

УДК 37.01:159.9 (Основы воспитания, образования, обучения (методы обучения, общая теория воспитания, политика в области образования, основные формы воспитания, общие вопросы дидактики и методики воспитания и обучения, формирование интеллекта и личности). Психология. Общая психология. Психология отдельных видов деятельности. Психология возраста, пола. Психология личности)

## ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОНИМАНИЮ

© 2017 Т.В.Борзова

Борзова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии.

E-mail: [borzova\\_tatiana@mail.ru](mailto:borzova_tatiana@mail.ru)

Тихоокеанский государственный университет. Хабаровск, Россия

Статья поступила в редакцию 21.02.2017

В центре современных научных исследований находится человек, перед которым в настоящих исторических условиях открываются новые возможности жизнедеятельности в социуме. Объективно возникает необходимость построения качественно иной системы обучения, где ставятся принципиально изменившиеся цели, задачи, проблемы, актуализируются ранее не задействованные подходы. В статье представлена психология обучения студентов пониманию как целостная и относительно самостоятельная область психолого-педагогического знания. Рассматриваются итоги исследований по такому направлению как понимание текстов, подлежащих толкованию, в эмпирической, социокультурной, экзистенциальной реальностях бытия в процессе обучения.

*Ключевые слова:* психология обучения пониманию, высшее образование, изучение человека и мира, эмпирическая, социокультурная, экзистенциальная реальности бытия, понимание текста, подлежащего толкованию, продуцирование текста.

Следует отметить, что в современных нормативных образовательных документах достаточно высоко оценивается роль понимания в обучении. Тем не менее, в образовании все еще продолжает сохраняться выраженная когнитивная ориентация, не способствующая полноценному пониманию студентами явлений и событий окружающего мира, принятию и объяснению ими усваиваемых знаний, применению этих знаний, постижению новых смыслов бытия.

Заметной тенденцией в современной психологии стало смещение интереса психологов с когнитивной плоскости анализа психики в экзистенциальную. Применительно к проблеме понимания это означает, что оно стало изучаться как «экзистенциальный способ бытия человека в мире» [6, с.6]. Современному гуманитарному в процессе понимания необходимо владеть комплексом рациональных процедур, которые позволяют объективировать существующее знание и приводить его к максимально достоверному виду. Тем не менее, используемые в традиционной системе образования приемы обеспечения занимательности, расширения содержания и разнообразия форм понимания не имеют системы предъявления и используются при низком уровне мотивации студентов, лишь временно повышая интерес к выполняемой

деятельности [3, с.11]. Анализ научной литературы показывает, что различные аспекты психологии обучения пониманию реализовывались, как правило, в исследованиях учебной деятельности школьников (Ю.К.Бабанский, Д.Н.Богоявленский, Л.И.Божович, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Л.П.Доблаев, Л.В.Занков, В.П.Зинченко, З.И.Калмыкова, Н.Д.Левитов, Н.А.Менчинская, Е.Б.Моргунов, С.Л.Рубинштейн, Н.Г.Салмина, И.С.Якиманская и др.), а не студентов.

Для создания целостной концепции обучения студентов пониманию особое значение имеют исследования, в которых разрабатываются методологические, теоретические и практические основы психологии обучения пониманию. Так, определены закономерности функционирования антропосоциальных систем как уникальных, исторически развивающихся, в которые человек включен в качестве особого, значимого компонента (В.И.Аршинов, И.Р.Пригожин и др.), закономерности организации педагогического взаимодействия в процессе обучения (С.К.Бондырева, Г.Г.Граник, М.В.Григорьева, Е.В.Коротаева, В.А.Сластенин, О.В.Соболева и др.), психологические механизмы понимания (М.А.Баскин, А.А.Брудный, С.А.Васильев, Е.П.Горова, В.П.Зинченко, В.В.Знаков и др.).

Следует обратить особое внимание на достижения в области психологии обучения пониманию в зарубежной науке и использование их в образовательном процессе. Понимание трактуется как необходимое условие для обеспечения гибких, глубоких ответов в сообщениях учащихся, положительно влияющее на процесс обучения, обуславливающее получение прочных и удовлетворяющих требованиям социума знаний (D.Kerdeman, D.Newton, L.Newton, J.Wallace, H.Wildy) [19; 24; 31]; как необходимая составляющая бытия личности в социуме (J.Hiebert, P.J.Janssen, A.Minnaert, D.Shenk, D.Wearne, J.Winkles) [20; 23; 32]. Доказывается, что понимание включает в себя нахождение уникальных принципов или ментальных соединений причин и эффектов тех или иных событий (R.S.Nickerson, A.Sierpinska) [29]. Такие соединения могут способствовать прямому движению по направлению к образованию ментальных единств, пониманию ситуаций, событий (D.Newton, L.Newton) [24].

В связи с развитием когнитивной психологии, лингвopsихологии, лингвистики, теории искусственного интеллекта и т.п. весьма перспективными при изучении понимания в зарубежной науке становятся мультидисциплинарные исследования (A.S.Graeser, K.Millis, W.Schnotz, R.A.Zwaan) [17; 25; 26]. Текст изучается как инструмент коммуникации в процессе понимания (J.E.Albrecht, E.J.O'Brien, H.H.Clark, S.Dutke, N.Groeben, V.Hurrelmann, W.Schnotz) [14; 16; 22; 27].

При понимании текста конструируется целостная ментальная репрезентация отраженного в нем аспекта действительности: сценарии (S.C.Garrod, A.J.Sanford), ситуативные модели (W.Kintsch, T.A.VanDijk) [18], ментальные модели (P.N.Johnson Laird, G.McKoon, R.Ratcliff) [21].

