

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.П. Булах

В статье рассматриваются проблемы теории учебной деятельности и представлен авторский подход к исследованию процессуальных характеристик учебной деятельности.

Постановка проблемы и ее связи с важными научными и практическими задачами

Исследования феномена учебной деятельности как многоплановой реальности, включающей в себя различные структуры, которые, сложно взаимодействуя друг с другом, образуют целостность учебной деятельности, требует специального методического обеспечения.

Отметим, что в психологии так и не сложилось единой точки зрения на деятельность как объект психологического исследования. Существует многочисленная психологическая литература, в которой одни авторы выводят деятельность за пределы психологии (В.А. Петровский, школа С.Л. Рубинштейна), другие ставят ее в центр психологической теории (школа А.Н. Леонтьева), третьи – в число основных категорий психологии (Б.Ф. Ломов). До настоящего времени так и не сложилось однозначное понимание этой важнейшей философской и психологической категории.

Анализ последних исследований и публикаций, на которые опирается автор

Многозначность в толковании привело к созданию разнообразных концептуальных схем деятельности. Наиболее известные теоретические подходы В.Г. Алексеева, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, В.В. Давыдова, О.А. Конопкина, В. Милмана, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, Г.В. Суходольского, Г.П. Щедровицкого, В.Д. Шадрикова, Э.Г. Юдина.

Выделим то, что объединяет большинство теоретических концепций теории деятельности:

во-первых, то, что под единицей деятельности понимается действие;

во-вторых, в теориях деятельности наиболее полно детализировано понятие *«разнообразие деятельности»*;

в-третьих, во многих из них указывается на наличие внешней (практической) и внутренней (психологической) стороны деятельности и на существующую зависимость между ними.

Основу теории учебной деятельности составляет общепсихологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева. Ядро теории А.Н. Леонтьева – это положение о предметности деятельности человека, где автор указывал на невозможность рассматривать психическую деятельность в отрыве от реальной практической деятельности и не разрывал диалектическое единство внутренней психической и внешней практической деятельности. Эти положения и стали базовыми для теории учебной деятельности.

Формулировка цели статьи (постановка задачи)

Цель данной статьи – проанализировать современное состояние теории учебной деятельности и выделить проблемы ее развития. Отнестись к учебной деятельности как к сложной многоплановой реальности.

Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных результатов.

Первые данные об учебной деятельности как особой форме учебной активности и ее строении были получены в конце 50-х – начале 60-х годов прошлого столетия в ходе исследования возрастных возможностей усвоения знаний младшими школьниками (Д.Б. Эльконин, 1966).

Важно отметить: разные авторы, характеризуя внутреннее строение учебной деятельности, по-разному понимали его ведущие компоненты. В качестве доминанты внутренней стороны учебной деятельности на разных этапах развития теории учебной деятельности выступали: учебно-познавательный интерес, взаимосвязанный с развитием мотивационных структур сознания (А.К. Дусавицкий), формирование теоретического мышления (В.В. Давыдов), опора на эмоционально-волевые структуры сознания

(В.П. Зинченко), потребность и способность самостоятельно ставить и решать учебные задачи (В.В. Репкин), взаимодействие учащихся (Г.А. Цукерман).

В.В. Репкин, развивая идею Д.Б. Эльконина, делает акцент на психологическом содержании понятия субъекта учебной деятельности. По оценке В.В. Давыдова, именно В.В. Репкин так акцентировал эту проблему, что «сумел внести нечто новое в самое понятие развивающего обучения младших школьников, поскольку считает субъект наиважнейшим новообразованием этого возраста».

Особое место среди разработчиков теории учебной деятельности занимает А.К. Дусавицкий. Его подход синтетичный и вбирает в себя многое из наследия отечественной психологии. Прежде всего, опираясь на содержание философской категории деятельности С.Л. Рубинштейна, на теорию групповой активности А.В. Петровского, А.К. Дусавицкий разработал систему представлений о специфике развития личности в учебной деятельности.

Перечень проблем, связанных с современным состоянием теории учебной деятельности можно продолжить. Недостаточно осмыслено диалектическое единство внешней и внутренней стороны учебной деятельности. Переход из внешнего плана во внутренний, который первоначально рассматривался как линейный (П.Я. Гальперин А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина,), широко критикуется и, прежде всего, школой Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, Г.С. Костюка (В.П. Зинченко, С.Д. Максименко, А.В. Брушлинский и др). Нет единства воззрений даже в понимании конституирующего фактора в структуре учебной деятельности: предметность (В.В. Давыдов), учебная задача (В.В. Репкин), взаимодействие, связанное в большей степени с категорией общения (Г.А. Цукерман).

