

ПСИХОЛОГІЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ

DOI 10.26565/2225-7756-2025-78-08

UDC 37.015.3:159.95

В.В. РЕПКІН (Володимир Володимирович Репкін)*к. психол. н., доцент*

Н.В. РЕПКІНА (Наталія Володимирівна Репкіна)

*к. психол. н., доцент, доцент кафедри психології,**Луганський національний університет імені Тараса Шевченка**вул. Івана Банка, 3, м. Полтава, Україна**E-mail: mail@luniv.edu.ua**<https://orcid.org/0000-0002-9484-3011>*

ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ УЧБОВОЇ ЗАДАЧІ В РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ

У статті розглядається еволюція поняття учбової задачі в контексті розвивального навчання, акцентуючи увагу на внеску Харківської дослідницької групи. Виділено два взаємодоповнюючі функціональні компоненти учбової задачі: "власне учбова підзадача" (зміни в мисленні для конструювання нового способу дії) та "учбово-практична підзадача" (власне конструювання способу дії). Це дозволяє суттєво доповнити розуміння розвитку суб'єкта учбової діяльності в процесі постановки та вирішення учбової задачі. Особлива увага приділяється значенню ментальних цілей учня, адже без їх самостійної постановки учбова діяльність втрачає свій розвивальний характер і зводиться до простого засвоєння. Уточнюються погляди на дію аналізу та перетворення моделі в процесі вирішення учбової задачі, а також роль оцінки, яка виконується на всіх етапах постановки й вирішення учбової задачі, об'єднуючи ключові дії в цілісний акт учбової діяльності.

Ключові слова: *розвивальне навчання, учбова задача, квазідослідницька задача, учбова діяльність, цілепокладання, ментальна ціль*

У зв'язку з нещодавно відзначеним 100-річчям з дня народження видатного вітчизняного психолога Григорія Кузьмича Середи хочеться згадати початок його наукового шляху. Григорій Кузьмич навчався в аспірантурі на кафедрі психології Харківського університету під керівництвом П. І. Зінченка, котрий щойно завершив своє дослідження мимовільного запам'ятовування. Подальший розвиток досліджень Петро Іванович бачив у вивченні ролі і можливостей мимовільного запам'ятовування у реальній діяльності людини, і насамперед — в учбовій діяльності. Він розумів, що проведення такого дослідження потребує зміни шкільного навчання, оскільки на той час воно було організоване виключно як засвоєння знань, як процес, а не діяльність.

Вирішення першої задачі їй розпочав Г. К. Середа, а організацією експериментального навчання на основі теорії діяльності зайнявся В. В. Репкін, котрий теж поступив до аспірантури. Вже до кінця 1960-х років було суттєво розроблено експериментальне навчання, що надало можливість проведення дослідження Г. К. Середи. Отримані результати високої ефективності мимовільного запам'ятовування надихнули Г. К. Середу на ідею щодо можливості повного переведення шкільного навчання на орієнтацію на мимовільне запам'ятовування. Однак це не було прийнято П. І. Зінченком з низки причин, котрі ми тут не розглядатимемо. Григорій Кузьмич Середа продовжив подальші дослідження, присвячені проблемі

взаємозв'язку пам'яті з діяльністю та особистістю і зробив суттєвий вклад у теорію пам'яті, запропонувавши «футурогенну теорію», згідно з якою пам'ять трактується як психологічний механізм системної організації індивідуального досвіду. (Іванова & Бондаренко, 2022)

Експериментальне навчання, організацію якого спочатку П. І. Зінченко бачив як умову для вивчення пам'яті, вже до кінця 60-х років В. В. Репкіним з невеликою групою дослідників було не тільки спроектовано, але й з доведеною ефективністю реалізовано в школі, і задача його подальшого розвитку стала окремою науковою проблемою. З самого початку експериментальне навчання в Харкові розроблялося як цілісна система, основою якої була теорія учбової діяльності. Але ця теорія на той час у готовому вигляді не існувала, і їй треба було розробляти, оскільки протиріччя і недоробки в теорії закономірно викликали проблеми у практичній реалізації навчання. У 1970-х роках В. В. Репкіним було запропоновано поняття учбової діяльності, котра є суттєвим уточненням і розвитком ідей діялісного підходу О. М. Леонтьєва. (Repkina, 2023)

Як надскладна психологічна система, учбова діяльність далі потребувала детального вивчення. Саме для дослідження пізнавального інтересу як одного з важливих компонентів учбової діяльності почався науковий шлях О. К. Дусавицького, котрий все своє подальше наукове життя присвятив дослідженню розвитку особистості учнів за умов експериментального навчання (яке пізніше отримало назву розвивального навчання). (Дусавицький, Заїка & Зуєв, 2012).

