

DOI 10.23859/1994-0637-2017-4-79-20
УДК 37.013.2

© Карпов А.В., Карпова Е.В., 2017

Карпов Анатолий Викторович

Доктор психологических наук, профессор,
Ярославский государственный
университет (Ярославль, Россия)
E-mail: anvikar56@yandex.ru

Karpov Anatoliy Viktorovich

Doctor of Psychology,
Professor, Yaroslavl State University
(Yaroslavl, Russia)
E-mail: anvikar56@yandex.ru

Карпова Елена Викторовна

Доктор психологических наук, доцент,
Ярославский государственный
педагогический университет
(Ярославль, Россия)
E-mail: evkar55@yandex.ru

Karpova Elena Viktorovna

Doctor of Psychology,
Associate professor, Yaroslavl State
Pedagogical University
(Yaroslavl, Russia)
E-mail: evkar55@yandex.ru

**ПРИНЦИП АКТИВНОГО ВЫБОРА
В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ
ЛИЧНОСТИ**

**THE PRINCIPLE OF ACTIVE
CHOICE IN TEACHING AND
EDUCATION OF PERSONALITY**

Аннотация. Представлены материалы, раскрывающие необходимость и показывающие конкретные направления синтеза теории педагогики и педагогической практики с современной психологической теорией принятия решения. Описаны некоторые закономерности реализации дидактического и воспитательного потенциала, связанного с психологической природой и содержанием процессов принятия решения. Рассматриваются основные положения концепции структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Показано, что важную роль в обеспечении учебной деятельности и в воспитании выполняет мотивация самореализации, которая, в свою очередь, непосредственно связана с уровнем активности субъекта в ситуациях неопределенности и выбора. Сформулированы новые представления о принципе активного выбора, реализация которого может способствовать становлению организационно-дидактического направления, синтезирующего в себе «обучение и воспитание через выбор» – к «педагогике выбора».

Abstract. The article presents the data revealing the need for certain approach to synthesis of educational theory and pedagogical practices with modern psychological theory of decision-making. This paper describes some regularities of realization of the didactic and educational potential associated with the psychological nature and content of the decision-making processes. The basics of the concept of structural-level organization of motivational sphere of the personality in educational activity are considered in the article. The authors prove the fact that the motivation of self-realization which, in turn, is directly related to the level of subject's activity in situations of uncertainty and choice, plays an important role in teaching and education. They provide a new concept of the active choice principle, the implementation of which may lead to the formation of the organizational-didactic approach, synthesizing "learning and education through choice" and the "pedagogy of choice".

Ключевые слова: принятие решения, выбор, обучение, воспитание, реактивное сопротивление, ответственность, дидактическая фасилитация, мотивация, концепция,

Keywords: decision-making, choice, learning, education, reactance, responsibility, didactic facilitation, motivation, concept, structural-level principle, self-realisation

Введение

Одним из перспективных, но практически не реализованных направлений развития целого ряда отраслей педагогики является, на наш взгляд, ассимиляция ими тех данных, которыми располагает современная теория принятия решения [1], [7], [8], [9]. Данная теория в ее дескриптивно-интерпретационных, т.е. собственно психологических вариантах, фактически во многом эквивалентна психологии субъективного выбора. Отсутствие должных концептуальных контактов данной теории с педагогическим знанием и тем более с педагогической практикой, к сожалению, является достаточно общей и репрезентативной иллюстрацией общей сложившейся к настоящему времени ситуации относительно взаимосвязи двух фундаментальных отраслей гуманитарного знания – педагогики и психологии. Такая ситуация, разумеется, является существенным ингибирующим фактором развития обеих этих наук и должна быть преодолена. В данной статье будут представлены некоторые конкретные результаты, содействующие решению этой задачи.

