нелинейный процесс, сопровождающийся, с одной стороны, макроциклом развертывания системы, достижения пика ее организованности и переходом в состояние оптимального функционирования (1-11 классы). Вместе с тем, внутри этого процесса заложены три микроцикла развития системы, каждый из которых особым образом связан с макроциклом развития. Длительное развертывание ресурсов системы от начала школьного обучения до 7 класса включает в себя два микроцикла развития, в течение каждого из которых дважды повторяется развертывание ресурсов системы, достижение пика ее развития и оптимальность функционирования. Учитывая, что каждый раз интенсивность интеграционных процессов возрастает и достигает своего пика к 7 классу, можно говорить о том, что через микроциклы реализуются ведущие психологические механизмы развития ПСУД. Результатом этого и является переход системы деятельности школьника в состояние оптимального функционирования (8-11 классы), что говорит о развитии к концу общего образования специфического типа учебной деятельности школьника.

5. В ходе анализа мы неоднократно обращались к тому, что специфика развития ПСУД проявляется в разной функциональной роли блоков и компонентов системы деятельности. Охарактеризовав структурные и генетические особенности развития системы, далее необходимо обратиться к следующему плану анализа – функциональному. Его реализация позволит выделить общие и специфические особенности ПСУД, обеспечивающие достижение результата деятельности в разные периоды общего образования.

4. Функциональная роль блоков ПСУД в развитии учебной деятельности школьника

Прежде чем приступить к описанию результатов функционального анализа ПСУД школьника необходимо еще раз акцентировать внимание на многоаспектности и разнообразии решаемых в нем задач. Напомним, следуя идее А. В. Карпова, функциональный анализ деятельности «является не только предельно общим, но и максимально многоплановым, гетерогенным, а само понятие “функционалирования” характеризуется очень выраженной полисемичностью» [4, с. 361]. Осуществление функционального анализа системы деятельности предполагает решение ряда задач, в которых раскрывается ее многоплановость:

- а) как изменяется функционирование системы на разных этапах ее жизни;
- б) какова специфика функциональной роли системы и ее компонентов на определенных этапах ее развития;
- в) каковы функциональные закономерности организации системы;
- г) как проявляются и чем объясняются «результативные закономерности» функционирования системы.

Представленные задачи отражают логику системогенетического понимания деятельности, в котором функцией системы является «продуцирование определенного результата, ... выполнение функций конкретной деятельности в плане достижения конкретной цели» [25, с. 138-139]. Однако, как представляется, понимать функцию деятельности вообще, и функцию учебной деятельности, в частности, только как решение нормативных задач, стоящих перед учеников, нельзя. Решение последних отражено в четвертой задаче анализа, тогда как три другие (ими, конечно, не ограничивается функциональный анализ) позволяют шире представить психологическое содержание учебной деятельности школьника. Результат, продуцируемый системой, не ограничивается тем или иным уровнем успешности учебной деятельности. В ходе решения нормативных задач происходит и развитие самой системы учебной деятельности, определенный уровень которого и приводит к достижению учеником фиксируемого в академической успеваемости результата. Ввиду этого необходимо обратить внимание на теснейшую связь функционального анализа с другими планами исследования деятельности, прежде всего, генетическим и структурным. Полученные результаты как раз и подтверждают это, так как в изменении функциональных особенностей ПСУД школьника отражаются и выделенные особенности развития ПСУД, к которым мы будем обращаться ниже.

Выделим в первую очередь наиболее общие особенности изменения функционирования ПСУД школьника в процессе общего образования. Обратившись к представленным на рисунке 3 данным, мы можем констатировать, что изменение функциональной роли компонентов

блоков ПСУД в течение общего образования характеризуется рядом специфических особенностей.

1. Прежде всего обращает на себя внимание нелинейность и цикличность изменения функциональной роли системы. В ней присутствуют периоды роста, спада, относительной стабильности вклада компонентов деятельности в достижение обучающимся образовательного результата (вклад - это отраженная в силе и статистической значимости связь уровня развития компонентов деятельности и ее успешности). При этом периоды роста и спада вклада особым образом соотносятся с периодами наиболее интенсивного роста и спада организованности системы (см. рисунок 1).

Во 2 классе вместе с достижением пика организованности ПСУД наблюдается интенсификация функциональной значимости компонентов системы деятельности. То есть развертывание психологических ресурсов деятельности, связанное с поиском новых способов ее организации, сопровождается максимальным включением компонентов системы в достижение учебного результата. Опробуя эти способы, обучающийся удостоверяется в их эффективности, но и в том, что максимальное ресурсное включение значительного числа компонентов деятельности является не обязательным. Именно поэтому рост академической успеваемости в 3 и 4 классах сопровождается не только снижением организованности системы, но и резким уменьшением числа компонентов, связанных с успешностью деятельности. Обучающийся совершает выбор таких компонентов и способов деятельности, которые позволяют максимально эффективно и с наименьшими ресурсными затратами решать учебные задачи.

Крайне интересно обратить внимание на возрастание функциональной роли компонентов системы в 4 классе. Казалось бы, в 3 классе произошел значительный спад организованности системы, и функциональной роли ее компонентов. Однако в это же время происходит и повышение уровня академической успеваемости. На наш взгляд, эти процессы происходят по ряду причин:

- во-первых, успешная апробация выбранных способов и средств деятельности в 3 классе подтверждает правильность осуществленного выбора, ввиду чего этот способ деятельности совершенствуется, достраивается, приобретает индивидуализированные черты;

- во-вторых, нормативные требования со стороны учителя и образовательной среды в целом в 3-4 классах продолжают поступать, результаты обучения усложняются, вводится ряд новых предметов, усложняется содержание существующих предметов. Это также требует доработки способа деятельности, его совершенствования и развития;

- в-третьих, возвращаясь к таблице 8, мы видим, что значительной перестройки деятельности на уровне ее структуры не происходит, блоки деятельности и их место в структуре относительно стабильны, ряд из них снижает свою значимость. Именно это и подтверждает ин-

дивидуализацию способов учебной деятельности без перестройки сформированной структуры.

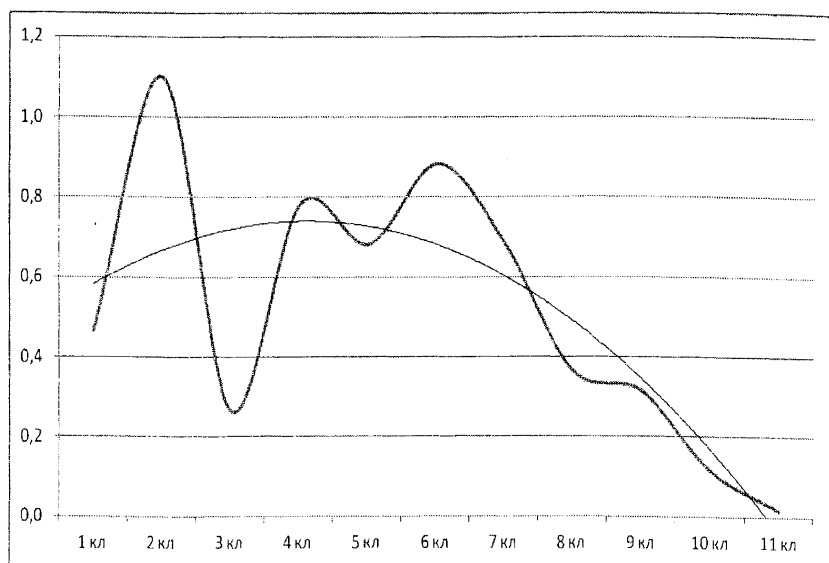


Рисунок 3. *Изменение усредненного вклада всех блоков и компонентов ПСУД школьника в обеспечение успешности учебной деятельности*

Примечание. 1) Ось X — класс, ось Y — значение вклада. 2) Вклад — это среднее значение статистически значимых связей компонентов блоков ПСУД и академической успеваемости. 3) Линия тренда представляет кривую вклада в аппроксимированном виде

Как ни странно, но переход обучающегося в основную школу не сопровождается резкими изменениями функциональной роли компонентов, тогда как организованность системы наоборот значительно возрастает. То есть резкий рост интеграционных процессов в системе не приводит к заметным изменениям в функциональной роли компонентов деятельности. Следуя лишь данным, представленным на рисунке 3, можно сделать вывод о том, что интенсификация интеграционных процессов в 5-7 классах не оказывает ни положительного, ни отрицательного влияния на изменение функциональной роли компонентов системы. Однако в действительности это не так. Необходимо перейти к другому показателю функционирования системы — количеству ведущих компонентов системы и динамике его изменения, представленной на рисунке 4.

На рисунке 4 мы видим, что в 5-7 классах вместе со значительным ростом организованности системы происходит резкое увеличение числа ведущих компонентов. Также и в другие периоды развития ПСУД динамика количества ведущих компонентов хорошо согласуется с изменением организованности системы. Развертывание и свертыва-

ние ресурсов системы, необходимых для ее функционирования на разных этапах общего образования, приводит к увеличению и снижению числа компонентов, обеспечивающих решение учебных задач. Отсутствие же резкого повышения вклада компонентов системы в ее функционирование в 5-7 классах связано именно с увеличением их числа. То есть изменение функциональной роли компонентов системы в 5-7 классе выражается не на уровне количественных показателей их вклада, а на уровне качественной перестройки системы ведущих компонентов. Данный вывод хорошо согласуется со структурными изменениями, происходящими на уровне организованности системы в процессе принятия нормативных требований к результатам учебной деятельности в 5-7 классе.

Напомним, что в этот период развитие системы сопровождается более длительным поиском наиболее эффективных и оптимальных способов организации учебной деятельности. Происходит рост значимости практически всех блоков системы деятельности для ее организации, в связи с чем и расширяется число компонентов, положительно связанных с академической успеваемостью. Как следствие – отсутствие значительных изменений в динамике вклада компонентов системы в достижение учебного результата.

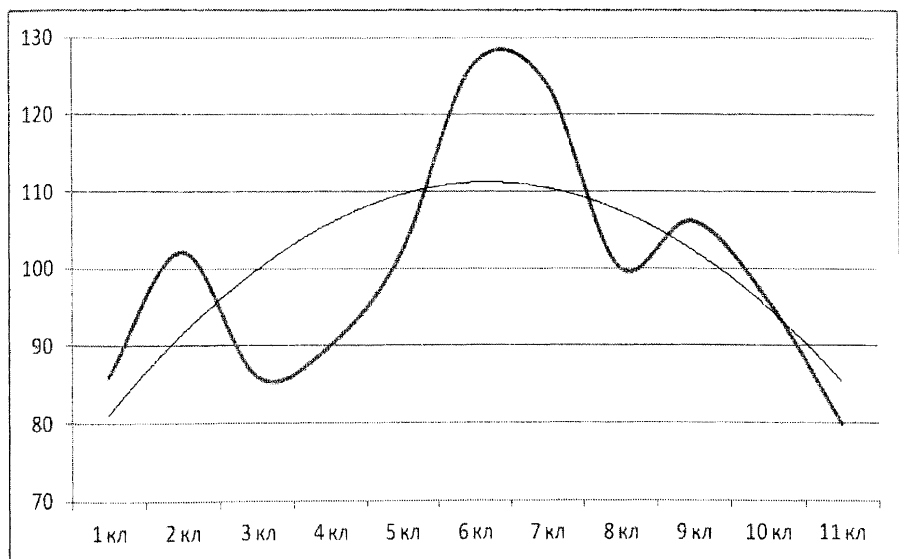


Рисунок 4. Изменение количества ведущих компонентов ПСУД школьника в процессе общего образования.

Примечание. 1) Показатель количества ведущих компонентов представлен в стандартизированной методом z-стандартизации данных 100-балльной шкале (подробнее о нем см. в [5, с. 46]).

2) Линия тренда представляет кривую в аппроксимированном виде

Подчеркнем еще раз – отсутствие резких изменений в функциональной значимости компонентов деятельности в 5-7 классах не говорит о стабилизации процесса поиска наиболее эффективных способов ее организации. Изменение и значительное усложнение предметного содержания школьного обучения требует от учащегося включения новых психологических ресурсов для реализации нормативных требований со стороны школы. Пик поиска наиболее эффективных способов организации деятельности приходится на 6-7 класс, когда и организованность системы достигает максимальных показателей. При этом и интенсивность вклада компонентов системы в достижение учебного результата вырастает.

Итак, в 6-7 классе сочетаются три взаимосвязанных процесса, происходящих в ПСУД школьника:

- организованность системы достигает своего пика,
- количество ведущих компонентов также достигает максимального значения,
- функциональная значимость ведущих компонентов незначительно вырастает.

Все это говорит о том, что система учебной деятельности максимально развернута на макро- и микроуровне ее функционирования. Обучающийся использует максимальные ресурсы для принятия нормативных требований, отличающихся от тех, которые были на предыдущем этапе развития. Незначительный рост академической успеваемости в 6 классе и ее последующая стабилизация говорят о успешной апробации новых способов учебной деятельности. Происходящий же в 7-8 классе спад всех трех показателей функционирования системы на фоне стабилизации академической успеваемости говорит о том, что нормативный способ деятельности принят и начинается переход системы в состояние оптимального функционирования. При этом продолжающееся далее снижение показателей организованности системы, вклада компонентов в успешность деятельности, числа ведущих компонентов говорит о продолжающейся оптимизации способов и средств учебной деятельности.

Характеристики ПСУД, связанные с периодом ее развития в 5-7 классах, хорошо согласуются с макроуровнем развития системы. Снижение выраженности функциональных показателей является следствием общего тренда перехода системы в состояние оптимального функционирования. Решение нормативных задач в 8-11 классах не требует коренных перестроек в структурной организации системы деятельности; для достижения нормативного результата достаточно достигнутого уровня развития системы.

Полученный результат подтверждает сформулированную выше идею о тесной взаимосвязи не только планов анализа деятельности, но и самих аспектов ее функционирования. Непрерывность развития ПСУД школьника проявляется не только в форме изменения показате-

лей системы, но и во внутренней логике ее развития, результатом которой является формирование к концу общего образования специфического типа учебной деятельности школьника.

2. Последняя идея, неоднократно сформулированная на протяжении анализа полученных результатов, тем не менее требует дополнительного подтверждения. Функциональный анализ в сочетании со структурными и генетическими характеристиками ПСУД позволяет глубже рассмотреть особенности развития специфического типа учебной деятельности школьника. Одним из средств сочетания этих планов анализа является показатель согласованности базовых и ведущих блоков и компонентов ПСУД. Рассмотрим этот показатель подробнее.

Результатом функционирования системы учебной деятельности является не только успешное решение учебных задач, но и развитие самой системы в процессе общего образования. Средствами развития системы и решения нормативных задач являются функциональные блоки и компоненты ПСУД, каждый из которых может в разные периоды общего образования выполнять функцию ведущего или базового. В первом случае блок и входящие в него компоненты обеспечивают достижение высоких показателей успешности деятельности, положительно коррелируя с академической успеваемостью; во втором – обеспечивают развитие и функционирование системы деятельности за счет определенного веса в структуре. Таким образом отдельные блоки и компоненты могут быть или ведущими, или базовыми. Но, учитывая целостность системы деятельности, вполне естественно, что одни и те же блоки и компоненты одновременно могут быть и ведущими, и базовыми, то есть одновременно обеспечивать решение разных функций в структуре ПСУД. Это хорошо согласуется с полученными выше результатами, когда динамика изменения функциональной роли ведущих блоков и компонентов (показатель их количества) в целом соответствует динамике изменения показателя организованности системы. Ввиду этого появляется возможность оценить не только, как эти показатели изменяются на протяжении всего общего образования, но и сравнить, насколько на уровне компонентного состава деятельности они согласуются друг с другом.

Технология оценки согласованности ведущих и базовых компонентов следующая:

- а) на первом шаге оценивается количество компонентов системы, одновременно являющихся базовыми и ведущими;
- б) на втором шаге оценивается количество компонентов системы, являющихся отдельно базовыми и отдельно ведущими. Количество таких компонентов суммируется;
- в) на третьем шаге рассчитывается разница между суммой не согласующихся и согласующихся компонентов системы. Итоговый показатель разницы отражает степень согласованности компонентов системы;

г) учитывая, что в разные периоды общего образования в ПСУД присутствует разное количество компонентов, для корректного сравнения согласованности между классами и периодами следует использовать z-стандартизацию данных, переводя полученные результаты в наиболее удобную для исследователя шкалу.

Таким образом и был получен результат, позволяющий оценить динамику согласованности базовых и ведущих компонентов системы в разные периоды общего образования (рисунок 5). Представленные на рисунке 5 результаты оценки согласованности позволяют охарактеризовать ее изменение следующим образом.

Во-первых, следует обратить внимание на выраженно циклический характер изменения согласованности базовых и ведущих компонентов. Практически в течение каждого класса обучения происходит рост и спад их согласованности. Как только происходит специализация функций компонентов системы, сразу же вслед за этим возникает необходимость в согласовании выполняемых ими функций. Например, начало школьного обучения характеризуется отчетливой дифференциацией компонентов на те, которые составляют суть сформированной ранее системы деятельности дошкольника, и на те, которые необходимы для успешного решения учебных задач. Появившееся таким образом противоречие вынуждает школьника перейти к процессу согласования этих компонентов друг с другом, выделению в системе деятельности компонентов, необходимых для решения учебных задач. После того, как компоненты согласованы, наступает следующий этап развития системы – компоненты вновь достаточно строго дифференцируются на два типа и согласованность между ними резко падает. Однако и это не является оптимальным способом функционирования системы, так как в 4 классе согласованность вновь вырастает. Причиной этого является, как мы уже писали выше, продолжающееся расширение спектра нормативных требований и усложнение предметного содержания обучения в начальной школе.

Таким образом, обучающемуся необходимо постоянно подстраиваться под обновляющиеся предметные условия деятельности, что требует поиска таких компонентов системы, которые будут отвечать и за ее развитие, и за достижение учебного результата. Аналогичную циклическую динамику согласованности мы наблюдаем и в последующие периоды общего образования, что говорит о непрерывности смены требований к результатам обучения, о непрерывности подстройки системы учебной деятельности под эти требования.