При всей сложности ориентировки в разноплановых исследованиях, выполненных в русле различных научных подходов, можно выделить основополагающие – осмысление когнитивных механизмов (R.S.Anderson, W.Kintsch, P.D.Pearson, G.Rickheit, H.A.Robinson, H.Strohner, E.L.Thomas, T.A.VanDijk) [15; 18; 30]. Исследователи предлагают программы, содержащие приемы разработки формального построения текстов, которые способствует объединению прочитанного человеком с уже имеющимися у него знаниями для формирования обобщений (P.M.Fischer, H.F.Friedrich, H.Mandl, T.Weis) [27].

Подчеркивая плодотворность указанных исследований, следует, тем не менее, признать, что

в педагогической психологии проблема психологии понимания в обучении студента в современном вузе фундаментально не осмыслена. Предметом специального анализа до настоящего времени не стало развитие понимания студентов как цели обучения и познания, позволяющего постичь содержание, смысл текстовой природы когнитивной, социокультурной, экзистенциальной реальностей; не разработаны теоретико-методологические основания развития понимания.

*Цель статьи* – представление психологии обучения студентов пониманию как нового направления исследований, как целостной и относительно самостоятельной области психолого-педагогического знания. *Методологической основой исследуемой проблемы* являются философия как наука о всеобщих законах развития природы, общества и мышления; психология как наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности; педагогическая психология как наука, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания.

Источниками исследуемого вопроса являются фундаментальные положения: 1) *о единстве сознания и деятельности*: (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков, Д.И.Фельдштейн); 2) *о динамичной природе развития понимания в условиях образовательного процесса*: (Т.З.Адамьянц, О.С.Анисимов, В.А.Балдова, Ю.В.Балясова, Е.Г.Беякова, М.Е.Бершадский, А.А.Вербицкий, Г.Г.Граник, М.В.Григорьева, В.А.Гуружапов, А.Ф.Закирова, Ю.В.Сенько); 3) *о природе понимания в философии*: (Х.-Г.Гадамер, С.С.Гусев, Э.Гуссерль, В.Дильтей, П.Рикер, Г.Л.Тулъчинский, М.Хайдеггер, Ф.Шлейермахер).

Существенное значение в концептуальном плане имеют: 1) *теории и концепции личности, представленные в отечественной и зарубежной психологии*: (А.Л.Журавлев, В.П.Зинченко, Б.Ф.Ломов, Г.Олпорт, А.В.Петровский, К.Роджерс, Д.И.Фельдштейн и др.); 2) *теории и концепции субъекта вообще и субъектного подхода в особенности*: (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Л.И.Анцыферова, С.К.Бондарева, А.В.Брушлинский, А.А.Деркач, А.Л.Журавлев, В.В.Знаков, И.Г.Петров, А.О.Прохоров, В.М.Розин, С.Л.Рубинштейн, Е.А.Сергиенко и др.); 3) *концепции психологических механизмов понимания*: (А.А.Брудный, С.А.Васильев, В.П.Зинченко, В.В.Знаков, Е.Е.Сапогова, А.Н.Славская).

Динамика развития понимания студентов в различных реальностях бытия, позволяет рассматривать условия развития человека через значимые, объективно существующие и реально взаимодействующие факторы. Реальности бытия имеют свои константы, определяя специфику психологии обучения студентов пониманию в контексте значений и смыслов (см. таб.1).

Следует подчеркнуть, что в ходе эксперимен-

тальной деятельности (см. таб.2), направленной на изучение динамики развития понимания студентов, актуализировано 18 исследовательских этапов, каждый из которых представляет особый путь продвижения студента в процессуальном поле понимания. Таким образом, каждая из трех реальностей бытия (эмпирическая, социокультурная, экзистенциальная) изучалась на основе шести исследовательских этапов.

**Таб. 1** Динамика развития понимания студентов в различных реальностях бытия  
(Dynamics of development of understanding of students in various realities of life)

Структурные компоненты	Реальность бытия		
	Эмпирическая	Социокультурная	Экзистенциальная
Объект развития	Человек – предмет	Человек – смысл	Человек – мир
Структура объекта	Научно-предметные знания – усвоение практических навыков и действий общекультурного или производственного характера	Смыслы текстов, расшифровки знаний речевых, культурных практик – реконструкция духовного мира человека	Предметность культуры – внутренний мир, сущностные силы человека
Предпосылки и условия	Понимание-узнавание	Понимание-гипотеза, понимание-объединение	Понимание – проблематизация контекста
Базовые процессы	Эмпирическое мышление в форме терминологизации – детерминологизации	Переход от эмпирического мышления к теоретическому в форме метафоризации – деметафоризации, концептуализации – деконцептуализации	Теоретическое мышление в форме онтологизации – деонтологизации
Детерминанты развития	Вербально-демонстрационное объяснение в виде трансляции, запоминания и воспроизведения текстов, подлежащих толкованию	Регуляция смыслов	Рождение способов бытия
Механизмы и движущие силы	Текстовый ассоциативный эксперимент, постановка эмпирического вопроса, подведение под понятие	Моделирование текста, построение вопросительного высказывания, применение герменевтических приемов «истина – не истина», «герменевтический круг», построение нарративных текстов	Сближение денотативного и коннотативного фона текста, построение вероятностного прогнозирования, постановка теоретических вопросов, создание тезаурусных эпистем
Результат развития	Понимание-знание	Понимание-интерпретация	Понимание-постижение

**Таб. 2** Особенности работы студентов с текстом в эмпирической, социокультурной, экзистенциальной реальностях бытия (Features of work of students with the text in empirical, sociocultural, existential realities of life)

