

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЁЖНОЙ ПОЛИТИКИ  
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ  
БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ  
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

---

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ  
ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ  
УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Материалы Всероссийской  
научно-практической конференции,  
приуроченной к 30-летию  
Сургутского государственного  
педагогического университета*

*20 ноября 2016 года*

Сургут, 2017

УДК 159.9:37.015.3(08)  
ББК 88.6я431  
П 86

Печатается по решению  
Редакционно-издательского совета СурГПУ

*Редакционная коллегия:*

**Петрова Д.Б.**, кандидат психологических наук, доцент  
**Мишанкина Н.А.**, кандидат психологических наук, ст. преподаватель  
**Ефремова А.В.**, кандидат психологических наук, преподаватель  
**Плюснина М.А.**, ст. преподаватель

*Рецензент:*

**Гагай В.В.**, доктор психологических наук, профессор  
БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»  
**Яковлев Б.П.**, доктор психологических наук, профессор  
БУ ВО «Сургутский государственный университет»

**П 86** Психологические факторы формирования субъектной позиции участников образовательного процесса : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. приуроченной к 30-летию Сургутского государственного педагогического университета, 20 ноября 2016 года / Бюджет. учреждение высш. образования Ханты-Манс. авт. округа – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т» ; [ред. кол. : Д.Б. Петрова, Н.А. Мишанкина, А.В. Ефремова, М.А. Плюснина]. – Сургут : РИО СурГПУ, 2017. – 124, [1] с.

В сборнике публикуются научные статьи студентов, аспирантов, молодых ученых, а также практических психологов – участников научной конференции «Психологические факторы формирования субъектной позиции участников образовательного процесса». Представленные результаты эмпирических исследований позволяют анонсировать основные направления психолого-педагогических разработок молодых ученых.

Материалы сборника предназначены для студентов, аспирантов, преподавателей кафедр педагогики и психологии, педагогов общеобразовательных учреждений.

УДК 159.9:37.015.3(08)  
ББК 88.6я431

© Сургутский государственный педагогический университет, 2017

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема становления человека как субъекта непрерывного образования выступает одной из ключевых в современной психолого-педагогической антропологии. Подход к рассмотрению образования как условию и фактору психического развития человека составляет основание культурно-исторического направления в отечественной психологии.

Истоки изучения обучения как ресурса развития человеческого потенциала заложены в известных работах Л.С. Выготского и плеяды ученых, работающих в намеченной им традиции. Как считал Л.С. Выготский, появление нового в психике под влиянием обучения не представляет собой лишь надстраивание над существующим уровнем или вытеснение прежнего уровня новым. Старое и новое взаимодействуют, вызывая внутренние противоречия в психике ребенка и продвигая ее развитие. Чтобы обучение вызывало самодвижение, т.е. чтобы оно определяло развитие, оно должно ориентироваться на те психические функции, которые еще не созрели, т.е. на зону ближайшего развития, или, как говорил Л.С. Выготский, не на вчерашний, а на завтрашний день развития.

Выдвинув требование опираться в обучении на зону не актуального, а ближайшего развития, Л.С. Выготский создал предпосылки для новых исследований, отвечающих на вопрос о закономерностях развития психического потенциала человека в контексте обучения.

Л.С. Выготский много сделал в разработке проблемы обучения и развития, но он лишь подошел к конкретному исследованию изучения развития учащихся в разных условиях обучения, к сопоставлению влияния различных типов обучения на ход развития обучаемых.

Для развертывания этого направления исследований, известного как развивающее обучение, важным шагом выступило то, что учение стало интерпретироваться с позиции деятельностного подхода, пониматься как специфическая учебная деятельность, предметом которой в отличие от всех других видов деятельности выступает изменение человеком своего потенциала.

Известны классические ракурсы анализа этой проблемы с позиции концепции учебной деятельности Эльконина Д.Б. – Давыдова В.В. Они послужили основанием для большого цикла исследований, ориентированных на изучение генезиса учебной деятельности как ведущей деятельности в младшем школьном возрасте. Характеристика структу-

ры деятельности, выделение ее важнейших компонентов: учебной задачи, учебных действий, контроля и оценки, изучение того, как преодолеваются затруднения в становлении этих компонентов, выступали объектами исследования на том этапе организации исследований, когда «умение учиться» рассматривалось в качестве важнейшего психологического новообразования обучающихся.

