

Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению

Н.В. Нижегородцева,
*д.пс.н., проф., зав. кафедрой педагогической психологии
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль*

Использование системной методологии в исследовании учебной деятельности и готовности к обучению позволяет решать задачи, представляющие как научный, так и практический интерес. С одной стороны, становится возможной реализация в исследовании учебной деятельности сформулированного Л.С. Выготским принципа функционального единства сознания [1, Т.4], согласно которому сущность психического развития определяется не столько изменениями отдельных функций, сколько перестройкой функциональных связей и отношений, которые и определяют кардинальное изменение всей психики ребенка как целого при переходе от одного возраста к другому. Многие идеи Л.С.Выготского легли в основу современных концепций учебной деятельности и готовности к обучению, однако принцип функционального единства сознания, который сам ученый определил как «главное и центральное содержание процесса психического развития» [1, Т.2], до сих пор в исследованиях данной проблематики реализован недостаточно полно.

Вместе с тем, инновационные процессы в современном образовании, декларация системно-деятельностного подхода в качестве методологической основы образовательных стандартов нового поколения, определение в числе основных результатов обучения достаточный уровень сформированности учебной деятельности и готовности к обучению, обуславливают необходимость использования системной методологии для исследования структуры и механизмов формирования учебной деятельности на разных уровнях образования. В качестве приоритетных задач, решение которых необходимо для реализации требований образовательных стандартов нового поколения, можно отметить следующие: 1) определение психологической структуры учебной деятельности, ее содержания и динамики на разных уровнях образования; 2) определение психологической готовности учащегося к освоению и реализации учебной деятельности и готовности к освоению специфических видов деятельности, соответствующих областям предметной подготовки; 3) разработка технологий и методов структурно-индивидуальной диагностики учебной деятельности и готовности к обучению.

Для решения задач психологического анализа учебной деятельности и готовности к обучению были использованы теоретические положения, понятийный аппарат, методические приемы и методы обработки и интерпретации данных, разработанные в русле концепции системогенеза профессиональной деятельности [7].

Индивидуальная деятельность в системогенетической концепции рассматривается на предметно-действенном и психологическом уровнях. Задачи собственно психологического анализа деятельности: определение индивидуально-психологических качеств, входящих в структуру деятельности и обуславливающих успешность ее выполнения (компонентный анализ); изучение их «веса» и характера функциональных связей на различных этапах освоения деятельности (структурно-функциональный анализ); анализ изменений качественно-количественных показателей индивидуального развития субъекта в процессе освоения деятельности (генетический анализ).

В ходе теоретико-эмпирического исследования было установлено, что успешность школьного обучения определяется качествами всех уровней психики ребенка, это: свойства личности, знания и умения, познавательные и психомоторные способности, интегральные психические свойства, обеспечивающие принятие учебной задачи, контроль и управление деятельностью. Психические качества, оказывающие влияние на успешность обучения (учебно-важные качества – УВК), образуют взаимосвязи разных уровней значимости в структуре учебной деятельности. Психологическая структура учебной деятельности – это целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. Функциональное значение УВК в психологической структуре учебной деятельности различно. Базовые УВК имеют наибольший «вес» в структуре, образуют наибольшее количество связей с другими УВК, выполняют интегрирующую роль, объединяя структурные компоненты в соответствии с целью и задачами деятельности. Высокий уровень развития базовых УВК является основой для развития и компенсации других учебно-важных качеств. Ведущие УВК образуют взаимосвязи с показателями успешности учебной деятельности и оказывают непосредственное влияние на ее эффективность.

Психологическая структура учебной деятельности реальных учащихся (на уровне индивидуального анализа) обладает особенностями, определяющими уровень и качественное

своеобразие готовности/неготовности к обучению. На уровне феноменологического анализа определены типы готовности к обучению (готовность к обучению, мнимая готовность к обучению, неготовность к обучению, мнимая неготовность к обучению), определены первичные и вторичные (производные) феномены неготовности к обучению. Оказалось, что для диагностики готовности к обучению и надежного прогноза успешности учебной деятельности недостаточно данных об уровне развития отдельных психических качеств и «обученности» ребенка, необходима системная характеристика учащегося как целостной индивидуальности.

В системогенетической концепции учебной деятельности и готовности к обучению учебная деятельность определяется как специально организованная специфическая форма сознательной активности человека, направленная на усвоение определенной части культуры, включенной в содержание образования, и новых для субъекта видов деятельности. Усвоение знаний, обобщенных и систематизированных в опыте человечества способов мышления и деятельности, в форме учебной деятельности, обеспечивает целостность психического развития в процессе обучения. Знания и умения в качестве операционных механизмов включены в функциональную структуру психических свойств человека, поэтому усвоение знаний является одним из условий развития психики. Понятие «учебная деятельность» по своему содержанию отличается от понятия «познавательная деятельность». Учебная деятельность – это сознательная форма активности человека, которая осуществляется в процессе обучения при непосредственном руководстве со стороны педагога (обучающего). Вместе с тем, в отличие от свободных форм активности, учебная деятельность учащегося нормативно регулируется: ее содержание и формы определяются образовательными стандартами и учебными планами. Основу обучения составляет усвоение нормативно-одобренного способа деятельности.