Действительно, до сих пор в теории и практике педагогики и педагогической психологии явно недостаточны востребованными остаются результаты, полученные в некоторых новых и новейших направлениях современной психологии. Одним из них как раз и является психологическая теория принятия решений. В ней раскрыты важные закономерности поведения человека в таких значимых для него ситуациях, какими являются ситуации субъективного выбора. При их исследовании, в частности, установлены три следующих важных феномена. Во-первых, это очень существенные различия поведения личности в ситуациях так называемого «добровольного» и «принудительного» выбора, распространяющиеся и на «пострешенческое» поведение [7]. Во-вторых, это феномен «реактивного сопротивления личности»; его сущность, как известно, состоит в субъективной минимизации привлекательности навязываемых альтернатив и в максимизации привлекательности запрещаемых альтернатив [8]. В-третьих, это очень значимая, прямая и носящая характер детерминационной связь между степенью активности субъекта в ситуациях выбора и уровнем развития у него мотивации самореализации. Последняя из указанных закономерностей представляется особенно важной и в практическом плане, поскольку сама мотивация самореализации выступает детерминантой результативных параметров учебной деятельности, равно как и степени удовлетворенности от нее. Фундаментальный характер и широкая сфера их представленности позволяют предположить, что они могут выступать важными детерминантами дидактического и воспитательного процессов.

Основная часть

С целью проверки данного предположения проведен специальный цикл исследований [2]. В них моделировались дидактические ситуации двух типов. В первом случае обучение носило принудительный характер, а во втором прежде, чем выполнять задание, испытуемые могли выбирать один из его вариантов. В результате оказалось, что эффективность обучения во втором случае в среднем на треть выше, чем в первом. Следовательно, предоставление субъекту права выбора оказывает действенное позитивное влияние на эффективность обучения. Это явление можно обозначить как эффект «дидактической фасилитации». Основной причиной данного эффекта является смена позиции обучающегося: из объекта обучения он трансформируется в его субъект; тем самым включается система мощных факторов, оптимизи-

рующих обучение. Среди них необходимо выделить следующие: включение «Я-мотивации» и придание поведению самодетерминированного характера; добровольное возложение на себя ответственности за результаты своей деятельности; значимое возрастание, в связи с этим, меры активности; практически полное устранение эффектов «реактивного сопротивления»; уход от позиции подчинения; включение эффекта «когнитивной конгруэнтности» и обеспечение тем самым реализации принципа индивидуализации обучения; подключение системы внутренней мотивации.

Наряду с этим (и данное обстоятельство заслуживает, на наш взгляд, особого внимания), эффект «дидактической фасилитации» является, по всей вероятности, частным проявлением более общего случая, точнее – более общих и сильных мотивационных детерминант, порождаемых самим выбором как таковым и в особенности добровольным, свободным. Их суть состоит в том, что сам выбор как таковой и тем более получаемый в его итоге результат – самостоятельно принимаемое («свое») решение выступают очень мощными динамическими факторами всего последующего поведения субъекта. Необходимо, по нашему мнению, предельно четко осознать и принять тот факт, что выбор и его результаты сами по себе являются очень мощными мотиваторами и выступают в функции вполне автономных мотивационных образований, которые по своей силе влияния на поведение и деятельность нередко выступают как доминирующие и определяющие. Отсутствие внимания к этому кардинальному по своей значимости обстоятельству является чрезвычайно негативным как для теории педагогики, так и особенно для педагогической практики.

Наряду с этим, необходимо обратить внимание еще на одно также очень важное и достаточно общее обстоятельство. Известно, что существующая закономерность, согласно которой мера интегрированности когнитивных процессов и качеств значительно и достаточно интенсивно увеличивается в процессе онтогенетического развития. Данная закономерность действует, разумеется, и на том онтогенетическом этапе, на котором доминирует именно учебная деятельность. Причем она и не просто «действует», но и выражена максимально отчетливо, играя во многом определяющую роль. Следовательно, речь может идти и о зависимости меры интегрированности когнитивных процессов от степени сформированности самой учебной деятельности; эта степень, как известно, повышается в процессе онтогенетического развития.

