

Деятельностный подход как основа организации образовательного процесса

Существует большое количество научных трактовок деятельности, ее связи с сознанием, ее влияния на способности человека и его личность. В нашей стране сложилось две, поистине, великих научные школы деятельности: С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Влияние данных школ на мировую научную мысль, на развитие научных представлений о деятельности невозможно переоценить. Интересно, что теория деятельности А.Н. Леонтьева нашла большую научную и педагогическую поддержку Европе, особенно в Германии.

Так, стоит назвать таких европейских исследователей деятельности, как Георга Рюкрима, Вольфганга Янтцена, Клауса Хольцкампа, Ю. Энгештрема. К Хольцкампа разработал учение о деятельности в русле «критической психологии», в то время как его финский коллега Энгештрем рассмотрел процесс исторического развития самой человеческой деятельности, ее исторической дифференциации, в том числе выделил исторические условия происхождения учебной деятельности. В США более популярной стала теория деятельности С.Л. Рубинштейна, а также исследования Л.С. Выготского и В.Б. Лурии. Нельзя не сказать, что спор двух школ во многом способствовал раскрытию талантов советских и российских ученых, таких как П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А.В. Петровского, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Г. Асмолова и многих других.

Ограничиваясь рамками учебника, невозможно, рассказать об основных спорах, которые, происходивших между школами А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, но некоторые линии можно наметить. Во-первых, А.Н. Леонтьев был убежден, что деятельность определяет сознание человека. Леонтьев неустанно доказывал, что внешние причины играют принципиальную роль в формировании сознания человека. С.Л. Рубинштейн был не согласен с этим и считал, внешнее воздействие настолько же важно, как и внутренне содержание, через которое пропускается данное воздействие. Не был согласен он и с тем, что психическая деятельность человека возникает в результате интериоризации внешней деятельности. В то время, как представитель школы А. Н. Леонтьева П. Я. Гальперин опираясь на это утверждение, создал теорию поэтапного формирования умственных действий. А.Н. Леонтьев считал, что специфические человеческие способности формируются посредством усвоения способов действия, выраженных сначала во внешней форме. В школе Леонтьева было доказано, что даже такие способности, как музыкальные формируются в процессе активной деятельности человека и фактически не зависят от индивидуальных особенностей субъекта. Второй линией спора двух школ можно считать разногласия по вопросу этапов деятельности человека. А.Н. Леонтьев разводит этап потребности и мотива, а С.Л. Рубинштейн говорит о потребностно-мотивационном этапе.

Рассматривая деятельность младших школьников, представляется целесообразным основываться на концепции А.Н. Леонтьева по следующим причинам: 1) теория деятельности А.Н. Леонтьева положена в концептуальную основу ФГОС начального общего образования (идейным вдохновителем и разработчиком стандарта является преемник Леонтьева – А. Г. Асмолов, большинство учебно-методических комплексов начального образования базируются на разработках школы А.Н.Леонтьева); 2) Леонтьев является автором понятия «ведущий вид деятельности» (затем разработку и возрастную спецификацию ведущего вида деятельности продолжил Д.Б. Эльконин); 3) структура деятельности, предложенная Леонтьевым, является наиболее адекватной младшему возрасту.

Теория деятельности А. Н. Леонтьева имеет в своем основании философский постулат диалектического материализма о том, что деятельность определяет сознание человека, но никак не сознание определяет деятельность. Именно этот тезис, выдвинутый в свое время К. Марксом и рядом других философов, нашел прикладное применение в психологии деятельности.

Деятельность есть осознанный процесс достижения желаемого результата. Понятие действия – это основное, фундаментальное понятие для раскрытия структуры деятельности. Действие становится основной единицей деятельности. Деятельность, по А.Н. Леонтьеву, осознана, осознаваема, что предполагает сознательное удержание субъектом образа желаемого результата, то есть человек «видит» образ желаемого результата на всем протяжении осуществления действий. Осознанность деятельности является отличительной особенностью теории А.Н. Леонтьева. Ученый настаивает на том, что любая человеческая деятельность предметна. Понятие «беспредметная деятельность» в таком случае лишается не просто смысла, а права на существование. Даже если со стороны деятельность кажется беспредметной, это означает не отсутствие предмета, а скрытость этого предмета от стороннего наблюдателя. Предметность деятельности прослеживается во всех ее структурных компонентах.

Согласно концепции Леонтьева, в структуре деятельности можно выделить потребность, предмет (как образ желаемого результата), мотив, целеобразование, планирование, действия (операции), анализ результата. Рассмотрим содержание каждого компонента.

Потребность. А.Н. Леонтьев предлагает различать потребности как «внутренне условие» и потребности направляющие, регулирующие конкретную деятельность человека в предметном мире. Леонтьев пишет, что голод способен активизировать, «пробудить» деятельность (например, у животных), но не способен ее направлять и регулировать исходя из особенностей местности, встреч с кем-либо и т. д. Другими словами, такая потребность – это просто нужда организма, часто первостепенная для жизни данного организма. Такая потребность может вызывать лишь возбуждение и ненаправленные поисковые движения. Совсем иная потребность та, которая пережила «встречу» с предметом, она способна регулировать и направлять

деятельность. Леонтьев называет такую встречу «актом чрезвычайным». Именно *опредмеченная* потребность становится истинной человеческой потребностью. Подобные потребности не могут быть врожденными. В человеческом мире «предметы потребностей производятся, а благодаря этому производятся и сами потребности». При этом базовыми потребностями человека («направляющими, регулирующими конкретную деятельность человека в предметном мире») являются потребность в общении, познании, движении и самореализации, а ведущий вид деятельности является условием удовлетворения этих потребностей.