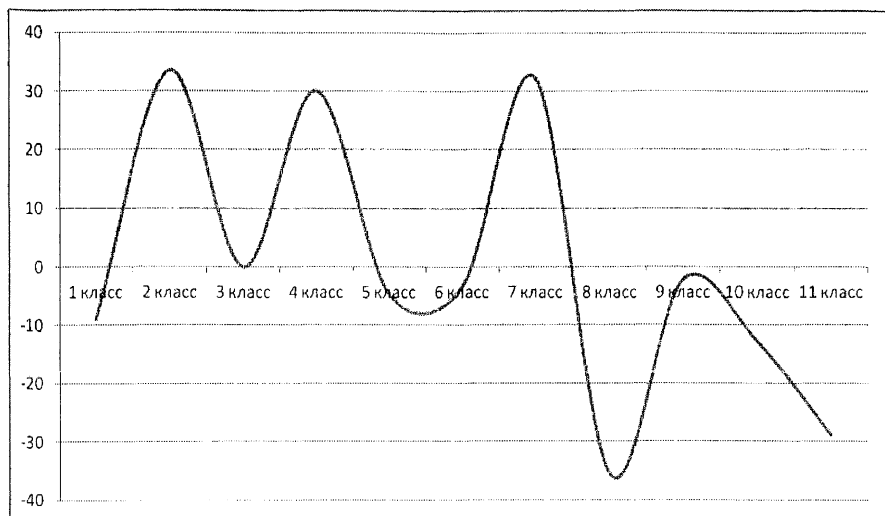


Рисунок 5. Динамика согласованности базовых и ведущих компонентов ПСУД

Примечание. 1. По оси X – классы, по оси Y – выраженный в z-шкале показатель согласованности. 2. Чем выше балл, тем больше согласованность компонентов, являющихся одновременно базовыми и ведущими

Во-вторых, помимо циклического характера согласованности компонентов обращает на себя внимание общая тенденция направления этой согласованности с начала школьного обучения до его конца. Эта тенденция носит отрицательный характер. Каждый раз, когда завершается согласование базовых и ведущих компонентов пик их несогласованности становится все больше. На рисунке 5 мы видим, что в 3, 5, 8 классах компоненты согласуются друг с другом все меньше и меньше. То есть, чем старше становится школьник, чем более развитой является ПСУД, тем больше разница в количестве тех компонентов, которые необходимы для достижения учебного результата и для развития и функционирования системы. Чем более развитой является ПСУД, тем больше в ней число компонентов, выполняющих строго определенную функцию - одни необходимы для успешного решения учебных задач, другие обеспечивают развитие и функционирование системы.

Особенно важно обратить внимание на то, что на протяжении всего общего образования количество ведущих компонентов всегда меньше количества базовых. Также и динамика уменьшения их числа более интенсивная. В сочетании с непрерывно снижающейся согласованностью компонентов системы это подтверждает сформулированную ранее идею о том, что результатом общего образования является развитие специфического типа учебной деятельности школьника. Под специфичностью здесь подразумевается не только выделение компонентов, направленных на решение учебных задач, но и развитие в системе деятельности таких компонентов, которые направлены на решение дру-

гих жизненно значимых для школьника задач. Конкретизация последних не является задачей настоящего исследования, однако их разнообразие определяется психологическими особенностями развития человека в условиях подросткового возраста. Задачи, решаемые подростком, не сводятся лишь к учебной деятельности, и включают в себя развитие самосознания, Я-концепции, коммуникационных связей с окружением, формирование и развитие профессиональных предпочтений и мн.др.

3. В двух предыдущих пунктах решалась задача описания наиболее общих особенностей изменения функциональной роли блоков и компонентов ПСУД школьника в процессе общего образования. Между тем, полученные результаты позволяют конкретизировать эти особенности на уровне изменения функциональной значимости отдельных блоков и компонентов ПСУД.

Конкретизация функциональной роли блоков ПСУД школьника предполагает поиск ответа на следующие вопросы:

- как изменяется функциональный вклад отдельных блоков ПСУД школьника в процессе общего образования,
- как связано изменение функциональной роли блоков с развитием ПСУД школьника,
- существуют ли в ПСУД блоки, функциональная значимость которых наиболее или наименее высока в отдельные периоды общего образования.

С целью решения поставленных задач была составлена таблица, в которой изменение функциональной значимости блоков ПСУД школьника представлено в виде рангового места блока в системе на каждом отрезке общего образования (таблица 9). Обратим внимание, что в отдельные периоды общего образования может отсутствовать статистически значимая связь между успешностью деятельности и уровнем развития компонентов блоков ПСУД. Выше мы отмечали, что развитие ПСУД сопровождается снижением числа ведущих блоков и компонентов по причине нарастающей оптимизации системы в отношении решаемых учебных задач. Однако ниже мы покажем, что помимо этой причины существует еще одна, не менее важная, объясняющая особенности изменения функциональной роли блоков ПСУД школьника. Перейдем к описанию полученных результатов.

Таблица 9.

Вклад блоков в функционирование ПСУД

Класс	Ранговое место блока в системе					
	Мотивы	Цели	Программа	ИОД	Принятие решений	УВК
1 класс	-*	-	2	-	-	1
2 класс	6*	4	4	4	6	1
3 класс	3	-	1	-	-	2

4 класс	-	-	1	-	3	2
5 класс	4	-	4	-	1	2
6 класс	5	-	2	4	4	2
7 класс	4	3	5	-	3	1
8 класс	4	1	4	-	-	2
9 класс	3	1	-	-	-	2
10 класс	2	-	3	-	-	1
11 класс	-	-	-	-	-	1

Примечание.

1. * – цифрами обозначено ранговое место блока в ПСУД школьника. Ранговое место - значимость блока среди других блоков по силе статистической связи входящих в него компонентов с успешностью деятельности школьника. Чем ниже ранг, тем выше значимость блока для обеспечения успешности деятельности школьника.

2. « - » – отсутствие статистически значимой связи компонентов блока с показателем успешности учебной деятельности.

Во-первых, обращает на себя внимание факт неравномерного вклада функциональных блоков в обеспечение успешности деятельности в процессе общего образования. Это хорошо согласуется с неравномерностью и гетерохронностью развития ПСУД. Решение в разные периоды общего образования задач разной степени сложности, необходимость принятия нормативных способов деятельности и ее перехода в состояние оптимальности требует использования разных психологических ресурсов как для развития ПСУД, так и для успешного решения учебных задач.

Во-вторых, в таблице 9 мы видим, что включенность функциональных блоков в решение учебных задач значительно возрастает в периоды пиков организованности ПСУД. Выше мы говорили, что в каждом из трех выделенных периодов развития ПСУД (1-4, 5-8, 9-11 классы) имеются точки максимального развертывания ресурсов системы (2, 7, 9 классы), когда обучающийся опробует новые доступные ему способы организации учебной деятельности. Эта идея находит здесь свое подтверждение – развертывание системы, апробация новых способов деятельности это максимальное включение функциональных блоков в достижение учебного результата. При этом сочетание функциональных блоков в каждом пиковом периоде характеризуется совокупностью общих и специфических особенностей. С одной стороны, в группу наиболее значимых всегда входят блоки УВК и целей учебной деятельности, с другой, сочетание блоков, значимость которых несколько ниже, всегда отличается. Это говорит о том, что нормативные требования, предъявляемые обучающемуся в новых для него условиях, содержат как типичные для всех периодов общего образования задачи, так и спе-

цифичные, определяемые характером предметного содержания учебной деятельности. Соответственно и механизмы развития оптимальных способов деятельности в выделенные периоды общего образования содержать как общие, так и специфичные черты. Дадим пояснение этой идее.

Учебно-важные качества можно определить как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения». На наш взгляд, такое их определение, данное В. Д. Шадриковым в отношении качеств профессионала [25, с. 212], не противоречит идее автора. В этом определении хорошо отражен смысл перевода нормативного способа учебной деятельности в оптимальный. Во 2, 7, 9 классах, когда ПСУД максимально развернута, обучающийся должен принять нормативный способ деятельности и далее определить оптимальный характер его реализации. При этом, как в условиях выбора наиболее оптимального способа, так и в ходе его реализации учащийся должен решать учебные задачи на требуемом от него уровне. Условием успешного освоения и решения учебных задач и являются его интеллектуальные, личностные характеристики, от которых зависит успешность деятельности.

Цель деятельности, всегда входящая в число наиболее значимых блоков в периоды развертывания системы и принятия нового способа деятельности, также принципиально важна для ее освоения. Функции цели в структуре деятельности многообразны. В данном случае принципиально важно, что «в цели в идеальной форме отражается результат деятельности до начала деятельности, в цели содержится представление о личностном смысле деятельности, цель деятельности вписывается в более широкие цели и ценности жизнедеятельности субъекта, цель деятельности связана с переживаниями» [25, с. 166]. Соответственно, задачи, решаемые обучающимся в моменты максимального развертывания системы во 2, 7 и 9 классах, требуют соотнесения выбираемых новых способов организации учебной деятельности с представлениями о том, насколько они позволят реализовать эту деятельность и достичь определенного результата, насколько выбираемые способы соответствуют представлениям ученика о смысле деятельности, ценностных представлениях о жизни в самом широком их виде. Также важно понимать, что пиковые периоды развития ПСУД, требуя максимального включения психологических ресурсов, являются эмоционально затратными для ученика, вынуждают переживать ситуацию обучения не типично для других периодов обучения. Ввиду этого понимание и принятие цели реализуемой деятельности позволяет перевести данное переживание в адекватное задачам деятельности русло.

В-третьих, оценивая динамику включенности блоков в обеспечение успешности учебной деятельности, можно видеть, что одни блоки практически всегда статистически значимо связаны с успешностью решения учебных задач, другие включаются в этот процесс лишь в определенные периоды общего образования. То есть, несмотря на безуслов-

ную целостность деятельности и зависимость ее успешности от уровня развития всей ПСУД, в ней могут быть выделены типы блоков по их значимости для успешного решения учебных задач.

К первой группе блоков, практически всегда включенной в обеспечение успешности учебной деятельности, относятся мотивы деятельности, программирование деятельности и учебно-важные качества. При этом значимость блока УВК всегда находится в пределах первого или второго ранга.

Ко второй группе блоков, значимость которых вырастает лишь в определенные периоды общего образования, относятся блоки целей деятельности, информационной основы деятельности и блок принятия решений.

Такая дифференциация блоков представляется нам вполне естественной по ряду причин.

а) Непрерывность связи первой группы блоков с успешностью деятельности объясняется в первую очередь характером самой деятельности. Новизна учебной деятельности для младшего школьника, непрерывное предъявление нормативных требований к обучающемуся в разные периоды общего образования, постоянное усложнение нормативного результата требуют не только постоянного реструктурирования ПСУД (о чем мы говорили выше), но и постоянного соотнесения возможностей деятельности с потребностями обучающегося, которые эта деятельность может удовлетворить. Мотивация учебной деятельности, определяемая потребностями обучающегося, позволяет переводить последние в цели деятельности и организовывать ее таким образом, чтобы она удовлетворяла основные потребности обучающегося. Таким образом, обучающийся практически всегда оценивает деятельность по ее способности реализовать имеющуюся у него систему мотивов. Именно поэтому она практически всегда принципиально важна для достижения высоких учебных результатов.

Немотивированной учебной деятельности не может быть в принципе, но достижение высоких учебных результатов возможно только тогда, когда потребности и мотивы находят свою реализацию в процессе и результате деятельности. Каждый может легко вспомнить ситуацию, в которой потеря обучающимся мотивации к деятельности приводит к снижению ее успешности.

б) Вполне закономерно, что и высокие показатели программирования деятельности практически всегда важны для достижения высоких учебных результатов. Под программой деятельности понимается «представление о компонентном составе деятельности и о способах выполнения отдельных действий. Программа определяет, что и как должен делать субъект для достижения цели деятельности» [25, с. 179]. Только тогда представление о средствах и способах деятельности будет положительно влиять на ее успешность, когда они соотнесены с мотивацией и целью деятельности. Успешный ученик – это мотивирован-

ный ученик; успешная деятельность – это та деятельность, которая способна удовлетворить потребности ученика. Соответственно, только в том случае, когда деятельность мотивирована, ученик будет строить программу по достижению результата, адекватную цели.

Опять же можно вспомнить учебные ситуации, в которых цель и средства деятельности не соответствуют друг другу – ученик хочет большего, но способен на меньшее. В этом случае цель и результат практически никогда не будут соответствовать друг другу.

в) О месте УВК в достижении высоких учебных результатов мы уже говорили. Однако стоит акцентировать внимание, что их значимость возрастает не только в периоды пика организованности ПСУД, но она высока и в течение всего процесса общего образования. Ключевой причиной такой значимости является непрерывность нормативных требований, предъявляемых к обучающемуся на всем протяжении его образования. Не только выбор наиболее эффективных способов организации деятельности (2, 7, 9 классы), но и необходимость постоянного решения учебных задач объясняет высочайшую роль УВК среди других функциональных блоков ПСУД.

г) Наличие в ПСУД второй группы блоков, значимость которых возрастает в определенные периоды ее развития, не противоречит на наш взгляд, идее целостности деятельности. Неравномерность и гетерохронность развития ПСУД зависит не только от изменяющихся возможностей обучающегося, но и от характера и содержания самой деятельности, от изменяющихся нормативных требований к ее результату. Поэтому специфичной является ситуация, когда значимость блоков целей деятельности, информационной основы деятельности и принятия решений существенно возрастает в пиковые периоды роста организованности ПСУД. При этом после перехода системы в оптимальное состояние их значимость столь же резко снижается. На наш взгляд, это означает, что данные блоки выполняют особую функцию, необходимость реализации которой возникает, прежде всего, в периоды перевода нормативного способа деятельности в оптимальный.

О значимости блока целей для организации деятельности мы уже говорили, в том числе в рассматриваемом здесь контексте. Отметим лишь еще один характерный момент. На протяжении общего образования вклад блоков в развитие и функционирование ПСУД является неравномерным. Неравномерность вклада блока целей в достижение высоких учебных результатов проявляется в том, что наибольшую значимость он приобретает лишь в период перехода ПСУД в состояние оптимального функционирования (8-11 класс). То есть и функциональная роль, и место в системе деятельности становятся наиболее значимыми лишь к концу общего образования, когда ПСУД школьника уже сформирована. Подобную ситуацию можно объяснить двояко. С одной стороны, происходит смена типа задач, решаемых обучающимся – приближается окончание обучения в школе, начинается планирование

ближайшей и среднесрочной перспективы профессионального обучения или профессиональной деятельности. Снижение значимости других блоков закономерно по причине и сформированности системы, и не первичной их роли для профессионального самоопределения. Именно поэтому центральным, системообразующим фактором деятельности и становится ее цель. С другой стороны, нельзя не обратить внимание и на другой аспект этой проблемы. Так, в исследованиях Н. П. Ансимовой [2] было показано, что одной из ведущих проблем современного общего образования является недостаточно эффективная работа педагогов по развитию у обучающихся способности к целеполаганию. На всем протяжении общего образования цели обучающихся являются либо слабо дифференцированными, либо они заменяются целями других субъектов образования – учителей, школы, родителей и др. Слабое умение ставить цели, планировать деятельность по их реализации, контролировать и корректировать их достижение приводят к тому, что на протяжении общего образования вклад целей в успешность деятельности и их место в ее системе фрагментарны и незначительны.

д) Включение в число функционально значимых в пиковые периоды роста организованности блоков информационной основы деятельности также представляется вполне закономерным. Полученный результат хорошо согласуется с результатами исследования ИОД в процессе профессионального обучения [18, 25], а также с описанными выше способами перевода нормативного способа учебной деятельности в оптимальный.

Так, В. Д. Шадриков пишет, что «ИОД первоначально предстает перед учеником в своей нормативно-одобренной форме, как правило, отражающей информационную основу деятельности профессионалов. Но информационная основа деятельности профессионала, с одной стороны, не может быть полностью и адекватно представлена в нормативном описании, с другой стороны, она часто не может быть усвоена и реализована учеником в своих действиях» [25, с. 194]. Перенося эту идею на развитие ИОД школьника, можно хорошо ее соотнести с освоением нормативного способа учебной деятельности и перевода его в оптимальный. Задачей ученика при освоении новых способов организации учебной деятельности является в том числе понимание того, как работать с учебно значимой информацией, новой для младшего школьника (1-2 класс) и на уровне основного образования (5-7 класс). В начальной школе нормативно-одобренная форма ИОД предстает перед учеником через учителя и в форме работы с учебно-методическими материалами. При этом учитель буквально показывает, разъясняет, контролирует способы работы с этими материалами. Осваивая их, во 2 классе ученик понимает, как их применять, как с ними работать и переводит нормативную форму работы с информацией в оптимальную, не противоречащую нормам и правилам обучения.

Несмотря на то, что предметные средства учебной деятельности после начальной школы принципиально не изменяются, значимость ИОД тем не менее вновь возрастает в 6-7 классе. На наш взгляд, это связано с тем, что изменяются в первую очередь условия учебной деятельности, только вслед за которыми психологические средства и должны перестроиться. Прежде всего возрастает объем учебно значимой информации, объем и сложность требований к результатам учебной деятельности, меняются требования к скорости и интенсивности работы с учебными материалами. То есть нормативный способ работы с информацией здесь значительно более сложный и многоаспектный, в нем значительно больше признаков, требующих учета, чем на предыдущем уровне образования. Ввиду этого обучающиеся и вынуждены пересматривать и перестраивать сформированные на предыдущем этапе модели и способы работы с учебной информацией.

е) Также обращает на себя внимание неравномерность функциональной значимости блока принятия решений в общем образовании. В таблице 9 мы видим, что его значимость возрастает во 2 классе и во второй период развития ПСУД (4-7 классы). В обоих случаях речь идет о максимальном развертывании психологических ресурсов деятельности, связанном с началом освоения принципиально нового типа деятельности школьника, а далее – с завершением длительного периода развития ПСУД перед переходом ее в состояние оптимального функционирования. Понимание механизмов включения блока принятия решений в обеспечение успешности деятельности в оба периода возможно исходя из психологической сущности этого феномена.

Исследуя процессы принятия решения в профессиональном обучении, В. Д. Шадриков пишет: «Сопоставляя процессы принятия решения и решения задачи, мы должны отметить, что в первом случае субъект деятельности располагает определенным количеством альтернатив решения проблемы и ему необходимо сделать выбор между ними, во втором случае он должен сам отыскать путь решения проблемы... Осваивая нормативно одобренный способ деятельности, исходя из объективных и субъективных условий деятельности, ученик “решает”, как ему реализовать в своих действиях НОСД» [25, с. 204-205].

Данная идея хорошо согласуется с уровнем развития ПСУД во 2 классе. Вряд ли бывший дошкольник, освоив лишь малую часть новой образовательной программы, готов к сложной аналитико-синтетической работе по выбору альтернатив решения учебных и в целом образовательных задач и проблем. Собственно проблемой является в первую очередь освоение нового способа учебной деятельности и подстраивание его под свои индивидуально-психологические особенности. Учитель, родители конечно же оказывают поддержку в этом процессе, но принятие нормативного способа возможно лишь как индивидуальное решение, пусть и не всегда ясно осознаваемое второклассником. До тех пор, пока новый способ деятельности не будет принят

учеником, успешность его деятельности будет низкой, а ПСУД не перейдет в новое качественное состояние. Поэтому в данном случае целесообразнее говорить о принятии решения как о решении задач по освоению нормативного способа учебной деятельности и переводе его в оптимальный способ. То есть речь идет о поиске учащимся «пути решения проблем», а не о выборе между некоторыми альтернативами. В таком случае и становится понятным, почему во 2 классе функциональная значимость блока принятия решений возрастает.

Второй более длительный период присутствия блока принятия решений в числе наиболее функционально значимых приходится на 4-7 классы. При этом здесь его ранговое место среди других блоков значительно выше, чем во 2 классе. То есть вырастает и его значимость, и длительность обеспечения успешности деятельности.

Учитывая имеющийся опыт и уровень развития ПСУД, а также особый характер нормативных условий деятельности, объяснить данную ситуацию аналогично первой сложнее. В обоих случаях вряд ли можно объяснить перевод нормативного способа деятельности в оптимальный в форме простого акта решения о правильности или неправильности дальнейших действий. Вернее, говорить о принятии новых условий деятельности, в ходе чего принятие решения это достаточно длительный процесс выбора способов деятельности, соответствующих индивидуальным особенностям обучающегося.