№ п/п	Эмпирические показатели	AI	AII	Различия (p-уровень)			VI	VII	Разл. AII и VII (p-уров.)
				AI и VI	AI и AII	VI и VII			
1	Оперирование содержанием вербальных знаков в рамках индивидуального ментального лексикона	34	66	0,87	0,02	0,46	29	33	<0,01
2	Установление эмпирического характера свободных и направленных словесных ассоциаций	11	77				13	11	
3	Установление характера переработки словесно-логической информации, допускающего опытную проверку	12	80				10	8	

4	Осуществление актов наименования (выражение своего опыта в словах)	55	79				53	54	
5	Постановка вопросов, носящих эмпирический характер	72	83				73	70	
6	Осуществление вербально-демонстрационного объяснения в виде трансляции, запоминания и воспроизведения текстов	63	78				60	58	
7	Мысленное перемещение предмета понимания в такие условия, в которых его сущность раскрывается с особой определенностью	13	64	0,87	0,03	0,34	12	14	<0,01
8	Предмет понимания становится объектом последующих мысленных трансформаций	9	55				7	9	
9	Постановка вопросов, носящих теоретический характер	21	51				23	24	
10	Создание авторских текстов (ментальных нарративов) разной степени сложности	3	49	0,87	0,03	0,34	5	2	<0,01
11	Осуществление построения вопросительного высказывания	12	54				13	10	
12	Осуществление сближения денотативного и коннотативного фона текста	24	76				22	20	
13	Выявление имплицитных (скрытых, неочевидных) признаков, связей, закономерностей содержания текста в авторских научных текстах	21	63	0,74	0,03	0,50	22	21	<0,01
14	Конструирование новых представлений и идей	21	56				24	24	
15	Фиксирование чувствительности к контексту и готовность порождать контексты в условиях их отсутствия	18	66				18	20	
16	Осуществление варьирующих и альтернативных интерпретаций	30	77				30	31	
17	Осуществление понимающего и прогнозирующего чтения	11	61				11	10	
18	Создание тезаурусных эпистем	24	50				20	27	

*Примечание:* А – экспериментальная группа; В – контрольная группа; АI – констатирующий этап (N=84); АII – контрольный этап (N=84); ВI – констатирующий этап (N=83); ВII – контрольный этап (N=83). Эмпирические показатели с 1 по 6 отражают эмпирическую реальность бытия, с 7 по 12 – социокультурную реальность бытия, с 13 по 18 – экзистенциальную реальность бытия.

Приведем примеры специально организованной деятельности, направленной на развитие понимания студентов, например, в социокультурной реальности бытия, по показателю № 10 «создание авторских текстов (ментальных нарративов разной степени сложности)». В работах М.Хайдеггера [13], в программе исследования личности в ее отношении к среде А.Ф.Лазурского и С.Л.Франка, выполненной в 1912 году [8], концепции жизненных миров Ф.Е.Василюка [4], в исследовании В.В.Розанова [12], Д.А.Леонтьева [9], Е.Ю.Мандриковой [10] и других авторов даны своего рода модели (способы) бытия человека в социуме. Именно на эти и другие модели человек в различных ситуациях собственной жизнедеятельности (в собственных нарративных текстах) может ориентироваться. И здесь речь идет не о слепом копировании содержания тех или иных идей великих гуманистов современности, а о возможности сверить свой путь (следовать или не следовать той или иной модели бытия в собственной жизни) с возможной жизненной дорогой,

представленной в трудах ученых. Что же касается результата этой деятельности, то выбор остается за человеком, обладающим пониманием [3, с. 137]. Таким образом, как отмечает З.И.Рябкина, «данные потребности есть стороны единой глобальной интенции – *БЫТЬ*, т.е. поддерживать и расширять свое бытие» [11, с. 141].

Так, например, Е.Ю.Мандриковой удалось экспериментально выделить различные типы и механизмы личностного выбора: реактивный тип, лишенный осмысления оснований выбора и управляемый случайными причинами; активный выбор неизменности, опирающийся на стремление к сохранению статус-кво и отказ от новых возможностей; активный выбор неизвестности, выражающийся в рискованном предпочтении неясных альтернатив. Последний тип, в отличие от первых двух, опирается на аргументы смыслового плана, а основанием выбора служат возможности, а не фактичность. Испытуемые, характеризовавшиеся этим типом выбора, отличались от других групп значимо более высоким уровнем

осмысленности жизни, автономии в принятии решений, оптимизма, толерантности к неопределенности, жизнестойкости и стремления к изменениям [10].

Умение делать выбор (следовать или не следовать тому или иному способу бытия, соотносить или не соотносить собственные результаты психодиагностических методик, полученные на основе выполнения пакета психодиагностических методик с реальностью) – сложный процесс *изобретения смысла* возникающих и решаемых личностью противоречий. Умение схватить смысл есть только половина пути к пониманию, нужно еще уметь порождать смысл из себя, сообщать другим, объективировать его. В ситуации выбора понимание представляет собой реальное событие, случающееся на основаниях, не совпадающих с его содержанием. и именно этими основаниями являются качественные способы бытия человека в социуме, разработанные учеными самых различных научных направлений (психологами, философами, педагогами и др.)

Таким образом, для решения поставленных задач по представлению психологии обучения студентов пониманию и проверки ее результативности был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, адекватных его предмету: теоретический анализ психологической, педагогической, философской литературы; методы практической психологии и среди них – методы эмпирического анализа понимания в обучении: сравнительный анализ понимания научного текста, анализ традиционного и инновационного психолого-педагогического опыта; экспериментальные методы (констатирующий и формирующий варианты эксперимента); математико-статистические методы (статистические различия по критерию Манна – Уитни, Колмогорова – Смирнова).

