

Литература

1. Демьяненко, М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам: Теоретический курс : Учеб. пособие для студентов фак. романо-германской филологии ун-тов и пед. ин-тов иностранных языков / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко ; Под общ. ред. М. Я. Демьяненко ; М-во высшего и среднего специального образования УССР. – Киев: Вища школа, 1976. – 281 с.
2. Курганская, Л. М. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению учащихся малокомплектной начальной школы : на материале родного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. М. Курганская, БелГУ. – Белгород, 1999. – 198 с.
3. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
4. Шатилов, С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся : учеб. пособие / С. Ф. Шатилов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 56 с.
5. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба ; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.
6. Nunan, D. Designing tasks for the communicative classroom / D. Nunan. – Cambridge Cambridge University Press, 1989. – 211 p.
7. Rivers, W. M. Interactive Language Teaching / W. M. Rivers. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 228 p.

Н.В. Юрченко, Т.В. Гудилина

Деятельностный подход в обучении

Трудно найти другую тему, которая так сильно касалась бы нас всех независимо от наших специальностей и направлений научной деятельности. Все мы организуем учебную деятельность студентов, школьников, управляем ею, контролируем ее. Нет, наверное, другого слова, которое бы так часто повторялось и которое бы играло важную роль в жизни человека, как «знание». В школу идут за знаниями, затем за знаниями идут в институт.

Громадная армия людей со специальным педагогическим и психологическим образованием, как практиков, так и ученых, обслуживает сферу образования. Но вот мнение профессора Решетовой: «... хотя делаются заявки на новые подходы: «деятельностный», «системный», «системно-деятельностный», «технологический», «онтодидактический» и другие, фактически они являются пока декларациями. Методологические основания для дидактических разработок остаются прежними, и дидактическая теория в целом не претерпевает существенных изменений. Система обучения распадается без системообразующего фактора – деятельности обучаемого. ... Попытки конструировать модели с новой технологией обучения по существу воспроизводят ... модель традиционного обучения – усвоение «готовых» знаний, отчужденных от деятельности, формирующей их содержание» [8].

Что значит – уметь учиться. Надо заметить, что педагогика фактически разделяет учебу и деятельность. Учеба – это приобретение знаний, и объем таких приобретенных знаний может быть очень большой. А потом уже идет использование, деятельность. Вначале людям дают знания, а затем учат их работать. Но в этом случае знания – это просто набор фактов, их можно только помнить.

Надо вооружить преподавателей научным подходом, методологией, чего так не хватает педагогике, объяснять не рецепты, а принципы, разъяснять не как делать, а что делать, и, если здесь подходит слово «просветительство», то просвещать, в первую очередь, в методологии, а не в методике. Методологически обосновать – это значит опереться на самые общие закономерности развития, определить первичное. При этом надо смотреть на предмет исследования извне, а не изнутри, воспринимать его как единое целое, абстрагируясь от его структуры и состава. Когда методология понятна, дело остается за техникой. Кратко сущность деятельностной теории учения можно выразить всего тремя положениями:

1. Конечной целью обучения является формирование способа действий;
2. Способ действий может быть сформирован только в результате деятельности, которую, если она специально организуется, называют учебной деятельностью;
3. Механизмом обучения является не передача знаний, а управление учебной деятельностью.

Едва ли не самым распространенным и часто употребительным словосочетанием в преподавательской практике является «учебная деятельность». Но если мы употребляем понятие «учебная деятельность», то должны вкладывать в него определенный смысл. О научном подходе в обучении можно говорить только тогда, когда учебная деятельность понимается именно как научная категория. Это очень сложное образование, обладающее рядом специфических особенностей, которые выделяют его в особый вид деятельности и которые, конечно же, необходимо учитывать при ее организации. Концепцию «учения через деятельность» предложил американский ученый Д. Дьюи [4].

Основные принципы его системы: учет интересов учащихся; учение через обучение мысли и действию; познание и знание – следствие преодоления трудностей; свободная творческая работа и сотрудничество.

Деятельностный аспект содержания обучения в деятельностной модели обучения выражается в том, что содержание обучения есть деятельность в связи с решением проблемы и деятельность коммуникации как овладение социальной нормой, вербальная деятельность и виды невербального самовыражения, т.е. учебный процесс представляет собой:

1. взаимодействие;
2. решение коммуникативных (проблемных) задач.

Взаимодействие при этом есть способ бытия – общение и способ действия – решение задач. «Среда учения – деятельность, разнообразная по содержанию, мотивированная для ученика, проблемная по способу освоения деятельности, необходимое условие для этого – отношения в образовательной среде, которые строятся на основе доверия, сотрудничества, равнопартнерства, общения» [2]. Во взаимодействии «учитель - ученик», «ученик - ученик» главная роль отводится принятию другого человека, группы, себя, другого мнения, отношения, фактов бытия. Понимание и принятие нацеливает на деятельность, а не на выяснение отношений, фокусирует внимание обучающегося на проблеме, на решении коммуникативных задач. Коммуникативная задача – проблема, требующая разрешения противоречия: ты знаешь – я не знаю, ты уме-

ешь – я не умею, а мне надо знать и уметь (у меня есть потребность). Решение коммуникативной задачи требует сначала сформировать потребность (например, в виде вопросов), потом – как эту потребность реализовать. Субъект может реализовать ее сам, может обратиться к другому. И в этом и в другом случае он вступает в общение: с самим собой или с другим. Ответы на вопросы решают задачу или выводят на новую задачу. Для организации учебной деятельности наибольший интерес представляют задачи интеллектуально-познавательного плана, которые осознаются самим учащимся как жажда знаний, необходимость в усвоении этих знаний, как стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это такая деятельность, которая, соотносясь со специфически человеческой познавательной, интеллектуальной потребностью, характеризуется положительным эмоциональным фоном, способствующим мотивации учащегося настойчиво и увлеченно работать над учебной задачей, противостоя другим побудителям и отвлекающим факторам. Понятие учебной задачи является при этом одним из центральных, в учебной деятельности такая задача выступает как единица процесса обучения.