Отсюда потребность в серьезных эмпирических исследованиях, которые бы проверили на практике многообразие существующих моделей.

На наш взгляд, такие исследования, которые по форме всегда лонгитюдные, невозможны без специфического инструментария, предполагающего систематическое отслеживание результатов

учебной деятельности и ее коррекцию. Такие функции свойственны только мониторингу учебной деятельности.

Идея непрерывности лонгитюдного исследования реализуется нами через организацию мониторинга учебной деятельности, который предполагает постоянную оперативную диагностику процессуальных характеристик учебной деятельности, результаты которой фиксировались в специальных тетрадях на протяжении всех четырех лет обучения детей в начальной школе.

Требованиям непрерывного лонгитюдного исследования отвечает систематическое внешнее наблюдение за деятельностью детей на уроках, которое проводилось нами и экспертами – учителями, работающими в классе (КОЛСШ № 57), студентами психологических специальностей ЛНПУ им. Т.Г. Шевченко.

Мы предлагаем ознакомиться с результатами лонгитюдного исследования, направленного на изучение процессуальных, динамических характеристик учебной деятельности. Данные, как мы уже говорили, были получены с помощью мониторинга учебной деятельности.

Включение ученика в решение новой учебной задачи происходило через рефлексивные вопросы. Для учителя анализ ответов детей – это неоценимая помощь в организации урока, определение возможностей детей принять учебную задачу и наметить коррекционные мероприятия. В ходе анализа учитель определял степень адекватности отражения ребенком цели учебной деятельности (адекватные, переопределенные, неадекватные), понимание содержания учебного материала (выделяет ли он в качестве главного основной (целевой) материал, дополнительный или внешние, плохо связанные с учебным содержанием ситуации урока).

Еще один важный критерий анализа – это гибкость способа учебного действия при выполнении практических заданий. Для того чтобы определить, использует ли ученик осознанно способ учебного действия, репродуктивно воспроизводит действия учителя или у него нет никакой системы действий, применялись диагностические практические задания. Так, на разных этапах учебной деятельности (напомним, что это этап постановки учебной задачи, этап принятия и решения учебной задачи, конкретизации способа учебной деятельности, этап контроля и оценки) учитель включал в урок

небольшие по объему задания, которые предполагали использования способа учебной деятельности в новой для ребенка ситуации.

Перейдем к анализу результатов исследования. Сравниваются данные трех лет обучения детей по системе развивающего обучения.

Контент-анализ показал, что при решении учебно-практической задачи наряду с адекватным отражением учебного содержания, часть детей переопределяют цель учителя в узко практическую задачу часть учащихся осознает ее в чрезмерно общей форме, у части осознание связано с внешней исполнительской стороной учебной деятельности. Выделились школьники, которые осознавали цель либо неадекватно, либо вообще уходили от ответа. Учащихся, воспроизводивших целевой материал, но при этом не решивших практические задания, мы также отнесли к группе учащихся, которые переопределяют учебную цель, т.е. приняли, но не могут ее конкретизировать (рис.1).

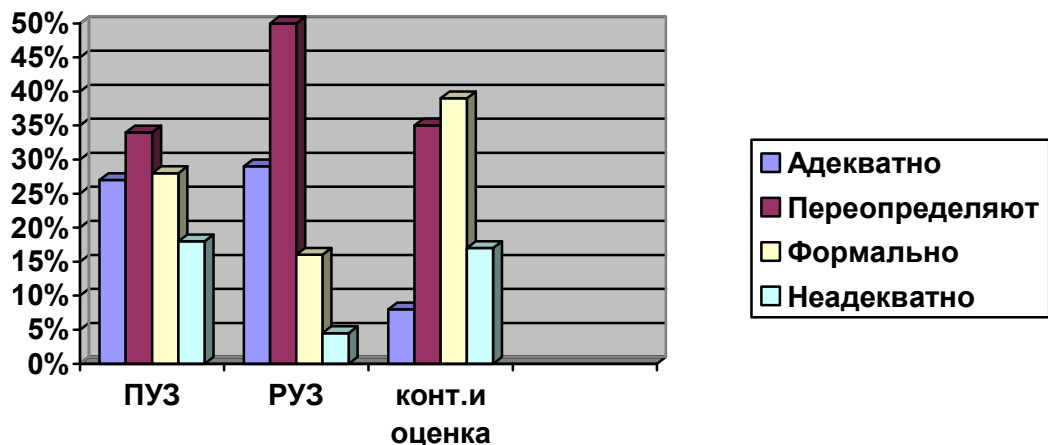


Рис.1. Осознание целевого требования материала младшими школьниками на этапах принятия, решения, контроля и оценки учебно-практической задачи (1 год обучения)

Анализ диаграммы позволяет выделить испытуемых, которые переопределяют цели учебных действий на всех этапах учебной деятельности в конкретно-практические (50%). Эти дети в качестве

своей цели выделяют промежуточную, вспомогательную цель урока, связанную с конкретным практическим действием.