Стоит оговориться, что потребность в общении (контактах) с себе подобными имеется и у животных. У человека данная потребность проявляется практически с первых недель жизни. «Комплекс оживления» – это положительная реакция ребенка на контакт с матерью. В течение всей жизни человека потребность в общении с другими людьми остается одной из главных, но на разных возрастных этапах она облекается в различные формы. В первые месяцы и даже годы жизни данная потребность находит свое выражение в плаче, следовании за взрослым: мама варит суп, а малыш возится с кастрюлями подле ног матери и его категорически не устроит игра с этими же самыми кастрюлями в комнате, где нет мамы.

Со временем потребность в общении становится направленной не только на самых близких родственников, но и на других взрослых и детей. В частности, дети 7-9 лет стремятся к общению с педагогом. Достаточно традиционной является ситуация, когда дети этого возраста «толпой» стоят около учительского стола или «висят гроздьями» на своей учительнице. К подростковому возрасту потребность в общении со сверстниками приобретает форму завоевания уважения в коллективе сверстников. Именно поэтому подростки и молодые люди нуждаются в друге, любимом, мастере-наставнике. Затем потребность в общении трансформируется в поиск общественного признания, доказывание общественной значимости.

Другая потребность – это познавательная потребность. Многочисленные исследования зарубежных и отечественных психологов и психофизиологов показали наличие данной потребности уже на стадии новорожденности.

Потребность в познании облекается в разные формы на тех или иных возрастных ступенях. Сначала в манипуляцию с предметами, затем в интеллектуальные и исследовательские формы. В младшем школьном возрасте познавательная потребность становится ведущей. По мнению французского психолога Ж. Пиаже, познавательная потребность в младшем школьном возрасте имеет «криминальный» налет, это не значит, что дети сплошь становятся бандитами, это означает, что дети стремятся познавать мир «так, как нельзя». Приведем несколько примеров из жизни детей младшего школьного возраста: дети скидывают с высоты, сделанные из бумаги водяные «бомбочки», выжигают с помощью лупы и солнечных лучей дырки и «рисунки» на деревянных лавочках и заборах, кидают снежки в проезжающие машины, расплющивают монетки на трамвайных рельсах,

лазают по крышам гаражей, строят самодельные плавательные средства и пытаются переплыть водоемы, уходят в опасные походы в пещеры (кстати, практически все пещеры с палеолитической живописью в Испании и Франции были открыты детьми 8-12 лет), пытаются летать при помощи зонта, пишут письма на листьях мать-и-мачехи, подслушивают через стены при помощи кружки или стакана, плавают пластилин на батареях и так далее.

Список можно продолжать практически до бесконечности, но в этом нет необходимости. Примечательно, что свою познавательную потребность младшие школьники удовлетворяют где угодно и с кем угодно, но только не в школе и не с педагогами. С учителем и в школе (в школе не значит в школьном помещении) это случается крайне редко и, если западные учителя обратили на эту закономерность внимание еще в середине XX в., то отечественные и по сей день, делают вид, что так и надо: «Глупостям и шалостям в школе не место, в школе надо учиться». А чему ребенок может научиться в школе, в которой нельзя удовлетворить потребность в познании?

Следующая потребность, которую необходимо упомянуть – это потребность в движении. «Движение – естественная потребность человека, мощный фактор поддержания нормальной жизнедеятельности»¹. «Двигательная активность – естественная и специально организованная двигательная деятельность человека, обеспечивающая его успешное физическое и психическое развитие» (Ж.Пиаже).

В младшем школьном образе потребность в движении имеет ряд специфических черт. Не стоит забывать, что начало школьной жизни меняет весь привычный ритм ребенка. Чаще всего современные российские школьники, находясь несколько часов в малоподвижных условиях в школе, дома вынуждены значительное время проводить за приготовлением уроков и еще несколько часов посвящают просмотру телепередач и «общению» с компьютером.

Вместе с тем, генетически обусловленная потребность в движении все-таки проявляет себя. Статистические данные говорят, что с началом обучения детей в школе двигательная активность снижается на 50%, но потребность в движении еще удовлетворяется. По мере перехода из класса в класс уровень двигательной активности резко снижается. При этом 82-85% времени учащиеся находятся в статическом положении. Произвольная двигательная активность у них составляет 16-19%, а на организованные формы приходит лишь 1-3%. Стоит заметить, что еще в 1980-90 гг. младшие школьники только 40-50% времени находились в статическом положении.

Однако если у ребенка нет возможности реализовать потребность в движении, он может быть не успешен в учебной деятельности. «Это обусловлено более низкой не только физической, но и умственной работоспособностью, в связи с чем у таких ослабленных детей при выполнении учебных заданий быстрее наступает утомление. Им, в общей

¹ Граевская Н. Д., Долматова Т.И. Спортивная медицина: Курс лекций и практических занятий. Учебное пособие. М.: Советский спорт, 2004. – С.69.

сложности, приходится сидеть для выполнения этих заданий дольше, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на их общем и физическом здоровье»².