В ходе анализа и интерпретации качественных результатов формирующего эксперимента выявлены особенности становления понимания в когнитивной, социокультурной и экзистенциальной реальностях бытия человека.

*В эмпирической реальности бытия* основанием для анализа результатов по показателю «оперирование содержанием вербальных знаков в рамках индивидуального ментального лексикона» явилась концепция стадий понимания П.П.Блонского (1935), где первая – элементарная – стадия узнавания, генерализации родового понятия, наименования; вторая – стадия понимания смысла как стадия спецификации или видового понятия; третья – стадия объяснения по принципу «объяснение посредством сведения к известно-

му»; четвертая – стадия объяснения по принципу «объяснение генезиса». Трудности при работе с текстом у студентов вне специально организованной деятельности по обучению способам работы фиксировались на третьей и четвертой стадии понимания.

Основанием для анализа следующих двух показателей: «установление эмпирического характера свободных и направленных словесных ассоциаций» и «установление характера переработки словесно-логической информации, допускающего опытную проверку» – явилась концепция уровней понимания В.П.Зинченко (1998), выделявшего естественное понимание, культурное и творческое. Естественное понимание осуществляется как процесс извлечения смысла из ситуации, при котором полнота и достоверность подтверждаются реальным действием в рамках данных условий. Культурное понимание предполагает извлечение и знаковое оформление смысла в интересах последующих трансляций, а основным доказательством понимания выступают сообщения понимающего, которые должны в своей основе соответствовать оригиналу. Творческое понимание предполагает в дополнение к предыдущим действиям порождение и оформление новых смыслов, помимо тех, которые были извлечены из самой ситуации и представлены с использованием новых форм.

Полученные в ходе исследования данные позволяют фиксировать слабую вовлеченность студентов в процессы естественного и творческого понимания без специально организованной деятельности и демонстрируют весомую реализацию культурного понимания в обучении.

По показателю «осуществление актов наименования (выражение своего опыта в словах)» основанием для анализа результатов явилась авторская концепция уровней понимания Т.В.Борзовой (2009): первый уровень – дублирование наличной научной информации; второй – собственная интерпретация информации без изложения теоретических основ исследуемого явления; третий – представление адекватной информации, отражающей объективно существующие научные положения, фиксация элементов собственной интерпретации; четвертый – создание собственной интерпретации; пятый – изложение теоретических основ изучаемого явления, осмысление реальности с позиции философских оснований с описанием возможных путей выхода из сложившейся ситуации.

Полученные в ходе исследования данные позволяют констатировать минимальную актуализацию четвертого и пятого уровней понимания

текста студентами при обучении без специально организованной деятельности.

По показателю «постановка вопросов, носящих эмпирический характер» основанием для анализа результатов явилась концепция стадий понимания Л.П.Доблаева (1982). Первая стадия: учащиеся могут сформулировать вопросы к текстовым субъектам и предикатам лишь под влиянием требований педагога или с его помощью; самостоятельная постановка вопросов к тексту не связывается ими с пониманием содержания текста. Вторая стадия: учащиеся все более тесно связывают понимание текста с необходимостью его запомнить, для чего стараются выделить наиболее значимые фрагменты, используя вопросы-опоры к тем частям текста, которые выражают относительно законченную мысль; наиболее активно учениками ставятся вопросы, имеющие в основном мнемический характер. Третья стадия: характерно стремление учеников лучше понять текст; для этого они чаще всего обращаются к смысловым задачам, используя для их разрешения разнообразные приемы (постановка вопросов-предположений, предположения и догадки, антиципация и реципация); все это требует достаточно длительного времени и предполагает наличие довольно сложной внутренней структуры данного процесса. Четвертая стадия: учащиеся не только используют освоенные приемы в привычных проблемных ситуациях, но и пытаются переносить их на новые по своим характеристикам тексты; у учеников начинает вырабатываться критическое отношение к прочитанному, связанное с выявлением смысловых пробелов, выражением сомнения или несогласия, отстаиванием своей точки зрения; процесс чтения все чаще сопровождается состоянием умственной напряженности и готовности преодолеть возникающие при этом трудности. Полученные в ходе исследования по указанному показателю данные позволяют фиксировать актуальные действия студентов в границах первых двух стадий. Минимальную или нулевую актуализацию получают третья, четвертая стадии понимания текста студентами без специально организованного обучения.

По показателю «осуществление вербально-демонстрационного объяснения в виде трансляции, запоминания и воспроизведения текстов» основанием для анализа результатов явилась концепция трех форм понимания Г.А.Цукерман, О.Л.Обуховой (2012), актуализирующих воссоздающее понимание, которое ориентировано на эксплицитную информацию текста, отвечающую

главным образом на вопросы «Что?», «Где?», «Когда?» (читатель восстанавливает в воображении те картины жизни, которые изображены в тексте); рефлексивное понимание, которое ориентировано на имплицитную информацию, отвечающую на вопросы «Зачем?», «Почему?», «На каком основании?», «Что из этого следует?» (читатель реконструирует авторскую логику); творческое понимание – читатель переносит идеи текста на реалии, не описанные в этом тексте, т.е. отвечает на вопрос «Что будет, если?..».

Полученные в ходе исследования по указанному показателю данные позволяют фиксировать актуальные действия студентов в границах первой формы понимания. Соответственно, достаточно эффективно решаются задачи воссоздающего понимания (реконструируются картины жизни, изображенные в тексте), что предполагает следующие действия читателя: отнесение отдельных единиц информации (сообщений о реальных событиях и действиях) к реальности и связывание единиц информации в целостную картину. Минимальную или нулевую актуализацию получают рефлексивные и творческие формы понимания текста. Соответственно, в процессе обучения (при отсутствии специально организованной деятельности, направленной на развитие понимания) остаются невостребованными задачи рефлексивного понимания: реконструировать мысли автора по поводу картины жизни, изображенной в тексте (это предполагает следующие действия читателя: выявление авторской логики, восстановление системы понятий, в которых автор осмыслил описанную реальность, критичное отношение к авторской логике). Остаются нереализованными задачи творческого понимания: использовать авторские фактологию и логику для создания собственных знаний и идей, напрямую не связанных с текстом, но основанных на прочитанном.