Учебная деятельность в своем генезисе проходит несколько стадий: от элементарной формы (старший дошкольный возраст – первый год обучения в школе), через этап активного развития (младший школьный возраст) – к развитой форме деятельности. Развитая форма учебной деятельности – это сознательная деятельность субъекта, когда учащийся осознает цели учения, принимает учебную задачу, поставленную педагогом, и может сам ее сформулировать, владеет навыками учебной работы, видит свои ошибки, контролирует и оценивает свои действия. Такая деятельность формируется в условиях систематического обучения и характерна далеко не для всех выпускников школы. Главное отличие элементарной учебной деятельности от развитой ее формы заключается в распределенности мотива-цели между ребенком и взрослым: мотив – ребенка, а цель – взрослого. Иными словами, ребенок стремится научиться, а взрослый ставит перед ним цель и помогает в ее достижении. На ранних стадиях становления учебная деятельность осуществляется под непосредственным руководством взрослого и при его постоянном участии во всех фазах деятельности: взрослый задает смыслообразующие мотивы учения, ставит задачу, показывает способы решения, контролирует процесс выполнения, дает оценку результата. Постепенно в процессе обучения функции, которые в начале выполнялись учителем, передаются учащемуся. Связь между компонентами деятельности, задаваемыми взрослыми, и соответствующими компонентами индивидуальной деятельности ребенка не однозначна и не всегда может быть точно зафиксирована. Это приводит к трудностям контроля процесса формирования учебной деятельности: со стороны взрослого – из-за неоднозначности связей и внешних проявлений структурных компонентов деятельности; со стороны ребенка – из-за недостаточно сформированных действий самоконтроля, самооценки, способности самоанализа.

В отличие от других видов деятельности (игровой, трудовой) учебная деятельность не имеет своего специфического содержания, ее содержание на каждом этапе обучения составляют новые для субъекта специфические виды деятельности, соответствующие областям предметной подготовки. Установлен универсальный механизм освоения субъектом нового для него вида деятельности [3]. В процессе обучения компоненты психологической структуры уже усвоенной деятельности постепенно заменяются компонентами «новой» деятельности. На переходном этапе деятельность учащегося имеет комбинированную форму, которой присущи качественно-количественные характеристики двух видов деятельности – уже усвоенной и подлежащей усвоению в процессе обучения. Основным результатом обучения – освоение учащимся видов деятельности, соответствующих предметным областям обучения. Это означает, что учащийся, завершив определенный этап обучения, должен обладать компетенциями, которые позволяют ему эффективно решать задачи, обусловленные целью конкретного вида деятельности. Достаточный уровень развития психологической структуры учебной деятельности является обязательным условием эффективности предметного обучения и определяет

степень готовности ребенка к началу систематического школьного обучения – стартовую готовность к обучению.

Формирование элементарной формы учебной деятельности начинается уже в дошкольном возрасте. Дошкольное образование менее регламентировано, чем школьное и не является обязательным, это приводит к тому, что показатели индивидуального развития детей, поступающих в школу, и уровень их стартовой готовности к обучению, варьируют в достаточно широком диапазоне, психологическая структура учебной деятельности не совершенна и не настроена на цели школьного обучения. Оптимизация психологической структуры учебной деятельности учащихся, ее подготовка к обеспечению процесса усвоению предметного содержания образования является основной целью первого года обучения в школе.

В первый год обучения в школе психологическая структура учебной деятельности активно развивается. Основной смысл происходящих изменений – оптимизация структуры УВК в соответствии с целями обучения.

В конце первого года обучения в психологической структуре учебной деятельности образуются две подструктуры УВК: одна из них включает качества, относящиеся ко всем функциональным блокам психологической структуры деятельности, является «ядром» структуры УВК и обеспечивает целостность функционирования учебной деятельности. Другая подструктура образована качествами, обеспечивающими усвоение содержания обучения грамоте (графический навык, пространственное восприятие, обучаемость). Это означает, что на основе относительно сформированной психологической структуры учебной деятельности начинает складываться психологическая структура новых для учащегося видов деятельности (письма и чтения), активное формирование и становление которых будет задачей следующего этапа обучения. Этот результат подтверждает положение о том, что учебная деятельность является универсальной основой для усвоения новых для учащегося видов деятельности.