Помимо приведенных выше потребностей существует еще потребность в самовыражении и самореализации. У детей она проявляется как потребность в игре. Значение этой потребности для становления личности не возможно не учитывать. Обратимся к мнению великого нидерландского философа, историка, исследователя социальной психологии Йоханну Хейзинга. По его глубочайшему убеждению, можно отрицать что угодно: право, красоту, науку, добро истину, Бога, но игру – никогда. Игра начинается с «как будто», «понарошку». Й. Хейзинга приводит такой пример: отец входит в комнату и видит своего четырех летнего сына, играющего в паровоз. Мальчик сидит на первом из поставленных вереницей стульев. Отец начинает целовать сына, но тот отвечает: «Папа, нельзя целовать локомотив, иначе вагоны подумают, что он не настоящий». Естественно, если дошкольники в игре принимают на себя любые роли: от паровоза до продавца фруктов, для детей младшего школьного возраста нет надобности в таком изобилии ролей, и совсем по-иному происходит сюжетосложение. Ребенок младшего школьного возраста не столько проигрывает социальную реальность вокруг себя, сколько обыгрывает степень своего влияния на нее. Й. Хейзинга считает, что ребенку на этом возрастном этапе важно еще оставаться маленьким, но быть уже большим. Именно поэтому он так нуждается в игре, потребность в игре не становится по сравнению с предыдущим возрастным этапом менее значимой, она иначе функционально нагружена. Между прочим, потребность в игре остается у человека на всех последующих возрастных этапах. В частности, в подростковом возрасте она приобретает черты «примеривания» на себя различных социальных ролей в реальном настоящем. Так, девочка-подросток сегодня может изображать из себя истинную принцессу, а завтра хулиганку с большой дороги. Исходя из выбранной роли, подросток будет выстраивать отношения с окружающими. Примеряя разные роли, он ищет себя настоящего или самую подходящую роль.

К сожалению, до сих пор большинство российских педагогов разделяют идею о том, что школа – это не место для игры, в школу приходят учиться, а не играть. Учителя готовы сказать, что в школе всегда есть место игре, дают возможность детям творить.

Следует отметить, что базовые потребности сохраняются в течение всей жизни человека, но меняются способы их удовлетворения, это связано со сменой ведущего вида деятельности. Так в дошкольном периоде игровая деятельность «вмещает» в себя фактически все доступные для ребенка средства удовлетворения потребности в общении, познании, движении, самовыражении. Овладение средствами игровой деятельности позволяет младшему школьнику реализовывать базовые потребности в условиях

² Вайнер Э.Н. Валеология: Учебник для вузов. М.: Флинта. Наука, 2001. – С.164.

учебной деятельности. В подростковом возрасте потребности максимально удовлетворяются посредством коммуникативной деятельности. Каждый вид деятельности имеет свою специфику, которая влияет на образ желаемого результата деятельности, обозначаемого А.Н. Леонтьевым как предмет.

Предмет (образ желаемого результата). Как только потребность «встретилась» с конкретным предметом она обрела облик. По мнению Леонтьева, потребность не существует сама по себе: «потребность – это всегда потребность в чем-то». Можно сказать, происходит процесс опредмечивания потребности.

Дети младшего школьного возраста уже способны быстро выбрать предмет, удовлетворяющий их потребность. Однако не всегда выбор предмета (образа желаемого результата) будет самым доступным, оптимальным и, главное, безопасным. Специалисты так же отмечают, что в 7-11 лет ряд потребностей ребенка впервые встречаются со своим предметом и очень важно, чтобы это оказался «то самый предмет». Например, потребность в контактах проявляется в поиске настоящего друга. Каким будет этот первый истинный друг, отчасти будет влиять на последующий выбор друзей. Оговоримся, что понятие дружбы в этом возрасте существенно отличается от дошкольного периода. Ребенок преодолел эгоцентризм мышления (Ж. Пиаже), а значит, способен воспринимать личность другого человека в ее непохожести на него самого.

Поскольку в младшем школьном возрасте особое значение имеют познавательная потребность и потребность в общении (контактах), а ведущим видом деятельности становится учебная деятельность, то предпочитаемым образом желаемого результата деятельности будет решение интересной задачи (проблемы), контакт (совместное дело) с интересным (значимым) человеком или нахождение средства для коммуникации.

Мотив. Следующим этапом после возникновения образа желаемого результата является формирование мотива. А.Н. Леонтьев утверждает, что мотивы до конца не осознаются субъектом. Человек совершает какие-либо действия и не отдает себе отчета в мотивах, ее побуждающих. Субъект может производить «мотивировку» действий, но она не всегда содержит истинный мотив. А.Н. Леонтьев пишет, что так происходит в следствии полимотивированности деятельности человека. Можно говорить, что *деятельность субъекта всегда имеет несколько мотивов одновременно*, но эти мотивы не равноположенные, они выстроены в иерархическом порядке. Всегда есть ведущий мотив, на разных возрастных этапах главный мотив одной и той же деятельности у одного и того же человека может меняться.

Автор приводит следующий пример: ребенок на пороге школьного возраста имеет стремление идти в школу, стать учеником («я хочу пойти в школу»), но подлинный мотив скрыт от ребенка. Он элементарно воспроизводит знаемые им мотивировки. Узнать настоящий мотив можно только со стороны, наблюдая за ребенком, за его сюжетно-ролевой игрой «в школу», в ходе которой проявляется личностный смысл, истинный

мотив. Истинный мотив сложен для понимания самим субъектом, но может быть «прочтен» внимательным наблюдателем со стороны.