Як цитувати: Репкін, В., Репкіна, Н. (2025). Еволюція поняття учбової задачі в розвивальному навчанні. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*, (78), 53-59. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2025-78-08>

In cites: Riepin, V., Repkina, N. (2025). Evolution of the Concept of Learning Task in Developmental Teaching. *Visnyk of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series Psychology*, 78, 53-59. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2025-78-08> (in Ukrainian)

© Репкін, В., Репкіна, Н. 2025; CC BY 4.0 license

На сьогодні в Україні варіант системи, розроблений дослідницькою групою під керівництвом В. В. Рєпкіна, існує під назвою «Система Розвивального навчання ДРiМ» (В. Давидова – В. Рєпкіна – С. Максименка) і викликає змістовний інтерес дослідників за кордоном. (Longarezi. 2024; Puentes, 2022).

Оцінюючи початок дослідження пам'яті Г. К. Середи й перший етап створення системи розвивального навчання, В. В. Рєпкін вважав його визначальним для їхнього становлення як дослідників. В. В. Рєпкін при цьому підкреслював, що важливим фактором такого швидкого та ефективного розгортання цих досліджень і подальшого їхнього розвитку був талант П. І. Зінченка організувати цілеспрямований колектив, в котрому була атмосфера творчого сумісного пошуку як процесу сумісної постановки і вирішення науково-дослідницьких задач.

Поняття учбової (квазидослідницької) задачі є центральним компонентом теорії розвивального навчання, а сама учбова задача — ключовим елементом учбової діяльності, який визначає її ефективність у забезпеченні умов становлення кожного учня як суб'єкта. Водночас поняття учбової задачі й досі залишається суперечливим і в багатьох аспектах дискусійним.

Представлений аналіз еволюції поняття учбової задачі в теорії розвивального навчання став останнім нашим сумісним дослідженням з В. В. Рєпкіним.

Метою нашого дослідження стало вивчення розвитку поглядів авторів системи розвивального навчання щодо поняття учбової задачі. Окрему увагу вважаємо за необхідне приділити уточненню сутності структурних елементів учбової задачі, представити її функціональні компоненти. Проаналізувати психологічні механізми, котрі забезпечують розвиток суб'єкта учбової діяльності в процесі постановки й вирішення учбової задачі.

Основні результати. Зазначимо, що, обговорюючи проблему учбової задачі, ми виходимо з певного розуміння функцій та цілей розвивального навчання. Сучасна педагогіка і психологія розглядають навчання як трансляцію елементів людського досвіду новим поколінням з метою їхнього включення в різні сфери життя суспільства (Бех, Савченко & Кремень, 2007). Таке розуміння функцій навчання є цілком виправданим, якщо врахувати, що накопичений людством досвід — це передусім досвід предметно-перетворювальної діяльності, яка, на відміну від пристосувальної поведінки тварин, практично не передається механізмами спадковості.

Звернемо увагу, що предметно-перетворювальна діяльність існує у двох принципово різних варіантах: як масове матеріальне чи духовне виробництво, яке відтворює результати вже здійснених перетворень, і як пошук і первісне здійснення нових перетворень.

У процесі виробництва індивід має забезпечити досягнення заданих йому цілей, застосовуючи сформовані й перевірені способи їхнього досягнення, спираючись на відповідні знання. Його активність є відтворювальною, а сам він — виконавець (актор), а не автор, не суб'єкт. На відміну від цього, індивід, що вперше здійснює певне перетворення, не може спиратися на знання про необхідний результат і способи

його досягнення, оскільки знань про те, чого ще не існує, бути не може. У такому разі йдеться про творчу активність, тобто про діяльність, у якій індивід виступає автором, суб'єктом.

З цього випливає, що, розглядаючи навчання як трансляцію елементів загальнолюдського досвіду, слід враховувати, про який саме тип досвіду йдеться. Якщо йдеться про досвід відтворювальної діяльності — її цілі та способи, узагальнені у відповідних знаннях, дійсно можуть передаватися в процесі навчання. Але здібності, що лежать в основі творчої діяльності, принципово не можуть бути зафіксовані у знаковій формі й не підлягають трансляції. Вони не засвоюються, а розвиваються в самій творчій діяльності через розвиток суб'єкта.

