

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ

В статье описаны подходы к анализу развивающей учебной деятельности и на их основе рассматриваются особенности ее организации содержания обучения студентов в условиях вуза

Современное понимание целей и содержания образования берет начало в работах В. В. Краевского, И. Я. Лернера, И. И. Ляудиса, в которых теоретически обосновывается необходимость описания содержания образования в терминах изменения субъекта учения [3, 6].

Проблема развития личности в истории психолого-педагогических теорий представлена двумя радикально противоположными точками зрения – биологизаторской, согласно которой развитие предопределено наследственными факторами, – и социологизаторской, когда всё определяется средой развития. Сегодня говорят о взаимообусловленности биологической и социальной составляющих.

Сам термин «развивающее обучение» ввел В. В. Давыдов. В настоящее время термин вошел в массовую педагогическую практику и понимается и как отдельная дидактическая система, и как инновационные системы обучения, противопоставляемые традиционному.

Развивающее обучение опирается на всеобщие диалектические законы развития. В исследованиях, выполненных под руководством В. В. Краевского и И. Я. Лернера, были определены уровни формирования содержания образования, среди которых выделялся и уровень структуры личности. В работах В. С. Леднева подчеркивается взаимообусловленный характер организации содержания образования и структуры качеств личности.

Таким образом, учебная деятельность выступает наиболее *эффективной формой реализации педагогического воздействия на личность*. Однако прежде, чем приступить к анализу учебной деятельности, необходимо обратиться к *общей теории деятельности*. Исследованиями в этой области занимались Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие [1, 5, 10]. Работы в области педагогики и психологии преимущественно направлены на изучение не собственно деятельности, а процесса деятельности, в ходе которого развиваются и формируются качества и свойства человека.

Согласно указанной теории деятельность является практическим преобразованием объективного мира общественным человеком, и в связи с этим изменение самого деятельностного субъекта происходит в процессе конкретных деятельностей, последние в свою очередь выделяются по критерию побуждающих их мотивов. Внутри деятельности вычлняются действия – процессы, подчиняющиеся целям, и операции – способы осуществления действий, соотносящиеся с условиями их выполнения. В качестве конституирующей характеристики деятельности рассматривается ее предметность, проявляющаяся в свойствах психического отражения.

В современных исследованиях по философии и психологии выделяются свойства, характерные для любого вида деятельности, такие как *целесолагание, предметность, осмысленность, преобразующий характер* [5].

Учебная деятельность, таким образом, может рассматриваться как одна из разновидностей деятельности человека, порождаемая особой потребностью, направленной на преобразование деятельностного субъекта, его самоизменение в процессе учения. Подтверждением сказанному являются исследования В. В. Давыдова, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконина, по мнению которых учебная деятельность по своей структуре повторяет, воспроизводит строение всякой человеческой деятельности [2, 11].

Предметом учебной деятельности, по мнению В. В. Серикова, является работа ученика над своим развитием. Поскольку любая деятельность человека предполагает овладение ею, то момент учения имплицитно содержится во всякой деятельности человека, в связи с этим учебная деятельность понимается автором как своеобразное средство усвоения всех других видов деятельности. Структурными элементами такой деятельности автор считает: (а) принятие и осознание учеником познавательной задачи, актуализация мотивов ее решения; (б) восприятие новой информации; (в) понимание ее; (г) применение этих понятий в ка-

честве ориентировочной основы деятельности, рефлексия целей и способов; (д) опережение достигнутого учеником уровня развития; (е) перенос освоенных способов в новые условия [9].

В исследованиях А. Н. Леонтьева, И. И. Ильева, О. Е. Мальской отмечается, что учебная деятельность имеет свой *предмет, продукт и процесс*. Предметом такой деятельности является содержание обучения. Процесс складывается из двух типов: выполнения усваиваемой деятельности и собственно ее усвоение. Продукт такой деятельности – сумма знаний, умений, навыков или усвоенное содержание обучения и измененный в связи с этим опыт студента.

В основном проблемы учебной деятельности исследуются на основе структурного подхода, определяются отдельные компоненты учебной деятельности и выделяются пути и способы их формирования. Указанные направления актуальны, однако такое рассмотрение учебной деятельности не позволяет проследить изначально присущую ей целостность.

В работах ряда авторов представлен системный подход к анализу учебной деятельности, включающий рассмотрение различных ее аспектов. Основные положения такого подхода и по происхождению, и по содержанию ориентированы на интегративные процессы, на синтез целого.

Использование системного подхода при исследовании учебной деятельности школьников и студентов раскрывается в работах В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой и других. В исследованиях указывается, что учебная деятельность не может быть сведена ни к одному из выделяемых компонентов, в том числе и к такому универсальному, как действие. Полноценная учебная деятельность является единством и взаимопроникновением составляющих ее компонентов. Динамика учебной деятельности и ее свойство как системного объекта выражается в их переходе друг в друга.