А.Н. Леонтьев отводит большое внимание эмоциям, оставляя за ними функцию отражения чувственного состояния человека в момент «встречи» мотива с возможностью ее реализации. При этом ученый формулирует понимание мотива как «опредмеченной потребности». Исходя из этого, можно рассматривать мотив, как желание удовлетворить возникшую потребность с помощью получения «предмета» (воплощения образа результата).

Таким образом, в формировании мотивов деятельности необходимо учитывать не только базовые потребности, но и то, какая из них на данном этапе развития ребенка является наиболее для него более насущной. Это становится возможным, если учитель обладает способностью чутко и внимательно «читать» поведение своих учеников.

Целеобразование. Следующей после мотива в деятельностной «цепочке» находится цель. По мнению А.Н. Леонтьева, механизмы целеобразования до конца не изучены наукой. Известно, что от ведущего мотива зависит «зона» возможных и адекватных целей. Но осознание человеком цели собственной деятельности «представляет ... не изученный процесс». А.Н. Леонтьев вслед за Г. Гегелем пишет о том, что человек не может осознать свою цель пока не начал непосредственную деятельность. Однако, человек может осознать операционную часть цель – способы достижения желаемого результата.

Ребенок младшего школьного возраста так же осознать способы достижения желаемого результата, но не всегда готов выбрать наиболее рациональные наличной ситуации. Ребенок может вербально (словесно) озвучить цель своей деятельности, если ему будет задан соответствующий вопрос взрослым или другим ребенком. Возможно, вербализация цели может быть недостаточно четкой, но это не связано с несформированностью процессов целеобразования, а является следствием отличных от взрослого вербальных возможностей. Кроме того, выбор не самой рациональной в операционном плане цели не является неким «недоразвитием». Просто, для ребенка на данном возрастном этапе важно выбрать не самую рациональную цель, а самую «необычную». Способ достижения желаемого результата может быть разным, но результат оставаться тем же.

Для того, чтобы подвести ребенка к самостоятельному формулированию цели своей деятельности, необходимо понимать, что она «вбирает» в себя предыдущие этапы деятельности – потребность, образ желаемого результате и мотив, т.е. опредмеченную потребность. При этом цель в своем конструкте приобретает еще и основное средство (способ) достижения желаемого результата. Способность определять цель деятельности развивается с возрастом, как и другие компоненты деятельности. Так ребенок дошкольного возраста формулирует цель, отражая в основном мотив (потребность в желаемом предмете), младший школьник –

желаемый результат и доступное средство, подросток – желаемый результат и рациональное средство.

Планирование. Процесс целеобразования переходит в планирование своей деятельности. Условно это можно назвать выстраиванием алгоритма деятельности. Дети младшего школьного возраста достаточно успешно строят план деятельности. Порой, у взрослых складывается ощущение, что план не логичен, но это не всегда так. Однако стоит согласиться, что логически выстроить план деятельности для ребенка не просто.

Ребенок дошкольного возраста нуждается в помощи взрослого для выстраивания плана деятельности, который может быть представлен в наглядном виде (стать наглядной опорой). «Наглядный» характер плана обусловлен особенностями мышления дошкольника. Мышление дошкольника наглядно-образное: совокупность способов и процесс образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих ее предметов без выполнения реальных практических действий с ними. Важной особенностью наглядно-образного мышления является установление «невероятных» сочетаний предметов и их свойств. В этом своем качестве оно практически неотделимо от воображения. Данный вид мышления является этапом развития интеллекта после наглядно-действенного мышления. Наглядно-образному мышлению свойственно использование определенных перцептивных эталонов, на основе которых возможно вскрытие перцептивно неочевидных связей объектов.

Младший школьник может составить план деятельности без помощи взрослого, однако его план уже будет носить не наглядный характер, а «словесный». Связано это с тем, что на данном возрастном этапе у детей наличествует словесно-логическое мышление. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны. Однако мышление первоклассников еще остается конкретным и опирается на наглядные образы. Постепенно мыслительные операции ребенка становятся менее связанными с наглядной опорой, и дети уже приобретают способность действовать в уме, появляется внутренний план действий.

Выполнение действий. После этапа планирования следует этап выполнения действий. На этом моменте нужно остановиться и развести понятия «действие» и «операция». Сама деятельность субъекта может быть разложена не только на этапы, но и на уровни, «слои». Самый высокий слой – это особые виды деятельности, затем, уровень действий, потом операций и самый нижний слой – уровень психофизиологических функций. Действие – это главная единица деятельности. А.Н. Леонтьев определяет действие, как осознанный шаг в процессе движения к желаемому результату. Важно

подчеркнуть, что действие осознаваемо субъектом деятельности. Если действия сложные, то их последовательность определена социальной или предметной средой, в которой эти действия осуществляются. В свою очередь операции отражают техническую сторону выполнения действий, одно и то же действие, например, можно технически выполнить по-разному. Например, найти слово в словаре можно с помощью алфавита, а можно просто листая словарь до тех пор, пока не встретится искомое. Это будут две операции одного и того же действия, данное же действие может быть составной частью разной деятельности, в зависимости от потребностей, мотивов и образа желаемого результата, ее определяющих. Использование тех или иных операций зависит, как от возможностей самого субъекта (знаний, ловкости, сноровки и т. д.), так и от условий выполнения операции (внешних обстоятельств, заданных внешним миром «требований»).