Тому навчання, яке спрямоване на передавання досвіду творчої діяльності, має від самого початку забезпечити розвиток учня як суб'єкта творчості, поступово ускладнюючи завдання, що постають перед ним. У такому разі навчання стає, як відзначав Л. С. Виготський, особливою формою розвитку суб'єкта — тобто навчанням розвивальним у прямому значенні цього слова (Vygotsky, 1978).

Різні цілі навчання передбачають і різні типи учбової активності, що відрізняються саме за цілями, на досягнення яких вони спрямовані. Якщо єдиною метою учнів у процесі навчання, що транслює певні знання, є їхнє засвоєння, то цілі учнів у рамках розвивального навчання мають бути так чи інакше пов'язані з їхнім розвитком.

Першим звернув увагу на наявність у процесі навчання цілей, пов'язаних із суб'єктом навчання, Д. Б. Ельконін. Він виходив з того, що результатом активності учнів у процесі навчання є, з одного боку, конкретний практичний результат (розв'язання прикладу, засвоєння формули, запам'ятовування тексту тощо), а з іншого — зміна самого учня як суб'єкта цієї активності. За певних умов ця зміна може стати метою особливої дії. На відміну від дії, спрямованої на отримання практичного результату, така дія, спрямована на зміну суб'єкта, є власне учбовою, а система таких дій надає учінню характеру учбової діяльності. (Elkonin, 2021)

Підкреслимо, що до Д. Б. Ельконіна наявність у учня якихось інших цілей, окрім засвоєння заданого матеріалу, психологи не визнавали, традиційно розглядаючи учіння не як цілеспрямовану діяльність, а як процес. По суті, Д. Б. Ельконін зробив перший крок до розгляду розвивального навчання як особливої форми розвитку суб'єкта. Проте для того, щоб розвинути та конкретизувати цей підхід, необхідно було суттєво уточнити поняття учбової задачі.

Перш за все слід було з'ясувати, у чому саме полягає зміна суб'єкта в процесі навчання, і наскільки ці зміни потребують здійснення особливих цілеспрямованих дій.

Погляди дослідників на це питання розійшлися. Так, Л. В. Занков вважав, що одним з основних результатів навчання в початковій школі є розвиток психіки як цілісної системи, провідну роль у якому відіграє розвиток мислення. (Longarezi & Ferola, 2023) Проте цей результат, на його думку, є побічним продуктом засвоєння і не потребує організації спеціальних учбових

дій. Він досягається через відповідний добір навчального матеріалу, центральне місце в якому має посідати «теорія» — шкільні правила, визначення понять, що фактично нічого спільного з науковою теорією не мають. Таким чином, у системі розвивального навчання Занкова не передбачаються спеціальні дії, спрямовані на саморозвиток учнів — тобто учбова задача виявляється зайвою.

Частково погоджуючись із таким підходом, В. В. Давидов, поділяючи точку зору Е. В. Ільєнкова, що школа має навчати мислити, наполягав на тому, що головною метою розвивального навчання є розвиток теоретичного мислення. Досягнення цієї мети, на думку В. В. Давидова, передбачає не просто включення відповідного матеріалу в зміст навчання, а його самостійне конструювання учнями за допомогою вчителя. Відтак у розвивальному навчанні з'являється особлива учбова задача квазідослідницького типу, спрямована на розвиток теоретичного мислення. (Davydov, 2021)

Такий підхід викликав гостру критику не лише з боку педагогів і методистів, які наголошували на його невідповідності віковим можливостям учнів, але й з боку деяких психологів, що працювали над проблемою розвивального навчання. Це призвело до тенденції до «спрощення» змісту розвивального навчання, ідеям про те, що розвиток залежить не від змісту навчального матеріалу і методів роботи з ним, а від особливостей навчального спілкування. Позитивним моментом є те, що деякі елементи організації спілкування (наприклад, групова самостійна робота учнів, учбової дискусії тощо) були включені до практики різних варіантів розвивального навчання.

Суттєво уточнивши уявлення про учбову активність у рамках розвивального навчання як квазідослідницької діяльності, В. В. Давидов залишив питання про мету цієї діяльності в максимально загальній, абстрактній формі. Зрозуміло, що через це така мета не має для учня жодного реального змісту й не може бути поставлена ані ним самостійно, ані за допомогою вчителя.

Щоб така мета виникла перед учнем, він має конкретно уявити, які саме зрушення мають відбутися в його мисленні в процесі розв'язання пошуково-дослідницької задачі. Хоча В. В. Давидов не дає прямої відповіді на це питання, спробуємо доповнити його позицію через ті уточнення, які він вносить у поняття способу практичної дії — саме такі способи найчастіше є об'єктом учбової діяльності, особливо в початковій школі.