Анализ основных показателей динамики структуры индивидуальных качеств учащихся показывает, что в процессе первоначального обучения психологическая структура учебной деятельности приобретает свойства системы: увеличивается общее количество связей между компонентами структуры и средний вес одного компонента, при этом количество сильных корреляций уменьшается вдвое; уровень интегрированности структуры в целом значительно возрастает, снижается зависимость результатов деятельности от уровня развития отдельных УВК (в конце учебного года не выявлено значимых корреляций интегрального показателя успешности усвоения с отдельными УВК; число значимых различий средних значений УВК в группах «успешных» и «неуспешных» учащихся в конце обучения уменьшается в 4 раза). Выявленные изменения свидетельствуют об увеличении функциональных возможностей психологической структуры УВК. Механизм психического обеспечения необходимого уровня усвоения знаний переходит на качественно иной уровень и осуществляется теперь через функциональное объединение отдельных компонентов в подсистемы, формируется готовность учащегося к усвоению специфических видов деятельности, соответствующих предметным областям обучения (вторичная готовность к обучению).

В младшем школьном возрасте учебная деятельность развивается и совершенствуется, и к окончанию начального периода обучения, по мнению Д.Б.Эльконина, принимает форму развитой учебной деятельности. На последующих этапах уже освоенная учащимся учебная деятельность оптимизируется и перестраивается в соответствии с новыми задачами обучения.

Выявленные в ходе системогенетического исследования механизмы развития учебной деятельности и готовности учащегося к обучению определяют актуальность разработки технологий анализа индивидуальной структуры учебной деятельности и методов структурно-индивидуальной диагностики.

В большинстве современные тесты готовности к обучению ориентированы на диагностику отдельных качеств, не отражают целостную индивидуальность ребенка как субъекта учебной деятельности. По своей сути они представляют симптоматическую диагностику (Л.С. Выготский) и ограничиваются констатацией уровня развития того или иного учебно-важного качества, без указания места и функционального значения данного качества в структуре деятельности и индивидуальности учащегося, что значительно снижает объективность и научную обоснованность диагноза. Переход от симптоматической диагностики к каузально-динамической (этиологической), по сути – структурно-индивидуальной, предполагает раскрытие внутренней структуры субъекта, установление реально существующих взаимосвязей диагностируемых качеств и их функционального значения в структуре данной индивидуальности. Это, в свою очередь, позволяет устанавливать не

только уровень развития диагностируемых качеств и наличие определенных симптомов, но и причины их возникновения.

Практическая реализация структурно-индивидуальной диагностики сталкивается с трудностями теоретического и методического характера, для преодоления которых необходимо решение двух взаимосвязанных задач: 1) проведение теоретико-экспериментальных исследований структурно-функциональных и динамических характеристик предмета диагностики; построение вероятностных моделей исследуемой реальности и разработка методик, имеющих высокую содержательную валидность и отвечающих известным требованиям современной психодиагностики; 2) разработка методических приемов и средств, позволяющих перейти от вероятностной модели исследуемой области психического к анализу индивидуальной структуры, т.е. установлению своеобразия взаимосвязей и функционального значения компонентов исследуемой структуры у конкретного субъекта.

Если первая задача уже нашла свое решение в целом ряде исследований, то решение второй задачи до сих пор остается одной из наименее изученных областей психодиагностики. Один из путей разработки структурно - индивидуальной диагностики в психологии принятия управленческих решений предложен А.В. Карповым [2]. В основу его методики «индивидуальной кореллограммы» положены два общепринятых в психометрике правила: правило сигмы и правило унифицирования и стандартизации результатов политестового обследования. Это позволило автору разработать алгоритм перевода результатов политестовой диагностики в форму индивидуализированной кореллограммы и получить таким образом возможность структурного анализа результатов индивидуального обследования. Наибольшую ценность для дальнейшей разработки методов структурной диагностики, в частности, в области педагогической психологии и готовности к обучению, представляет сформулированный и экспериментально подтвержденный автором вывод о том, что уровень развития компонента индивидуальной структуры качеств соответствует функциональному весу этого компонента в данной структуре.

Теоретико-методологические принципы структурно-индивидуальной диагностики учебной деятельности и готовности к обучению в наиболее общем виде были сформулированы в базовой методике комплексной диагностики готовности к обучению - «КДГ». В процессе теоретико-эмпирических исследований и практической работы с учащимися разных возрастных групп диагностические принципы были конкретизированы, дополнены и послужили основой для создания методических комплексов, ориентированных на разные уровни образования (дошкольное, школьное, вузовское) и разные диагностические задачи: диагностика готовности детей к началу обучения в школе – «КДГд», диагностика готовности к обучению смысловому чтению – «КДГч», диагностика готовности студентов к обучению в вузе – «КДГс».

Библиографический список:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. - М.: Педагогика. – Т.2, 1982.; Т.4, 1984.
2. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. - М.: Юрист, 1988.
3. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
4. Нижегородцева Н.В. Комплексная диагностика готовности детей к началу обучения в школе: Учебно-методическое пособие; изд. 2-е, доп. и перераб. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011.
5. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе – «КДГс»; изд. 2-е, доп. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010.
6. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009.
7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982.