

Тема 7. Учебная задача и учебные действия в структуре учебной деятельности

(аудиторная работа – 4 часа)

Узловые вопросы темы:

1. Какова роль учебной задачи в формировании учебной деятельности?
2. В чем отличие учебной задачи от учебного задания?
3. Что отличает учебную деятельность от усвоения, а усвоение — от формирования навыков?
4. Какая связь между контролем, оценкой учителя и самоконтролем и самооценкой обучающегося?

Ключевые слова

Учебная деятельность (УД), учебная задача, учебное задание, усвоение, построение навыка, универсальные учебные действия (УУД). ЗАР, ЗБР, Зона ПР.

Виды учебных действий:

1. субъектно-деятельностная позиция (действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки))
2. по продукту УД – репродуктивные (исполнительские, воспроизводящие), продуктивные (преобразования, воссоздания, контроля, оценки, анализа и синтеза)
3. по отношению к предмету деятельности (преобразующие, исследовательские; основные, вспомогательные)
4. по психической деятельности обучающегося – интеллектуальные перцептивные, мнемические действия и их виды

Задания для подготовки и работы на семинаре

Задание 1. По новым требованиям ФГОС, педагог должен не просто сформировать у ученика знания, умения и навыки, но и научить его применять их в реальной жизни. Необходимо развивать неординарность мышления, отойти от способа решения задач с помощью «подражания». С точки зрения деятельностного обучения, педагог может добиться этого, организовав деятельность ребенка на уроке через постановку грамотно сформулированной учебной задачи.

Изучите рекомендуемую литературу и материалы для индивидуальной работы и выполните следующее задание:

1. Работая в подгруппах до 6 чел. разработайте учебную задачу в соответствии с требованиями:
 - 1) учебная задача должна выводить на **средство**¹
 - 2) учебная задача не должна равняться средству
 - 3) учебная задача должна быть «детской»
 - 4) учебная задача должна побуждать к действию
2. Пропишите план предполагаемых действий (работы) на уроке в процессе решения данной учебной задачи, выберите необходимый для этого материал (наглядный/понятийный).

Для выполнения задания рекомендуется А) выбрать любой школьный предмет, в котором вы хорошо разбираетесь (кроме профильного), Б) Выбрать тему для изучения, определить средство (знания, которые дети должны открыть при решении учебной задачи), ЗАР.

Подготовьтесь защищать свою работу на пере в аудитории. Для удобства демонстрации своей работы на пере оформите ее в PowerPoint

Материалы для индивидуальной работы

¹ Средство – это то, чем дети должны овладеть (культурный опыт заключенный в понятиях, правилах, алгоритмах и способах действия, законах, теоремах, предметах и пр.)

Предмет учебной деятельности. Анализ предметного (психологического) содержания учебной деятельности, как и любой другой деятельности, начинается с определения ее предмета, т.е. того, на что направлена деятельность: в данном случае — на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся. Это и является ее предметом, ее содержанием.

Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность не тождественна усвоению — оно является ее основным содержанием и определяется строением и уровнем ее развития, в которую усвоение включено. В то же время, так как учебная деятельность направлена на изменение самого субъекта (что в значительной мере проявляется в младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность является ведущей, но, по сути, и в любом другом возрасте), усвоение опосредствует субъектные изменения и в интеллектуальном, и в личностном плане, что также входит в предмет учебной деятельности.

Средства и способы учебной деятельности. Средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, следует рассматривать в трех планах. Во-первых, это лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности интеллектуальные действия (в терминах С.Л. Рубинштейна — мыслительные операции): анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, без которых никакая умственная деятельность невозможна. Во-вторых, это знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексится и воспроизводится индивидуальный опыт. В-третьих, это фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

О соединении всех этих средств полнее всего сказано в общей теории учения С.Л. Рубинштейна, согласно которой, *«решение или попытка разрешить проблему предполагает обычно привлечение тех или иных положений из уже имеющихся знаний в качестве методов или средств ее разрешения»*.

Соответственно в процессе школьного учения, и особенно в младшем школьном возрасте, включение в учебную деятельность предполагает одновременную работу и над ее средствами.

Способы учебной деятельности могут быть многообразными, включающими репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов). Способ учебной деятельности — это ответ на вопрос, как учиться, каким способом получать знания. Наиболее полное и развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), где принцип ориентировки, перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному и этапность этого перехода в соотношении с тем, как это делает сам обучающийся, полностью раскрывают способ учебной деятельности.

Продукт учебной деятельности, ее результат. Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности входит основной, органичной частью в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности успешность его профессиональной деятельности, общения.

Результатом учебной деятельности является поведение субъекта — это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание. Во всем мире второе проявляется в отрицательном отношении к школе, непосещении, уходах из школы.