Современная наука предпринимает первые попытки рефлексии специфики и структуры учебной деятельности, идя от учащегося, а не от социального заказа или от особенностей предметного содержания учебного знания. Переориентация образования на личность учащегося, на развитие его самостоятельности в обучении обусловила необходимость постановки проблемы *продуктивной учебной деятельности*.

В основу продуктивной учебной деятельности положена учебная компетенция – способность эффективно самостоятельно учиться, осознанная и самостоятельная постановка цели деятельности, выбор адекватных способов, рефлексивная ее самооценка и саморегуляция.

В рамках концепции *личностно ориентированного образования* определяют продуктивную учебную деятельность как тип творческой познавательной деятельности, обеспечивающей самоопределение и саморазвитие личности. Такая деятельность направлена на создание личностного образовательного продукта.

По В. В. Давыдову, образовательная деятельность выступает той средой, в которой реализуется личность, осуществляется процесс ее саморазвития, самостроительства. В рамках *личностно ориентированной, или субъектной, парадигмы образования* содержание учебной деятельности оказывает влияние на личностную сферу учащегося. Под личностью ученый понимает субъекта деятельности, производящего новый материал или духовный продукт. Такое влияние обеспечивается в так называемой *ситуации развития*.

В такого рода ситуации для учащегося складываются реальные условия для развития умения самостоятельно мыслить, принимать решения, самостоятельно оценивать полученный результат и в действительности брать на себя ответственность за учебную деятельность. Взаимодействие всех субъектов является необходимым условием личностного развития каждого, они обогащают друг друга в процессе познания окружающего мира.

Т. В. Минакова приводит признаки появления *личностно-ориентированной учебной ситуации* в учебной деятельности. Признаком такой ситуации она называет изменение позиции студента в познавательной деятельности [7]. Согласно В. Я. Ляудису, формирование учебной деятельности – прежде всего процесс развития личности как субъекта этой деятельности. Позиция студента в качестве субъекта деятельности (управления и самоуправления) определяется В. А. Якуниным как решающий фактор развития и саморазвития личности обучаемого. Таким образом, описание сущности учебной деятельности в современном образовании невозможно без описания *субъекта деятельности, субъектности* [6].

Позиция «Я – учитель», по Ю. Н. Кулюткину, отражает ведущие качества личности ученика как субъекта учебной деятельности – активность, самостоятельность, креативность, которые обеспечивают его самостоятельность и креативность в учебном процессе. Субъектность означает способность личности к самостоятельному, автономному инициированию, управлению, оценке и личностному самоопределению в процессе деятельности. Данную способность также характеризуют: свобода в при-

нятии решений, ответственность за выбор решений, творческое преобразование ситуации, на которую направлена деятельность, накопление индивидуального опыта, взаимодействие с другими субъектами деятельности в решении задач, перенос опыта деятельности [4].

В. А. Петровский выделяет совокупность условий, объединенных так называемой «методикой виртуальной субъектности», то есть методикой, предполагающей создание ситуаций, востребующих к жизни проявления «самости», «запускающих» субъектность человека. Позиция субъекта в ситуациях виртуальной субъектности выражается в самостоятельной постановке проблем или осознании их как лично значимых; самостоятельной постановке целей своей деятельности, иногда избыточных по отношению к ситуации, в ответственном выборе способов достижения этих целей и т.п. [8].

Стать субъектом учебной деятельности означает освоить эту деятельность, овладеть ею в полной мере, стать способным к ее осуществлению и творческому преобразованию.

Вслед за Д. Б. Элькониним под учебной деятельностью мы будем понимать *особую деятельность учащегося, сознательно направляемую им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых в качестве своих личных целей, и представляющую собой деятельность субъекта по самоизменению.*

Итак, мы охарактеризовали предпосылки развивающего обучения, выявили соотношение общей теории деятельности, учебной деятельности и развивающей учебной деятельности. Теперь остановимся на прикладном использовании проанализированных теоретических положений развивающей учебной деятельности в вузе.

При использовании системы развивающего обучения в вузе необходимо учитывать, что

- в системе вузовского образования допускается корректировка учебного материала, при сохранении основного заявленного направления;

- материал представляется с учетом зон ближайшего развития, особенностей поведения в определенном возрасте не в «готовом виде», а в виде проблемного изложения, при этом выслушиваются все учащиеся, предоставляется положительная и/или отрицательная оценка учебной деятельности студентов в соответствующий момент занятия;

- поддерживается тенденция снижения значимости внешних познавательных мотивов и увеличения внутренних.

Для преподавателей, внедряющих развивающее обучение, необходимо обладать доста-

точной долей психолого-педагогических знаний в области психологии познавательной деятельности; психолого-педагогических особенностей студенческого возраста; психологии способностей, владеть методами выявления зон развития студентов. При этом элементы развивающего обучения присутствуют во всех ключевых методах преподавания: организации и осуществления учебной деятельности; стимулирования и мотивации учения; контроля и самоконтроля. Так, преподаватель использует такие формы организации, которые позволяют оперативно управлять структурой взаимодействия, включать в нее всех обучаемых, а также быстро осуществляет обратную связь по контролю и коррекции их действий. При этом соблюдаются принципы разделения учебного труда на основе сложной кооперации, обмена продуктами деятельности, отношений ответственной зависимости между учащимися, сочетания контроля со стороны преподавателя со взаимоконтролем. Деятельность преподавателя структурируется в процессе обучения в соответствии со структурой учебной деятельности студентов и с учетом уровней развития всех сфер индивидуальности.