Как мы показали выше переход в основную школу сопровождается процессами развития ПСУД на макро- и микроуровне. Механизмом подготовки к максимальному развертыванию ресурсов ПСУД является принятие и освоение новых условий деятельности в основной школе. Этот процесс безусловно крайне сложный – и на предметном, и на психологическом уровнях деятельности. Ввиду этого обучающийся должен максимально интегрировать имеющийся опыт, скорректировать его в новых условиях учебной деятельности, сформировать новые способы ее реализации. Сложность данного процесса и вынуждает обучающегося длительное время работать не на уровне актов принятия решений, а на уровне подготовки этих решений.

Высказанная идея хорошо согласуется с представлениями В. Д. Шадрикова о многосторонности феномена принятия решений. Так, он отмечает, что «определяя решение как выбор, мы затрагиваем только одну его сторону. Другой его стороной является процесс интеграции. Данная точка зрения, сформулированная П. К. Анохиным, представляется нам перспективной. Она позволяет при изучении процессов принятия решения не ограничиваться решением как таковым, а указывает на необходимость исследования процессов подготовки решения. Благодаря такому подходу “в функциональной системе принятие решения является не изолированным механизмом, изолированным актом, а одним из этапов в развитии целенаправленного поведения” (Анохин, 1976, с. 8)» [25, с. 207].

В дополнение сказанному отметим, что блок принятия решений в таком его понимании выступает в сложной интегрирующей деятельности роли. Да, основой для фиксации его функциональной роли является связь с успешностью деятельности. Однако длительный характер этой связи указывает на непрерывность включения процессов принятия решений в апробацию и принятие нормативных условий деятельности, поиск и закрепление способов обучения, приводящих в итоге к оптимальному способу учебной деятельности школьника.

Конечно, полученные результаты могут и должны быть проанализированы глубже и разностороннее. Это будет сделано нами в следующих работах. Однако в рамках решаемой здесь задачи понимания особенностей функциональной роли блоков ПСУД в развитии учебной деятельности школьника сказанного достаточно для формулировки обобщающих выводов.

Выводы

1. Проведенный анализ показал, что изменение функциональной роли блоков и компонентов ПСУД школьника встроено в общую логику развития ПСУД в процессе общего образования. Проявляется это прежде всего в циклическом характере изменения функциональной роли блоков системы, пики возрастания и спада которой в целом соответствуют наиболее интенсивным периодам роста и спада организованности ПСУД. Это подтверждает сформулированную в работах В. Д. Шадрикова, А. В. Карпова и др. идею о целостном характере не только структуры деятельности, но и разных ее аспектов – структурного, генетического, функционального.

2. Анализ развития ПСУД школьника, результаты которого были представлены ранее, позволил утверждать, что результатом общего образования является развитие специфического типа учебной деятельности школьника. Данная идея нашла подтверждение в ходе анализа особенностей изменения функциональной роли блоков ПСУД. Вместе с циклическостью этот процесс характеризуется постепенным снижением интенсивности вклада блоков и компонентов ПСУД в обеспечение успешности деятельности. Наиболее значительные периоды снижения приходятся на время после завершения развертывания ресурсов системы и перехода ее в состояние оптимального функционирования в 3, 7-8, 10-11 классах. То есть развитие ПСУД представляет собой процесс непрерывного поиска и закрепления наиболее эффективных способов организации учебной деятельности школьника. Наиболее развитой и при этом наименее насыщенной функциональными связями система становится в конце общего образования, что и позволяет утверждать о развитии к этому периоду специфического типа учебной деятельности школьника.

Обратим внимание еще раз – снижение насыщенности ПСУД функциональными связями с успешностью деятельности, снижение

уровня ее организованности указывает именно на оптимальность достигнутого состояния системы, так как собственно успешность ее функционирования не снижается, а стабилизируется.

3. Важный для понимания особенностей развития ПСУД школьника результат был получен при анализе динамики изменения согласованности выполнения блоками и компонентами функций базовых и ведущих. Были установлены две ключевые характеристики этого процесса. Циклический характер изменения согласованности указывает на непрерывность подстройки обучающегося под изменяющиеся условия учебной деятельности. Так, начало школьного обучения, характеризующееся слабым присутствием в системе деятельности компонентов, необходимых для обеспечения ее успешности, запускает их поиск. Это приводит к тому, что увеличивается число компонентов, одновременно выполняющих функцию базовых и ведущих. После выделения в системе функционально значимых компонентов происходит их дифференциация на базовые и ведущие. Одни необходимы для достижения учебного результата, другие направлены на развитие самой системы. В течение каждого следующего года с изменением нормативных требований к результату обучения цикл повторяется. Обучающийся, учитывая свои возможности и нормативные требования, управляет системой деятельности в целях решения учебных задач и задач развития своей деятельности. При этом развитие ПСУД – это и совершенствование способов управления учебной деятельностью.

4. Помимо цикличности согласованность характеризуется нарастающей дифференциацией блоков и компонентов системы на базовые и ведущие, пик которой приходится на переход системы в состояние оптимального функционирования (8-11 классы). То есть с каждым новым периодом развития ПСУД все больше компонентов деятельности выполняют строго определенную функцию. Установленная выраженная дифференциация позволяет с еще большей уверенностью утверждать, что результатом общего образования является развитие специфического типа учебной деятельности школьника. Специфичность – это выделение в системе таких блоков и компонентов, которые направлены только на обеспечение успешности деятельности школьника.

5. Проведенный анализ также позволил установить, что несмотря на безусловную целостность ПСУД школьника, в ней могут быть условно выделены группы блоков, характеризующиеся разной степенью влияния на успешность деятельности. На протяжении всего общего образования мотивация деятельности, ее программирование, учебно-важные качества непрерывно связаны с обеспечением успешности учебной деятельности. В свою очередь сочетание изменяющихся в отдельные периоды общего образования нормативных условий обучения с достигаемым в это время уровнем развития ПСУД требует более интенсивного включения в обеспечение успешности деятельности блоков целей, информационной основы деятельности и принятия решений.

Подчеркнем – это говорит не о типах функциональных блоков, а о особом характере их функциональной значимости в разные периоды развития ПСУД.

Также полученные данные позволяют утверждать, что развитие ПСУД школьника – это решение психологических задач разного типа. Каждый период развития предъявляет специфические требования к деятельности обучающегося, что и приводит к возрастанию функциональной значимости отдельных блоков и компонентов системы.

6. Также было установлено, что специфической характеристикой в изменении функциональной роли блоков ПСУД является ведущий характер блока УВК в обеспечении успешности учебной деятельности школьника на протяжении всего общего образования. Такое место УВК в системе деятельности школьника вполне закономерно, об этом говорилось и ранее. Так, по мнению А. В. Карпова, блок учебно-важных качеств «критически важен для всех аспектов системогенеза учебной деятельности, поскольку он, фактически, является “мостом” между всей психологической системой деятельности и реальной онтологией субъекта этой деятельности, представленной его способностями» [3, с. 6-7].

В настоящем параграфе у нас не было возможности подробнее проанализировать развитие блока УВК, его место в системе деятельности школьника преимущественно констатировалось. Поэтому далее подробнее рассмотрим изменение его структурных, генетических и функциональных характеристик в процессе общего образования.

5. Развитие учебно-важных качеств школьника в процессе общего образования

В предыдущем параграфе было показано, что несмотря на неравномерность и гетерохронность вклада функциональных блоков в успешность учебной деятельности, блок УВК занимает особое место в ПСУД школьника. На протяжении всего общего образования его значимость для обеспечения успешности деятельности чрезвычайно высока. Полученный результат эмпирически подтвердил представления о особом статусе этого блока в психологической системе деятельности, сформулированные в теории системогенеза. Помимо этого, и ранее при разработке теории профессионального обучения В. Д. Шадриковым был установлен особый статус профессионально важных качеств в обеспечении успешности освоения и выполнения деятельности. Профессионально важные качества были определены им как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [25, с. 212].

Традиционно эти качества группируются вокруг умений (навыков), способностей и личностных качеств. Наполнение этих групп конкретным психологическим содержанием зависит от вида, типа, условий деятельности (учебной, трудовой), возрастных особенностей обучающихся, теоретических представлений исследователя о сферах психической жизни, компонентный состав которых связан с обеспечением высоких результатов учебной и трудовой деятельности.

Так, в исследованиях системогенеза профессионального обучения В. Д. Шадриковым компонентный состав ПВК включал познавательные способности (внимание, восприятие, память, мышление, интеллект и др.), свойства нервной системы (сила, возбуждение и торможение нервных процессов и др.), личностные характеристики (экстраверсия, интроверсия, нейротизм и др.). Такой выбор диапазона ПВК определялся спецификой осваиваемых рабочих профессий, где условия трудовой деятельности определяют требования к уровню развития психологических и психофизиологических особенностей обучающегося и работника.

Подход к определению учебно-важных качеств, основанный на положениях теории системогенеза, был реализован в исследованиях учебной деятельности Н. В. Нижегородцевой [8]. Под учебно важными качествами здесь понимаются «качества учащегося, образующие психологическую структуру деятельности», в свою очередь последняя представляет собой «целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность» [8, с. 102]. Здесь компонентный состав УВК был определен в ходе психологического анализа элементарной учебной деятельности и условий и содержания обучения в 1 классе.

Выбор в нашем исследовании компонентного состава УВК определяется полученными ранее результатами анализа развития и функционирования ПСУД школьника.

Во-первых, было показано, что в разные периоды общего образования разные функциональные блоки определяют ведущие изменения организованности системы, интеграции и оптимизации системы деятельности школьника. Ввиду этого блок УВК рассматривается нами в границах тех функций, которые позволяют определить степень его относительной самостоятельности. Речь идет о функциях обеспечения решения учебных задач, на основании которых педагог оценивает успешность деятельности школьника.

Во-вторых, было установлено, что развитие ПСУД ставит перед школьником две принципиально важные группы задач: первая – интеграция, развитие и оптимизация средств и способов учебной деятельности в соответствии с нормативными требованиями к результату обучения; вторая – решение учебных задач, соответствующих требованиям к результату обучения. Если первая группа задач решается средствами интегрируемой в психологическую систему учебной деятельностью, то успешность второй преимущественно зависит от уровня развития УВК.

Ввиду обозначенных позиций в нашем исследовании компонентный состав УВК включил в себя совокупность интеллектуальных способностей и личностных качеств обучающихся. При этом, учитывая возрастные особенности развития обучающихся, включение в анализ личностных качеств было осуществлено лишь начиная с 5 класса обучения.

Задачи, решаемые в настоящем параграфе, соответствуют логике и опыту системогенетического анализа процесса обучения. Анализ развития УВК в общем образовании предполагает решение двух групп задач: оценка развития отдельных УВК и анализ психологической структуры УВК.

Развитие отдельных УВК (интеллектуальные способности) в процессе общего образования

В первую очередь обратимся к результатам анализа изменения общего показателя интеллектуальных способностей (IQ) в процессе общего образования. В таблице 10 и на рисунке 6 мы видим, что развитие интеллекта школьника сопровождается рядом характерных особенностей.

Таблица 10.

Уровень IQ в разные периоды общего образования

	Класс обучения										
				4	5	6	7	8	9	10	11
Мх	78,4	79,1	84,6	84,4	105,2	110,6	113,5	117,7	108,8	109,1	108,6
СКО	6,11	7,74	4,39	4,24	8,54	11,81	12,80	14,89	4,46	5,85	5,58
Сv	26	31	12	11	10	12	12	13	5	6	6

Примечание. Здесь и далее: Мх – среднее арифметическое; СКО – среднеквадратическое отклонение; Сv – коэффициент вариации

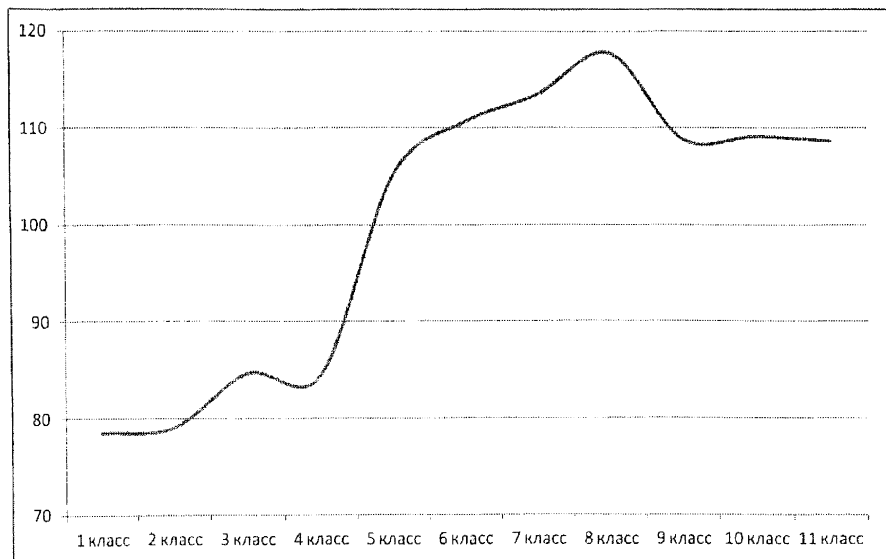


Рисунок 6. Динамика изменения показателя IQ в разные периоды общего образования

Примечание. Ось X – классы, ось Y – значение IQ в стандартной z-шкале ($Mx=100, \sigma=15$)

1. Прежде всего обращает на себя внимание прогрессирующий рост показателя IQ в процессе общего образования. Это объясняется сочетанием двух факторов развития. С одной стороны, освоение учебной деятельности, необходимость выполнения нормативных требований к результатам обучения создает условия для развития способностей, обеспечивающих успешное решение учебных задач. С другой стороны, здесь хорошо отражена закономерность естественного онтогенетического развития человека, в котором развитие познавательных функций в период детства и ранней юности характеризуется прогрессирующим ростом.

2. На рисунке 6 мы видим, что интенсивность развития интеллектуальных способностей неравномерна на протяжении всего общего образования. Наиболее значительные сдвиги в росте показателей IQ происходят в 3 и 5-8 классах, что хорошо согласуется с описанной выше динамикой развития ПСУД школьника. Отметим ряд характерных особенностей связи развития IQ и ПСУД:

а) пики роста познавательных способностей приходятся на следующий (3, 8 классы) после пиков развития ПСУД (2, 7 классы) год обучения в школе. Ранее мы показали, что во 2 и 7 классах система учебной деятельности максимально разворачивается в целях апробации и выбора способов и средств деятельности, соответствующих нормативным требованиям. Переход ПСУД в состояние оптимального функционирования открывает школьнику возможность эффективно реали-

зовывать индивидуальные способы деятельности за счет максимального использования операциональных механизмов деятельности. Ввиду этого в 3 и 8 классах и наблюдается рост абсолютных показателей IQ и академической успеваемости;

б) хорошо согласуется с описанными ранее результатами и резкий рост показателя IQ в 5 классе. Ранее мы показали, что значительное изменение нормативных условий деятельности в основной школе, не соответствие им сформированной системы учебной деятельности требует нового развертывания психологических ресурсов системы. При этом увеличение числа учебных предметов, повышение сложности нормативного результата требуют более интенсивной интеллектуальной деятельности по решению новых учебных задач;

в) в период оптимального функционирования ПСУД (9-11 классы) резких изменений в уровне IQ не наблюдается, однако перед началом этого периода происходит снижение этого показателя. Объясняется это тем, что оптимальность уровня развития блока УВК – это достижение такого уровня, который позволяет обучающемуся эффективно реализовывать нормативные требования к результатам обучения без затрачивания максимальных ресурсов системы. Ввиду этого и сформированность системы ПСУД, и отдельных ее блоков приводит к естественному снижению и стабилизации абсолютных показателей компонентов системы.

3. Еще одним крайне важным показателем развития IQ является вариативность (C_v) его абсолютных показателей. В таблице 10 мы видим, что динамика C_v носит ниспадающий характер – чем более развитой является система учебной деятельности, тем более типичными являются способы решения обучающимися учебных задач. Вопрос состоит в том, как это соотносится с выдвинутой ранее идеей о приобретении ПСУД в ходе развития черт индивидуализации и оптимальности?

К концу обучения в школе интеллектуальные способности достигают высоких показателей, что позволяет эффективно решать учебные задачи соответствующего уровня образования. При этом массовый характер общего образования вынуждает учителя ограничивать вариацию способов и средств решения нормативных учебных задач. Ввиду этого, говоря о развитии к концу общего образования оптимального способа учебной деятельности, мы имеем ввиду индивидуальный характер организации системы деятельности, но не способов решения учебных задач. Подтверждением тому является тот факт, что средняя вариативность абсолютных показателей всех компонентов системы (мотивов, целей, программы и т. д.) на протяжении всего общего образования варьируется в пределах от 25 до 50 % (высокий уровень).

Таблица 11.

Уровень развития интеллектуальных способностей в 1-4 классах

	1 класс			2 класс			3 класс			4 класс		
	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv
I	6,2	1,78	29	6,9	2,60	38	9,1	0,91	10	9,2	0,66	7
II	6,3	1,61	26	5,7	2,14	38	7,9	1,36	17	7,7	1,29	17
III	3,3	1,92	58	3,9	1,88	48	5,6	2,50	44	5,9	2,36	40
IV	8,2	3,49	43	8,9	4,22	47	15,4	2,24	15	14,7	2,15	15
УУР	23,9	6,11	26	25,3	7,74	31	38,0	4,39	12	37,5	4,24	11

Примечание. I – дифференциация; II – исключение лишнего; III – умозаключение по аналогии; IV – обобщение; УУР – уровень умственного развития

Таблица 12.

Уровень развития интеллектуальных способностей в 5-8 классах

	5 класс			6 класс			7 класс			8 класс		
	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv
ОС1	6,3	2,60	41	7,6	2,92	38	8,7	3,28	38	10,5	3,37	32
ОС2	8,7	2,90	33	10,4	3,58	34	11,4	3,43	30	13,9	2,88	21
АН	7,2	2,21	31	9,7	4,26	44	7,5	4,03	54	10,6	5,64	53
КЛ	6,4	2,52	39	10,3	3,29	32	9,2	3,28	36	12,4	3,08	25
ОБ	4,1	1,88	46	5,4	2,63	48	8,6	4,73	55	9,7	5,59	58
ЧР	1,6	1,36	84	5,7	2,38	42	4,0	2,52	63	6,9	2,41	35
IQ	84,6	8,54	10	96,9	11,81	12	103,4	12,80	12	113,0	14,89	13

Примечание. ОС1 – осведомленность; ОС2 – осведомленность; АН – поиск аналогий; КЛ – классификация; ОБ – обобщение; ЧР – числовые ряды; IQ – уровень интеллектуального развития

Таблица 13.