На думку В. В. Давидова, до структури способу входить предметна основа, тобто ті особливості об'єкта дії, які визначають склад і послідовність операцій. Крім того, кожен конкретний спосіб дії є елементом загального способу, тобто системи способів, що спираються на одну й ту саму предметну основу. (Davydov, 2021)

Неповне або хибне розуміння предметної основи способу та системи, в яку він включений, перешкоджає його повноцінному засвоєнню. Усунення цих недоліків розуміння, якщо їх виявляє сам учень, може стати його окремою метою, досягнення якої й означає черговий крок у розвитку мислення.

Зрозуміло, що самі зрушення у розумінні та аналізі в процесі пошуку й конструювання нового способу дії ще не свідчать про розвиток мислення. Про розвиток можна говорити лише тоді, коли ці зрушення будуть уточнені, закріплені та включені до складу мисленнєвих дій і операцій. А це можливе лише за умови повторного застосування сконструйованого способу до розв'язання нових практичних завдань — із рефлексивним контролем за виконуваною дією.

Таким чином, у структурі учбової задачі, яка, за В. В. Давидовим, забезпечує розвиток мислення, ми вважаємо, виділяються два взаємодоповнюючих функціональних компоненти. Перший компонент полягає в деяких змінах мислення, необхідних для пошуку або конструювання способу виконання нової дії (умовно можна назвати «власне учбовою підзадачею»). Другий компонент (умовно — «учбово-практичний») полягає у конструюванні нового способу дії і є критеріальним щодо першого.

Ці компоненти досі не виділялися окремо й не розглядалися спеціально, хоча за своєю функцією в досягненні цілей учбової задачі суттєво відрізняються: перший забезпечує розуміння нового способу дії, другий — його засвоєння (звичай при розв'язанні кількох задач одного типу).

Крім того, ці компоненти відрізняються не лише функціями, але й умовами реалізації та типом учбової активності. Розглянемо це на прикладі вирішення учнями перших учбово-дослідницьких задач.

Учбово-дослідницька задача може бути поставлена на перших етапах навчання лише як практична задача, однотипна з тими, способи вирішення яких учні добре зрозуміли та засвоїли. При цьому вчитель пропонує виконати практичне завдання, в якому добре відомий спосіб не дає однозначного результату.

Основна особливість учбової активності в процесі вирішення, здавалося б, вельми простої практичної задачі, полягає не тільки в самостійному конструюванні шуканого способу дії, а й у попередньому цьому конструюванню акті, точніше, процесі цілепокладання. Виявивши, що при вирішенні задачі, яка, здавалося б, нічим не відрізняється від тих, які учні навчилися добре вирішувати (наприклад, позначити голосний звук після м'якого приголосного), учні спантеличуються: чому добре зрозумілий спосіб у даному випадку не призводить до однозначного вибору літери. Природно, що основний інтерес для них полягає не в тому, щоб дізнатися, яку ж букву написати, а в тому, щоб зрозуміти, чому не «спрацьовує», здавалося б, такий надійний спосіб. Ця початкова суто ментальна мета переростає в таку ж ментальну мету пошуку можливостей перебудови засвоєного способу з урахуванням виявлених особливостей ситуації, що заважають його застосуванню. Цей пошук завершується формулюванням відповідної гіпотези, що призводить до постановки практичної мети: на основі сформульованої гіпотези сконструювати відповідний спосіб дії.

Результатом учбової активності під час розв'язання простої практичної задачі стає не лише відкриття загального способу розв'язання задач даного типу, але й визначення меж його застосування (в яких умовах, або для чого саме він не придатний).

Але головне — знайдений спосіб не лише засвоєний, але й глибоко зрозумілий. Учні не просто дізналися, як, наприклад, пишуться сполучення "ча", "жи" тощо, а їм можуть пояснити, чому саме так. Це, своєю чергою, зміцнює усвідомлення культури: учні починають бачити в культурі не набір штучних правил, а результати складної розумової діяльності людей. Нарешті, найважливішим результатом цієї активності є те, що акти розуміння й аналізу, здійснені під час її виконання, стають власністю мислення школярів, підвищують рівень його розвитку, сприяють формуванню внутрішньої мотивації до навчання.