*В социокультурной реальности бытия* основанием для анализа результатов явилась концепция уровней понимания Т.П.Горовой (2002), различающей эпистемологический, гносеологический, герменевтический, феноменологический и экзистенциальный уровни понимания. При этом акцент делался на показателях «мысленное перемещение предмета понимания в такие условия, в которых его сущность раскрывается с особой определенностью», «предмет понимания становится объектом последующих мысленных трансформаций», «постановка вопросов, носящих теоретический характер», «создание авторских текстов (ментальных нарративов) разной степени слож-

ности», «осуществление построения вопросительного высказывания», «осуществление сближения денотативного и коннотативного фона текста» (см. таб. 2).

Высокий процент студентов, испытывающих трудности при работе с текстом в социокультурной реальности бытия, позволил выявить доминирование эпистемологического (понимание совершается как узнавание, принятие, признание чего-то нового), гносеологического уровней понимания (отражается объективность ситуации или ее истинность, происходит расхождение между представлениями субъекта об объекте и его истинным смыслом). Выявленная тенденция (при отсутствии специально организованной деятельности, направленной на развитие понимания) проявляется в следующем: не в полную силу реализуются познавательные процессы в обучении, базовые процессы понимания социокультурной реальности бытия (переход от эмпирического мышления к теоретическому в форме метафоризации и деметафоризации, концептуализации и деконцептуализации текста); на низком уровне происходит установление существенных связей и отношений между предметами реальной действительности посредством применения имеющихся знаний; недостаточно прочные связи устанавливаются в процессе понимания между компонентами мышления: осознание вопроса изучаемой задачи, установление связи между ее данными и этих данных с вопросом, выбор альтернатив и обнаружение «скрытых» проблем, постановка промежуточных вопросов и т.д.; не используются, как правило, предпосылки и условия развития понимания в социокультурной реальности бытия (понимание-гипотеза, понимание-объединение); фиксируется абстрактность и схематизм знаний, неумение использовать информацию для объяснения явлений и событий в социуме. Кроме того, минимальную или нулевую актуализацию получают феноменологический и экзистенциальный уровни понимания.

*В экзистенциальной реальности мира* при исследовании показателей «выявление имплицитных (скрытых, неочевидных) связей, закономерностей», «конструирование новых представлений и идей», «фиксирование чувствительности к контексту и готовность порождать контексты в условиях их отсутствия», «осуществление варьирующих и альтернативных интерпретаций», «осуществление понимающего и прогнозирующего чтения», «создание тезаурусных эпистем» основанием для анализа результатов эмпирических данных явилась концепция актуализации понимания экзистенциальной реальности бытия В.В.Знакова:

1) Избирательная активность субъекта проявляется в актуализации ценностно освоенных, понятых явлений и событий окружающего мира. 2) Ведущая роль принадлежит эмоциональным переживаниям понимающего субъекта, возникающим в результате соотнесения содержания понимаемого с прошлым, настоящим и будущим экзистенциальным опытом. 3) Для понимания и решения проблем субъект обращает свой взор внутрь себя, прибегает к рефлексии и самопониманию. 4) В экзистенциальной реальности бытия переживания и рефлексия способствуют рождению опыта человека. 5) Процессы понимания осуществляются по типу понимания-постижения, где постижение есть процесс «схватывания» целого, части которого по причинам самого разного рода не могут быть познаны и детально описаны [7].

В ходе проведения исследования нами зафиксирован высокий процент студентов, испытывающих трудности при работе с текстом в экзистенциальной реальности бытия. В экзистенциальной реальности мира человека понимание, как правило, осуществляется по типу понимание-постижение. Оно требует обращение взгляда субъекта внутрь себя, духовных усилий, направленных на преобразование себя и мира. Духовное знание – атрибут не познания, а бытия человека в мире (Знаков, 2007). Формирующий эксперимент показал, что отсутствие специально организованной деятельности обуславливает наличие следующих фактов: недоступность «понимающего бытия», возможности изменения, преобразования, получения знания, основанного на глубинных взаимосвязях познающего и познаваемого; недоступность возможности по-другому видеть мир и видеть другой мир, оперировать основными составляющими экзистенциального опыта (субъективной ценностью, своим и чужим в опыте человека, пониманием-постижением, непостижимым и тайной как атрибутами опыта); недоступность возможности глубоко переживать события и ситуации, ведущие к изменению внутреннего мира человека; недоступность серьезных творческих усилий, глубокой интуиции, озарения.

Полученные экспериментальные результаты являются следствием специально организованной нами деятельности, а именно, реализуемой на практике концепции, раскрывающей динамику развития понимания студента в эмпирической, социокультурной, экзистенциальной реальностях бытия. Приведенная совокупность данных демонстрирует положительные изменения, ставшие результатом реализации разработанного нами комплекса мероприятий со студентами.

*Концептуальные положения психологии обучения*

студентов пониманию. Представление психологии обучения студентов пониманию как целостной и относительно самостоятельной области психолого-педагогического знания с необходимостью предполагает актуализацию концепции обучения студентов пониманию. В основании разработанной практико-ориентированной концепции обучения пониманию находятся субъектный подход и принципы учебного взаимодействия преподавателя и студента, обеспечивающие его реализацию в различных реальностях бытия. Концепция базируется на идее становления понимания в ходе динамичного продвижения студента в эмпирической, социокультурной, экзистенциальной реальностях бытия посредством овладения способами работы с текстом с включением в нее активных форм и методов.