Уровень развития интеллектуальных способностей в 9-11 классах

	9 класс			10 класс			11 класс		
	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv
ОС	97,0	7,54	8	99,3	6,11	6	98,8	6,46	7
ИЛ	92,9	7,22	8	96,1	8,23	9	95,4	7,41	8
ПА	91,5	8,37	9	91,8	7,64	8	90,8	7,48	8
ОО	90,9	5,87	6	91,6	6,93	8	91,1	6,64	7
АР	92,3	3,61	4	89,8	6,27	7	88,8	5,34	6
ОЗ	92,5	5,20	6	92,3	8,11	9	92,3	8,48	9
ГС	96,9	5,24	5	97,8	5,47	6	98,0	4,94	5

ПВ	98,2	5,21	5	99,6	6,97	7	98,7	7,35	7
З	103,2	6,19	6	100,6	9,27	9	98,7	9,78	10
IQ	92,9	4,46	5	93,5	5,85	6	92,4	5,58	6

Примечание. ОС – осведомленность; ИЛ – исключение лишнего; ПА – поиск аналогий; ОО – определение общего; АР – арифметический; ОЗ – определение закономерностей; ГС - геометрическое сложение; ПВ – пространственное воображение; З – запоминание; IQ – уровень интеллектуального развития.

4. Помимо описанных характеристик общего показателя IQ важно обратить внимание на развитие отдельных интеллектуальных способностей (таблицы 11-13). Так, вплоть до 6 класса их развитие носит линейный положительный характер; в период 7-11 классов оно становится неравномерным и сопровождается периодами снижения и роста отдельных способностей.

Данный результат хорошо соотносится с общей логикой развития ПСУД школьника. Первый длительный период развития ПСУД (1-7 класс) связан с максимальным развертыванием психологических ресурсов системы, опробованием новых способов и средств организации деятельности. Непрерывный рост интеллектуальных способностей является средством освоения нормативных способов учебной деятельности и решения нормативных учебных задач. Начало перехода ПСУД в состояние оптимального функционирования позволяет обучающемуся определить оптимальный, достаточный уровень развития способностей. С этим и связано в том числе снижение и стабилизация уровня IQ в 9-11 классах, когда обучающийся определяет для себя приоритетные задачи изучения дисциплин разных циклов – гуманитарных, естественно-математических и др.

Завершая описание развития интеллектуальных способностей, отметим еще раз следующее. Конечно, ими не ограничивается компонентный состав умений (навыков) и способностей, составляющих все разнообразие учебно-важных качеств. Диапазон интеллектуальных операций, познавательных способностей (внимание, память, мышление и т. д.) значительно шире. Описав же здесь общие особенности развития интеллектуальных способностей, перспективу дальнейших исследований, мы видим в расширении и уточнении компонентного состава УВК.

Развитие отдельных УВК (личностные качества) в процессе общего образования

Представленные в таблице 14 результаты оценки развития отдельных личностных характеристик школьника позволяют выделить ряд характерных особенностей в этом процессе.

1. Развитие личностных черт характеризуется крайне высокой степенью вариативности показателей на протяжении всего общего образования. В сравнении с динамикой вариативности интеллектуальных способностей это указывает на высокую степень индивидуальности в восприятии и отношении к ситуации школьного обучения. Даже несмотря на переход ПСУД в состояние оптимального функционирования в 8-11 классах индивидуализированный характер отношения к обучению сохраняет высокую значимость.

2. Анализ средних значений черт личности говорит о высокой степени неравномерности их развития. Общим трендом развития является цикличность средних значений, проявляющаяся в росте и снижении абсолютной выраженности показателей в течение каждого класса обучения. То есть динамический характер развития ПСУД, изменение и усложнение нормативных требований к результатам обучения требуют постоянной перестройки отношения школьника к меняющимся условиям, к своему месту в них.

3. При том, что развитие личностных черт неравномерное, можно выделить группы черт, тренд развития которых либо положительный, либо стабильный с незначительным снижением абсолютных показателей.

В первом случае речь идет о таких личностных характеристиках, как А, С, D, E, H, Q3 и Q4. В комплексе они отражают развитие коммуникативных способностей, способностей управления взаимодействием с окружающими, открытость новому, стремление ставить и контролировать достижение целей деятельности. Непрерывный циклический рост их значений указывает на закрепление данных способов восприятия и отношения обучающихся к условиям обучения и жизнедеятельности.

Ко второй группе черт относятся такие характеристики как В, F, G, I, O. Если первая группа черт характеризует отношение учащихся к ситуациям социального взаимодействия, к обучению, то вторая в большей степени отражает внутренние переживания обучающегося в условиях обучения. Причиной относительно стабильной динамики изменения этих показателей является высокая вариативность их значений в выборке. Это говорит о крайне высокой степени индивидуального опосредования восприятия обучающимися собственного места в системе социального взаимодействия и учебной деятельности.

Таблица 14.

Развитие личностных черт в процессе общего образования

	5 класс		6 класс		7 класс		8 класс		9 класс		10 класс		11 класс	
	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv
A	5,3	34	5,1	31	5,4	25	5,1	36	5,5	22	5,5	35	5,7	10
B	5,5	34	5,5	32	5,8	32	5,2	15	5,6	22	5,6	37	5,3	26
C	3,6	53	3,3	51	4,6	43	3,4	49	4,3	33	6,5	23	6,5	3

D	4,1	37	4,2	50	5,0	38	4,0	38	4,1	26	5,2	34	5,3	4
E	3,6	50	4,0	52	5,2	38	4,2	28	4,8	34	6,8	29	6,2	18
F	4,3	44	5,0	38	4,7	37	4,9	29	4,7	27	4,8	27	4,4	15
G	4,1	35	3,8	45	3,7	46	3,8	48	3,1	51	6,1	33	5,9	6
H	4,8	41	5,3	31	5,8	34	6,8	18	5,0	38	5,8	34	5,8	1
I	4,4	25	4,9	39	5,9	35	5,4	25	4,0	24	5,1	42	5,2	6
O	4,0	40	4,9	36	5,0	29	4,6	32	3,8	30	5,2	32	5,4	11
Q3	2,7	51	2,9	66	3,4	50	3,1	48	2,1	55	5,4	36	5,3	21
Q4	2,5	51	3,6	56	5,5	46	3,4	38	3,3	23	5,0	41	5,2	13

Примечание. А – доброта; В – интеллект; С – эмоциональная устойчивость; D – беспокойство; E – настойчивость; F – беспечность; G – совестливость; H – смелость; I – мягкосердечность; O – склонность к чувству вины; Q3 – самоконтроль поведения; Q4 – напряженность

4. Еще одной характерной особенностью развития личностных черт является смена доминирующих в каждом классе черт личности. На разных этапах обучения и развития системы учебной деятельности учебно-важными являются разные черты личности. Это подтверждает высказанную выше идею о постоянной перестройке и подстройке системы деятельности школьника под изменяющиеся условия деятельности, о постоянном поиске наиболее оптимальных способов организации своей деятельности.

Завершая описание развития абсолютных показателей УВК, отметим, что характер их развития специфическим образом связан с успешностью учебной деятельности. Так, прогрессивный рост интеллектуальных способностей сопровождается постоянством их связи с успешностью деятельности, что вполне закономерно, так как интеллектуальные УВК обеспечивают успешность решения учебных задач на протяжении всего общего образования. В свою очередь связь успешности учебной деятельности с личностными характеристиками непостоянная и слабая. Если быть точнее, то характер связи здесь выраженно нелинейный, что говорит о высокой роли индивидуального восприятия и отношения обучающихся к изменяющимся условиям учебной деятельности.

Полученный результат имеет крайне высокое прикладное значение. Развивающая работа педагога, психолога на разных этапах общего образования должна быть ориентирована не только на достижение обучающимся высоких учебных результатов, но и учитывать индивидуальное восприятие и отношение обучающегося к условиям школьного обучения. Хорошо известно, что успешность обучения зависит не только и не столько от интеллектуального развития, сколько от адекватного

отношения обучающегося к условиям обучения, к педагогу, к целям деятельности и пр.

Описав общее направление развития УВК, далее перейдем к анализу особенностей развития психологической системы и функциональной роли этого блока в процессе общего образования.

Развитие и функционирование психологической системы УВК

Анализ психологической системы УВК предполагает последовательное решение ряда задач, в частности: оценку динамики развития структуры и изменения компонентного состава УВК, динамики изменения функциональной роли УВК и входящих в нее групп характеристик; также важные результаты могут быть получены в ходе анализа изменения согласованности ведущих и базовых УВК в разные периоды общего образования.

Решение данных задач позволит оценить характер встроенности блока УВК в развитие психологической системы учебной деятельности школьника.

На рисунке 7 представлены результаты изучения динамики организованности психологической системы УВК в процессе общего образования. В ней могут быть выделены ряд характерных особенностей.

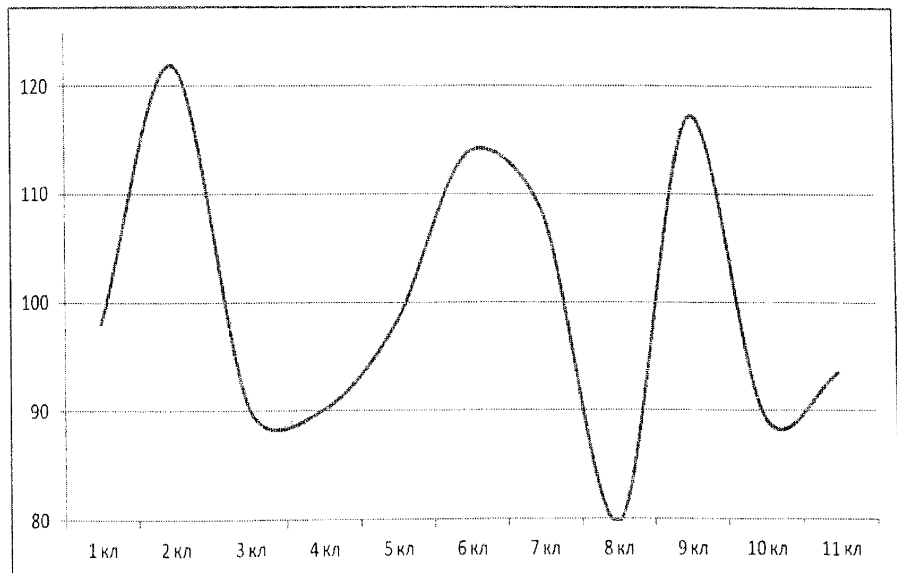


Рисунок 7. Развитие психологической системы УВК в процессе общего образования

Примечание. Показателем развития является индекс организованности системы (ИОС). По оси X — классы, по оси Y — z-стандартизированный показатель ИОС

1. В первую очередь обращает на себя внимание факт циклического характера развития психологической системы УВК. Форма развития фактически схожа с динамикой организованности ПСУД. В ней выделяются периоды роста (1-2, 5-6, 9 классы), пиковых значений (2, 6-7, 9 классы), спада организованности. Сходство динамики развития УВК и ПСУД объясняется тем, что изменение нормативных условий учебной деятельности требует от обучающегося интеграции и развития способов решения учебных задач, соответствующих требуемым результатам обучения в каждом периоде общего образования. В этом проявляется ведущая функция УВК по обеспечению достижения высоких результатов деятельности.

2. Не только развитие системы УВК имеет форму, схожую с формой развития ПСУД, но и изменение вклада блока УВК в организацию функционирования и развития ПСУД. То есть, если в первом случае речь шла лишь о развитии системы УВК (в «чистом» виде), то во втором – о связи блока УВК с другими блоками.

Последняя и отражает меру вклада блока УВК в ПСУД. Схожесть динамики развития системы и вклада УВК в ПСУД отражает еще одну не менее принципиальную функцию этого блока. Это функция консолидации процессов развития остальных блоков системы за счет обеспечения непрерывной связи цели и результата деятельности. Этот вывод, конечно же, нуждается в дополнительном и более детальном анализе, но он хорошо согласуется с уже упоминавшейся идеей А. В. Карпова, который отмечал, что блок УВК «критически важен для всех аспектов системогенеза учебной деятельности, поскольку он, фактически, является “мостом” между всей психологической системой деятельности и реальной онтологией субъекта этой деятельности, представленной его способностями» [8, с. 6-7].

Возрастание значимости блока УВК, приходящееся на периоды принятия нормативных условий обучения (2, 6-7, 9 классы) и перехода системы в оптимальный для конкретных условий обучения режим функционирования, конкретизирует эту функцию. УВК необходимы не только для обеспечения высоких учебных результатов, но и для апробации и принятия решения о верности способа организации учебной деятельности. В этом и проявляется, на наш взгляд, способ встраивания функций УВК в развитие и функционирование ПСУД.

3. Изменение компонентного состава блока также хорошо отражает динамику развития системы УВК. Наиболее характерными особенностями этого процесса являются:

- постоянное обновление базовых УВК и увеличение их числа,
- сохранение при этом незначительного числа базовых компонентов, значимых в течение нескольких классов обучения.

Это говорит о двух параллельно развивающихся процессах. С одной стороны, идет постоянная подстройка и перестройка системы УВК в соответствии с изменяющимися условиями деятельности. Также в ней

закрепляются компоненты, рассматриваемые обучающимся как способствующие его развитию и более успешному решению учебных задач. С другой стороны, система УВК непрерывно развивается, в ней расширяется состав компонентов, обеспечивающих функционирование ПСУД.

Увеличение числа базовых УВК еще раз подтверждает высказанную идею о том, что функцией УВК является не только обеспечение эффективности деятельности в векторе «цель-результат», но и освоение и развитие этой деятельности. Это хорошо согласуется со следующей характеристикой УВК, отражающей динамику изменения функциональной роли блока.

4. Если состав базовых УВК непрерывно обновляется и расширяется, то состав ведущих УВК, связанных с достижением учебного результата, с течением времени сокращается. Конкретизируем данную мысль.

На рисунке 8 представлены результаты анализа динамики вклада УВК в успешность учебной деятельности. Наиболее характерные особенности этого процесса следующие.

Во-первых, динамика вклада УВК в успешность учебной деятельности носит циклический характер. Зависимость успешности учебной деятельности от уровня развития УВК возрастает в периоды наиболее интенсивного развития ПСУД – во 2 и 6-7 классах. Подобную ситуацию нельзя рассматривать вне связи функций УВК по развитию системы деятельности и обеспечению достижения высоких учебных результатов. Опробуя в новых условиях обучения способы и средства деятельности (1-2, 5-7 классы), принимая и осваивая нормативный способ обучения, школьник использует УВК как психологические средства закрепления наиболее успешных способов решения учебных задач.

Во-вторых, функции интеллектуальных и личностных УВК в отдельные периоды общего образования различаются. На рисунке 8 мы видим, что второй пик функциональной значимости интеллектуальных УВК приходится на 6 класс, личностных УВК – на 7 класс, когда значимость интеллектуальных УВК резко падает.

Подобная динамика функциональной значимости УВК хорошо согласуется с идеей завершения развития ПСУД в 7-8 классе и перехода ее в состояние оптимального функционирования. Переход обучающегося в основную школу связан, в первую очередь, с освоением процессуальной составляющей обучения – новые предметы, новые требования к результатам обучения требуют освоения новых правил обучения, новых способов решения учебных задач. Ввиду этого и происходит значительный рост значимости интеллектуальных УВК в 6 классе.

Принятие новых способов решения учебных задач требует и формирования нового отношения к этим условиям деятельности. Ввиду этого в течение 5-7 классов и происходит повышение функциональной значимости личностных УВК. При чем повышение значимости проис-

ходит за счет включения новых личностных УВК в деятельность без отказа от тех, которые были значимыми в 5 и 6 классе. К 7 классу система ведущих личностных УВК включает в себя характеристики, связанные с переживанием ответственности за результат обучения (черты В, С, D, E, G, I, O, Q4). Ситуация принятия новых условий обучения, с одной стороны, требует от обучающегося развития настойчивости, эмоциональной устойчивости и спокойного отношения к ним. С другой стороны, эти условия являются для обучающегося слишком ресурсно затратными и повышают значимость таких черт личности, которые связаны с переживанием высокой значимости и ответственности за результат.

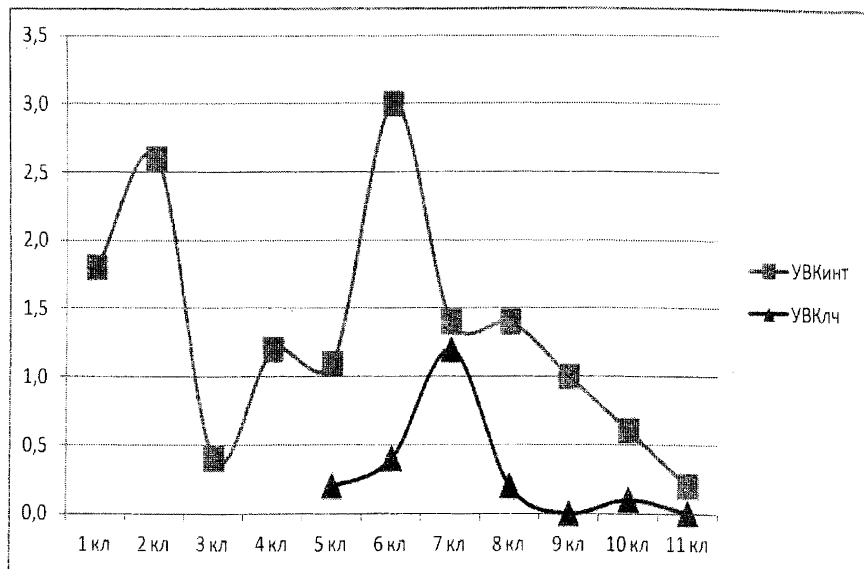


Рисунок 8. Динамика изменения вклада компонентов блока УВК в успешность учебной деятельности

Примечание: УВКинт — интеллектуальные УВК; УВКлч — личностные УВК

5. Еще одним показателем, характеризующим динамику изменения функциональной роли УВК, является относительный вклад УВК в успешность деятельности в сравнении с другими блоками. Выровненная динамика указывает на ниспадающий характер вклада УВК в успешность учебной деятельности, что между тем, конечно же, не говорит о снижении значимости УВК для достижения высоких учебных результатов. Снижение вклада УВК объясняется двумя причинами.

Первая: развитие ПСУД сопровождается не только принятием, но и освоением учебной деятельности, освоением способов ее организации и наиболее эффективных средств решения учебных задач. Научение этим способам приводит к оптимизации деятельности и сохранению в системе только тех компонентов, которые функционально значимы.

Вторая: как мы уже отмечали выше, вместе со снижением вклада блока УВК в успешность деятельности в течение 7-11 классов возрастает функциональная значимость мотивационно-целевых компонентов деятельности. Возрастание их значимости в этот период связано не только с известными личностными изменениями в подростковом возрасте, но и с завершением развития ПСУД в первый макропериод – с 1 по 7 класс. Переход ПСУД в состояние оптимального функционирования позволяет обучающемуся, реализуя нормативные требования, планировать свое дальнейшее развитие и определять перспективы профессионального обучения.

Представленные результаты безусловно не отражают всего разнообразия психологических особенностей развития и функционирования блока УВК в процессе общего образования. Углубление анализа является ближайшей перспективой наших исследований. Между тем, и полученные данные позволяют сформулировать выводы о ведущих изменениях блока УВК в процессе общем образовании.