Дети дошкольного возраста с удовольствием выполняют те или иные действия, выполнение действий нравится им больше всего. Связано – это с тем, что многие действия они «пробуют на вкус» впервые, поэтому им хочется повторять их снова и снова. Дети исследуют окружающую реальность тщательно и настойчиво. Операции дошколят еще недостаточно совершены, это связано с физическими возможностями (например, уровнем развития мелкой моторики), с недостаточностью жизненного опыта, с меньшим, по сравнению с младшими школьниками, багажом знаний. Поэтому дошкольники нуждаются в *умеренной* помощи взрослых, но они не хотят, чтобы за них выполнили некие действия и отняли самую «вкусную» часть деятельности. Именно увлеченность действиями, может быть причиной отклонения детей от намеченного плана, а не то, что они не способны следовать по плану в принципе.

Младшие школьники уже знакомы со многими действиями, поэтому действия их увлекают не до такой степени. Нет, они им интересны, им нравится делать что-либо, но делания до самозабвения теперь не происходит. Детям интереснее посмотреть на то, что же получилось в результате. Именно поэтому их действия могут быть торопливы, они стремятся находить новые технические варианты исполнения действия (оперативно иные действия). Операции младших школьников разнообразны и более совершенны, естественно, это следствие физического развития, накопления опыта, а вместе с ним и знаний. Однако, на этом возрастном этапе есть свой подводный камень. Дети настолько хотят получить желаемый результат, настолько торопятся и стремятся к нему, что из-за внезапно возникших трудностей могут бросить начатое дело. Им кажется, что трудности очень сильно отдаляют желаемый результат, а сил терпеть (регулятивных возможностей личности) не хватает. Важно, помочь ребенку в осознании, что трудности преодолимы и иногда благодаря ним желаемый результат может оказаться ближе, чем предполагалось. Поэтому отклонение от плана, на этом возрастном этапе, опять же не связано с неспособностью следовать по нему.

Анализ полученного результата. «Замыкающим» деятельность этапом является этап рефлексии или, как пишет А. Н. Леонтьев, анализ

полученного результата. Субъект сопоставляет образ желаемого результата с полученным, реально достигнутым, наличественным. Чем старше субъект деятельности, тем скорее он осознает причины совпадения или несовпадения желаемого с полученным результатом.

Младшему школьнику не просто увидеть в причинах «несовпадения» результатов собственные промахи и ошибки. Личность ребенка еще не сформирована на должном для этого уровне. Ребенок еще ощущает себя самым хорошим, способным переплыть моря и океаны, покорить любые просторы. Как у такого молодца может что-то не получиться? Ему проще признать «у нас» не получилось, чем «у меня». Постепенно, ребенок осознает свой конкретный вклад в это «у нас», но произойдет это не сразу. А.Н. Леонтьев отмечает, что данное личностное приобретение происходит в младшем школьном возрасте или в подростковый период.

Завершая общую характеристику деятельности, следует отметить, что в каждом периоде развития личности приобретает особое значение специфический вид деятельности, поэтому далее рассмотрим особенности учебной деятельности и ее возможности для достижения требуемых результатов образования.

✓ Потенциал учебной деятельности в достижении метапредметных и личностных результатов

Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Под ведущей деятельностью понимается такая деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются новообразования, соответствующие возрасту (произвольность, рефлексия, самоконтроль, внутренний план действий). Учебная деятельность «ведет» в развитии младшего школьника. Учась, ребенок развивается. Но подлинным развитие сможет быть, только если есть настоящее учение. Карл Роджерс писал: *«Под учением я подразумеваю ненасытную любознательность, которая движет умом ребенка, стремящегося усвоить все, что он может увидеть, услышать или прочитать по теме, имеющей для него личностный смысл: «я исследую что-то внешнее и делаю это настоящей частью самого себя»³.*

Учебная деятельность «вбирает» в себя все предшествующие специфические виды детской деятельности. Без развития таких видов детской деятельности как игровая, коммуникативная, трудовая, художественная и других невозможно становление учебной деятельности как ведущего вида деятельности в младшем школьном возрасте. В дошкольный период ребенок становится субъектом многих видов деятельности и готов «перенести» субъектную позицию на учебную деятельность.

Существует несколько определений учебной деятельности. Д.Б. Эльконин писал, что: «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий

³ Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М., 2002.

в сфере научных понятий, ...такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ...мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования». Такие исследователи как В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман считают, что: «драгоценная валентность самой теории учебной деятельности заключена в совершенствовании, учении самого себя, что значит построение отношений с самим собой, как с «другим»: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, недопонимавшим того, что сегодня стало понятно...».

В.В. Давыдов обращает внимание на сам момент прихода ребенка в школу: «С приходом в школу ребенок начинает усваивать азы наиболее развитых форм общественного сознания – науки, искусства, морали, права, которые связаны с теоретическим сознанием и мышлением людей. Усвоение этих форм общественного сознания и соответствующих им духовных образований предполагает выполнение детьми такой деятельности, которая адекватна исторически воплощенной в них человеческой деятельности. Этой деятельностью является их учебная деятельность». Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью.