При этом принципами учебного взаимодействия преподавателя и студента являются принцип этической толерантности, ориентирующий на терпимое отношение к продуктам научного творчества, легализацию «здорового» плюрализма, восприимчивость к аргументам, чувствительность к инакомыслию; принцип условности, ориентирующий на относительность собственных идей, мыслей, смыслов, постижений; принцип активности, ориентирующий на творчество в собственной деятельности и меняющемся обществе; принцип гуманизма, ориентирующий на то, что человек является целью, а не средством в любой сфере жизнедеятельности; принцип «ценностного отношения к бытию», ориентирующий на умение осуществлять собственный выбор способов и моделей поведения человека в социуме; принцип внутренней деятельности в понимании как «паузы» «в череде дел», в «лихорадке деятельности», ориентирующий на многократное переживание и осмысление событий и явлений окружающего мира; принцип «непрерывности (континуальности) процессов психического», ориентирующий на становление понимания на разных, но взаимосвязанных уровнях осознанного и неосознанного; принцип доступности сознанию, ориентирующий на принципиальную возможность развития понимания студента в различных реальностях бытия в ходе специально организованной деятельности.

Следует отметить, что соотношение между обучением пониманию и развитием понимания в обучении определяется ведущей (опережающей, стимулирующей) ролью обучения студентов способам работы с различного рода текстами в эмпирической, социокультурной, экзистенциальной реальностях бытия и обуславливает общее на-

правление и основные линии развития понимания, его движущие силы. Общее направление развития понимания обеспечивается когнитивно-репрезентативными структурами различных реальностей бытия. Основные линии развития понимания обуславливаются развитием: а) знаний и способов понимания явлений и событий окружающего мира; б) психологических механизмов применения усвоенных способов; в) определенных субъектных характеристик. Движущие силы развития понимания задаются противоречием между общественной востребованностью специалиста, способного к осмысленному пониманию явлений и событий окружающего мира, к выработке дифференцированного отношения к действительности, к извлечению из информации значимого для познания содержания, и неготовностью образовательной системы к созданию соответствующих условий для развития понимания в обучении. Одна из центральных линий развития понимания связана с основными речевыми новообразованиями студента: избирательным присвоением значений, их творческой переработкой, фиксацией индивидуального опыта в рамках профессионально-ориентированной учебной и научно-исследовательской деятельности.

В обучении студентов пониманию сочетаются когнитивная и экзистенциальная парадигмы, однако в практике современного образования акцент еще в недостаточной мере смещен с когнитивных на экзистенциальные компоненты, в которых процессы и результаты понимания проявляются в индивидуальных смыслах и приобщении понимающего субъекта к ценностям бытия. Обучение студентов пониманию должно начинаться с логико-гносеологической интерпретации подлежащих толкованию понимающим субъектом текстов. Развитие понимания в обучении определяется моделированием структур субъективного опыта (способов бытия человека в мире) для решения задач собственной жизни.

Особенности динамики понимания студентов в эмпирической, социокультурной и экзистенциальной реальностях бытия зависят от учета фактора человека в противовес подчинению конъюнктурному декларированию важности этого фактора. В эмпирической реальности доминирует отношение «Человек – Предмет», в социокультурной реальности – отношение «Человек – Смысл», в экзистенциальной реальности – отношение «Человек – Мир». Понимание отношений в эмпирической реальности, базирующееся на научно-предметных знаниях, способствует усвоению



практических навыков и действий общекультурного или производственного характера. Понимание отношений в социокультурной реальности, базирующееся на рождении смыслов текстов, способствует расшифровке значений речевых, культурных практик, связанных с психологической реконструкцией духовного мира людей. Понимание отношений в экзистенциальной реальности, актуализируя предметность культуры и сущностные силы человека, порождает новые способы его бытия в социуме.

Следует сделать акцент на том, что развитие понимания в обучении студентов вуза реализует возможность становления речевых новообразований, направленных на то, чтобы комплексно и осознанно осуществлять терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деме­тафоризацию текста, концептуализацию и декон­цептуализацию текста и на этой основе – онто­логизацию и деонтологизацию способов бытия че­ловека в современном социуме. Умение осу­ществлять терминологизацию и детерминологизацию текста в границах эмпирического типа мышления достаточно продуктивно развивается на основе установления соотношений учебных задач с эм­пирическим типом реальности, где с необходи­мостью осуществляется понимание-знание. Уме­ние осуществлять метафоризацию и деме­тафоризацию, концептуализацию и декон­цептуализацию текста в границах перехода от эмпирического мышления к теоретическому мышлению успешно развивается на основе установления соотношений учебных задач с социокультурным ти­пом реальности, где с необходимостью осу­ществляется понимание-интерпретация. Умение осу­ществлять онтологизацию и деонтологизацию способов бытия человека в современном социуме продуктивно развивается на основе установления соотношений учебных задач с экзистенциальным типом реальности, где с необходимостью осу­ществляется понимание-постижение.