Выводы

1. Проведенный анализ показал, что развитие и функционирование блока учебно-важных качеств хорошо согласуется с системогенетической логикой развития всей ПСУД. На уровне изменения абсолютных показателей компонентов блок УВК характеризуется неравномерностью их развития, прогрессивным ростом показателей интеллектуальных способностей и снижением их вариативности, постоянной сменой и закреплением доминирующих личностных черт, вариативность которых остается постоянно высокой. В развитии интеллектуальных и личностных УВК таким образом отражаются два процесса: освоение обучающимися типичных способов решения учебных задач сопровождается выраженной индивидуализированной формой отношения к целям учебной деятельности, ее значимости, роли для дальнейшей жизни.

2. В ходе анализа была определена специфика встроенности блока УВК в процессы развития и функционирование ПСУД. Было показано, что этот блок выполняет две ведущие функции – обеспечение успешности учебной деятельности и процессов развития ПСУД. Реализация первой функции блока УВК опосредована входящими в него типами компонентов. Ведущая роль интеллектуальных способностей наблюдается вплоть до завершения первого макро периода развития ПСУД, когда обучающийся осваивает операциональные механизмы учебной деятельности. Завершение этого периода связано с временной сменой роли интеллектуальных и личностных УВК в обеспечении успешности деятельности. Принятие условий общего образования, завершение процессов развертывания психологических ресурсов системы и переход ее в состояние оптимального функционирования требуют формирования отношения обучающегося к деятельности, понимания

своего места в ней, принятия ее целей и понимания перспектив своего дальнейшего развития.

3. Вторая функция блока УВК является еще более принципиально важной для всей системы учебной деятельности школьника. Блок УВК и входящие в него интеллектуальные и личностные компоненты обеспечивают постоянную подстройку системы деятельности школьника под изменяющиеся нормативные условия общего образования. При этом способы и механизмы реализации этой функции зависят от типа входящих в блок УВК компонентов.

4. Основой для реализации описанных функций является специфичная динамика развития блока УВК в процессе общего образования. Было установлено, что она фактически повторяет форму и логику развития всей ПСУД школьника, характеризуясь цикличностью, наличием периодов роста и спада организованности, возрастанием числа базовых и снижением числа ведущих компонентов. Подобная динамика подтверждает и уточняет высказанную ранее идею о том, что результатом общего образования является формирование специфического типа учебной деятельности школьника.

6. Индивидуальные способы организации и развития учебной деятельности школьника

Проблема индивидуализации обучения относится к числу наиболее актуальных не только в современной педагогической психологии, но и на всем протяжении развития психологической науки. Редкий учебник по педагогической психологии не содержит раздела, в котором эта проблема обсуждалась бы как одна из наиболее важных для понимания механизмов и способов повышения эффективности педагогической деятельности.

При этом важно учитывать, что индивидуализация обучения не является единственным феноменом и средством учета индивидуальных особенностей обучающихся в организации их учебной деятельности. Так, А. И. Савенков предлагает разделять два близких друг другу понятия – индивидуализацию и дифференциацию. Он отмечает, что «если индивидуализация строится на учете индивидуальных особенностей детей и в конечном счете должна привести к “построению и реализации индивидуальной траектории развития” в образовании, то дифференциация призвана учитывать не индивидуальные, а общие особенности, наиболее характерные для часто встречающихся типов групп учащихся» [19, с. 288]. Оба этих процесса крайне сложны по множеству причин – и связанных с организацией образовательного процесса, и выходящих за его рамки. Одной из наиболее острых проблем здесь является выбор оснований для дифференциации учащихся на те или иные группы. Точнее, выбор сделать не так сложно – векторов дифференциации более чем достаточно. Значительно сложнее дать надежное обоснование этому выбору.

В контексте решаемых в нашей работе задач первичной является проблема дифференциации обучающихся в учебной деятельности. При этом ее психологической основой должна быть организация и функционирование психологической системы учебной деятельности. Способ учебной деятельности школьника, обусловленный его индивидуально-психологическими особенностями, в теории системогенеза деятельности получил название индивидуального стиля деятельности [25, с. 292]. Решая проблемы профессионального обучения, В. Д. Шадриков предложил «при изучении индивидуально-стилевых особенностей деятельности классифицировать их на способствующие повышению эффективности деятельности и провоцирующие на нежелательные, с точки зрения профессиональной деятельности, действия» [25, с. 293].

В исследовании учебной деятельности школьника также представляется перспективным проведение анализа индивидуальной организации учебной деятельности обучающихся с разными показателями успешности деятельности. Обосновывается это, прежде всего, тем, что в течение общего образования вариативность абсолютных показателей компонентов функциональных блоков ПСУД крайне высока. Ввиду

этого целесообразно предположить, что в развитии и функционировании учебной деятельности школьника будет высока роль индивидуальных способов его организации. Решение этого вопроса позволит создать условия для дифференциации групп обучающихся на основе надежного психологического показателя – организации и функционирования психологической системы учебной деятельности школьника.

Характеристика выборки исследования

Перед тем, как перейти к описанию результатов, дадим ряд пояснений относительно выборки исследования индивидуально стилевой организации учебной деятельности.

В процессе анализа развития ПСУД школьника было установлено, что наиболее интенсивные изменения в уровне организованности системы происходят в течение трех периодов общего образования – во 2, 7 и 9 классах. Было обосновано, что эти временные отрезки являются периодами максимального развертывания психологических ресурсов системы, когда осуществляется переход от освоения нормативного способа учебной деятельности к оптимальному. На наш взгляд, именно здесь наиболее отчетливо проявляются способности обучающихся по управлению и проектированию своей деятельности. Успешность формирования эффективных способов организации деятельности в этот период определяет дальнейшую успеваемость обучающихся.

Ввиду сказанного объектами анализа индивидуально-стилевых особенностей организации и развития учебной деятельности были выбраны группы учащихся 2, 7 и 9 классов.

Дифференциация групп учащихся по показателю академической успеваемости была осуществлена по методу анализа крайних групп. В каждом классе были выбраны обучающиеся с наиболее и наименее высокими показателями успеваемости, анализ ПСУД которых и был осуществлен. Для повышения надежности деления на группы проводилось сравнение показателей успеваемости в них с использованием критерия для двух зависимых выборок Т Вилкоксона (Wilcoxon signed-rank T test). Различия между группами в трех срезах достоверны на уровне $p \leq 0,001$. Далее перейдем к описанию результатов исследования.

Анализ различий в организации ПСУД школьников с разным уровнем успешности деятельности можно провести по ряду показателей.

1. Первым интересующим нас показателем является характеристика уровня развития абсолютных значений компонентов ПСУД в группах школьников с разной успеваемостью. В таблице 15 представлены данные о количестве компонентов ПСУД, уровень развития которых в сравниваемых группах статистически достоверно различается.

Таблица 15.

Характеристика различий в уровне развития компонентного состава ПСУД в группах школьников с разным уровнем академической успеваемости

	Компонентов ПСУД	Различающихся	% отношение различий
2 класс	18	12	67
7 класс	45	26	58
9 класс	48	21	44

Примечание.

Компонентов ПСУД – количество компонентов психологической системы учебной деятельности в каждом исследуемом классе.

Различающихся – количество компонентов ПСУД, статистически достоверно различающихся в группах с разным уровнем успеваемости.

% отношение различий – процентное число статистически достоверно различающихся по уровню развития компонентов ПСУД в группах с разной успеваемостью

Снижающееся количество статистически достоверно различающихся по уровню развития компонентов (столбец «% отношение различий») в действительности указывает на возрастание этих различий, так как число компонентов системы значительно возрастает в 7 и 9 классах. Таким образом, можно сделать вывод о обоснованности деления учащихся на группы «успешных» и «неуспешных», так как в основе этого лежит признак уровня развития компонентов ПСУД.

Далее перейдем к анализу структурных показателей ПСУД школьников с разной успешностью учебной деятельности. При этом не только показатель успешности, но и возрастающее число различающихся компонентов системы позволяет предположить, что и в структурной организации учебной деятельности будут наблюдаться существенные различия между группами.

2. Результаты анализа показателей ПСУД школьников с разной успеваемостью представлены в таблице 16. Прежде всего обратим внимание на тот факт, что в ПСУД обеих сравниваемых групп в каждом интересующем нас периоде присутствует равное число элементов структуры. Это говорит о том, что ПСУД и «успешных», и «неуспешных» школьников на протяжении общего образования насыщена равным числом элементов, определяющих ее функционирование. При этом вхождение в структуру хоть и с разным весом, но всех функциональных блоков позволяет утверждать, что обе группы школьников имеют развитую систему деятельности, различия в которой определяются не наличием или отсутствием в ней тех или иных крупных струк-

турных элементов (блоков), а иерархическими отношениями между ними.

Таблица 16.

Показатели ПСУД школьников с разной академической успеваемостью

Показатели ПСУД	2 класс		7 класс		9 класс	
	успешные	неуспешные	успешные	неуспешные	успешные	неуспешные
ИКС	107	75	760	1015	802	545
ИДС	19	20	135	142	183	273
ИОС	88	55	625	873	619	272
Вес блоков в структуре*	М - 1 Ц - 3 П - 5 ИОД - 6 Пр - 4 УВК(iq) - 2	М - 4 Ц - 3 П - 5 ИОД - 6 Пр - 2 УВК(iq) - 1	М - 1 Ц - 6 П - 4 ИОД - 3 Пр - 7 УВК(лч) - 5 УВК(iq) - 2	М - 1 Ц - 6 П - 3 ИОД - 7 Пр - 2 УВК(лч) - 5 УВК(iq) - 4	М - 1 Ц - 2 П - 5 ИОД - 7 Пр - 3 УВК(лч) - 4 УВК(iq) - 6	М - 1 Ц - 3 П - 4 ИОД - 7 Пр - 6 УВК(лч) - 5 УВК(iq) - 2
Элементов в структуре	16	16	45	45	48	48
Гомогенность структур	r=0,06 при p>0,05		r=0,77 при p<0,001		r=0,66 при p<0,001	

Примечание.

Условные обозначения блоков ПСУД: **М** – мотивы; **Ц** – цели; **П** – программа;

ИОД – информационная основа деятельности; **Пр** – принятие решений;

УВК(iq) – интеллектуальные учебно-важные качества; **УВК(лч)** – личностные учебно-важные качества.

* – вес блоков в структуре представлен в ранговой шкале. Чем ниже ранг, тем выше значимость блока.

Показатели ПСУД: обозначения и смысл показателей ПСУД см. в параграфе 3 главы II.

3. Предыдущий вывод хорошо согласуется с показателем индекса организованности системы, который в течение каждого исследуемого периода в обеих группах значительно различается. Представленные в таблице 16 показатели ИОС достаточно специфичны и не могут однозначно интерпретироваться по принципу большей/меньшей организованности, то есть большей/меньшей развитости системы «успешных» и «неуспешных» школьников. Хотя было бы закономерным предположить, что, чем более организованной является система, тем более эффективно будет реализована ее ключевая функция по обеспечению успешности деятельности. Интерпретация структурных показателей

будет более надежна в их комплексной характеристике. Однако прежде необходимо поставить три вопроса:

- Почему во 2 классе система деятельности «успешных» школьников более организована?

- Почему в 7 классе более организованной является система деятельности «неуспешных» школьников?

- Почему в 9 классе система деятельности «успешных» школьников не только более организована, но и различия между группами по этому показателю возрастают более чем в два раза?

Попытаемся дать развернутые ответы на эти вопросы.

3.1. В таблице 16 мы видим, что во 2 классе более организованной является ПСУД «успешных» школьников. При этом системы обеих групп качественно различаются по структурной организации входящих в них элементов и являются гетерогенными друг другу. Подобная ситуация представляется вполне закономерной – опыт организации собственной учебной деятельности у младших школьников незначительный, стартовые условия системы школьного обучения равны для всех. Ввиду этого эффективность принятия нормативного способа учебной деятельности и перевода его в оптимальный зависит преимущественно от результатов дошкольного образования и готовности к начальному обучению.

Причиной большей организованности ПСУД «успешных» школьников является специфическая иерархия функциональных блоков, в которой ведущее место занимают мотивационно-целевые основы учебной деятельности. То есть ядром «успешной» организации ПСУД в начальной школе является осознание обучающимся значимости учебной деятельности, школьного обучения в целом, а также представление о результатах этой деятельности.

Также важно отметить, что в обеих группах практически нет различий в значимости для организации ПСУД блока УВК, особую роль которого в развитии и функционировании системы мы описывали ранее. То есть интеллектуальные ресурсы готовности к учебной деятельности в обеих группах практически равны, однако низкая мотивация деятельности и слабое осознание ее целей приводят к тому, что эти ресурсы не используются для решения задач учебной деятельности. Подобная ситуация достаточно давно и хорошо описана в психологии и педагогике. Интеллектуально развитые учащиеся с низкой мотивацией деятельности, слабо представляющие ее результат, будут чаще иметь низкую успеваемость. И наоборот – высокомотивированные и осознающие цель деятельности учащиеся, имеющие уровень интеллектуального развития не ниже среднего, будут более успешны в учебной деятельности, чем первые.

Отметим, что приблизительно равными по значимости в ПСУД обеих групп обучающихся являются блоки программирования и информационной основы деятельности. Вес этих блоков в течение первых двух лет начального обучения снижается, что хорошо отражает соотношение внешних и внутренних условий в развитии учебной деятельности. Усло-

вия школьного обучения принципиально новы для всех категорий обучающихся, и «успешные», и «неуспешные» школьники принимают необходимость перестройки сформированных на уровне дошкольного образования способов управления, регуляции, контроля деятельности, перестройки и формирования новых способов работы с информацией. Однако эффективность этой перестройки выше в том случае, когда она обеспечена пониманием значимости учебной деятельности и более высокой степенью осознанности ее результатов.

Итак, в условиях первого периода развития ПСУД (1-4 классы) более высокая организованность системы приводит к получению высоких результатов учебной деятельности. Тот факт, что объем дезорганизационных процессов в обеих группах фактически равен (ИДС), указывает, что именно более интегрированная деятельность позволяет получать более высокие академические результаты. Заметим, что подобная логика рассуждений не вполне подходит для объяснения следующего ключевого периода развития ПСУД в 7 классе.

3.2. Прежде всего, обратим внимание на наличие общих характеристик ПСУД обеих групп обучающихся 7 классов:

- в организации системы деятельности обеих групп интеграционные процессы значительно преобладают над дезорганизационными, что говорит о достаточно хорошем уровне сформированности систем деятельности «успешных» и «неуспешных» учащихся;

- как и во 2 классе здесь наблюдается фактически равный объем дезорганизационных процессов в системах деятельности обеих групп;

- ПСУД обеих групп гомогенны друг другу, то есть иерархические отношения между компонентами системы в них фактически схожие.

Эти характеристики позволяют предположить, что причиной различий в успешности деятельности являются не столько специфичные отношения между компонентами системы, сколько более высокая значимость для «неуспешных» обучающихся отдельных ее компонентов. Об этом говорит значительно более высокий объем интеграционных процессов в системе «неуспешных» школьников. Эти процессы обеспечиваются более высокой значимостью для «неуспешных» обучающихся в сравнении с «успешными» мотивов и целей деятельности, ее программирования и принятия решений. То есть это те блоки, вес которых в системе деятельности «неуспешных» обучающихся значительно более высокий.

Таким образом, складывается парадоксальная ситуация – высокая значимость мотивационно-целевых и регуляционных компонентов деятельности приводит к снижению ее эффективности. Объяснение этого возможно исходя из общей логики развития ПСУД, содержательной характеристики выделенных блоков деятельности и особенностей нормативных условий обучения.

Во-первых, значительное преобладание в системе «неуспешных» школьников мотивационно-целевых основ деятельности указывает на

преобладание процессов принятия условий обучения, осознания их значимости, понимания результатов деятельности. При этом интенсивность этих процессов в группе «успешных» школьников значительно ниже. На наш взгляд это свидетельствует о том, что у «неуспешных» школьников эти процессы оказались затянутыми во времени и не соответствующими нормативным требованиям к характеру и содержанию деятельности в 7 классе.

Напомним, что у «успешных» школьников эти процессы были активизированы в более раннем периоде развития учебной деятельности. Таким образом, и получается, что осознав и приняв учебную деятельность в начальной школе, «успешные» школьники теперь могут решать другие задачи, соответствующие нормативным требованиям основного общего образования. На предметном уровне это задачи, связанные с освоением усложнившихся условий деятельности, на психологическом – это задачи максимального развертывания ресурсов деятельности для завершения процесса развития учебной деятельности школьного типа. С другой стороны, не принятие этих требований и решение задач более раннего периода развития приводит к снижению успешности учебной деятельности.

Во-вторых, мы видим, что в системе деятельности «неуспешных» школьников высокозначимым является блок программирования деятельности. То есть в этот период развития у них активизированы процессы формирования способов управления, проектирования и контроля деятельности, тогда как для «успешных» школьников это уже не столь значимо. То есть «неуспешные» еще только формируют деятельность и соотносят свои индивидуальные психологические особенности с нормативным способом ее реализации. Таким образом и здесь мы видим запаздывание процессов развития системы деятельности и не соответствие их нормативным задачам этого периода.

В-третьих, еще более характерной для «неуспешных» школьников является сверхзначимая в сравнении с «успешными» роль в системе блока принятия решений. Это отражает высокую интенсивность происходящих в системе процессов интеграции деятельности, ввиду чего «неуспешные» школьники опять же запаздывают с выбором способов организации учебной деятельности, соответствующих их индивидуально-психологическим особенностям.

То есть сама по себе высокая интенсивность в системе учебной деятельности процессов осознания ее значимости и целей, процессов управления, проектирования и контроля, ее интеграции безусловно позитивна. Однако, у «неуспешных» школьников эти процессы сдвинуты во времени, тогда как в этот период должны решаться другие задачи, определяемые в первую очередь необходимостью перевода нормативного способа деятельности в оптимальный. Ключевые причины подобной ситуации связаны с особенностями организации ПСУД в период начала школьного обучения.

3.3. Следствием предыдущих периодов развития является структурная организация ПСУД школьников с разной успешностью деятельности в завершающий период общего образования. Напомним, что в период 9-11 классов ПСУД находится в состоянии оптимального функционирования, ее развитие завершено. Показателем эффективного завершения развития учебной деятельности школьника является сохранение в группе «успешных» обучающихся организованности ПСУД, равной ее уровню в 7 классе. Незначительное возрастание интеграционных и дезорганизационных процессов в системе «успешных» школьников обеспечивается повышением значимости мотивационно-целевых основ деятельности. Это говорит о том, что «успешные» школьники активизируют процессы понимания значимости учебной деятельности и ее результата в контексте завершения обучения и приближающегося осуществления профессионального выбора. Принятие этой нормативной задачи осуществляется вместе со снижением значимости в системе деятельности большинства других блоков и компонентов. Это вполне естественно, так как система деятельности, позволяющая успешно решать учебные задачи соответствующего уровня образования, сформирована.

Структурные характеристики ПСУД «неуспешных» школьников позволяют утверждать, что их система учебной деятельности не является сформированной.

Во-первых, в таблице 16 мы видим, что в ПСУД обеих групп обучающихся входит равное количество компонентов, также они являются гомогенными. То есть иерархические отношения функциональных блоков и их компонентов идентичны в обеих группах, но их значимость для функционирования системы существенно различается. Именно снижение их значимости при сохранении ПСУД, идентичной «успешным» обучающимся, и является показателем слабой сформированности системы деятельности «неуспешных» школьников.