Проектирование деятельности означает, по сути дела, проектирование средств ее осуществления. При проектировании учебной деятельности надо, конечно, помнить об ее особенностях и учитывать их. Но главное – понимать структуру учебной деятельности, в первую очередь, функциональную. Эту структуру составляют части, или стороны, деятельности. Их можно выделить пять: содержательная, мотивационная, ориентировочная, исполнительная, контрольно-корректировочная.

Содержательная часть определяет, чему учить. В соответствии с методологией деятельностного подхода, содержанием учебной деятельности является не система знаний, а, в первую очередь, деятельность, или система действий, ради которой и готовят специалиста, и потом уже знания, обеспечивающие эту деятельность. Это знания о том, как эту деятельность выполнять. Для определения содержания обучения желательно создать предметную модель обучаемого.

Предметом особой заботы преподавателя в учебной деятельности должна быть мотивация. Мотивы многообразны и многогранны, но всегда существует доминирующий мотив учебной деятельности, характерный для всей деятельности в целом. Отдельные элементы деятельности, действия могут давать потенциальную возможность для дополнительной мотивации, и этим непременно надо воспользоваться. Лучший способ ее повышения – это перевод дела в личный план обучаемых. Интерес – вот двигатель учения.

Предметные знания, т.е. знания по данному учебному предмету (наряду со знаниями из других предметов), используются как средства обеспечения деятельности в ориентировочной, исполнительной и контрольно – корректировочной частях. Назначение ориентировочной части состоит в том, что она объясняет (общая ориентировка) и подготавливает (ориентировка на исполнение) получение продукта деятельности (реального результата), исполнительная часть обеспечивает непосредственное получение вначале его частей, а затем и всего продукта. Контрольно-корректировочная часть – это анализ правильности выполнения деятельности и внесение коррекции в свои действия. При этом происходит сравнение цели (желательный результат) с продуктом (конечный

результат). Анализу должна подвергаться каждая операция как ориентировочной, так и исполнительной части, да и контрольной тоже.

Важно понимать, все вышеупомянутое должен сделать сам обучаемый. А спроектировать и организовать эту деятельность должен преподаватель. Надо понимать, что ориентировку обеспечивают одни знания (причем общую ориентировку и ориентировку на исполнение – знания разные), исполнительную часть – другие, контрольно-корректировочную часть – третьи. И крайне важно для преподавателя понять, что это за знания, чем они отличаются. Надо уметь выделять эти знания. Точно так же, как важно понять, какие конкретные цели в данном курсе должны преследовать ориентировка, исполнение, контроль. А затем уже необходимо искать механизмы, средства, с помощью которых реализуются эти части деятельности. Кроме функционального, выделяют еще и организационное структурирование учебной деятельности. При этом вычленяются три организационных этапа: вводно-мотивационный, операционно-исполнительный, контрольно-оценочный. Центральную роль играет вводно-мотивационный этап. На этом этапе обучаемый подготавливается к проведению деятельности в целом для достижения поставленной учебной цели. Здесь решаются задачи ориентировки. Обычно вводно-мотивационный этап направлен на осознание и понимание обучаемыми:

1. Целей и задач учебного занятия, обучающей системы, индивидуального задания и т.п.);
2. Характера явлений, процессов, ситуаций, которые являются предметом деятельности, свойств объектов деятельности и их взаимодействия;
3. Действий (умений) и знаний, которые необходимы для достижения учебных целей.

Именно оперирование этими знаниями приводит к формированию вначале необходимых для решения конкретной задачи умений, а затем и образа действий в целом.

На вводно-мотивационном этапе также решаются задачи дополнительной мотивировки деятельности на фоне доминирующего мотива. Если вводно-мотивационный этап не будет правильно организован, то учебная деятельность будет побуждаться, главным образом, внешними мотивами, не будет отвечать значимым потребностям и интересам обучаемых и поэтому будет слепой, неосознанной и не эффективной. Доминирующий мотив – интерес к образовательным технологиям – есть, а вот мотивация заниматься именно учебной деятельностью в научном ее понимании недостаточна. Но мотивация динамична, и будем надеяться, что она возрастет. Этому будет способствовать осознание и более глубокое понимание некоторых моментов учебной деятельности.

Литература

1. Атанов Г.А. Модель предметной учебной области, или предметная модель обучаемого. – Ижевск: Удмуртский университет, 2003.
2. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. – Ижевск: Удмуртский университет, 2000.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 2000.

5. Имакаев В.Р. Образование и ось времени // Философия образования и реформа современной школы.– Пермь, 2002.
6. Имакаев В.Р. Феномен учительства в социально-философском и гуманитарно-проектном измерениях. Дисс. на соиск. уч. степ. док. филос. наук.– Пермь, 2005.
7. Ковалёва Г.С. Состояние российского образования – М.: Педагогика, 2001, №2.
8. Решетова З.А. Процесс усвоения как деятельность//Сборник избранных трудов Международной конференции «Современные проблемы дидактики высшей школы». - Донецк: ДонГУ, 1997