Наиболее значимыми для формирования по­нимания являются такие познавательные проце­дуры, которые способны стать предпосылками и условиями поэтапного, динамичного продви­жения студента в различных реальностях бытия. Понимание-узнавание как познавательная про­цедура реализуется в границах эмпирического типа реальности на основе таких способов работы с текстами, как построение эмпирических вопро­сов, проведение текстового ассоциативного экс­перимента, подведение под понятие, построение социального узуса способов бытия человека в со­циуме, вычленение доминирующей темы текста, составление рекомендаций, применение децен-

трации как процедуры изменения личностной позиции студента при анализе текста. Понима­ние-гипотеза и понимание-объединение как по­знавательные процедуры реализуются в границах социокультурного типа реальности на основе та­ких способов работы с текстами, как построение вопросительного высказывания, теоретических вопросов, скрытых вопросов, моделирование на­учного текста, применение собственно герменев­тических приемов понимания («истина–не исти­на», «герменевтический круг» и др.), создание нарративного текста. В познавательной процеду­ре понимание – проблематизация контекста сту­дент осуществляет включение систем значений и смыслов, на основе которых строится образ мира человека, в собственные способы бытия. Понима­ние – проблематизация контекста как познава­тельная процедура реализуется в границах экзи­стенциального типа реальности с помощью таких способов работы с текстами, как вероятностное прогнозирование при анализе методологического текста, сближение денотативного и коннотатив­ного фона текста, построение собственной моде­ли бытия человека в социуме и др. Главная функ­ция понимания в обучении состоит в порождении смысла знания, полученного субъектом в процес­се мыслительной деятельности на основе приме­нения существующих и разработки собственных способов работы с текстом, подлежащим толко­ванию для решения задач собственной жизнеде­ятельности в социуме. Понимание в обучении спо­собно оказать существенное влияние на реконст­рукцию структур личностного опыта субъекта об­разовательного процесса, на основе которого строится образ мира человека [2; 3, с.14–20].

Таким образом, обучение студентов понима­нию в различных реальностях бытия становится результативным: 1) когда в контексте положен­ный субъектного подхода стратегия деятельно­сти преподавателя вуза, связанная с современ­ными традициями исследования субъекта (ког­нитивной, герменевтической и экзистенциаль­ной), и тактика такой деятельности реализуются в различных реальностях бытия с помощью адекватных этим реальностям методов обуче­ния; 2) когда овладение студентом комплексом рациональных процедур понимания становится основой для объективации явлений и событий окружающего мира и приведения их к макси­мально достоверному виду; 3) когда в ходе спе­циально организованной деятельности вектор развития мышления студента смещается от рас­судочно-эмпиричес­кого к научно-теоретическому; 4) когда содержание специ­ально организованной деятельности определя-

ется исходя из психологической структуры обучения студентов пониманию в эмпирической, социокультурной, экзистенциальной реальностях бытия.

1. Борзова, Т.В. Теоретические основы понимания в обучении: монография. Хабаровск, ДВГТУ, 2013. 340 с.
2. Борзова, Т.В. Психология понимания в обучении студентов вуза: монография. Хабаровск, ДВГТУ, 2014. 280 с.
3. Борзова, Т.В. Психология обучения студентов пониманию: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Хабаровск, 2016. 518 с.: <http://search.rsl.ru/ru/record/01006647261>
4. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М., Изд-во Московского университета, 1984. 200 с.
5. Гриненко, Г.В. История философии: учебник. 2-е изд., испр. и доп. М., Юрайт-Издат, 2005. 685 с.
6. Знаков, В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии: монография. М., Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2007. 479 с.
7. Знаков, В.В. Психология понимания мира человека: монография. М., Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2016. 488 с.
8. Лазурский, А.Ф., Франк, С.Л. Программа исследования личности в её отношении к среде // Ежегодник экспериментальной психологии. СПб., 1912. С. 1 – 40.
9. Леонтьев, Д.А. В поисках основы личности. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Личностный потенциал: структура и диагностика / А.Ж.Аверина и др.; под ред. Д.А.Леонтьева. М., Смысл, 2011. С. 12–41.
10. Мандрикова, Е.Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2006. 195 с.: <http://www.dissercat.com/content/vidy-lichnostnogo-vybora-i-ikh-individualno-psikhologicheskie-predposylki>
11. Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / под ред. В.В.Знакова, З.И.Рябикиной, Е.А.Сергиенко. Краснодар, Кубанский гос. ун-т, 2010. 371 с.
12. Розанов, В.В. О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания. СПб., Наука, 1994. 539 с.
13. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге: сборник / пер. с нем.; под ред. А.Л.Доброхотова. М., Высшая школа, 1991. 192 с.

## **PSYCHOLOGY OF TEACHING STUDENTS IN THE UNDERSTANDING**

©2017 T.V.Borzova

*Tatyana B.Borzova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology, E-mail: [borzova\\_tatiana@mail.ru](mailto:borzova_tatiana@mail.ru)*

Pacific National University. Khabarovsk, Russia

In the center of modern scientific research there is a person before whom in the real historical conditions new opportunities of activity in society are open. Objectively there is a need of creation of another qualitative training system where essentially changed purposes, tasks, problems are set, earlier not involved campaigns are staticized. A new trend of psychological research includes theoretical and methodological analysis, systematization of different aspects of developing psychology of learning students in the understanding. The paper is an attempt to draw attention of professional psychologists to psychology of learning students in the understanding of the text in the empirical, social and cultural, existential reality of being during educational process.

*Key words:* psychology of learning, students, understanding, empirical, socio-cultural, existential reality of being, psychological research, understanding of the text.