Каждому из компонентов учебной деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по своей природе интеллектуальной, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием потребности и мотива, образа желаемого результата, цели, плана (замысла, программы), исполнения (реализации) и контроля (К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер, А.А. Леонтьев).

Мотивация является не только одним из основных компонентов учебной деятельности, но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. Немецкий психолог В. Хеннинг выделяет семь видов мотивов учебной деятельности:

- гражданский мотив, учение как подготовка к будущей жизни в обществе, то есть как желание стать частью «взрослого» общества;
- познавательный мотив, приобретение знаний и навыков, другими словами ребенок хочет повысить свою умелость;
- мотив социальной идентификации с родителями, ребенок стремится оправдать ожидания родителей в отношении его учебы;
- мотив социальной идентификации с учителем, ребенку хочется соответствовать требованиям учителя;
- мотив переживания (Erlebnismotive) (связан с привлекательностью учебного материала в смысле его «разнообразия и занимательности»);

– материальный мотив, ребенок рассматривает обучение как старт для будущего материального благополучия;

– мотив значения, ребенок стремится быть лучшим среди одноклассников⁴.

Учебная деятельность конкретного ребенка всегда полимотивированна. Иерархия мотивов выстраивается индивидуально, в зависимости от культурно-исторических, социальных и личностных условий.

Как мы убедились ранее, формирование мотива невозможно без **потребности**. Что касается, младшего школьного возраста: познавательная потребность является ведущей в иерархии потребностей, что определяет и предмет учебной деятельности – познание через разрешение противоречия между «старым» предыдущим знанием и новым опытом. Так возникает **учебная задача и проблемная ситуация**. Отметим, что, по А.Н. Леонтьеву, задача – это образ желаемого результата, возникший в определенных условиях. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми действует субъект. По словам А.К. Марковой, решение учебной задачи есть понимание школьниками конечного результата деятельности⁵.

Учебная задача, как и любая другая, рассматривается в настоящее время в качестве системного образования (Г.А. Балл), в котором обязательны два компонента: предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи⁶. Состав задачи как «данное и искомое», «известное и неизвестное», «условие и требование» представлен одновременно в форме исходного состояния и «модели потребного будущего» (Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин) как результата разрешения отношения между компонентами этого состава. В данное толкование задачи включается прогнозирование результата и его модельное представление. *Чем ближе учебная задача будет к реальной жизненной ситуации, тем результативнее и естественнее будет учебная деятельность в целом.* Так, для ребенка младшего школьного возраста может быть вообще не понятно и оторвано от реальности, что такое «пункт А и Б» в которые выехал автомобиль. Учебные задачи не должны быть однотипны и стандартны, они могут носить как закрытый характер (один правильный ответ), так и открытый (несколько правильных ответов). С точки зрения достижения метапредметных и личностных результатов открытые задачи предпочтительнее. К сожалению, сегодняшняя российская школа, несмотря на стандарт, учит решать закрытые задачи. Формула закрытой задачи: четкое условие + утвержденный способ решения + единственно правильный ответ. В открытой задаче все наоборот: условие с недостающими или избыточными данными (из реальной жизни) + разные пути решения + набор возможных

⁴ Hennig Werner. Lernmotive bei Schülern. (Psychologische Beiträge. Heft 23). — Volk und Wissen Volkseigener Verlag. — Berlin, 1978. — 96 S.

⁵ Давыдов В.В., Ломпшер И., Маркова А.К. Формирование учебной деятельности школьника. М., 1982.

⁶ Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М., 1990., с.41.

ответов. Психологи отмечают, что конвергентное (нетворческое) мышление формируется в процессе решения закрытых задач, а дивергентное (творческое) при решении открытых. Нужно сказать, что российские ученики плохо справляются с задачами хотя бы немного отличными от традиционных закрытых задач (по тестам PISA). В дореволюционной России открытые задачи были нормой школьного обучения. Можно привести такую задачу из учебника по арифметики (1913 г.) для первого класса: «Сколько деревьев нужно срубить крестьянину, чтобы дров хватило до самой весны?». Если дать такую задачу современному первокласснику, не каждый к ней даже начнет приступать. Заметим, что названная задача соответствовала личному опыту маленьких учеников начала XX в.

Учебные задачи обладают существенными признаками. С позиции управления учебной деятельностью, *учебная задача направлена на субъект*, так как решение задачи предполагает изменения не в самой «задачной структуре», а в субъекте, ее решающем. Изменения в задаче важны не сами по себе, а как средства изменения субъекта. Иначе говоря, учебная задача является средством достижения учебных результатов. С этой точки зрения существенными представляются не они сами, а усвоение обучающимся способа действия (Д.Б. Эльконин). Вторая особенность учебной задачи состоит в том, что она является *неоднозначной или неопределенной*. Обучающиеся могут вкладывать в задачу несколько иной смысл, чем обучающий. Это явление, названное Е.И. Машбицем «доопределением задачи», происходит в силу разных причин: из-за неумения разобраться в требовании задачи, смешения различных отношений. Нередко это зависит от мотивации субъекта. Разное прочтение задачи учеником и педагогом не означает ошибочность одной из трактовок. Третья особенность учебной задачи состоит в том, что для достижения результата учебной деятельности ребенку *требуется решение не одной, а нескольких задач*, а решение одной задачи может вносить вклад в достижение различных промежуточных результатов учения.