У випадку, якщо автори й методисти вирішують «спростити» розвивальне навчання, і мета задається вчителем (це може відбуватися у вигляді якогось завдання для учня), учбова активність збігається з описаною раніше на етапі конструювання нового способу дії, але відрізняється від неї відсутністю етапу цілепокладання, який підмінено прийняттям кінцевої практичної мети, поставленої вчителем. У результаті з психологічної структури діяльності часто випадають ментальні цілі. Хоча учень, безумовно, виконує операції розуміння й аналізу (інакше не досягне практичної мети), проте він не виокремлює їх як окрему мету. Так само не робить цього й учитель, бо поставити ментальну мету може лише сам діючий суб'єкт, коли виявляє, що чогось не розуміє, не може встановити зв'язки між елементами ситуації, і що це перешкоджає досягненню поставленої мети.

Через таке спрощення психологічної структури діяльності нові мисленнєві операції можуть не усвідомлюватися; учнем не закріплюватися в структурі мислення; а отже — не сприяти його розвитку.

А якщо немає розвитку мислення, то немає і розвитку суб'єкта. Таке «спрощення» розвивального навчання призводить до того, що результати учбової активності в цьому випадку аналогічні результатам у традиційному навчанні, спрямованому на засвоєння способу дії, заданого вчителем. В обох випадках розуміння та зрушення в мисленні можуть виникати лише випадково. Різниця — лише у ймовірності досягнення таких результатів. Очевидно, що недоречно вважати подібні способи навчання варіантами розвивального навчання лише тому, що вони з певною ймовірністю спричиняють розвиток учнів як суб'єктів. Адже справжнє розвивальне навчання породжує такі зміни не випадково, а закономірно, хоча й не з 100% гарантією. (Repkina, 2019)

У зв'язку з викладеним надзвичайно актуальною залишається нерозв'язана в теорії розвивального навчання проблема джерела учбової задачі. Більшість дослідників виходить з того, що учбову задачу зазвичай ставить учитель. При цьому визнається можливість того, що таку задачу можуть поставити й самі учні, але не розглядається, як саме і за яких умов це можливо.

Постановка задачі на засвоєння дійсно є типовою для традиційного навчання. Проте, як показав Ю. І. Машбиць, навіть поставлена вчителем задача так чи інакше доопрацьовується учнями, а іноді й повністю переозначається — тобто фактично підміняється іншою задачею. (Машбиць, 2019) Як показало дослідження В. Т. Дорохіної, таке переозначення задачі трапляється

не тільки в традиційному навчанні, але й у розвивальному навчанні. Учителеві доводиться докладати спеціальних зусиль, щоб забезпечити прийняття поставленої учбової задачі, не допустивши її спотворення або підміни. (Repkina, 2019)

В. В. Давидов запропонував низку рекомендацій для забезпечення прийняття учбової задачі учнями в умовах розвивального навчання. Однак навіть ретельне дотримання цих рекомендацій не гарантує, що задача буде прийнята у необхідному вигляді. Більше того, навіть якщо учень приймає поставлену перед ним задачу, у його учбовій активності можуть виникнути особливості, що ставлять під сумнів її розвивальну ефективність. Мова йде про відсутність у психологічній структурі активності ментальних цілей.

Суть у тому, що поставити ментальні цілі ззовні неможливо. Їх може сформулювати лише сам діючий суб'єкт, якщо він, по-перше, виявив прогалини у розумінні або аналізі ситуації, по-друге, зрозумів, що ці прогалини заважають досягненню поставленої вчителем практичної мети — створити новий спосіб дії.

Але, як уже було показано, без ментальних цілей активність учнів із великою ймовірністю втрачає власне учбовий характер, тобто це вже не учіння, а засвоєння. Отже, слід визнати, що учбова задача не може бути повноцінно поставлена вчителем — вона має виникати в учнів самостійно, і тільки за таких умов учень стає суб'єктом.

Також ми вважаємо за необхідне внесення суттєвих уточнень у розуміння учбових дій у процесі розв'язання учбової задачі. Це, перш за все, стосується дії аналізу.