Во-вторых, рост дифференцированности системы и значительное снижение ее организованности указывают на возрастание рассогласованности компонентов в ПСУД «неуспешных» школьников. Процесс рассогласования – это не принятие условий обучения и нормативных требований к результату деятельности в среднем общем образовании. В таблице мы видим, что значимость деятельности и понимание ее результатов снижаются более чем в два раза. Снижается при этом значимость и других блоков деятельности. Подобную ситуацию обобщенно можно охарактеризовать как возрастающее непонимание «неуспешными» обучающимися не только смысловых основ деятельности, но и способов ее организации и реализации.

В-третьих, показательной является впервые возросшая более чем в два раза разница в значимости для функционирования деятельности блока УВК. При этом важна не только эта разница, но и сам факт снижения значимости УВК для системы «неуспешных» школьников практически в четыре раза в сравнении с предыдущим периодом. То есть учебная дея-

тельность «неуспешных» школьников не только не сформирована к концу обучения, но и начинает разрушаться. Напомним, что значение блока УВК для системы состоит не только в обеспечении успешности деятельности, но и в организации связи «между всей психологической системой деятельности и реальной онтологией субъекта этой деятельности, представленной его способностями» [8, с. 6-7]. Здесь же получается, что у «неуспешных» обучающихся эта связь нарушена, они не понимают, каким образом и для чего необходимо применять свои ресурсы в условиях образовательной организации.

4. Еще одним показателем, наглядно иллюстрирующим различия в организации деятельности школьников с разной успеваемостью, является изменение степени согласованности базовых и ведущих блоков и компонентов. Под согласованностью здесь понимается наличие в ПСУД обеих групп школьников блоков и компонентов, выполняющих одинаковые функции по обеспечению успешности деятельности (ведущие) и развития системы деятельности (базовые).

Представленная на рисунке 9 динамика согласованности базовых и ведущих блоков и компонентов позволяет выделить еще ряд специфических особенностей учебной деятельности школьников с разной успеваемостью.

Во-первых, мы видим, что в течение первого длительного периода развития ПСУД школьника (1-7 класс) происходит постепенное рас-согласование ведущих блоков и компонентов в структурах учебной деятельности обеих групп школьников. То есть для них характерны возрастающие в процессе общего образования различия в средствах обеспечения успешности деятельности.

Во-вторых, при этом наблюдается достаточно специфичный процесс возрастания согласованности блоков и компонентов, обеспечивающих развитие и функционирование системы учебной деятельности. То есть, если средства обеспечения успешности деятельности в сравниваемых группах различаются, то средства развития и функционирования этой деятельности становятся все более схожими.

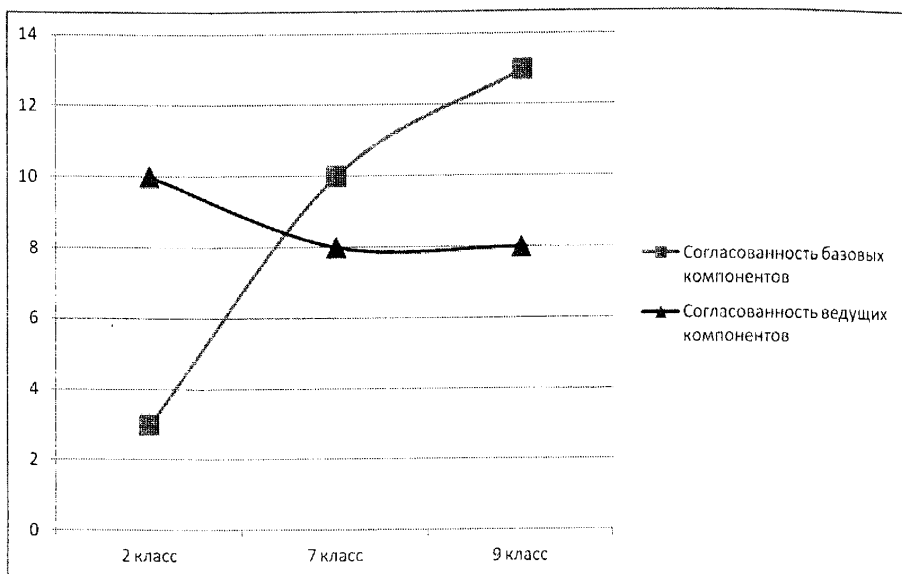


Рисунок 9. Изменение согласованности базовых и ведущих блоков ПСУД в группах учащихся с разной успешностью деятельности

Примечание. Согласованность – это количество блоков и компонентов в ПСУД «успешных» и «неуспешных» школьников, выполняющих одинаковые функции по обеспечению успешности (ведущие блоки) и развития и функционирования (базовые блоки) деятельности

Данный результат хорошо согласуется с гетерогенностью структур во 2 классе и их гомогенностью в 7 и 9 классах. Гетерогенны структуры в начале школьного образования потому, что младшие школьники имеют разный опыт организации своей деятельности на уровне дошкольного образования. Ввиду этого система учебной деятельности в течение 1-2 классов формируется преимущественно на основе этого индивидуального опыта. Все большее включение учеников в систему школьного образования, имеющую стандартные условия для всех обучающихся, приводит к формированию у них принципиально одинаковых средств организации деятельности и ее развития. Индивидуальность школьника проявляется в том, как эти средства будут им использованы для решения задачи выполнения нормативных требований к результату учебной деятельности.

Таким образом, ведущей причиной низкой успешности учебной деятельности является не ее структурная организация на психологическом уровне, а ее функциональная организация, то есть неэффективное использование школьниками психологических средств деятельности.

Завершая описание полученных результатов, перейдем к формулировке выводов о особенностях организации, функционирования и

развития учебной деятельности школьников с разным уровнем ее успешности.

Выводы

1. В ходе проведенного исследования было установлено, что ПСУД школьников с разной успеваемостью характеризуются совокупностью общих и специфических особенностей. Понимание этих особенностей позволяет достаточно строго и обоснованно дифференцировать обучающихся на группы по показателю школьной успеваемости. Прежде всего эта дифференциация проявляется в уровне развития абсолютных показателей блоков и компонентов и характеризуется нарастающими в процессе общего образования различиями между обучающимися.

2. Наиболее значимые для понимания причин неуспеваемости результаты анализа были получены в ходе сравнительной характеристики организации ПСУД школьников с разной успешностью деятельности.

В течение каждого периода развития учебной деятельности наблюдаются существенные различия в организованности ее системы у школьников с разной успеваемостью. Однако принцип этих различий (чем более организована система, тем выше успеваемость) не универсален. В начальный и завершающий периоды общего образования более высокая организованность ПСУД характерна для «успешных» обучающихся, тогда как в середине общего образования – для «неуспешных». Проведенный анализ позволил установить, что причиной этого является не принятие «неуспешными» обучающимися нормативных условий в начале школьного обучения и слабое осознание результатов образования. Ввиду этого данный процесс оказывается затянутым во времени и его пик приходится на более поздние периоды общего образования.

3. Разные стартовые условия развития учебной деятельности приводят к проявлению специфического сочетания структурных и функциональных особенностей ПСУД школьников с разной успеваемостью в течение всего общего образования. С одной стороны, условия школьного образования, относительно стандартные для всех обучающихся, приводят к формированию единой по структурной организации системы учебной деятельности. В этом проявляется роль объективных условий в развитии учебной деятельности школьника. С другой стороны, индивидуальные способы принятия учебной деятельности в начале школьного обучения, не соответствующие нормативным требованиям, приводят к развивающейся неэффективной функциональной организации учебной деятельности, или к неадекватному использованию имеющихся у школьника психологических ресурсов. То есть в процессе общего образования формируется типичная для большинства обучающихся структура учебной деятельности школьника,

характеризующаяся при этом индивидуальными способами ее функциональной организации.

4. Полученные в ходе анализа результаты имеют важное прикладное значение в организации работы по решению проблем школьной неуспеваемости. Аналитические исследования этой проблемы позволили выделить многочисленные психологические, физиологические, педагогические и пр. факторы, влияющие на успешность учебной деятельности. Однако в нашем исследовании установлено, что в разные периоды общего образования причины неуспеваемости лежат в сочетании структурных и функциональных особенностей организации учебной деятельности. В начале школьного обучения неадекватная нормативным требованиям структурная организация учебной деятельности запускает процесс формирования ее неэффективной функциональной организации. Последующие действия педагогов и всей системы образования приводят лишь к формированию типичной системы учебной деятельности, не учитывающей эту особенность. Поэтому разработка технологий работы с неуспевающими школьниками должна строиться с учетом действия не только отдельных негативных факторов, но и организации всей системы их учебной деятельности.

7. Учебная деятельность школьников разного пола

В предыдущем параграфе было показано, что дифференциация обучающихся по показателю успешности деятельности является надежным показателем, отражающим особенности развития и функционирования ПСУД школьников. Особая важность полученных результатов объясняется открывающимися возможностями по управлению учебной деятельностью школьников на разных этапах общего образования, учету не просто отдельных психологических особенностей, а системной организации учебной деятельности.

Отметим, что в педагогической психологии вариантов и способов индивидуализации и дифференциации обучающихся по тем или иным признакам предостаточно. Выделяют виды дифференциации (по уровню развития общих и специальных способностей, обученности и обучаемости школьников, социальному и экономическому статусу), формы дифференциации (селективная, элективная, переходная и пр.), уровни дифференциации (уровни образовательных программ, форм и методов организации учебной деятельности и т. д.) [19]. Между тем, ключевой проблемой множества этих вариантов является все тот же аналитический характер представлений о причинах той или иной организации учебной деятельности. Это приводит, в конечном счете, к многообразию педагогических технологий, теоретическая и эмпирическая обоснованность которых зачастую критикуется.

Еще одним способом дифференциации обучающихся, имеющим давнюю историю, является изучение влияния пола на академическую успеваемость, на успешность освоения и развития обучающегося в условиях школьного образования. Между тем и здесь, несмотря на длительную историю изучения этой проблемы, преобладает аналитический подход. Например, Р. Л. Хон [23], анализируя влияние пола на успешность обучения, выделил множество исследований, в которых установлены различия между мальчиками и девочками по владению теми или иными способами и приемами обучения, по успешности решения тех или иных задач, по предпочтительности тех или иных учебных предметов и т. д. При этом им были выделены три наиболее часто исследуемые модели половой дифференциации в обучении – биологическое, социальное и полоролевое объяснение [23, с. 172].

На многообразии факторов, связанных с половой дифференциацией, указывает Л. А. Григорович (2003). Так, она отмечает, что развитие человека определяется рядом уровней половой организации человека – генетическим, гонадным, морфологическим, церебральным уровнями. Однако, продолжает Л. А. Григорович, если «в основе развития половой идентичности лежит биологически заданный пол, то формирование психологического пола является результатом воздействия на личность социальных условий и культурных традиций общества». Здесь же она вполне справедливо отмечает, что преобладающе женский

характер профессии учителя оказывает существенное влияние на обучение и воспитание школьников разного пола. Источником этого влияния в том, что женщины сами «являются носителями определенных гендерных стереотипов и установок».

Итак, говорить однозначно, что биологический пол полностью определяет специфику жизнедеятельности человека, нельзя. Но и обратное утверждение о влиянии социальных и психологических характеристик половой идентификации на успешность деятельности, успешность ее освоения и развития не должно рассматриваться как абсолютно верное. Лишь сочетание этих характеристик позволяет более детально объяснить причины различий между мужчинами и женщинами в организации их жизнедеятельности. Между тем, преобладание в современной педагогической психологии исследований аналитического характера ставит в качестве актуальной задачу определения особенностей системной организации учебной деятельности школьников разного пола. Вполне закономерным будет предположить, что половые особенности учебной деятельности будут проявляться на уровнях и структурной, и генетической, и функциональной ее организации.

Перед тем, как перейти к описанию и анализу результатов исследования ПСУД школьников разного пола, отметим еще один принципиально важный вопрос. Выше мы показали, что комплекс причин, определяющих различия в организации жизнедеятельности между представителями разного пола, лежит в плоскости биологической, социальной, культурной, психологической и др. детерминации. Однако, цель нашего исследования требует решения задачи определения в первую очередь не этих причин, а различий в организации ПСУД обучающихся разного пола. Различия в ПСУД являются следствием половой дифференциации, но, конечно, и сама ПСУД мальчиков и девочек на определенных этапах запускает развитие и определяет содержание учебной деятельности обучающихся разного пола. Итак, далее перейдем к описанию полученных результатов.

Компонентный состав ПСУД школьников разного пола.

Следуя принятой в исследовании логике анализа, первой задачей является установление общих и специфических особенностей ПСУД обучающихся разного пола на уровне развития компонентов функциональных блоков системы деятельности. И уже здесь мы обнаруживаем достаточно существенные различия между девочками и мальчиками. На рисунке 10 представлены результаты анализа количества статистически значимо различающихся компонентов ПСУД мальчиков и девочек. Динамика различий позволяет выделить ряд характерных особенностей.

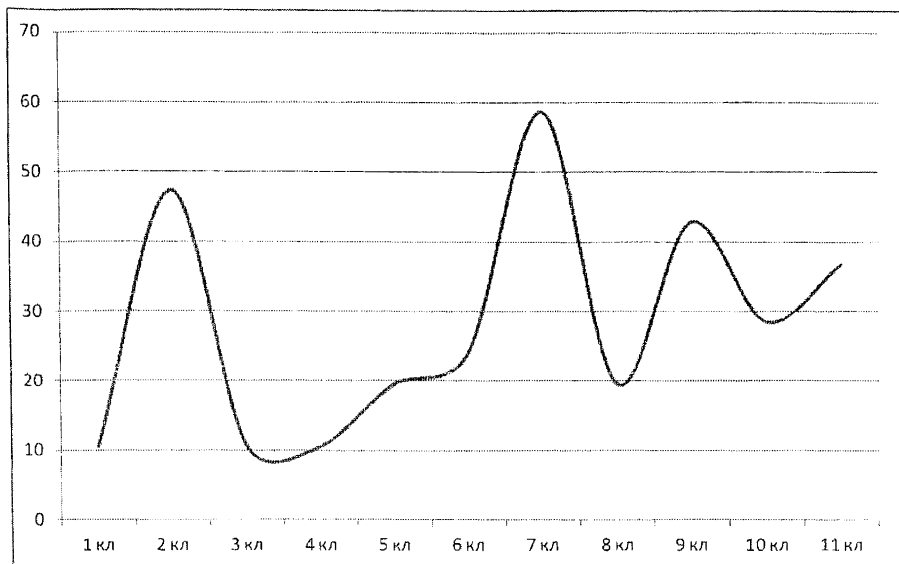


Рисунок 10. Изменение количества статистически значимо различающихся по уровню развития компонентов ПСУД обучающихся разного пола

Примечание. 1) Показатель различий в уровне развития компонентов представлен в условных единицах, так как с возрастом обучающихся изменяется количество компонентов ПСУД.

2) Чем выше значение показателя, тем более существенны различия

Выровненная динамика различий позволяет говорить о постепенном нарастании в процессе общего образования различий в уровне развития компонентов функциональных блоков ПСУД мальчиков и девочек. При этом мы видим, что начало и завершение общего образования характеризуется практически четырехкратным увеличением этих различий. Анализ содержания различающихся компонентов позволил установить, что нарастание различий в значительной степени связано с развитием специфического уровня трех блоков ПСУД – мотивации, программирования и учебно-важных качеств. Конкретные различия проявляются в следующем.

1. Различия в уровне развития компонентов мотивационного блока присутствуют на протяжении всего общего образования. При этом различия постоянно нарастают, что говорит о прогрессирующем изменении представлений обучающихся разного пола о смысловой стороне учебной деятельности, ее возможности удовлетворять потребности обучающихся.

Интересно, что при этом значимых различий в представлениях о целях деятельности установлено не было. То есть и мальчики, и девочки в течение всего общего образования относительно одинаково понимают, что является результатом учебной деятельности. При этом пред-

ставления о смысле этой деятельности, о том, что она может им дать сейчас и в будущем, значительно различаются.

В таком сочетании мотивационных и целевых основ деятельности хорошо отражается связь индивидуальных и общих факторов в организации учебной деятельности. Нормативные условия последней относительно равны для учеников разного пола. Вариантов результата этой деятельности не так и много — они заданы образовательным стандартом, школой, учителем, содержанием учебных предметов. Именно поэтому различия между мальчиками и девочками проявляются не на уровне того, что может дать учебная деятельность, а на уровне понимания, как это можно использовать для организации своей жизнедеятельности.

2. Различия в уровне развития компонентов блока программирования начинают проявляться лишь с 5 класса, то есть после завершения первого периода развития учебной деятельности. То есть в начале школьного обучения и развития учебной деятельности способы управления, проектирования, контроля и оценки деятельности типичны для обучающихся разного пола. Это вполне естественно, так как условия и содержание учебной деятельности абсолютно новы для младших школьников, они осваивают нормативные способы организации своей деятельности. Индивидуализировать эти способы возможно только после апробации и принятия нормативного способа учебной деятельности. Именно поэтому различия в способах программирования учебной деятельности начинают проявляться только после завершения первого периода ее развития.

Отметим также, что наиболее значительные различия между мальчиками и девочками в уровне развития компонентов блока программирования проявляются в 7 классе, когда ПСУД является максимально развернутой с целью завершения своего развития и перехода в состояние оптимального функционирования. В этот же период наблюдаются максимальные различия в уровне развития компонентов других блоков деятельности мотивационного, целевого, принятия решений и учебно-важных качеств. То есть максимальные различия в уровне развития компонентов блока программирования в 7 классе отражают общую закономерность по формированию специфической организации учебной деятельности обучающихся разного пола.

Конечно, на уровне анализа компонентного состава деятельности последнее утверждение требует дополнительного обоснования и доказательства, что и будет сделано ниже.

3. Динамика различий в уровне развития компонентов блока УБК обладает собственной спецификой. Различия между обучающимися разного пола проявляются на протяжении всего общего образования. Прежде всего обращает на себя внимание факт возрастания этих различий во 2 классе, когда происходит первый пик развертывания психологических ресурсов организации учебной деятельности. Учитывая, что это первый период принятия нормативных условий деятельности, мож-

но говорить, что способы их принятия различаются у обучающихся разного пола. То есть, начиная со второго класса, происходит дифференциация способов и средств обеспечения успешности деятельности у учащихся разного пола, интенсивность которой определяется спецификой принятия нормативных условий деятельности в разные периоды общего образования.

Во второй период развития ПСУД (5-8 классы) различия между мальчиками и девочками продолжают нарастать. При этом они наблюдаются и в уровне развития интеллектуальных и личностных УВК. То есть способы и средства обеспечения успешности учебной деятельности приобретают ярко выраженную индивидуальную окраску, определяемую сочетанием личностных и интеллектуальных особенностей обучающихся разного пола.

Третий период развития ПСУД (9-11 классы) характеризуется нарастанием различий в уровне развития личностных УВК, что хорошо согласуется с общей логикой развития ПСУД. Ранее мы установили, что в этот период впервые наиболее значимым в структуре деятельности становится блок целей учебной деятельности. В свою очередь, значимость остальных блоков, кроме мотивационного, снижается. То есть завершение развития учебной деятельности на уровне операционной составляющей позволяет обучающимся активизировать представления о смыслах и результатах деятельности в контексте приближающегося окончания школьного обучения и осуществления профессионального выбора. В связи с этим организация и успешность учебной деятельности становятся значительно более зависимыми от их опосредования характеристиками личности обучающихся разного пола.