Вместе с тем, как известно из теории решений, основная и наиболее характерная, по существу атрибутивная, психологическая особенность самих процессов принятия решений как раз и состоит в том, что они принадлежат к классу интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения [2]. Это означает, прежде всего, что их собственное содержание образовано закономерной организацией и интеграцией – синтезом основных когнитивных и других психических процессов. Следовательно, сама суть и атрибутивная природа процессов принятия решений объективно конгруэнтна основным тенденциям и закономерностям формирования учебной деятельности. Интегративная природа этих процессов создает наиболее благоприятные условия для развития одного из базовых механизмов, решающим образом определяющих эффективность учебной деятельности и вообще – ее сформированность. В качестве такого механизма (точнее – системы механизмов) как раз и выступают интегративные эффекты и другие средства организации, обеспечивающие реализацию процесса принятия решений. Причем, реальное действие данного механизма носит «кольцеобразный», двунаправленный характер. С одной стороны, все более усложняющаяся по содержанию и структуре, по условиям и требованиям к ней учебная деятельность предъявляет все более жесткие «запросы» к степени организованности и развитости процессов принятия решений. Другими словами, повышение степени ее сложности и организованности выступает детерминантой повышения

степени интегрированности когнитивных процессов и качеств, лежащих в основе процессов принятия решений. Однако, с другой стороны, и само повышение степени интегрированности когнитивных процессов и качеств субъекта выступает предпосылкой и важнейшим условием для формирования и совершенствования деятельности для повышения меры ее структурно-функциональной организации. Следовательно, деятельность не только проявляется в процессах принятия решений, детерминируя меру их организованности, но и формируется «в них» и «через них». Процессы принятия решений, выступая одним из структурных компонентов учебной деятельности, одновременно (в плане меры их организованности) являются и своеобразными эффектами степени организованности самой этой деятельности. В генетическом плане они же выступают и средствами формирования самой деятельности, своеобразными ее «точками роста». Формируясь «в» деятельности и «для» деятельности, они же одновременно являются и конкретными механизмами, лежащими в основе формирования самой деятельности. В этом находит свое конкретное проявление одна из описанных нами ранее общих функций процессов принятия решений – генеративно-порождающая [1]. Принципиально аналогичные закономерности имеют место и в собственно воспитательном (а не только в дидактическом) плане. В «обучении через выбор» и в «воспитании через выбор» формируются новообразования не только когнитивного, но и внекогнитивного характера – личностные качества субъекта. Личность не только проявляется в выборе, но и формируется в нем, в процессах, связанных с ним: в принятии на себя ответственности за его последствия, в необходимости актуализации волевых и мотивационных качеств; в развитии поведенческих средств реализации самостоятельного «морального выбора». Формируется личность не пассивного исполнителя, а активного деятеля с присущими ей чертами целенаправленности, ответственности, самоорганизованности, дисциплинированности, настойчивости и т.д. Полное же отсутствие свободы выбора в воспитательном процессе приводит к противоположным результатам, что зафиксировано, в частности, в известном факте обратной связи между степенью жесткости социального контроля за формированием личности и эффективностью самого этого формирования. Общей причиной этого следует считать максимизацию эффектов «реактивного сопротивления», пассивность позиции при интернализации социальных ценностей и норм, отсутствие «раннего опыта неудачных выборов» и несформированность средств их коррекции.

Третья из тех основных закономерностей, которые были отмечены в начале данной статьи (наличие значимой прямой связи, носящей детерминационный характер между степенью активности субъекта в ситуациях выбора и уровнем развития у него мотивации самореализации, а также влияние последней на результативные параметры учебной деятельности), также выступила предметом специального исследования. Его результаты могут быть обобщены следующим образом. Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что в общем плане эти исследования были реализованы на основе сформулированной нами ранее, а также всесторонне верифицированной как в теоретическом, так и в прикладном плане концепции структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности [3], [4], [5], [6]. В более конкретном плане исследование базировалось на двух следующих результатах, полученных в рамках данной концепции.