Як мету аналізу в учбовій діяльності В. В. Давидов розглядав виділення найбільш загальних відношень, що фіксуються у формі понять, які є генетичною основою даної функціональної системи (Davydov, 2021). Аналіз у процесі навчання дійсно може бути спрямований на досягнення такої мети, але тільки в тому випадку, якщо предметом вивчення є цілісна функціональна система. Проте вивчення таких систем здійснюється на порівняно пізніх етапах навчання. На початкових його етапах учні мають справу зі способами практичних дій. Аналіз під час вивчення цих способів полягає аж ніяк не у виявленні їхньої генетичної основи, а у з'ясуванні тієї предметної основи, на яку вони спираються. Так, наприклад, вибираючи букву для позначення голосного звука в слові після м'якого приголосного, учень спирається на виявлену ним додаткову функцію букви на позначення голосного звука, яка аж ніяк не може розглядатися як генетична основа позначення всіх голосних звуків у будь-якому випадку. Різниця між двома зазначеними цілями аналізу фактично означає розмежування двох його видів, кожен з яких відіграє провідну роль залежно від ступеня розвитку учня як суб'єкта навчання. На початкових етапах розвивального навчання, коли учень є суб'єктом практичної дії, здійснюваний ним аналіз спрямований винятково на з'ясування предметних основ способу окремої практичної дії або основи загального способу здійснення цілого класу практичних дій. На більш пізніх етапах навчання, коли учень стає суб'єктом самозміни, предметом його аналізу дійсно стає генетична основа системи, що вивчається, з'ясування якої дозволяє зрозуміти закономірності функціонування,

зміни системи й можливості дії в ній. Природно, що обидва ці види аналізу повинні бути передбачені в розвивальному навчанні.

Також було уточнено характеристики учбової дії, яка, за В. В. Давидовим, полягає в перетворенні моделі, що забезпечує виділення відношень між елементами ситуації в «чистому вигляді» з метою їхнього більш глибокого розуміння. (Davydov, 2021) Такий метод вивчення відношень цілком можливий, як ми вважаємо, у реальному науковому дослідженні. Однак у його учбовій моделі, тобто квазідослідницькій задачі, він практично непридатний, особливо на початкових етапах навчання. Так, наприклад, побудувавши звуко-буквену модель слова, учень виявив відношення між звуком і буквою, яке дозволяє замінити одну букву іншою. Однак виділення цього відношення в чистому вигляді навряд чи допоможе йому зробити вибір між двома можливими буквами. Для цього йому необхідно перебудувати не модель, а саму предметну ситуацію, замінивши аналізоване слово іншим, в якому визначене відношення між голосним звуком і буквою, що його позначає, дійсно буде в чистому вигляді, тобто не буде замасковане наявністю попереднього приголосного звука. Тому дія, що дозволяє більш конкретно вивчити виділене в результаті аналізу загальне відношення, має бути зрозуміла як зміна предметної ситуації дії з опорою на модель виділеного відношення.

Нарешті, серйозні заперечення викликає включення В. В. Давидовим до структури діяльнісного акту, що забезпечує розв'язання квазідослідницької учбової задачі, дії, яка полягає в побудові системи часткових задач, що розв'язуються виділеним загальним способом. На думку В. В. Давидова, така система задач може бути побудована шляхом конкретизації визначеного відношення, що є генетичною основою системи (Davydov, 2021). Звичайно, під час розв'язання деяких учбових задач дійсно виникає необхідність конкретизації виведеного загального способу дії. Однак, як правило, така конкретизація виявляється можливою, якщо вона виступає як особлива учбова задача. Наприклад, з'ясування того факту, що орфограми слабких позицій перевіряються шляхом приведення фонем до сильної позиції не тільки в коренях, але й у закінченнях іменників, прикметників і дієслів, можливе тільки в результаті розв'язання відповідних учбових задач. Таким чином, зазначене положення В. В. Давидова характеризує не окремий акт учбової діяльності, а саму учбову діяльність як певну систему діяльнісних актів, пов'язаних між собою спільністю учбових цілей.

Дія оцінки зазвичай розглядається як завершальний етап акту учбової діяльності, пов'язаний з оцінкою результатів розв'язання учбової задачі. Насправді ж, як показали наші дослідження, оцінка є не тільки завершальним, а й вихідним моментом у розгортанні акту учбової діяльності. Адже доти, доки учень не оцінив свої знання, уміння чи навички як недостатні, йому нема чого й нема чому вчитися. Постановка учбової задачі й починається з оцінки ситуації утруднення шляхом контролю виконаних дій, унаслідок чого ця ситуація перетворюється на проблемну ситуацію. Своєю чергою, залежно від того, чи оцінена проблемна ситуація як

ситуація дефіциту способів дії або ситуація нерозуміння, вона перетворюється або на ситуацію засвоєння нового способу дії, або на учбову ситуацію, що вимагає розуміння раніше засвоєних способів дії. Оцінка концептуальної моделі, що лежить в основі цих способів, і призводить до постановки учбової задачі. Також, дії оцінки і контролю виконуються на всіх етапах вирішення учбової задачі. Саме оцінка і моделювання є діями, котрі об'єднують всі ключові дії в цілісний акт вирішення учбової задачі. (Repkin V. V., & Repkina N. V., 2021)

Висновки Поняття учбової (квазідослідницької) задачі є ключовим елементом розвивального навчання та визначає його ефективність і суттєво уточнювалось в процесі його створення.