Достаточно высоким является и процент школьников, которые на этапе принятия учебной задачи неадекватно отразили целевое содержание учебного материала (18%). К этой группе примыкают те испытуемые, которые воспроизвели не содержательную, а внешнюю форму учебного материала, они в своих ответах исказили смысл учебной задачи, т.е. приняли учебную задачу формально (28%). Очевидно, что цель деятельности у этих детей сместилась с основного содержания учебного материала на побочный материал, лишь внешним образом связанный с целью учителя или же вообще с ней не связанный.

Действие контроля и связанное с ним действие оценки первоклассников носит внешний характер. Результаты мониторинга, отраженные в диаграмме и подтвержденные данными наблюдений, говорят: учащиеся первого класса в большей степени ориентированы на оценку внешней исполнительской стороны учебной деятельности (39%) или на ее конкретный результат (35%).

Отметим, что в сознании ребенка более адекватно отражен этап решения учебной задачи. Высокая активность детей на этом этапе создает благоприятный фон для включения учащихся в учебную деятельность, для дальнейшего становления ее целостной психологической структуры.

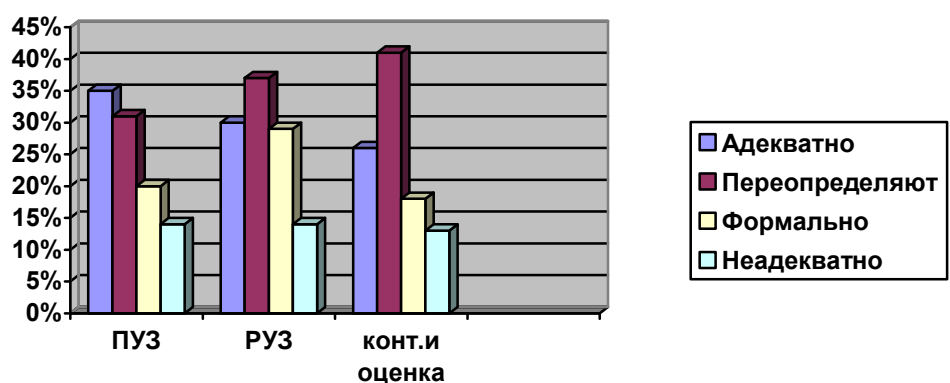


Рис.2. Осознание целевого требования материала младшими школьниками на этапах принятия, решения, контроля и оценки учебно-исследовательской задачи (второй год обучения)

Проанализируем результаты становление компонентов учебной деятельности, полученные в условиях решения учебно-исследовательской задачи (второй год обучения).

Картина распределения показателей (рис.2) резко меняется. Так, возрастает количество детей, которые на всех этапах учебной деятельности адекватно отражают ее цели. Достаточно высоким оказался процент таких детей на этапе принятия учебной задачи (35%). А вот на этапе решения учебной задачи по-прежнему высокий процент детей, которые переопределяют цели учебных действий в конкретно-практические.

Отметим, что, несмотря на увеличение количества адекватных ответов второклассников на этапе контроля и оценки, в сознании многих детей учебные действия контроля и оценки продолжают оставаться конкретно-практическими (41%).

В целом данные диаграммы (рис.2), указывают, что учебно-исследовательская задача «разворачивает» младших школьников на активный поиск способа учебного действия. Однако сохраняется высоким процент детей, у которых цель действия носит конкретно-практический характер. Это обстоятельство позволяет сделать вывод, что школьники продолжают ориентироваться на получение конечного конкретного результата.

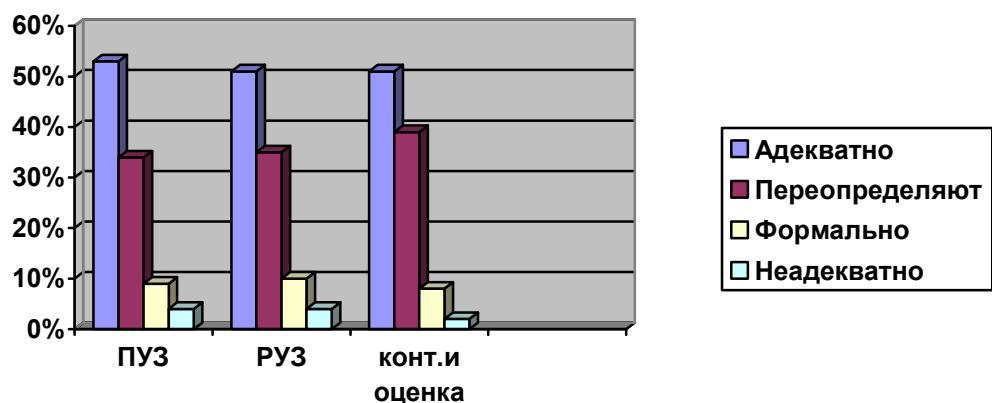


Рис. 3. Осознание целевого требования материала младшими школьниками на этапах принятия, решения, контроля и оценки учебно-теоретической задачи (третий год обучения)

Диаграмма (рис.3), позволяет проанализировать результаты мониторинга при решении учащимися учебно-теоретической задачи.

