

16. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. /Под ред. Е.С.Полат.- М., 2000
17. Организация профильного обучения в средней школе: нормативы, планирование, рекомендации /Сост. Н.В.Ширина.- Волгоград, 2007.
18. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе.- М.- Воронеж, 2005;
19. Подласый И.П. Педагогика.- М., 1996
20. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика.- М., 2001;
21. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика.- М., 2002
22. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей /Под ред. А.В.Мудрика.- М., 2004
23. Степанова М.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении.- СПб., 2005
24. Темина С.Ю. Воспитание развивающейся личности: истоки, искания, функционально-ролевые позиции.- М.,- Воронеж, 2001;
25. Фадеева Е.И., Ясюкевич М.В. Выбирая профессию, выбираем образ жизни.- М., 2004
26. Хуторской А.В. Современная дидактика.- СПб., 2001
27. Шоган В.В. Технология личностно-ориентированного обучения.- Р.-н-Д., 2003;

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ
КАК ПУТЬ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО РАЗВИТИЯ
МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

*Герасимова А.С.
Белгород
Россия*

**ACTIVITY MODEL OF LEARNING AS A WAY OF PURPOSEFUL
DEVELOPMENT OF MOTIVATION OF TEACHING STUDENTS**

*Gerasimova A.S.
Belgorod
Russia*

С позиции ценностно-деятельностной методологии решающим педагогическим фактором психического развития и развития учебной мотивации студентов в частности является используемая педагогом и преобладающая в вузе модель обучения. Возникает закономерный вопрос: какие подходы к обучению выделяются в психолого-педагогической науке и реализуются в практике обучения, каковы их особенности и возможности для формирования мотивации учения с учётом внутренних (психологических) факторов её развития?

Главная задача педагогической психологии состоит в том, чтобы разработать такую модель обучения и воспитания, которая бы обеспечивала максимальный эффект развития учащихся, при их оптимальных интеллектуальных и эмоциональных нагрузках. В свою очередь, знание рациональных, научно - обоснованных моделей обучения и воспитания позволяет педагогам решать следующие профессиональные задачи: 1) оценивать эффективность педагогической деятельности; 2) прогнозировать результаты педагогической работы; 3) позволяет опираться на ту или иную модель при организации собственной деятельности.

В психолого-педагогической литературе описаны различные подходы к обучению, выделены критерии их классификации, дается сравнительная характеристика, обсуждаются возможности и ограничения (Вербицкий А.А., Гребнева В.В., Талызина Н.Ф., Якиманская И.С., и др.), указывается на особое значение деятельностной модели обучения как пути целенаправленного развития мотивации учения (Божович Л.И., Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Залесский Г.Е., Талызина Н.Ф., Эльконин Д.Б. и др.).

Модель обучения напрямую вытекает из понимания сущности процесса учения. В настоящее время педагогическая психология развивается по трем основным принципиально различным теоретико-методологическим направлениям: бихевиористскому, когнитивному и деятельностному (Талызина Н.Ф.). Отличия между теориями определяются тем, как они отвечают на центральные вопросы педагогической психологии: 1) что такое учение, какова его природа? 2) каковы цели обучения, на какое психологическое образование воздействовать при обучении и каким способом это делать? Так, согласно бихевиористской теории процесс учения заключается в установлении определенных связей между стимулами и реакциями, а также в упрочении этих связей. Поэтому педагогу необходимо воздействовать на внешнее поведение учащихся, опираясь на знание законов подкрепления и упражняемости (Э. Толмен, Б. Скиннер, Г. Разнан и др.).

С точки зрения когнитивной теории, учение – это процесс восприятия, переработки, хранения и воспроизведения информации, решающую роль в

котором, играют познавательные функции (Дж. Брунер). Отсюда и педагог должен воздействовать на познавательную сферу учащегося и способствовать ее развитию. В трудах ведущих отечественных психологов (Божович Л.И., Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Талызина Н.Ф., Эльконин Д.Б. и др.) развивается деятельностная теория учения. Главная отличительная особенность деятельностного подхода к учению состоит в том, что анализу подвергаются не отдельные элементы учения (поведение, познавательные процессы), а целостная деятельность, имеющая своей целью усвоение социального опыта.

Проектирование любого цикла обучения предполагает последовательное освещение и обоснование трех основных позиций: 1) целей обучения (для чего учить); 2) содержание обучения (чему учить); 3) процесса учения (как учить). Согласно деятельностному подходу, цели обучения должны представляться в виде системы профессиональных задач, для решения которых готовится обучаемый. Использование задач для построения целей обучения имеет ряд преимуществ. Прежде всего, это позволяет обосновать содержание обучения, однозначно выделить те знания и умения, которые необходимы для решения данных задач. Действительно, от задачи можно перейти к методу ее решения, к умениям, которые должен освоить обучаемый. Анализ же этих умений позволяет выделить те знания, которым необходимо научить. При таком пути движения мы можем точно определить объем необходимых знаний: избежать избыточных знаний и не допустить пропуска необходимых. Отметим также, что описание целей на языке задач позволяет не только получить обоснованную программу знаний и умений, но и установить связи между ними: точно видеть, в каких умениях должны функционировать усваиваемые знания.