Первое из них состоит в том, что общий состав мотивационной сферы личности учащегося как субъекта учебной деятельности носит гораздо более широкий и комплексный характер, чем это длительное время считалось с традиционной точки зрения. Он не сводится к таким, например, категориям мотивов, как внешние, внутренние, познавательные, позиционные мотивы. Мотивационная сфера личности учаще-

гося является значительно более обширным и внутренне гетерогенным образованием, в которое включены и такие мотивационные факторы, которые ранее не подвергались экспликации и самостоятельному изучению. В частности, было показано, что важную роль в обеспечении учебной деятельности выполняют не только собственно учебные мотивы, но и мотивы, которые обычно относятся к категории внеучебных [3]. Важную роль играет также и еще одна очень специфическая категория мотивационных факторов, обозначенная нами понятием антимотивации учебной деятельности [6]. Однако наибольшую значимость среди мотивационных факторов, которые ранее не рассматривались в теории мотивации учебной деятельности, выполняет еще одна категория мотивационных образований, связанная с потребностью личности в самореализации и самоактуализации. Кроме того, важно учитывать, что именно ситуации выбора в целом и свободного выбора в особенности, создают наиболее благоприятные возможности для проявления и формирования мотивации самореализации, равно как и аналогичного личностного свойства.

Второе основное положение заключается в том, что мотивационная сфера учащегося является не просто разнообразной и внутренне гетерогенной, но и закономерно организованной на основе совершенно определенного структурно-уровневого принципа. Это означает, что общее содержание мотивационной сферы субъекта учебной деятельности дифференцировано на ряд основных мотивационных подсистем, каждая из которых включает в себя функционально сходные и содержательно гомогенные мотивы. Вся совокупность мотивационных подсистем организована в общем содержании мотивационной системы на основе структурно-уровневого принципа и образует целостную внутренне скоординированную иерархию. Одной из таких подсистем является подсистема мотивов самореализации и самоактуализации. Она, несмотря на признание самого факта существования такого рода мотивов, до сих пор не подвергалась самостоятельному специальному изучению, в том числе и в контексте проблематики учебной деятельности. Вместе с тем, осознание ее объективной значимости, а также предпринятое нами на этой основе исследование данной мотивационной подсистемы, позволило раскрыть целый ряд новых дополнительных данных об организации и динамике мотивационной сферы субъекта учебной деятельности. Основные из них можно резюмировать следующим образом.

Во-первых, было установлено, что существует прямая связь между уровнем развития подсистемы мотивации самореализации и таким важнейшим результативным параметром учебной деятельности как успеваемость. Это означает, что мотивация самореализации выступает одной из важнейших, а нередко и определяющих детерминант успешности всей учебной деятельности. Кроме того, этот вывод подкрепляется еще и тем, что по силе своего детерминационного влияния на успеваемость данная подсистема уступает лишь двум традиционно рассматриваемым в качестве основных мотивационным подсистемам – внешней и внутренней мотивации.

Во-вторых, степень связи между мотивацией самореализации и успеваемостью нарастает по мере взросления самого учащегося. Наряду с этим, еще более демонстративным явилось то, что общий диапазон развития мотивации самореализации является наибольшим среди всех других мотивационных подсистем. Следовательно, именно мотивация самореализации – это наиболее подверженный развитию, как в процессе онтогенеза в целом, так и ходе обучения в частности, класс мотивационных образований.

В-третьих, было установлено, что подсистема формируется и развивается гетерохронно. Это означает, что ее генетическая динамика выражена в достаточно умеренной степени на относительно ранних и даже средних этапах школьного обучения. Однако она резко интенсифицируется в более поздние периоды, связанные с

обучением в старших классах, а также с переходом обучающихся в подростковую стадию возрастного развития.