Данные диаграммы демонстрируют преобладание адекватных ответов на всех этапах учебной деятельности. Подчеркнем важный на наш взгляд факт – по данным диагностики в третьем классе перестают быть формальными учебные действия контроля и оценки. Это факт, по нашему мнению, свидетельствует об увеличении осознанного участия младших школьников в целостном процессе учебной деятельности (с 18 % до 51% в третьем классе).

Таким образом, участие школьников в решении учебно-теоретической задачи приводит к осознанному участию детей в учебной деятельности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

во-первых, все структурные компоненты учебной деятельности, продолжая оставаться в своих коллективно-распределенных формах, становятся произвольными к концу обучения детей в начальной школе по программе развивающего обучения;

во-вторых, у большинства детей осознанными и произвольными становятся действия контроля и оценки, что позволяет говорить об учебной рефлексии как психологическом новообразовании младшего школьного возраста;

в-третьих, полученные данные говорят о становлении целостности структуры учебной деятельности у младших школьников.

Таким образом, проведенное лонгитюдное исследование позволяет изучить динамику показателей становления учебной деятельности и восполнить потребность в процессуальных исследованиях, нехватку которых на данном этапе испытывает теория учебной деятельности.

Литература

1. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1. С. 29-39.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 542с.

4. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. - М.: Дом педагогики, 1996.- 323 с.
5. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи. – Харьков: 2002. – 146 с.
6. Зинченко В.И. Теоретический мир психологии // Вопросы психологии. - 2003. - №5. - С. 3-17.
7. Зинченко В. П. Готовность к мысли // Вопр. психол. 2005. № 4. С. 63 - 76.
8. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. - К., 1998. - 218 с.
9. Максименко С.Д. Методологические аспекты психологии обучения // Психология. - 1988. - Вып. 31. - С. 3-10.
10. Максименко С.Д. Проблема метода в возрастной и педагогической психологии // Вопр. психол. - 1989. - №4. - С. 31-39.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: МГУ, 1975. –304с.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М: Из-во МГУ, 1981. –584с.
13. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности. Строение учебной деятельности // Вестник Харьковского университета. – 1976. – № 132. Психология. – Вып.9.– Харьков: ХГУ. – С. 3 – 16.
14. Репкин В.В. Строение учебной деятельности// Вестн. Харьк. ун-та. 1976. № 132. – Сер. «Психология», вып. 9. – С.10-16.
15. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
16. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М: Педагогика, 1989.– 554 с.

Стаття присвячена аналізу проблем теорії навчальної діяльності. В статті представлені підходи щодо досліджень процесуальних характеристик навчальної діяльності.

The article is dedicated to the analysis of problems of the theory of learning activity. The approaches to procedural characteristics of educational activity investigation are examined in the article.

Булах І.П. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ)

МЕТОДИЧНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Н. Б. Грицай

У статті проаналізовано сутність поняття „рефлексія”, з’ясовано її освітнє значення. Окреслено способи формування методичної рефлексії майбутніх учителів біології у процесі їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Постановка проблеми в загальному виді та її зв’язок з важливими науковими і практичними завданнями

В умовах гуманізації та демократизації вітчизняної системи освіти, впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання учнів, забезпечення самореалізації кожної особистості, розвитку творчих здібностей школярів вимагає перегляду професійна підготовка майбутніх педагогів. Традиційна педагогіка вимагає вчителів, які сумлінно виконували б педагогічну роботу, сприяючи міцному засвоєнню знань учнів та формуванню в них умінь і навичок. Сьогодні ж необхідні творчі педагоги, які виховуватимуть майбутнє покоління, здатне креативно мислити, нестандартно підходити до життєвих ситуацій, виявляти пізнавальну активність, ініціативу, аналізувати власні дії.

Учитель-предметник повинен мати таку підготовку, щоб забезпечити повноцінний розвиток особистості учнів. Відтак, педагог і сам має бути зразком для наслідування – непересічним, ерудованим, ініціативним, здатним до рефлексивної діяльності і постійного самовдосконалення.