Говоря об учебной задаче невозможно не упомянуть о проблемной ситуации. Учебная задача возникает в учебной ситуации. Учебная ситуация – это единица образовательного процесса. Учебная ситуация может быть нейтральная или проблемная. Обе учебные ситуации имеют место быть в процессе учения, но вторая (проблемная) более желательна, так как она присваивается учащимся, становится субъективной ситуацией. Проблемная учебная ситуация может содержать противоречия между познавательной потребностью обучающегося и наличными ресурсами для ее решения, между объективными (известными обучающемуся) закономерностями явления, объекта, процесса действительности и противоречащим состоянием данного фрагмента действительности. С. Л. Рубинштейн говорил, что именно в проблемных ситуациях возникает истинное мышление человека. «Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы». По мнению А. Н. Матюшкина, проблемная ситуация определяет отношения между субъектом и условиями

его деятельности. А. Н. Матюшкин выделил условия необходимые для создания проблемной ситуации: познавательная потребность субъекта, соотношение наличного состояния объекта и закономерного, возможности субъекта учения. Субъект должен быть поставлен в ситуацию интеллектуального затруднения, из которого сам должен найти выход. Как правило, проблемная ситуация задается обучающемуся в форме вопроса типа «почему?», «как?», «в чем причина, связь этих явлений?» и т.д. Но необходимо учесть, что проблемным может быть только вопрос, требующий интеллектуальной работы по решению *новой* для человека задачи. Вопросы типа «сколько», «где» часто ориентируют только на воспроизведение того, что хранится в памяти, что человек уже знает, и ответ на него не требует специального рассуждения, решения. Проблемные ситуации могут различаться степенью самой проблемности. Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек сам формулирует проблему, сам находит ее решение, решает и контролирует правильность этого решения. Проблема выражена в наименьшей степени в том случае, когда обучающийся реализует только третий компонент этого процесса, а именно решение. Все остальное делает, готовит педагог. К определению уровней проблемности подходят и с других позиций, например, меры продуктивности решения, сотрудничества и т.д. Создание учебной проблемной ситуации есть предпосылка и форма предъявления обучающемуся учебной задачи.

Д.Б. Эльконин утверждал, что учебная деятельность может быть представлена в виде системы учебных задач, возникающих в определенных учебных ситуациях и предполагающих определенные учебные действия. Здесь следует отметить, что понятие «задачи» часто неправомерно употребляется наряду с понятием «проблемная ситуация». Необходимо четко разграничивать эти два понятия: проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся на что-то непонятное, неизвестное, т.е. появляется объективная ситуация, когда возникшая проблема требует от человека каких-то усилий, действий, сначала мыслительных, а затем, возможно, и практических. В тот момент, когда в деятельность человека «включается» мышление, проблемная ситуация перерастает в задачу — «задача появляется из проблемной ситуации любого типа, тесно связана с ней, но существенно отличается от нее». Задача возникает как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа. (При непринятии субъектом проблемной ситуации в силу определенных причин она не может перерасти в задачу.) Другими словами, задача может рассматриваться как «модель проблемной ситуации» (Л.М. Фридман), построенная и, следовательно, принятая субъектом, решающим ее.

Далее рассмотрим содержание *учебного действия*. В теории деятельности А.Н. Леонтьева, «действие – это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. При этом «предмет действия есть не что иное, как его сознаваемая непосредственная цель».

Другими словами, если мотив соотносится с деятельностью в целом, то действия отвечают определенной цели. Как подчеркивает А.Н. Леонтьев, «существует своеобразное отношение между деятельностью и действием. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность... Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности». А.Н. Леонтьев приводит такой пример: ребенок решает задачу, его действия состоят в нахождении решения и его записи. Если это школьник и его действия оцениваются учителем, и он начинает их выполнять, поскольку ему интересны сами по себе нахождение решения и получение результата, то эти действия «переходят» в деятельность, в данном случае — деятельность учения. Если это дошкольник и решение задачи мотивировано лишь тем, что от его результата зависит, пойдет ребенок играть или нет, то решение задачи остается только действием. Таким образом, всякая, в том числе учебная деятельность, состоит из действий и иначе, чем через них, она невозможна, тогда как сами действия могут существовать вне деятельности.

Учебные действия в определенный момент переходят на уровень операций. Операции — это способы действия, отвечающие определенным условиям. Сознательное целенаправленное действие в обучении, многократно повторяясь, включаясь в другие более сложные действия, постепенно перестает быть объектом сознательного контроля обучающегося, становясь способом выполнения этого более сложного действия. Это так называемые сознательные операции, бывшие сознательные действия, превращенные в операции. Например, при овладении иностранным языком действие произнесения (артикулирования) необычного для родного языка звука (для русского языка, например, гортанных, носовых звуков и т.д.) является достаточно напряженным. Оно целенаправленно, сознательно контролируется по способу и месту осуществления, требует волевого усилия обучающегося. По мере отработки этого действия произносимый звук включается в слог, слово, фразу. Действие его произнесения автоматизируется, не контролируется сознанием, которое направлено на другие, более высокие уровни деятельности, и переходит на уровень «фонового автоматизма» (Н.А. Бернштейн), превращаясь в способ выполнения других действий.