В-четвертых, наиболее интересной явилась еще одна обнаруженная в исследовании закономерность, которая состоит в следующем. В процессе исследования были определены коэффициенты корреляции между уровнем развития отдельных мотивационных подсистем и успеваемостью учащихся. Согласно проведенным нами исследованиям, существует восемь основных подсистем такого рода: подсистемы внешней и внутренней мотивации, подсистемы мотивации достижения и мотивации безопасности, мотивации самореализации, внеучебной мотивации, подсистема мотивационных стереотипов, а также подсистема антимотивации [6]. Были определены и матрицы интеркорреляций, отражающие взаимные связи между уровнем развития указанных подсистем друг с другом. Совокупность этих связей образует общую структуру мотивационных подсистем. Она показывает, каким образом подсистемы соорганизованы во всей мотивационной сфере обучающегося как системы и какова функциональная роль каждой из них.

В результате произведенных расчетов было обнаружено, что подсистема самореализации как правило реализует функциональную роль двух основных типов. С одной стороны она, как отмечалось выше, напрямую связана с ведущим результативным параметром учебной деятельности – успеваемостью. Однако с другой стороны, еще более сильной и значимой в статистическом отношении явилась роль данной подсистемы в плане ее участия в общем структурировании мотивационной сферы. Конкретно это проявляется в том, что подсистема мотивации самореализации имеет большое число и высокую значимость интеркорреляционных связей с большинством указанных выше мотивационных подсистем. В этом отношении она находится на третьем месте, уступая лишь таким основным сильнейшим мотивационным подсистемам, как подсистемы внешней и внутренней мотивации. Из методологии структурно-психологического (матричного) анализа известно, однако, что подсистемы, характеризующиеся наибольшим числом и значимостью связей, обозначаются как базовые. Они лежат в основе структурообразования систем (в данном случае – мотивационной). Следовательно, на основе этого результата можно обоснованно заключить, что действительная роль мотивации самореализации является двойкой. Она обуславливает уровень успеваемости (и, следовательно, эффективности всей учебной деятельности) и прямо, непосредственно, и косвенно, опосредствованно. Специфика второго типа детерминационного влияния состоит в том, что мотивация самореализации объединяет другие мотивационные подсистемы и придает организованность и целостность всей мотивационной сфере личности учащегося. В результате этого общий мотивационный потенциал возрастает, в том числе и за счет возникающих при этом синергетических эффектов взаимодействия мотивационных подсистем друг с другом.

Таким образом, вся совокупность полученных в исследовании и резюмированных выше результатов третьего цикла исследований позволяет сделать следующее заключение обобщающего плана. Мотивация самореализации носит не внешний по отношению к учебной деятельности характер, а объективно органически включена в состав мотивационной сферы личности субъекта учебной деятельности. Она выступает в качестве одной из ее основных подсистем. Ее роль не сводится к прямому детерминационному воздействию мотивов самореализации на учебную деятельность и ее успешность. Она состоит еще и в том, что мотивация самореализации выступает интегратором всей мотивационной сферы субъекта учебной деятельности и, следовательно, в еще более значимой степени воздействует на учебную деятельность. Кроме того, поскольку существует тесная и неразрывная связь между учеб-

ной деятельностью и личностью субъекта, осуществляющего ее, можно считать, что уровень развития подсистемы мотивации самореализации является мощной детерминантой не только этой деятельности, но и уровня зрелости самого обучающегося.

Выводы

Обобщая результаты всех трех представленных выше исследований, можно сделать следующее заключение. Реализация принципа активного выбора в таких организационных формах, как «обучение через выбор» и «воспитание через выбор», характеризуется существенно большей эффективностью, чем многие другие организационные формы дидактических и воспитательных воздействий. Данный принцип трансформирует исходную позицию учащегося, когда он из объекта педагогического процесса становится также и его субъектом. Тем самым контур внешнего управления процессом обучения и воспитания дополняется и обогащается внутренним контуром управления этим процессом, выступает уже и как самообучение, и как самовоспитание. За счет этого в определенной мере решается и еще одна актуальная задача: не просто научить и воспитать, но и «научить учиться», а также сформировать навыки самовоспитания. Крайне важно и то, что именно данный принцип является конструктивным средством формирования очень значимой детерминанты учебной деятельности, равно как и степени личностной зрелости в целом, – мотивации самореализации. Данное обстоятельство является значимым не только в теоретическом плане, но и в прикладном отношении, поскольку, как показано выше, прямой функцией от уровня сформированности мотивации самореализации выступают результативные параметры учебной деятельности (прежде всего, успеваемость), а также степень удовлетворенности от нее. Можно полагать также, что последовательная реализация данного принципа приведет впоследствии к своеобразному организационно-дидактическому направлению, синтезирующему в себе «обучение и воспитание через выбор» – к «педагогике выбора», в которой исходно активный статус обучающегося уже не только декларируется, но и реализуется.