На этом этапе возрастал массив исследований, которые обогащали, детализировали основные направления, начатые под руководством классиков развивающего обучения. К ним можно отнести достаточно известные исследования закономерностей формирования предметных и универсальных действий на основе сопровождения процесса интериоризации ориентировочной основы действий, развернутые в научной школе под руководством П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. Своеобразные и яркие направления составили исследования психологического содержания учебных задач в их сопоставлении с практическими задачами, выявления затруднений, возникающих в интерпретации школьниками учебных заданий как средств овладения новыми способами выполнения целого класса аналогичных задач, обогащения собственного потенциала. Изучались контрольно-оценочные компоненты учебной деятельности, особенности траекторий развития самоконтроля и самооценки обучаемых, оформления новых учебных целей.

В контексте этих исследований все в большей мере вырисовывались и новые ракурсы изучения, которые смещали фокус анализа в направлениях, позволяющих анализировать интегративные новообразования обучающихся. Это касалось прежде всего распространения представлений о траекториях «умения учиться» на длительные дистанции образовательного пути за пределами начальной школы: в подростковом, юношеском возрастах, в системе повышения квалификации взрослых, достижения ими высших уровней профессионального мастерства.

Преодоление постулата непосредственности при рассмотрении хода психического развития, учет различных аспектов опосредствования при изучении генезиса психики – все это стало нормой исследовательской культуры отечественной психологии в анализе развития в русле обучения. В этом смысле потребление человеком средств, предлагаемых в обучении, оказалось в центре изучения исследований, отвечающих парадигме развивающего обучения. Однако такой ракурс анализа, при котором предметом изучения являлось бы становление субъекта, способного к обогащению своих возможностей, выбирать

и осуществлять процесс наращивания средств хотя всегда и подразумевался как высший уровень саморазвития учащегося, но не выступал предметом специального исследования.

Необходимость и важность исследования этого ракурса была подчеркнута на основе введения категории «субъект учебной деятельности, которая была подчеркнута в специальной публикации Давыдова В.В., Слободчикова В.И., Цукерман Г.А. в 1992 г.

Несмотря на то, что понятие «позиция школьника» было введено уже в русле исследований, выполняемых под руководством Л.И. Божович, категория субъекта учебной деятельности оказалась наполнена новым содержанием при анализе новообразований за пределами младшего школьного возраста на длительных дистанциях образования.

На уровне микро-генетического исследования развития позиции младшего школьника авторы рассматривали ее динамику, выражающуюся в готовности к обучению в связи с разнообразными функциональными новообразованиями. Одни из них изучали ее со стороны формирования у детей определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе, другие – со стороны генезиса отдельных компонентов учебной деятельности и выявления путей их формирования на специально организованных учебных занятиях, третьи – со стороны выявления единого психологического новообразования, лежащего у истоков учебной деятельности, например, способности к подчинению правилам и требованиям взрослого; умения сознательно подчинять свои действия правилу, формирования символической функции и воображения и многие другие ракурсы

Изучение позиции школьника первоначально анализировались в связи с новообразованиями в познавательной сфере ребенка, но позднее стало смещаться в область изучения тех психологических оснований, которые предопределяют социальную успешность ребенка относительно как учебных, так и внеучебных задач развития.

Определенное освещение динамика различий в принятии и интерпретации предметных задач учения в зависимости от понимания общего смысла школьниками «учебных задач» как задач «развивания» своего общепознавательного, общекультурного, психологического ресурса получила в исследованиях закономерностей становления смыслообразующих мотивов в известных исследованиях Марковой А.К., Орлова А.Б., Матис Т.А. (1990) и последующем цикле, связывающем новообразования в познавательной и личностной сфере человека (ценности, смыслы, цели)

Наиболее выразительно необходимость категории субъекта учения было подчеркнуто в исследованиях, посвященных изменению учебной деятельности при переходе к подростковому возрасту (Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А., Поливанова К.Н.). Так, Г.А. Цукерман подчеркивает смысловую регуляцию учебной деятельности на основе принятия учениками внутренней предметно-содержательной логики, которая, являясь реально действующим мотивом в младшем школьном возрасте, в подростковом может быть углублена в одной группе школьников, но может быть и утрачена в другой. Это может выражаться в том, что умение учиться не актуализируется школьниками, будучи сформировано, но не достаточно самостоятельно регулируемо ценностно-смысловыми представлениями о его личностной значимости в широкой жизненной практике.

В исследованиях этого направления убедительно показано значение рефлексии для оформления субъектной позиции. Определенные функции рефлексии становятся основанием для успешности развития учебной деятельности в расширяющемся ценностно-смысловом пространстве полагания школьником задач своего развития за пределами школьных учебных занятий.

Одним из направлений, позволяющем расширить анализ оформления позиции субъекта учения, оказалось возможно реализовать при включении в единицу проектирования и исследования учебной активности школьников системы взаимодействий участников учебных задач. Такое расширение, как было подчеркнуто в анализе, проделанном авторами, происходит на основе трехслойного рассмотрения учебной деятельности как системы иерархических отношений: ученик-учитель, ученик-соученики, ученик в его отношении к самому себе.