1. Borzova, T.V. Teoreticheskie osnovy ponimaniya v obuchenii: monografiya (Theoretical bases of understanding in training: monograph). Khabarovsk, DVGGU, 2013. 340 s.
2. Borzova, T.V. Psikhologiya ponimaniya v obuchenii studentov vuza: monografiya (Understanding psychology in training of students of higher education institution: monograph). Khabarovsk, DVGGU, 2014. 280 s.
3. Borzova, T.V. Psikhologiya obucheniya studentov ponimaniyu (Psychology of training of students in understanding): dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.07. Khabarovsk, 2016. 518 s.: <http://search.rsl.ru/ru/record/01006647261>
4. Vasilyuk, F.E. Psikhologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii (Experience psychology. Analysis of overcoming critical situations). M., Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1984. 200 s.
5. Grinenko, G.V. Istoriya filosofii (Philosophy history): uchebnik. 2-e izd., ispr. i dop.. M., Yurait-Izdat, 2005. 685 s.
6. Znakov, V.V. Ponimanie v myshlenii, obshchenii, chelovecheskom bytii: monografiya (Understanding in thinking, communication, human life: monograph). M., Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2007. 479 s.
7. Znakov, V.V. Psikhologiya ponimaniya mira cheloveka: monografiya (Psychology of understanding of the person

- world: monograph). M., Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2016. 488 s.
8. Lazurskii, A.F., Frank, S.L. Programma issledovaniya lichnosti v ee otnoshenii k srede (The program of a personality research in its relation to environment) // *Ezhegodnik eksperimental'noi psikhologii*. SPb., 1912. S. 1 – 40.
  9. Leont'ev, D.A. V poiskakh osnovy lichnosti. Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psikhologii: ot neobkhodimogo k vozmozhnomu (In search of a basis of the personality. New reference points of understanding of the personality in psychology: from necessary to possible) // *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* / A.Zh.Averina i dr.; pod red. D.A.Leont'eva. M., Smysl, 2011. S. 12–41.
  10. Mandrikova, E.Yu. Vidy lichnostnogo vybora i ikh individual'no-psikhologicheskie predposylki (Types of the personal choice and their individual and psychological prerequisites): dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01. M., 2006. 195 s.: <http://www.disserscat.com/content/vidy-lichnostnogo-vybora-i-ikh-individualno-psikhologicheskie-predposylki>
  11. Psikhologiya sub'ekta i psikhologiya chelovecheskogo bytiya: monografiya (Psychology of the subject and psychology of human life: monograph) / pod red. V.V.Znakova, Z.I.Ryabikinoi, E.A.Sergienko. Krasnodar, Kubanskii gos. un-t, 2010. 371 s.
  12. Rozanov, V.V.O ponimanii. Opyt issledovaniya prirody, granits i vnutrennego stroeniya nauki kak tsel'nogo znaniya (About understanding. Experience of a nature research, borders and internal structure of science as integral knowledge). SPb., Nauka, 1994. 539 s.
  13. Khaidegger, M. Razgovor na proselochnoi doroge (Conversation on the country road): sbornik / per. s nem.; pod red. A.L.Dobrokhotova. M., Vys-shaya shkola, 1991. 192 s.
  14. Albrecht, J.E., Jason, E.A., Edward, J.O'Brien. Updating a Mental Model: Maintaining both Local and Global Coherence. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1993. Vol. 19, no. 5. P. 1061–1070.
  15. Richard, C., Anderson, P., Pearson, D. A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension: *Handbook of Reading Research* / ed. by P.David Pearson. New York, 1984. P. 255–291.
  16. Clark, H.C. *Arenas of Language Use*. Chicago, University of Chicago Press; [Stanford, Calif.]: Center for the Study of Language and Information, 1992. 419 p.
  17. Arthur, C., Graesser, A., Keith, K., Rolf, A. Discourse Comprehension. *Annual Review of Psychology*. 1997. Vol. 48. P. 163–189.
  18. Dijk, T.A. van., Kintsch, W. Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press, 1983. 418 p. Bibliogr.: p. 387–404.
  19. Kerdeman, D. Pulled Up Short: Challenging Self-Understanding as a Focus of Teaching and Learning. *Journal of Philosophy of Education*. 2003. Vol. 37, iss. 2. P. 293–308.
  20. Hiebert, J., Wearne, D. Instruction, Understanding and Skill in Multidigit Addition and Subtraction. *Cognition and Instruction*. 1996. Vol. 14, iss. 3. P. 251–283.
  21. Johnson Laird, P.N. *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983. 513 p.: ill. Bibliogr.: p. 481–500.
  22. *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* / Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.). Weinheim; München: Juventa-Verl., 2002. 288 S.
  23. Minnaert, A., Janssen, P. Success and Progress in Higher Education: a Structural Model of Studying. *British Journal of Educational Psychology*. 1992. Vol. 62, iss. 2. P. 184–192.
  24. Newton, D., Newton, L. Do Teachers Support Causal Understanding through their Discourse when Teaching Primary Science? *British Educational Research Journal*. 2000. Vol. 26, iss. 5. P. 599–613.
  25. Schnotz, W. *Aufbau von Wissensstrukturen : Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union, 1994. 384 S.
  26. Schnotz, W., Dutke, S. *Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* / Ulrich Schiefele [et al.] (Hrsg.). Wiesbaden, 2004. S. 61–100.
  27. Schnotz, W. *Textverstaendnis: Handwörterbuch pädagogische Psychologie* / Detlef H. Rost (Hrsg.) 3, überarb. und erw. Aufl. Weinheim, 2006. S. 769–778.
  28. Shenk, D. *Data smog: surviving the information glut*. London: Abacus, 1997. 250 p.
  29. Sierpinska, A. *Understanding in Mathematics*. London: The Falmer Press, 1994. 189 p.
  30. Lamar, E., Thomas, H., Robinson, A. *Improving Reading in Every Class: a Sourcebook for Teachers*. [Boston]: Allyn & Bacon, 1972. 479 p.: ill.
  31. Wildy, H., Wallace, J. Understanding teaching or teaching for understanding: Alternative frameworks for science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*. 1995. Vol. 32, iss. 2. P. 143–156.
  32. Winkles, J. Achievement, Understanding and Transfer in a Learning Hierarchy. *American Educational Research Journal*. 1986. Vol. 23, no. 2. P. 275–288.