Помимо описанных характеристик важным показателем различий в уровне развития компонентов учебной деятельности является цикличность интенсивности этих различий. На рисунке 10 мы видим, что наиболее значительные различия между обучающимися разного пола проявляются в периоды пиков развертывания психологических ресурсов системы учебной деятельности – во 2, 7 и 9 классах.

Напомним, причиной столь интенсивного роста организованности ПСУД в эти периоды является завершение принятия нормативного способа учебной деятельности и его переход в оптимальный. Средством этого перехода является максимальное развертывание и опробование доступных обучающимся способов организации деятельности. После пиковых периодов ПСУД переходит в состояние оптимального функционирования, позволяющего решать учебные задачи на стабильном и высоком уровне академической успеваемости.

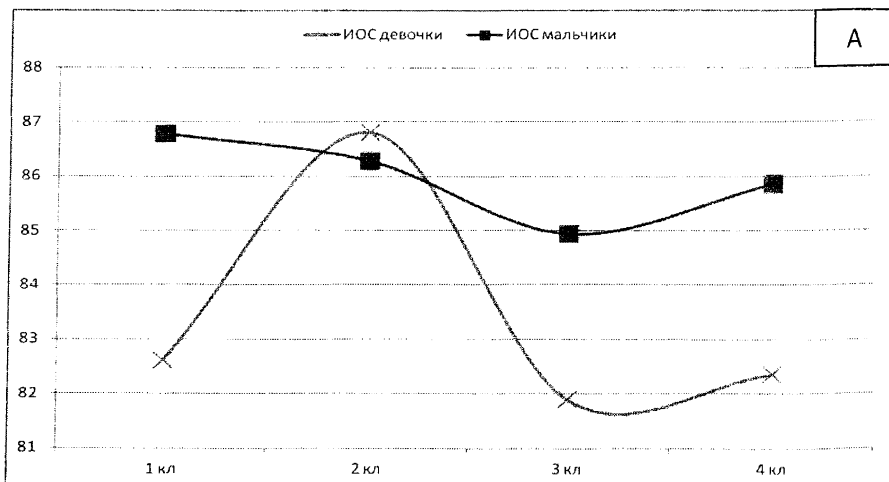
Ввиду того, что в эти периоды наблюдается максимально высокий уровень различий в развитии компонентного состава ПСУД девочек и мальчиков, можно говорить, что они характеризуются специфическими и существенно различающимися способами не только

принятия нормативных условий обучения, но и перевода нормативных способов организации учебной деятельности в оптимальные. При этом специфика организации учебной деятельности у девочек и мальчиков возрастает с изменением периодов развития ПСУД. Даже в 9 классе, когда рост организованности ПСУД не столь значительный, различия в принятии изменяющихся условий обучения в старшей школе значительны.

Итак, обобщая полученные результаты, отметим следующее. На компонентном уровне анализа ПСУД были установлены существенные различия между обучающимися разного пола. При этом динамика различий носит прогрессирующий и циклический характер. Еще более важно – полученные данные позволяют предположить, что переход на уровни анализа структурной, генетической и функциональной организации ПСУД позволит установить не просто наличие различий между обучающимися разного пола, но и выделить специфически женский и мужской тип организации учебной деятельности школьника.

Анализ ПСУД школьников разного пола.

Итак, выше при анализе компонентного состава ПСУД школьников разного пола мы предположили, что различия между обучающимися будут проявляться не только на уровне абсолютных значений, но и на уровне структурной организации деятельности и ее развития. С целью проверки данной гипотезы, обратимся в первую очередь к традиционному для нашего исследования показателю индекса организованности системы, динамика которого представлена на рисунках 11 а, б, в. При этом дополнительные показатели, интересующие нас, представлены в приложении в таблицах 1-3.



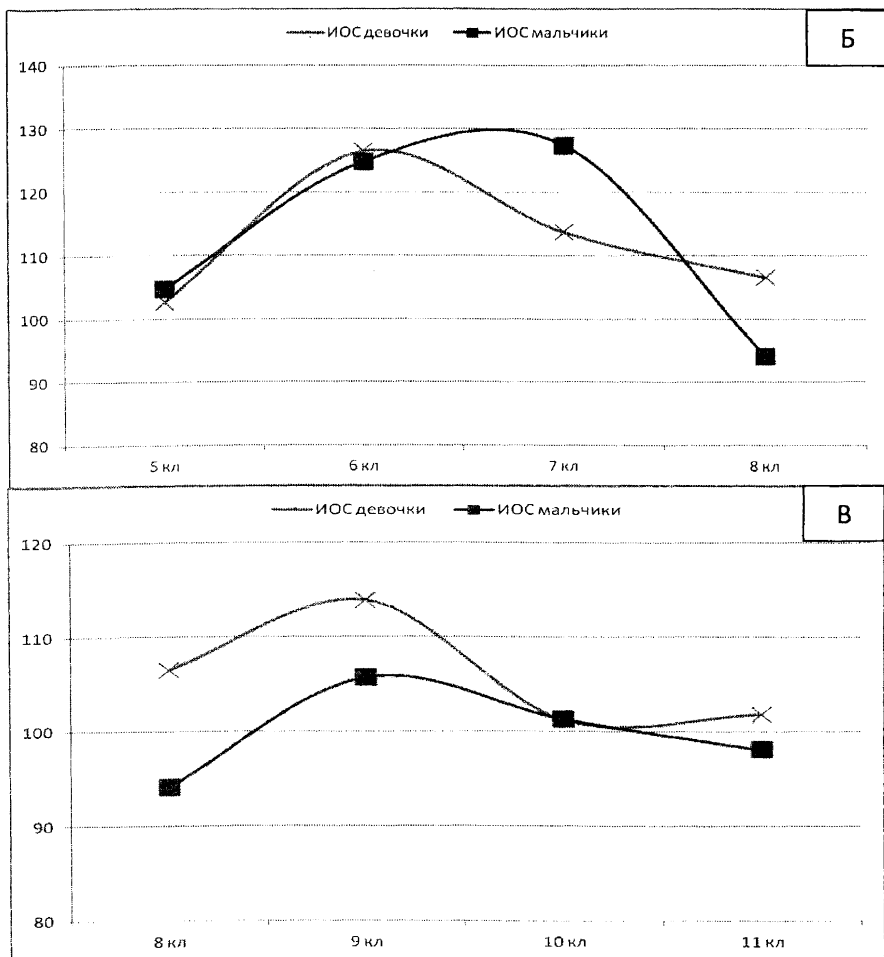


Рисунок 11. Организованность ПСУД школьников разного пола в первый (А), второй (Б) и третий (В) периоды развития учебной деятельности

В развитии организованности ПСУД школьников разного пола могут быть выделены ряд существенных характеристик.

1. В течение общего образования происходит смена периодов сходства и различий в организации ПСУД школьников разного пола. Наиболее значительные различия наблюдаются в первый длительный период развития учебной деятельности (1-8 класс), когда лишь в 3, 6 и 7 классах структуры учебной деятельности гомогенны друг другу. Максимальная близость организованности наблюдается в период 9-11 классов, когда системы гомогенны друг другу.

Таким образом, развитие ПСУД школьников разного пола характеризуется тенденцией сближения формы организации системы учебной деятельности с повышением уровня образования. В этом проявляется

влияние внешних условий деятельности на развитие учебной деятельности. Единые нормативные условия и требования к обучающимся вынуждают их подстраиваться под общие для всех способы и средства организации деятельности. Между тем, нарастающие различия в развитии компонентного состава учебной деятельности говорят о наличии другой тенденции – если по форме организации учебная деятельность становится все более схожей, то ее психологическое содержание становится все менее похожим у обучающихся разного пола. То есть здесь проявляется фактор индивидуального, опосредованного половой принадлежностью обучающихся, принятия и освоения учебной деятельности.

2. На рисунке 11 а, б, в мы видим, что не смотря на постепенное сближение формы организации ПСУД, в каждом периоде ее развития имеются специфические особенности системы учебной деятельности обучающихся разного пола.

Во-первых, начало школьного обучения характеризуется качественно разной организацией функциональных блоков ПСУД девочек и мальчиков. Для девочек характерно значительно меньшая степень принятия новых условий обучения, что вынуждает их сразу же начать перестраивать сложившиеся на предыдущем уровне образования способы организации деятельности. Перестройка системы у девочек происходит по описанному ранее способу принятия нормативных условий обучения и переводу их в оптимальный способ. В отношении мальчиков ситуация носит прямо противоположный характер. В начале школьного обучения их ПСУД максимально организована и не принятия нормативных условий обучения не наблюдается. Таким образом, они максимально включены в реализацию нормативных требований начального школьного обучения.

При этом различия в динамике организованности ПСУД не приводят к заметным различиям в успешности деятельности. Несмотря на то, что во 2 классе различия в успешности деятельности статистически значимы, общий тренд успеваемости мальчиков и девочек положительный. То есть различия в способах принятия нормативных способов деятельности и ее освоения не влияют на реализацию ключевой функции системы - обеспечение успешности учебной деятельности.

Во-вторых, переход во второй период развития ПСУД (5-8 классы) приводит к значительному росту ее организованности у всех групп обучающихся. В динамике организованности в этот период мы видим, что пик развертывания психологических ресурсов системы наблюдается в разное время - у девочек они наступает раньше. То есть обучающиеся разного пола характеризуются в этот период разной скоростью принятия нормативных условий основного общего образования, а также разным временем формирования специфического типа учебной деятельности школьника.

Стоит особенно отметить тот факт, что различия в скорости принятия и освоения нормативных условий обучения в 5-8 классах приво-

дят к формированию различий в реализации ключевой функции ПСУД – обеспечении успешности учебной деятельности. Если в начальной школе различий в успеваемости фактически не было, то, начиная с 5 класса, они приобретают статистически значимых характер. Более высокая успеваемость характерна для девочек, при этом различия вырастают и в абсолютных, и в качественных показателях. Подобная ситуация говорит о том, что гетерогенность структур учебной деятельности в 5 классе отражает не просто различия в их иерархической организации, а различия в эффективности этой организации. Школьники разного пола по-разному принимают нормативные условия основного общего образования, что является на наш взгляд следствием специфичного развития ПСУД на предыдущем этапе.

Значительно перестраивая в начальной школе ПСУД, девочки приобретают опыт принятия, освоения и перевода нормативного способа деятельности в оптимальный. Мальчики такой перестройки не совершают, используя имеющиеся психологические ресурсы для решения нормативных задач. Ввиду это переход на новый уровень образования и приводит девочек к стабилизации академической успеваемости, мальчиков – к качественному ее снижению. Получается, что несмотря на гомогенность ПСУД девочек и мальчиков в 6-7 классах, эффективность их функционирования различается. Значительно более эффективной является система деятельности девочек, так как они следуют общей логике развития учебной деятельности, задаваемой общим образованием – а) принятие и освоение нормативных требований к деятельности, б) перевод их в оптимальный способ организации деятельности, в) функционирование учебной деятельности на оптимальном уровне.

В-третьих. Ранее мы утверждали, что после пика организованности ПСУД в 7 классе система переходит в состояние оптимального функционирования. Так ли это в отношении всех обучающихся – девочек и мальчиков?

На рисунке 11 б, в мы видим, что после наступления пика организованности для девочек (в 6 классе) и мальчиков (в 7 классе) этот показатель значительно снижается в 8 классе и далее незначительно вырастает в 9-ом у всех обучающихся. Однако, несмотря на схожую форму динамики и гомогенность ПСУД в 9-11 классах, эффективность функционирования систем девочек и мальчиков по-прежнему качественно различается. Девочки оказываются более успешными в решении учебных задач и их средняя успеваемость не падает ниже 4 баллов. Причиной же гомогенной структурной организации учебной деятельности в этот период являются объективные внешние условия обучения, приводящие к единому по форме, но разному по качеству результату образования.

Важным показателем, подтверждающим сформулированные выводы, являются результаты функционального анализа ПСУД школьников разного пола.

Функциональная организация ПСУД школьников разного пола

Результаты функционального анализа, представленные на рисунке 12, позволяют охарактеризовать динамику изменения согласованности ведущих компонентов функциональных блоков ПСУД обучающихся разного пола. В этой динамике можно выделить ряд важных характеристик.

1. В продолжение предыдущей идеи о развитии единой по форме, но разной по функциональной эффективности ПСУД обучающихся разного пола, необходимо обратить внимание на ниспадающий характер согласованности ведущих компонентов системы учебной деятельности девочек и мальчиков. То есть в процессе общего образования нарастает рассогласованность между компонентами деятельности, которые обеспечивают успешность учебной деятельности обучающихся разного пола.

Это говорит о том, что в процессе общего образования развиваются специфические для девочек и мальчиков способы решения учебных задач. При этом, говоря о специфичности, мы не должны это приравнивать к эффективности данных способов. Выше мы показали, что чем старше становятся обучающиеся, тем более значительные различия наблюдаются в академической успеваемости девочек и мальчиков. По сути эффективной, то есть позволяющей успешно решать учебные задачи, становится ПСУД девочек.

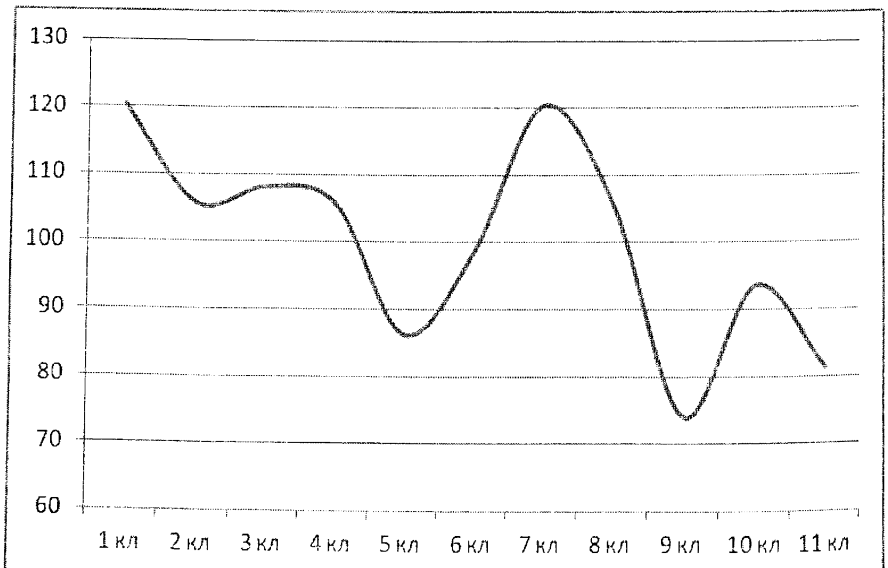


Рисунок 12. Динамика изменения согласованности ведущих компонентов в группах обучающихся разного пола

Примечание. Чем выше значение, тем более согласованы компоненты, выполняющие роль ведущих.

2. Еще одной важной характеристикой изменения функциональной организации ПСУД обучающихся разного пола является ее циклический характер в процессе общего образования. На рисунке 12 мы видим, что изменение функциональной организации сопровождается периодами роста и спада, достижения максимально высокой и максимально низкой согласованности ведущих компонентов. Здесь следует обратить внимание на ряд важных характеристик.

Во-первых, в начале школьного обучения наблюдается наиболее высокая согласованность ведущих компонентов учебной деятельности. Это говорит о том, что в результате дошкольного образования у обучающихся разного пола формируются фактически одинаковые средства и способы решения учебных задач. То есть формируется равная степень готовности к началу школьного обучения. Однако, разная динамика принятия и освоения нормативных условий школьного обучения (рисунок 11 а) связана с выработкой разных способов достижения учебного результата. Учитывая, что значительных различий в академической успеваемости между мальчиками и девочками в начальной школе нет, можно говорить о развитии на данном уровне школьного образования двух эффективных систем учебной деятельности мальчиков и девочек.

Во-вторых, пик рассогласованности ведущих компонентов приходится на переход обучающихся из начальной в основную школу. Примечательно, что здесь наблюдаются статистически значимые различия в успеваемости девочек и мальчиков, которые продолжают сохраняться до конца общего образования. Даже несмотря на то, что в 6-7 классах растет организованность ПСУД девочек и мальчиков, растет согласованность ведущих компонентов, эффективность функционирования ПСУД мальчиков не растет. То есть мальчики в течение 6-7 классов стремятся принять и освоить нормативные условия и требования к обучению, но эффективность этого процесса не высокая, так как в течение предыдущего периода общего образования у них формировалась специфичная функциональная организация деятельности. Если в течение первых четырех лет она позволяла им достаточно успешно решать учебные задачи, то при переходе в новые условия учебной деятельности перестройка ее системы оказывается не эффективной.

В-третьих, данные на рисунке 12 показывают, что максимальная не согласованность ведущих компонентов в течение общего образования наблюдается в период перехода ПСУД в состояние оптимального функционирования – 8-9 классы. То есть здесь функциональная организация ПСУД мальчиков и девочек наиболее специфична. Тот факт, что весь процесс развития функциональной организации учебной деятельности обучающихся разного пола направлен на максимальное рассогласование способов и средств решения учебных задач говорит о развитии к концу общего образования специфически женского и мужского типа учебной деятельности школьника.

Важно еще раз подчеркнуть, что специфичность типов деятельности нельзя приравнивать к эффективности каждого из них. Анализ показал, что женский тип учебной деятельности является эффективным в контексте решения нормативных учебных задач и достижения показателей успеваемости, качественно более высоких, чем у мальчиков. При этом нельзя говорить и о том, что неэффективность мужского типа учебной деятельности может быть следствием ее неорганизованности, то есть не развитости. В таблице 3 в приложении мы видим, что ПСУД мальчиков и девочек не только гомогенны, но и характеризуются фактически равным соотношением интеграционных и дезорганизационных процессов в системе в конце общего образования.

Полученные в исследовании результаты функционального анализа ПСУД обучающихся разного пола безусловно позволяют провести их более широкую и детальную интерпретацию. Однако и представленное в настоящем параграфе описание этих результатов дает возможность сформулировать выводы о наиболее характерных особенностях функциональной организации учебной деятельности школьников разного пола.

Выводы

1. В начале данного параграфа нами было показано, что в педагогической психологии имеется достаточно большое количество данных, свидетельствующих о различиях между обучающимися разного пола по самым разным показателям учебной деятельности. Между тем, эти данные по причине преобладающего аналитического характера исследований, в ходе которых они были получены, не отражали комплексную оценку состояния данной проблемы. В нашем исследовании была не только подтверждена достоверность этих исследований, но и установлен системный характер различий в функциональной организации учебной деятельности школьников разного пола. Подчеркнем, именно функциональная, а не структурная и генетическая организация учебной деятельности является ключевым отличительным признаком учебной деятельности девочек и мальчиков.

2. В исследовании было установлено, что на разных этапах общего образования в структурной организации ПСУД школьников разного пола присутствуют как общие, так и специфические черты. Однако, чем старше становятся обучающиеся, чем более высоким является уровень общего образования, тем более близкой по структурной организации является ПСУД девочек и мальчиков. Это проявляется в нарастающей гомогенности психологических структур их учебной деятельности. Между тем, несмотря на нарастающее сходство иерархических отношений блоков и компонентов в ПСУД школьников разного пола, интенсивность их развития и функционирования значительно различается. Чем более высоким является уровень общего образования, тем более значительными становятся различия в уровне развития компонентов функциональных блоков ПСУД.