Підкреслюється критична важливість самостійного цілепокладання учнів. Якщо мета задається вчителем без внутрішньої ментальної цілі, активність учнів втрачає власне учбовий характер і перетворюється на засвоєння.

Аналіз у розвивальному навчанні може мати різні цілі залежно від етапу розвитку учня. На початкових етапах становлення учбової діяльності він спрямований на з'ясування предметних основ способів практичних дій, тоді як на пізніших етапах – на виявлення генетичної основи досліджуваної системи.

Дія, що дозволяє вивчити загальне відношення, має бути зрозуміла не як перетворення моделі, а як зміна предметної ситуації дії з опорою на модель виділеного відношення.

Оцінка є не лише завершальним, а й вихідним моментом у розгортанні учбової діяльності. Вона починається з оцінки ситуації утруднення, що перетворюється на проблемну ситуацію, і виконується на всіх етапах вирішення учбової задачі, об'єднуючи ключові дії в цілісний акт.

Виділено два взаємодоповнюючі функціональні компоненти учбової задачі: "власне учбова підзадача" (зміни в мисленні для конструювання нового способу дії) та "учбово-практична підзадача" (власне конструювання способу дії). Це дозволяє суттєво доповнити розуміння розвитку суб'єкта учбової діяльності в процесі постановки та вирішення учбової задачі.

Список використаних джерел

- Бех І. Д., Савченко О. Я., Кремень В. Г. Освіта як механізм трансляції соціального досвіду в сучасному суспільстві. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1. С. 5–12.
- Дусавицький О. К., Заїка Є. В., Зуєв І. О. Дослідження проблеми розвитку особистості в системі розвивальної освіти (досвід Харківської психологічної школи). *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 43(1). С. 80-90. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2012_43\(1\)_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2012_43(1)_14)
- Іванова О. Вплив негативних спогадів особистості на особливості само сприйняття. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2022. Вип. 72. С. 15-25. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2022-72-02>
- Машбіць Ю. І. Психологічні механізми і технологія навчання: вибрані статті. Київ: Інтерсервіс, 2019. 208 с.
- Davydov V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov, V. V. Repkin / org. R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso,*

- P. A. P. Amorim. Curitiba : CRV ; Uberlândia : EDUFU. 2021. P. 211-230.
- Elkonin D. B. Estrutura da atividade de estudo. *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin* / org. R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso, P. A. P. Amorim. Curitiba : CRV ; Uberlândia : EDUFU. 2021. P. 147-156.
- Longarezi A. M. Psicologia histórico-cultural e Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor: contribuições do grupo de Kharkiv. *Ensino em Re-Vista*. 2024. Vol. 31. P. 1-26. <https://doi.org/10.14393/ER-v31e2024-40>
- Longarezi A. M., Ferola B. C. Educação-aprendizagem-desenvolvimento e o método de investigação na concepção de L. V. Zankov. *Obuchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. 2023. Vol. 7, Nº 2. P. 265-278. <https://doi.org/10.14393/OBv7n2.a2023-70265>
- Puentes R. V. V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). *Educação em Análise*. 2022. Vol. 7, Nº 1. P. 28-57. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2022v7n1p28>
- Repkina N. V. Diagnóstico do sujeito da atividade de estudo no sistema de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov *Ensino Desenvolvidor Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Série*. 2019. Vol. 9. P. 398-410.
- Repkin V. V., Repkina N. V. Estrutura da atividade de estudo. *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin* / org. R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso, P. A. P. Amorim. Curitiba : CRV ; Uberlândia : EDUFU. 2021. P. 321-328.
- Repkina N. V. Aproximações e distanciamentos entre A. N. Leontiev e V. V. Repkin a respeito da atividade. *Aproximações e distanciamentos entre os principais representantes do Enfoque Histórico-Cultural e da Aprendizagem Desenvolvidor*. São Carlos : Pedro & João Editores. 2023. P. 217-245. <https://doi.org/10.51795/9786526507391>
- Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978. 174 p. <https://doi.org/10.2307/j.ctvj9vz4>

V.V. RIEPKIN (Volodymyr Volodymyrovych Riepkín)

PhD (Psychology), Associate professor

N.V. REPKINA (Nataliya Volodymyrivna Repkina)