Важно подчеркнуть, что основу содержания обучения при деятельностном подходе должны составлять базовые (инвариантные) знания и обобщенные методы (способы) работы с этими базовыми знаниями. Усвоение того и другого открывает перед учащимся огромные возможности для самостоятельного и творческого движения в практической деятельности. Он способен самостоятельно строить ориентировочную основу действий любой (в том числе и новой) частной ситуации (Давыдов В.В., Эльконин Д.Б.).

Анализ целей и содержания обучения в рамках деятельностного подхода подводит к пониманию сути и третьей составляющей обучения – управлению процессом усвоения. Этот процесс всегда представляет собой деятельность учащихся с усваиваемыми знаниями. Другими словами, учащиеся должны усвоить те виды деятельности, которые необходимы для решения задач, предусматриваемых целями обучения. Задача педагога при этом состоит в том, чтобы обеспечить прохождение учащимися всех этапов процесса усвоения.

Отсюда, технология обучения психологии с позиций деятельностного подхода включает в себя следующую последовательность педагогических действий:

- постановка цели обучения вообще (и данного занятия в частности). При этом цель должна быть сформирована «на языке деятельности» в типовой профессиональной ситуации с учетом уровня ее усвоения;
- формирование учебной мотивации - раскрытие перед учащимися личностного смысла поставленной цели;
- оценка уровня актуального развития учащихся. Другими словами, оценить наличие общих и специфических действий (по И.И. Ильясову), которые являются средством для усвоения нового материала. И если они не сформированы, то предварительно их сформировать;
- раскрытие ориентировочной основы выполнения деятельности. На этом этапе преподаватель дает информацию обо всех условиях необходимых для выполнения новой деятельности: знание о предмете, с которым необходимо работать; знание о процессе деятельности, с чего начинать и в какой последовательности действовать; знание об условиях, которые необходимо соблюдать. При этом наибольший развивающий эффект имеет обучение по третьему типу ориентировочной основы деятельности (ООД), характеризующемуся полнотой, обобщенностью, совместным (педагог-учащийся) способом получения (Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Эльконин Д.Б. и др.). После этого ориентировочная основа деятельности должна быть нанесена на специальную «карту-опору» и её должен иметь каждый учащийся. Педагог показывает, как пользоваться «картой-опорой»;
- выполнение деятельности учащимися в разных формах, в том числе, материальной форме с использованием «карты – опоры», во внешней речевой форме через проговаривание вслух компонентов деятельности, во внутриречевой форме через проговаривание структуры деятельности «про себя», и наконец, выполнение деятельности в умственной форме.

Таким образом, в качестве основного объективного и субъективного критерия успешности результатов педагогической деятельности предлагается использование развивающей технологии, основанной на деятельностной методологии. При этом необходимо, чтобы педагоги и будущие специалисты применяли данную рациональную, научно - обоснованную технологию

обучения для решения целого ряда профессиональных ситуаций: в качестве «эталона» для оценки собственной педагогической деятельности и деятельности других педагогов, для прогнозирования результатов педагогической работы и, конечно же, при организации самого педагогического процесса.

Деятельностная методология лежит в основе таких моделей обучения как: проблемная, знаково-контекстная, личностно-деятельностная.

Проблемное обучение основано на получении новых знаний учащимися посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер и др.). Проблемная ситуация возникает у человека, если у него есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями.

Проблемные ситуации дифференцируются А.М. Матюшкиным по критериям:

- структуры действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождения способа действия);
- уровня развития этих действий у человека, решающего проблему,
- трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуальных возможностей (Матюшкин, 1972).

Проблемное обучение включает несколько этапов: осознание проблемной ситуации, формулировку проблемы на основе анализа ситуаций, решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез, проверку решения. Этот процесс разворачивается по аналогии с тремя фазами мыслительного акта (по С.Л. Рубинштейну), который возникает в проблемной ситуации и включает осознание проблемы, ее решение и конечное умозаключение. Поэтому проблемное обучение основывается на деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом (Лернер, 1974).

К достоинствам проблемного обучения относится то, что учащиеся включаются в активную интеллектуальную или практическую деятельность, при этом они испытывают сильные положительные эмоции (интерес, удовлетворение). У учащихся формируются интеллектуальные умения: восприятие объектов, наблюдение, воображение, анализ, классификация и другие. К ним относятся также творческие умения: видеть проблемы, ставить

вопросы, искать решения. Эксперименты показывают, что проблемное обучение дает более глубокие знания. Учащиеся не только воспроизводят информацию, но устанавливают связи, интерпретируют, применяют, оценивают (Кудрявцев, 1991).