Это было подчеркнуто В.В. Давыдовым, когда он настаивал на все большей необходимости трактовки учебной деятельности как коллективно-распределенной. В.В. Давыдов подчеркивал, что начальная форма полноценной учебной деятельности может быть только коллективной и совместной деятельностью как самих школьников, так школьников и учителей. В.В. Рубцов один из первых занимался исследованием группового взаимодействия школьников, при освоении ими генетических понятий в системе предметного знания обосновал значение коллективно-распределенной деятельности для развития обобщенных способов решения предметно-познавательных задач (Рубцов В.В., 1987). Как показало исследование Г.А. Цукерман, сопровождение становления учебной деятельности в ее исходной форме как коллективно-распределенной имеет большое значение для развития позиции младшего школьника как субъекта учения. (Цукерман Г.А., 1987, 1989).

Важными в русле обсуждаемой проблемы являются результаты исследований по проблеме совместной деятельности и общения, все в большей мере подчеркивающие необходимость изучения опосредованности успешности овладения школьниками предметной деятельностью, осваиваемой в учении, системой взаимодействия и общения участников учебных ситуаций.

Все более актуальной становится характеристика общей способности человека преодолевать собственную ограниченность не только в области учебно-дисциплинарных навыков и знаний, но и в области любой практики и отвечающей ей человеческих отношениях. Именно при анализе того как, осуществляется перенос освоенного на учебных занятиях за его пределы (в ситуации жизнедеятельности) ведущее объяснительное значение приобретает категория «рефлексия».

Пересечение понятий «рефлексия» и «умение учиться» происходит через понятие «субъект»: человек, умеющий учить себя, сам определяет границы своего знания (незнания) и сам находит средство расширить границы известного, доступного. Рефлексии как составляющей умения учиться придается значение психологического механизма развития позиции школьника как субъекта учения. Это и было подчеркнуто как в работе самого В.В. Давыдова, так и в тексте важной для него совместной публикации с В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерман (В.В. Давыдов, 1986; В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, 1992).

Таким образом, при анализе факторов развития самой учебной деятельности она может и должна быть проанализирована в своем отношении с более широким контекстом жизни человека как субъекта бытия, в контексте взаимодействий, выходящих за пределы собственно учебных. Расшифровка психологического содержания этого компонента, безусловно, нуждается в дополнительных исследованиях.

Необходимо подчеркнуть, что поворот к изучению развития человека как субъекта учебной деятельности осуществлялся в контексте того, что многогранность проблемы изучения самореализации человеком своего потенциала в системе бытийной и духовной организации жизни предопределил множественность проекций субъектности как в деятельности, так и внедеятельностной парадигмах. В настоящее время в большом спектре исследований осуществляется содержательная категоризация понятий «субъект жизнедеятельности», «субъект времени и пространства», «субъект взаимодействия».

Требования к субъективно-психологической организации жизни человека в усложняющихся, динамичных условиях соотносимы с достижением специфической социокультурной зрелости человека. Одним из методологических оснований этого является необходимость развертывания в рамках общепсихологической теории деятельности таких ракурсов анализа, которые позволяли бы исследовать генезис деятельности человека со стороны субъектно-созидательных аспектов ее индивидуальной самоорганизации.

Проделанный анализ позволяет подчеркнуть то, что в контексте современных поисков путей обогащения человеческого потенциала для всех сфер общественной практики, необходимости лидировать в их модернизации, необходимости обеспечивать технологические инновационные прорывы, важно обратиться к анализу образования как особой активности человека, проанализировать оптимальные и искаженные траектории ее становления, охарактеризовать требования к профилактике искажений и оптимизации продуктивных стратегий в период дошкольного и школьного образования, в период студенчества, совершенствования профессионалов в поствузовский период.

При обращении к сфере дополнительного образования важно подчеркнуть, что расширение рамок исследования при изучении проблемы генезиса человека как субъекта непрерывного образования возможно обеспечить средствами системного анализа проявлений субъектной позиции как в учебных задачах на микро-уровне, так в более широком контексте образовательных ситуаций на макро-уровне жизнедеятельности человека в сфере свободного ресурса времени.

Анализ тех направлений, которые активно в настоящее время разворачиваются в психолого-педагогических исследованиях, позволяет подчеркнуть, что проблема развивающего потенциала обучения-образования является далеко не исчерпанной, а в определенных социально-психологических аспектах весьма мало изученной. Лишний раз об этом свидетельствует и спектр исследований представленных в данном сборнике.

**Шибасева Людмила Васильевна,**  
доктор психологических наук, профессор  
кафедры психологии Сургутского государственного  
педагогического университета