PhD (Psychology), Associate professor,

Associate Professor of Department of Psychology,

Taras Shevchenko Luhansk National University

3 Ivan Banka St., Poltava Poltava, Ukraine

E-mail: mail@luniv.edu.ua

EVOLUTION OF THE CONCEPT OF LEARNING TASK IN DEVELOPMENTAL TEACHING

The article examines the evolution of the concept of a learning task within the context of developmental education, emphasizing the contribution of the Kharkiv research group. Two complementary functional components of the learning task are identified: the "proper learning subtask" (changes in thinking for constructing a new mode of action) and the "learning-practical subtask" (the actual construction of the mode of action). This significantly enhances the understanding of the development of the subject of learning activity in the process of posing and solving a learning task. Special attention is paid to the significance of a student's mental goals, as without their independent formulation, learning activity loses its developmental nature and reduces to mere assimilation. The views on the action of analysis and transformation of a model in the process of solving a learning task are clarified, as well as the role of evaluation, which is performed at all stages of posing and solving a learning task, unifying key actions into a holistic act of learning activity.

Keywords: *developmental education, learning task, quasi-research task, learning activity, goal-setting, mental goal*

References

- Bekh, I. D., Savchenko, O. Ya., & Kremen, V. H. (2007). Education as a mechanism for the transmission of social experience in modern society. *Pedahohika i Psykholohiia*, 1, 5-12. [in Ukrainian].
- Davydov, V. V. (2021). Conteúdo e estrutura da atividade de estudo [Content and structure of study activity]. In R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso, & P. A. P. Amorim (Eds.), *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin* (pp. 211-230). CRV; EDUFU.
- Dusavytskyi, O. K., Zaiika, Ye. V., & Zuiev, I. O. (2012). Research on the problem of personality development in the system of developmental education (experience of the Kharkiv psychological school). *Visnyk Kharkivskoho Natsionalnoho Pedahohichnoho Universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia*, 43(1), P. 80-90. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2012_43\(1\)_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2012_43(1)_14) [in Ukrainian].
- Elkonin, D. B. (2021). Estrutura da atividade de estudo [Structure of study activity]. In R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso, & P. A. P. Amorim (Eds.), *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin* (pp. 147-156). CRV; EDUFU.
- Ivanova, O. (2022). The influence of negative personal memories on self-perception peculiarities. *Visnyk Kharkivskoho Natsionalnoho Universytetu imeni V. N. Karazina, Seriia "Psykholohiia"*, 72, 15-25. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2022-72-02> [in Ukrainian].
- Longarezi, A. M. (2024). Psicologia histórico-cultural e Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor: contribuições do grupo de Kharkiv [Historical-cultural psychology and developmental learning theory: Contributions of the Kharkiv]. <https://doi.org/10.14393/ER-v31e2024-40>
- Longarezi, A. M., & Ferola, B. C. (2023). Educação-aprendizagem-desenvolvimento e o método de investigação na concepção de L. V. Zankov [Education-learning-development and the research method in L. V. Zankov's conception]. *Obuchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 7(2), 265-278. <https://doi.org/10.14393/OBv7n2.a2023-70265>
- Mashbyts, Yu. I. (2019). Psychological mechanisms and learning technology: Selected articles. Kyiv: Interservis. [in Ukrainian].
- Puentes, R. V. (2022). V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE) [V. V. Davidov and V. V. Repkin: Approximations and distances regarding the Theory of Study Activity (TSA)]. *Educação em Análise*, 7(1), 28-57. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/45171>

- Repkina, N. V. (2019). Diagnóstico do sujeito da atividade de estudo no sistema de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov [Diagnosis of the subject of study activity in the Elkonin-Davidov developmental learning system]. In Ensino Desenvolvimental Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Série (Vol. 9, pp. 398–410). Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Repkin, V. V., & Repkina, N. V. (2021). Estrutura da atividade de estudo [Structure of study activity]. In R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso, & P. A. P. Amorim (Eds.), Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov, V. V. Repkin (pp. 321-328). CRV; EDUFU.
- Repkina, N. V. (2023). Aproximações e distanciamentos entre A. N. Leontiev e V. V. Repkin a respeito da atividade [Approaches and distances between A. N. Leontiev and V. V. Repkin regarding activity]. In Aproximações e distanciamentos entre os principais representantes do Enfoque Histórico-Cultural e da Aprendizagem Desenvolvimental (pp. 217–245). Pedro & João Editores.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Стаття надійшла до редакції 28.04.2025 (The article was received by the editors 28.04.2025)

Стаття рекомендована до друку 12.06.2025 (The article is recommended for printing 12.06.2025)