Достаточно широкое распространение в профессиональном (высшем и среднем) образовании получает в настоящее время *знаково-контекстное*, или контекстное обучение (Вербицкий, 1991). В этом обучении информация предъявляется в виде учебных текстов («знаков»), а сконструированные на основе содержащейся в них информации задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности. По А.А. Вербицкому, предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе всеми дидактическими средствами, формами, методами, среди которых одно из основных мест занимает деловая игра. Как известно, деловая игра представляет собой достаточно распространенную, многовариантную форму современного вузовского и поствузовского образования.

Существуют инновационные, позиционные игры (А.А. Тюков); организационно-обучающие игры (С.Д. Неверкович); обучающие игры (В.С. Лазарев); организационно-мыслительные игры (О.С. Анисимов); организационно-деятельностные игры (Ю.В. Громько) и др. В концепции А.А. Вербицкого и его последователей деловая игра является обучающей. Это форма знаково-контекстного обучения, в которой участники осуществляют «квазипрофессиональную деятельность... несущую в себе черты, как учения, так и труда».

Основы *лично-деятельностного* подхода были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения (Селевко, 1998).

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. ученик, студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, учитель (преподаватель) определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Соответственно, цель каждого урока, занятия при реализации лично-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом. Например, цель занятия может быть поставлена так: «сегодня каждый из вас научится решать

определенный класс задач». Такая формулировка означает, что обучающийся должен отразить наличный, исходный, актуальный уровень знания и затем оценить свои успехи, свой личностный рост.

Другими словами, обучающийся в конце урока, занятия должен ответить себе, чему он сегодня научился, чего он не знал или не мог делать еще вчера. Такая постановка вопроса применительно к обучению означает, что все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т.д.) преломляются через призму личности обучаемого — его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей (Никитина, 1998).

В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает, что, прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий для развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. «Личностный» компонент этого подхода означает, что все обучение строится с учетом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии. Обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д.; оно принимает их и соразмеряется с ними (Якиманская, 1996).

Личность находится в центре обучения, образования. Соответственно все образование, центрируясь на обучающемся, на его личности, становится антропоцентрическим по цели, по содержанию и формам организации.

Краткий обзор наиболее известных подходов к обучению позволяет, на наш взгляд, заключить о значительном потенциале деятельностной модели и её вариаций в плане целенаправленного развития мотивации учения студентов. Действительно, если учебная мотивация — это отражение (понимание и переживание) связи между различными сторонами учебной деятельности и жизненно важными потребностями учащихся (А.К. Маркова), то основной принцип её формирования — раскрыть перед студентами эту взаимосвязь. По справедливому замечанию И.Я. Лернера, метод обучения является эффективным, «если предметное содержание, которым он оперирует, если деятельность, которую он вызывает, если формы, которые он обеспечивает, отвечает способностям, мотивам и интересам учащихся и привлекает их» (с.131).

«Деятельностный» способ организации учебного процесса позволяет мотивировать учащегося и содержанием, и процессом, и результатами учения. Так, потребность в одобрении можно удовлетворить через похвалу за

относительный успех, развитие. Потребность в общении и самореализации удовлетворяется через активные формы учебной работы (дискуссии, ролевые и деловые игры) и в процессе совместной продуктивной деятельности. Познавательная потребность удовлетворяется через содержание обучения («по 3 типу ориентировки») и постановкой проблемных задач.

Именно в рамках этого подхода создаются необходимые и достаточные условия для реализации в единстве двух путей формирования учебной мотивации: 1) через усвоение общественного смысла учения, т.е. знаемых мотивов (путь «сверху вниз»); и 2) через включение учащегося в различные виды деятельности, приводящее к формированию реально действующих мотивов (путь «снизу вверх»).

Таким образом, основной педагогической причиной недостаточной мотивационной готовности студентов к учению в условиях двухуровневой системы образования является традиционная модель обучения в вузе (Ляудис В.Я., Талызина Н.Ф. и др.). Для нее характерна направленность на преимущественное развитие когнитивной сферы личности студента, при этом знания превращены в самоцель или являются средством достижения чисто учебных целей. Кроме того, студенты осваивают научные знания все еще в таких учебных ситуациях, принципы организации которых, очень далеки от принципов, провозглашаемых самой психологией.

Очевидно, что улучшение качества профессиональной подготовки бакалавров, специалистов и магистров должно быть связано с изменениями когнитивной модели обучения на деятельностно-компетентностную. При этом речь должна идти не столько о создании принципиально новой концепции обучения, сколько о необходимости реализовать на практике некоторую совокупность педагогических методов и приемов, составляющих деятельностный подход к обучению.

Литература.

1. Российская педагогическая энциклопедия.- М., 1993/99.
2. Современный словарь по психологии.- М., 2001.
3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология.- М., 2008.
4. Психология личности. Хрестоматия. В 2-х т. - М., 2002.