Наряду с «сознательными» операциями в деятельности существуют операции, которые ранее не осознавались как целенаправленные действия. А.А. Леонтьев иллюстрирует эти операции примерами языкового развития ребенка, его интуитивным «подбором» способов грамматического оформления высказывания к нормам речевого общения взрослых. Ребенок не осознает этих действий, в силу чего они не могут быть определены как таковые. По мнению Ж. Пиаже и П. Я. Гальперина такие операции могут быть результатом внешних действий с предметами. Например: сначала ребенок складывал и вычитал непосредственно предметы и лишь, затем смог делать эти операции в уме. По мнению С. Л. Рубинштейна именно к таким

операциям относятся такие как сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение. Если у ребенка не было достаточно времени для «перевода» таких действий из предметных в умственные, то процесс этот может полностью не состояться (П. Я. Гальперин)⁷. Именно в этом причина большинства трудностей в учебной деятельности младших школьников.

Огромную роль в любой деятельности, а в учебной деятельности особенно, играют **контроль (самоконтроль) и оценка (самооценка)**. Большой вклад в изучение контроля и оценки как компонентов учебной деятельности внес П.К. Анохин. По его мнению, контроль – это сличение «образа результата деятельности» и информации о реальном (наличном) его осуществлении. Результат сличения того, что предполагалось получить, и того, что получается, есть основа для продолжения действия (в случае их совпадения) или коррекции (в случае рассогласования). Таким образом, можно утверждать, что контроль предполагает как бы три звена: 1) модель, образ потребного, желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия и 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия. Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией.

По тому же принципу осуществляется самооценка деятельности. По мнению Д. Б. Эльконина⁸, самооценка есть глубоко субъектное качество, которое не может быть результатом перехода внешней оценки во внутреннюю. Самооценка учебной деятельности неразрывно связана с самооценкой личности как таковой. В младшем школьном возрасте происходит процесс формирования самооценки. Дошкольники имеют неадекватную самооценку (со знаком плюс, реже со знаком минус), младшие школьники учатся видеть себя в реальном свете. Для них крайне важны мнения значимых взрослых и детей. Младший школьники очень уязвимы перед критикой взрослого. Казалось бы, одна и та же фраза будет иметь разные для ребенка последствия: «ты лентяй» или «ты ленишься», «ты ленился всю неделю». Через оценивание учебной деятельности ребенок учится оценивать себя. Здесь важно чтобы оценивание изначально шло от ребенка, а не от взрослого. «Как ты думаешь, у тебя правильно решена задача? Почему ты так думаешь?» – такие вопросы способствуют складыванию истинного оценивания учебной деятельности. «У тебя неправильно оформлена задача по математике, это отметка четыре» – такие фразы могут тормозить процесс самооценивания учебной деятельности.

Опираясь на вышесказанное, можно говорить о том, что учебная деятельность в силу своей специфики позволяет достигать образовательных результатов. Обобщенно материалы данного параграфа можно представить следующим образом (таблица 1).

Таблица 1.

⁷ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998.

⁸ Эльконин, Б. Д. Действие как единица развития / Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. - 2004. - № 1. - С. 35-49.

Возможность достижения образовательных результатов на разных
этапах деятельности

Компоненты деятельности	Содержание компонентов учебной деятельности	Планируемые результаты
Потребность	Познавательная потребность как ведущая иерархии потребностей младшего школьного возраста	сформированность мотивации к обучению и познанию; сформированность основ гражданской идентичности формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;
Образ желаемого результата	Решение учебной задачи определенных ситуаций (ответ на вопрос)	умение определять наиболее эффективные способы достижения результата; ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;
Мотив	Возникает вследствие проблемной ситуации, связанной с решением учебной задачи.	освоение способов решения проблем творческого и поискового характера; принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения; формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям
Целеобразование	Выбор пути (как наиболее рационального решения) средств решения учебной задачи	овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления; определение общей цели и путей ее достижения;
Планирование	Планирование действий по	формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные

	решению учебной задачи	<p>действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;</p> <p>использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;</p> <p>овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;</p> <p>готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;</p> <p>умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности;</p>
Выполнение действий	Выполнение учебных действий и контроль, переходящий в самоконтроль	<p>формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;</p> <p>активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;</p> <p>использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами...</p> <p>овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты</p>

		<p>в устной и письменной формах; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций; умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.</p>
Анализ полученного результата	Оценка, переходящая самооценку	<p>освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии; развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе; формирование уважительного отношения к иному мнению... овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета; овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;</p>

Следует пояснить, что материалы данной таблицы призваны «раскрыть» потенциал деятельностного подхода в достижении личностных и метапредметных результатов. Это не означает, что каждый из приведенных результатов «закрепляется» за определенным этапом деятельности. С точки зрения авторов, содержание результатов отражает суть компонентов

деятельности и наоборот. Далее будет рассмотрено, как конкретный результат может достигаться на каждом этапе деятельности.

Рекомендуемая литература

1. Леонтьев А. Н. Личность. Сознание. Деятельность. Москва: Изд-во книга по требованию, 2011. – 130 с.
2. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
3. Тихомирова О.В., Бородкина Н.В. Достижение метапредметных и личностных результатов средствами деятельностного подхода: учебно-методическое пособие. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2015. – 130 с.
4. Формирование учебной деятельности школьников /Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – Москва: Педагогика, 1982.
5. Хёйзинга Й. Человек играющий. Санкт-Петербург: Изд. Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.
6. Якиманская И. С. Развивающее обучение. – Москва: Педагогика, 1979.