Литература

1. Карпов А.В. Общая психология субъективного выбора. М.: Институт психологии РАН, 2000. 421 с.
2. Карпов А.В. Психология деятельности: метасистемный подход. М.: РАО, 2015. 431 с.
3. Карпов А.В., Карпова Е.В. Психология игровой деятельности: структурно-функциональная организация и генетическая динамика. М.: РАО, 2017. 640 с.
4. Карпова Е.В. Структурная организация мотивационной сферы личности в процессе учебной деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Акмеология образования. 2005. Т. 11. № 3. С. 7–17.
5. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: ЯГПУ, 2007. 570 с.
6. Карпова Е.В. Феномен «антимотивационного пика» в процессе школьного онтогенеза // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 2. С. 66–70.
7. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979. 504 с.
8. Brehm J.W. A theory of psychological reactance. N. Y., Morristown, General Learning Press, 1970. 287 p.
9. Carver C.S., Sheier M.F. Attention and self-regulation a control approach to human behavior. Springfield, 1981. 224 p.

References

1. Karpov A.V. *Obshchaia psikhologiya sub'ektivnogo vybora* [General psychology of subjective choice]. Moscow, 2000. 421 p.
2. Karpov A.V. *Psikhologiya deiatel'nosti: metasistemnyi podkhod* [Psychology of activity: a metasystem approach]. Moscow, 2015. 431 p.
3. Karpov A.V., Karpova E.V. *Psikhologiya igrovoi deiatel'nosti; strukturno-funktsional'naya organizatsiya i geneticheskaya dinamika* [Psychology of game activity: structural and functional organization and genetic dynamics]. Moscow, 2017. 640 p.
4. Karpova E.V. Strukturnaya organizatsiya motivatsionnoi sfery lichnosti v uchebnoi deiatel'nosti [Structural organization of the motivational sphere of the individual in the process of learning activity]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Akmeologiya obrazovaniya* [Bulletin of the Kostroma state University. N.A. Nekrasov. Acmeology of education]. 2005, vol. 11, no 3, pp. 7–17.
5. Karpova E.V. *Struktura i genesis motivatsionnoi sfery lichnosti v uchebnoi deiatel'nosti* [Structure and genesis of the motivational sphere of the individual in educational activity]. Iaroslavl, 2007. 570 p.
6. Karpova E.V. Fenomen "antimotivatsionnogo pika" v protsesse shkol'nogo ontogeneza [The phenomenon of "antimotivation peak" in the process of school ontogenesis] *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Iaroslavl Pedagogical Bulletin], 2008, no. 2, pp. 66–70.
7. Kozielecki J. *Psikhologicheskaya teoriya resheniy* [The psychological theory of decisions]. Moscow, 1979. 504 p.
8. Brehm J.W. *A theory of psychological reactance*. N. Y., Morristown, General Learning Press, 1970. 287 p.
9. Carver C.S., Sheier M.F. *Attention and self-regulation a control approach to human behavior*. Springfield, 1981. 224 p.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований; проект № 16-06-00210

Карпов А.В., Карпова Е.В. Принцип активного выбора в обучении и воспитании личности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №4(79). С. 127–134.

For citation: Karpov A.V., Karpova E.V. The principle of active choice in teaching and education of personality. Bulletin of the Cherepovets State University, 2017, no. 4 (79), pp. 127–134.