Таким образом, мы можем утверждать, что в развитии ПСУД школьников разного пола наблюдается сложное сочетание внешних, объективных и внутренних, субъективных факторов развития. Наиболее общие черты учебной деятельности, связанные с принятием и освоением нормативных условий и способов ее реализации, формируются фактически одинаково у обучающихся разного пола. Однако эффективность перевода нормативных способов деятельности в состояние оптимального функционирования существенно зависит от половой принадлежности обучающихся.

3. Если в структурной организации ПСУД были выявлены общие и специфичные для обучающихся разного пола черты, то в ее функциональной организации наблюдается преобладание специфически женских и мужских способов решения учебных задач. С повышением уровня общего образования возрастают различия не только в успешности учебной деятельности, но и в используемых обучающимися разного пола психологических средствах решения учебных задач. Проявляется это в возрастающем рассогласовании между используемыми обучающимися разного пола компонентами функциональных блоков ПСУД, от уровня развития которых зависит успешность учебной деятельности. Завершение общего образования характеризуется максимальным рассогласованием ведущих компонентов ПСУД.

4. Предыдущий вывод позволяет утверждать, что результатом общего образования является не только развитие специфического типа учебной деятельности школьника, о чем мы говорили ранее, но и развитие специфически женского и мужского типа учебной деятельности. Каждый тип учебной деятельности является развитым с позиции его психологической структурной организации, но качественно отличающимся в плане функциональной значимости входящих в него компонентов и блоков. Женский тип в отличие от мужского является наиболее функционально развитым, так как способствует достижению качественно более высоких результатов учебной деятельности.

5. Полученные в исследовании результаты открывают серьезные перспективы их прикладного использования в организации обучения школьников. Мы видим, что мальчики, оказываясь в условиях обучения, равных для всех категорий школьников, сталкиваются со значительными трудностями в принятии и освоении нормативных требований к учебной деятельности. Они характеризуются более поздним развитием оптимальных способов учебной деятельности. При этом различия в организации учебной деятельности начинают проявляться на самых ранних этапах школьного обучения, что приводит в итоге к низкой эффективности всего процесса их образования. При этом дополнительный теоретический и практический интерес представляет проблема адаптации мальчиков к условиям школьного обучения, компенсации возникающих трудностей, выбора и реализации способов формирования оптимальных стратегий учебной деятельности.

Библиографический список

1. Ансимова, Н. П. Деятельность по постановке учебных целей [Текст] / Н. П. Ансимова // Звезды ярославской психологии; под ред. В.В. Козлова. – Ярославль: ЯГПУ, 2016. – С. 66–78.
2. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебных целей [Текст] / Н. П. Ансимова. – Ярославль: ЯГПУ, 2006. – 267 с.
3. Карпов, А. В. Предисловие [Текст] / А. В. Карпов; в кн. Нижегородцева, Н. В., Карпова, Е. В., Ансимова, Н. П. Проблемы системогенеза учебной деятельности ; под ред. А. В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2009. – 420 с. – С. 4–8.
4. Карпов, А. В. Психология деятельности в 5 т. Т. I: Метасистемный подход [Текст] / А. В. Карпов. – М. : РАО, 2015. – 546 с.
5. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных [Текст] / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
6. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] / Н. В. Нижегородцева ; под ред. В. Д. Шадрикова. – Ярославль : Аверс Пресс, 2004. – 368 с.
7. Нижегородцева, Н. В. Стадии и генетические формы системогенеза учебной деятельности [Текст] / Н. В. Нижегородцева // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I: материалы VIII всероссийской научно-практической конференции, [19-20 ноября 2018 г.] / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 353 с. – С. 34–37.
8. Нижегородцева, Н. В. Проблемы системогенеза учебной деятельности [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Е. В. Карпова, Н. П. Ансимова; под ред. А. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2009. – 420 с.
9. Поваренков, Ю. П. Методы системогенетического исследования учебной деятельности [Текст] / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль : ЯГПУ, 2015. – С. 57–65.
10. Поваренков, Ю. П. Определение и классификация профессиональных и метапрофессиональных задач личности [Текст] / Ю. П. Поваренков // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности ; отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. – М. : ИП РАН, 2018. – С. 1324–1331.
11. Поваренков, Ю. П. Полициклическая характеристика профессионализации личности [Текст] / Ю. П. Поваренков // Методология современной психологии. – 2015. – № 5. – С. 182–192.
12. Поваренков, Ю. П. Предмет, метод и основные задачи психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков // Психология и экономика. – 2013. – № 1. – С. 25–38.
13. Поваренков, Ю. П. Психологическая характеристика индивидуальных стилей деятельности профессионала [Текст] / Ю. П. Поварен-

ков // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – С. 227–232.

14. Поваренков, Ю. П. Особенности учебной деятельности в младшем школьном возрасте [Текст] / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко // Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: ЯГПУ, 2017. – С. 163–168.

15. Поваренков, Ю. П. Уточненная характеристика типов и видов деятельности профессионала [Текст] / Ю. П. Поваренков // Институт психологии Российской Академии Наук. Организационная психология и психология труда. – 2018. – Т. 3. – № 2. – С. 4–26.

16. Поваренков, Ю. П. Учебная деятельность: системогенетический анализ [Текст] / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 198–204.

17. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Саратов : СГСЭУ, 2013. – 322 с.

18. Поваренков, Ю. П. Формирование информационной основы деятельности в процессе профессионального обучения [Текст] / Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1990. – Т. 2. – № 2. – С. 49–58.

19. Савенков, А. И. Педагогическая психология [Текст] / А. И. Савенков; в 2 т. Т. 1. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 416 с.

20. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд [Текст] : в 4 т. – М.: Изд. дом РАО; Ярославль : ЯрГУ, 2017. – Т. II : Системогенез игровой деятельности: методологические и теоретические основы исследования [Текст] / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков, Е. В. Карпова, Л. Ю. Субботина. – 492 с.

21. Слепко, Ю. Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования [Текст] / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская, А. Э. Цымбалюк. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2018. – 223 с.

22. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155.

23. Хон, Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения [Текст] / Р. Л. Хон. – М. : Деловая книга, 2002. – 736 с.

24. Шадриков, В. Д. Общая психология [Текст] : учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилков. – М. : Юрайт, 2015. – 411 с.

25. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленные в настоящей работе результаты исследования еще раз подтверждают, что проблема учебной деятельности носит выраженный многоплановый характер. Это проявляется и в длительной истории ее разработки, и в многоаспектном характере связанных с ней вопросов, и в междисциплинарности этой проблемы.

Проведенный анализ показал, что сегодня в педагогической психологии разработаны теории и концепции учебной деятельности разных уровней образования, многочисленные теории научения и усвоения знаний, подходы к организации познавательной активности обучающихся, описаны классификации способов и стилей обучения; учебная деятельность и проблемы обучения прочно вошли в предметное поле большинства психологических направлений. Насыщенная история решения проблемы учебной деятельности имеет и ярко выраженный прикладной результат в виде многочисленных педагогических технологий, дающих возможность педагогу варьировать содержание образования. Все это является безусловным позитивным результатом развития проблемы не только в педагогической психологии, но и в более широком общепсихологическом плане.

Между тем, несмотря на продуктивный характер истории и современного развития этой области психологического знания, в теории учебной деятельности по-прежнему остаются не решенными многие актуальные вопросы, ряд из которых стал предметом нашего исследования. Декларирование непрерывности развития учебной деятельности до сих пор не находило своего комплексного и взаимосвязанного на уровне теории и практики обоснования. В представленном в настоящей работе исследовании была предпринята попытка решить этот вопрос. Ведущим условием, позволившим это сделать, стало использование теории и методологии системогенеза деятельности, ранее позитивно зарекомендовавшей себя в изучении различных видов и типов учебной и профессиональной деятельности.

Было показано, что выделение традиционных для отечественной школы уровней начального, основного, среднего общего образования может быть обосновано не только использованием закономерностей возрастной периодизации развития человека, но и психологическими особенностями развития и функционирования самой учебной деятельности школьника. Правда последние вносят некоторые коррективы в привычную хронологию этих уровней. Конечно, в психическом развитии человека и развитии учебной деятельности имеется немало общих черт, но и достаточно специфических характеристик, позволяющих строго не замыкаться на традиционном сведении закономерностей развития деятельности школьника к развитию его психики. Подчеркнем, речь шла о поиске причин, механизмов, факторов развития учебной деятельности, прежде всего, в ней самой.

Объясняя непрерывность развития психологической системы учебной деятельности, мы показали, что в нем сочетаются как общие, так и частные психологические особенности, свойственные отдельным периодам общего образования. Особый интерес представляет тот факт, что они (общие и частные особенности) проявляются не просто одновременно, а обеспечивают реализацию друг друга. Развитие учебной деятельности школьника происходит за счет решения задач отдельных периодов обучения в школе; в свою очередь их появление и решение определяется более широкими задачами развития учебной деятельности школьника. Психологическими механизмами этой непрерывности являются сложные соотношения объективных требований к результату учебной деятельности, представленных в нормативном способе ее выполнения, и субъективных возможностей обучающихся, позволяющих специфическим образом принимать, осваивать и эффективно реализовывать этот нормативный способ. Между тем, несмотря на выявленные особенности этих соотношений, свойственные разным уровням образования, наиболее общей и ведущей закономерностью является формирование к концу обучения в школе специфического типа учебной деятельности школьника. Системогенетическая методология психологического анализа деятельности позволила эмпирически обосновать этот важнейший результат исследования.

Что еще более важно, переход на уровень анализа индивидуальных способов организации учебной деятельности позволил установить зависимость ее развития и специфической организации от результативных характеристик деятельности и особенностей пола обучающихся. Эта специфика проявляется и на уровне отдельных функциональных блоков и компонентов системы, и на уровне организованности всей психологической системы учебной деятельности. Полученные таким образом результаты позволили утверждать, что результатом общего образования является также формирование специфически женского и мужского типов учебной деятельности школьника. Помимо этого, причины разной успешности реализации учебной деятельности лежат в плоскости ее специфической системной организации, а не в развитии отдельных ее компонентов у обучающихся.

Не менее важной проблемой, решаемой в исследовании, была реализация функционального плана анализа учебной деятельности. Он позволил и подтвердить, и расширить существующие в теории системогенеза представления о функциональной значимости отдельных блоков в организации учебной деятельности. Не только учебно-важные качества школьника, но и его мотивация, а также способности к планированию, управлению, контролю деятельности на протяжении всего общего образования непрерывно обеспечивают успешность реализации деятельности. При этом, несмотря на безусловную целостность психологической системы учебной деятельности, особый характер объективных требований к результатам обучения в разные периоды общего образования создает усло-

вия, при которых значимость блоков целей, информационной основы и принятия решений носит динамический и зависимый от этих условий характер. Именно динамический и зависящий от условий обучения характер функциональной значимости отдельных блоков и компонентов деятельности позволяет говорить, что в разные периоды общего образования обучающиеся решают существенно разные задачи. Характер этих задач зависит как от отдельных периодов образования, так и от общей логики развития учебной деятельности школьника.

Завершая, отметим, что полученные результаты открывают широкие возможности и перспективы как для продолжения теоретического анализа проблемы, так и для их прикладного использования.

Рассмотренная в первой главе периодизация развития представлений о учебной деятельности, обосновывающая необходимость системного исследования проблемы на современном этапе развития педагогической психологии, требует своего расширения. Междисциплинарный и многоплановый характер проблемы позволяет предположить, что в истории отечественной и зарубежной психологии имеется немало интересных и перспективных исследований, результаты которых позволят вскрыть новые аспекты феномена учебной деятельности, уточнить и расширить полученные результаты.

Полученные результаты позволяют перейти к продуктивному решению давно ставшей традиционной для педагогической психологии проблемы дифференциации обучения. Констатация условий дифференциации, хорошо описанная в психолого-педагогической литературе (по полу, успеваемости, профессиональным предпочтениям, по другим основаниям), позволяла лишь частично описывать особенности обучающихся, предполагать возможные пути ее реализации. Установленные в нашем исследовании системогенетические характеристики учебной деятельности обучающихся разного пола, обучающихся с разной успеваемостью позволяют перейти к реальному проектированию и коррекции их деятельности на самых ранних этапах развития учебной деятельности.

Еще одна, не менее значимая проблема была определена в результате проведенного исследования. Напомним, переход психологической системы учебной деятельности школьника в состояние оптимального функционирования сопровождается постепенным снижением функциональной значимости (вклада) блоков в организации системы. Это является закономерным результатом процесса завершения развития учебной деятельности. Между тем, именно в этот период развития начинается значительный рост значимости блока целей деятельности, что, конечно же, может быть объяснено интенсификацией процессов профессионального самоопределения школьника и его подготовкой к началу профессионального образования. Между тем, современные исследования проблемы целеполагания и развития целей учебной деятельности школьника [1; 2] показывают, что одной из ведущих проблем преподавания и организации взаимодействия учителя и ученика явля-

ется слабость системы совместной постановки целей, недостаточное умение учителя переводить собственные цели в цели деятельности ученика и т. п. Все это приводит не только к снижению успешности учебной деятельности, но и к затруднениям в развитии всей ее системы, в развитии взаимодействия и коммуникации в условиях образовательного процесса. В том числе и поэтому, на наш взгляд, происходит возрастание значимости блока целей в тот момент, когда система учебной деятельности уже сформирована.

Это лишь незначительная часть вопросов и проблем, открывающих широкие возможности для продолжения и углубления теоретического, эмпирического, прикладного исследования феномена учебной деятельности. Их решение позволит не только поставить новые вопросы и проблемы, но и повысить эффективность функционирования всей системы общего образования.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Таблица 1.

Структурные показатели ПСУД обучающихся разного пола в первый период развития учебной деятельности школьника

	1 класс		2 класс		3 класс		4 класс	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики
ИКС	96	86	117	102	54	74	60	51
ИДС	64	32	22	60	33	64	32	19
ИОС	32	54	95	42	21	10	28	32
Вес блоков в структуре (Мх)	П - 1 Пр - 2 Ц - 3 М - 6 ИОД - 6 УВК - 6	М - 1 П - 1 Пр - 1 ИОД - 4 УВК - 4 Ц - 6	УВК - 1 М - 2 Ц - 3 Пр - 4 П - 5 ИОД - 6	М - 1 ИОД - 2 Пр - 4 УВК - 4 Ц - 5 П - 6	Пр - 1 ИОД - 2 М - 3 УВК - 4 Ц - 6 П - 6	П - 1 ИОД - 1 М - 3 Пр - 5 УВК - 5 Ц - 6	УВК - 1 П - 2 Пр - 3 ИОД - 4 М - 6 Ц - 6	П - 1 Пр - 3 УВК - 3 М - 6 Ц - 6 ИОД - 6
Элементов в структуре	18	16	16	17	15	15	16	17
Гомогенность структур	$r=0,01$ при $p>0,05$		$r=0,13$ при $p>0,05$		$r=0,54$ при $p\leq 0,05$		$r=0,25$ при $p>0,05$	

Таблица 2.

Структурные показатели ПСУД обучающихся разного пола во второй период развития учебной деятельности школьника

	5 класс		6 класс		7 класс		8 класс	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики
ИКС	509	590	853	1070	749	1143	508	375
ИДС	174	105	161	105	249	117	116	145
ИОС	335	485	692	965	500	1026	392	230
Вес блоков в структуре (Мх)	Пр - 1 ИОД - 2 Ц - 3 УВК(iq)-4 П - 5 М - 7 УВК(лч)-7	М - 1 П - 2 Пр - 3 УВК(iq)-4 Ц - 6 УВК(лч)-6 ИОД - 7	М - 1 УВК(iq)-2 П - 3 ИОД - 6 Пр - 6 УВК(лч)-6 Ц - 7	М - 1 Пр - 2 УВК(лч)-3 Ц - 4 УВК(iq)-5 П - 6 ИОД - 7	М - 1 УВК(iq)-2 ИОД - 3 П - 4 Ц - 5 УВК(лч)-6 Пр - 7	М - 1 П - 2 ИОД - 3 УВК(iq)-4 Пр - 5 УВК(лч)-6 Ц - 7	Ц - 1 М - 2 УВК(iq)-3 П - 4 ИОД - 6 Пр - 6 УВК(лч)-7	М - 1 УВК(iq)-2 ИОД - 4 Пр - 4 П - 6 УВК(лч)-6 Ц - 7

Элементов в структуре	44	45	45	45	45	45	45	45
Гомогенность структур	r=0,0 при p>0,05		r=0,61 при p≤0,001		r=0,64 при p≤0,001		r=0,28 при p>0,05	

Таблица 3.

Структурные показатели ПСУД обучающихся разного пола в третий период развития учебной деятельности школьника

	9 класс		10 класс		11 класс	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики
ИКС	722	738	522	636	424	491
ИДС	219	230	210	234	103	167
ИОС	503	508	312	402	321	324
Вес блоков в структуре (Мх)	М - 1	М - 1	Ц - 1	М - 1	М - 1	УВК(лч) - 1
	УВК(иқ) - 2	Ц - 2	М - 2	Ц - 2	Ц - 2	- 1
	Ц - 4	П - 2	П - 3	ИОД - 3	УВК(иқ) - 3	М - 3
	УВК(лч) - 4	УВК(иқ) - 4	УВК(иқ) - 4	УВК(иқ) - 4	П - 4	Ц - 3
	Пр - 5	Пр - 5	Пр - 5	П - 5	ИОД - 6	УВК(иқ) - 4
	П - 6	УВК(лч) - 6	УВК(лч) - 6	Пр - 7	Пр - 6	П - 5
	ИОД - 7	ИОД - 7	ИОД - 7	УВК(лч) - 7	УВК(лч) - 7	ИОД - 6
Элементов в структуре	48	48	46	48	48	46
Гомогенность структур	r=0,56 при p≤0,001		r=0,68 при p≤0,001		r=0,29 при p≤0,05	

ЦЕНА

400 РУБ — КОП

Научное издание

**ЮРИЙ НИКОЛАЕВИЧ СЛЕПКО
ЮРИЙ ПАВЛОВИЧ ПОВАРЕНКОВ**

**Психология учебной деятельности школьника:
системогенетический подход**

Монография

Редактор К. С. Лапшина
Компьютерная верстка О. В. Первушина

Подписано в печать 30.09.2019. Формат 60х90/8
Объем 33,0 п.л. 16,1 уч.-изд. л. Тираж 300 экз.
Заказ № 250

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический универси-
тет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852) 32–98–69



Слепко Юрий Николаевич

**кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и со-
циальной психологии, декан
педагогического факультета
Ярославского государственного
педагогического университета
им. К. Д. Ушинского.**

E-mail: slepko@inbox.ru



Поваренков Юрий Павлович

**доктор психологических наук,
профессор кафедры общей и со-
циальной психологии Ярослав-
ского государственного педагоги-
ческого университета
им. К. Д. Ушинского.**

E-mail: y.povarenkov@yspu.org