Преподаватель осуществляет обратную связь, снимая «смысловый барьер». При этом неуспевающие студенты не теряют мотивацию, формируется их установка на достижение, растет уровень самооценки, снижается уровень тревожности, растет мотивация достижения успеха, снижается мотивация избегания неудач.

Осуществляется выстраивание материала в зависимости от цели обучения на данном этапе. Комплекс заданий, имеющих вектор постоянного и постепенного усложнения, включает следующие структурные компоненты усложнения: содержание заданий и источников информации; достижение определенных уровней воспитания у студентов теоретико-познавательной направленности; уровня развития профессиональных интересов; уровня научного поиска (от наблюдения и анализа к синтезу и творчеству); овладение способами руководства и контроля; самоанализа и самоконтроля (самокоррекции в необходимых случаях) осуществляемого вида деятельности.

Особо следует выделить следующие *общеучебные и метакогнитивные* умения студентов: формулировка суждений; классифицирование и комментирование; активность; эмоциональная вовлеченность; планирование и совместное выполнение действий; самоконтроль и саморегуляция.

Чрезвычайно важной проблемой в этой гипотезе является мотивация деятельности сту-

дента – субъекта. По способу ее решения технологии развивающего обучения разбиваются на группы, эксплуатирующие в качестве основы мотивации различные потребности, способности и качества личности.

Формы работы. Большой развивающий потенциал заложен в групповых формах обучения. Организация группы учитывает уровень обученности, учебные интересы, внеучебные интересы и занятия, личный опыт, коммуникабельность, число выборов, умение выполнять соответствующее задание, эмоциональность и максимально увеличивает время говорения обучаемых (чем больше группа, тем больше говорят обучаемые на предложенную тему). Работа происходит под непосредственным руководством профессионального педагога.

Таким образом, в процессе занятий преподаватель предлагает обеспечивать академическое ассистирование и помогает в приобретении навыков работы в малых группах. Он структурирует индивидуальную ответственность: (а) путем наблюдения за исполнением своих ролей каждым членом группы, (б) задавая наугад кому-либо из студентов устный вопрос для того, чтобы убедиться в способности каждого члена группы объяснить найденные решения.

Работа над ошибками. Ошибки обязательно анализируются. Зачастую выделяются, но не исправляются, студенты самостоятельно в группах пытаются скорректировать свой ответ.

Осуществляется общая схема: осмысление – группировка – классификация – выводы – закономерность.

Методы и приемы выявления зон развития учащихся. Общая установка – не давать знания в готовом виде. Зона интеллектуального развития – выполнение заданий без посторонней помощи. Применяются методика успеха, самостоятельная работа, приемы сравнения, самоконтроль, чередование приемов работы.

Таким образом, в целях влияния на личностную сферу через учебную деятельность предлагается проецирование характеристик развивающей продуктивной учебной деятельности и качеств личности, которые обеспечивают самоопределение и саморазвитие учащегося. При этом содержание учебной деятельности и учебная ситуация определяются как «единицы» учебной деятельности. Последняя носит характер ситуации развития. Определяющими характеристиками ситуации развития для продуктивной учебной деятельности являются: создание реальных условий для самоопределения и саморазвития учащегося, моделирование личностно-значимого для учащегося контекста продуктивной деятельности, постановка проблемно-творческой задачи на «поиск», опора на рефлексивную самооценку и саморегуляцию учебной деятельности, включение в сотрудничество и сотворчество всех субъектов учебной деятельности.

Л и т е р а т у р а

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
2. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. – М., 1996.
3. *Краевский В. В.* Формирование содержания образования как часть педагогического проектирования // Вопросы конструирования общ. средн. образ. / под ред. В. В. Краевского. – М.: НИИОП, 1980.
4. *Кулюткин Ю. Н.* Личность. Внутренний мир и самореализация. – СПб., 1996.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. 303 с.
6. *Ляудис В. Я.* Проблема критериев эффективности учения в двух типах учебных ситуаций // Формирование учебной деятельности студентов. – М.: МГУ, 1989. – 240 с.
7. *Минакова Т. В.* Развитие познавательной самостоятельности студентов университета в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2001. – 214 с.
8. *Петровский А. В., Китайгородская Г. А.* К некоторым вопросам активизации учебной деятельности // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 5. – М., 1979. – С.77.
9. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – С.264–265.
10. *Рубинштейн Л. С.* Принципы и пути развития психологии. – М.: Просвещение, 1959. – 324 с.
11. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.