Учебная задача. Вторым по счету, но самым главным, по сути, компонентом деятельности структуры учебной деятельности является учебная задача. Она предлагается обучающемуся а) как определенное учебное задание, формулировка которого чрезвычайно существенна для решения и его результата; и б) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс.

Понятие «задача» имеет большую историю развития в науке. В психологическом плане в отечественной науке одним из первых исследователей, разрабатывавших категорию и ее задачи, был М.Я. Басов (1892 — 1931). Анализируя деятельность ребенка, он отмечал, что для самых разнообразных учебных и жизненных ситуаций общим является «момент задачи как таковой». Этот общий момент связан с необходимостью для человека открыть то, чего он еще не знает и что нельзя просто увидеть в предмете; для этого ему потребуется определенное действие с этим предметом. В своих трудах он обосновал целесообразность использования в психологии широкого понятия задачи, используя при этом термины действие, цель и задание.

В дальнейшем в работах С.Л. Рубинштейна понятие задачи получило более широкую трактовку в соотношении с понятием действие и в общем контексте целеполагания. Согласно С.Л. Рубинштейну, *«так называемое произвольное действие человека — это осуществление цели. Прежде чем действовать, надо осознать цель, для достижения которой действие предпринимается. Однако как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того, чтобы ее осуществить, надо учесть условия, в которых действие должно совершиться. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие — это более или менее сознательное решение задачи»*. Отметим, что задача определяется соотношением цели и условий. По А.Н. Леонтьеву, задача — это цель, данная в определенных условиях.

Рассматривая общедидактическое содержание понятия задача, В.И. Гинецинский определяет ее как *«...стандартизированную (схематизированную) форму описания некоторого фрагмента (отрезка) уже осуществленной (достигшей требуемого результата) познавательной деятельности, ориентированную на создание условий для воспроизведения этой деятельности в условиях обучения»*. К условиям задачи и ее требованиям относятся данное и искомое, и основное из них состоит в том, чтобы «выразить искомое через данное». Отмечается также важность формулировки задания: по критерию корректности, сложности, где последнее есть объективный показатель, который соотносится с субъективной трудностью или легкостью решения задачи. В дидактическом плане важны также две отмеченные В.И. Гинецинским характеристики психологических задач — «диагностичность и креациозность», где первая соотносится с задачей определения усвоения учебного материала, а вторая — со стимулированием познавательной активности, определенного познавательного усилия.

Основываясь на определении учебной деятельности как специфической деятельности субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленной на его саморазвитие на основе решения специально поставленных преподавателем учебных задач и посредством учебных действий, отметим, что учебная задача — это основная морфологическая единица учебной деятельности. 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 в изменении предметов, с которыми действует предмет.

Состав учебных задач, т. е. вопросов (и, конечно, ответов), над которыми в данный отрезок учебного времени работает обучающийся, должен быть известен учителю, преподавателю, так же как и ученику, студенту. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия — предметные, контрольные и вспомогательные (технические) действия, такие, как обобщение, анализ, схематизация, подчеркивание, выписывание и т.д. При этом, по словам А.К. Марковой, усвоение учебной задачи отрабатывается как понимание школьниками конечной цели и назначения данного учебного задания.

Общая характеристика учебной задачи. Учебная задача, как и любая другая, рассматривается в настоящее время в качестве системного образования (А.Г. Балл), в котором обязательны два компонента: 1) предмет задачи в исходном состоянии, 2) модель требуемого состояния предмета задачи.

Состав задачи как «данное и искомое», «известное и неизвестное», «условие и требование» представляется в форме исходного их состояния и «модели потребного будущего» (Н.А. Бернштейн, А.К. Анохин) как результата разрешения отношения между компонентами состава задачи. В данное толкование задачи включается действие прогнозирования результата и его модельного представления. Задача рассматривается как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в котором четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна. Она может быть найдена лишь на основе решения задачи или сведений, сформулированных таким образом, что между отдельными понятиями, положениями имеются несогласованность, противоречие, требующие поиска новых знаний, доказательства, преобразования, согласования и т. д.

Детальное рассмотрение состава учебной Задачи представлено в работах Л.М. Фридмана, Е.И. Машбица. В любой задаче, в том числе и в учебной, выделяются следующие компоненты: цель (требование); объекты, которые входят в состав условия задачи; их функции; и для некоторых задач — указания о способах и средствах решения, которые содержатся в эксплицированной, но чаще в скрытой форме.

В трактовке Л. М. Фридмана любая задача состоит из одних и тех же частей:

1. Предметная область — класс фиксированных обозначенных объектов, о которых идет речь.

2. Отношения, которые связывают эти объекты.

3. Требование задачи — указание о цели решения задачи, то, что необходимо установить в ходе решения.

4. Оператор задачи — совокупность тех действий (операций), которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение¹. В данном представлении понятия «способ решения» и «оператор» очень близки, но в деятельностной трактовке учебной деятельности удобнее использовать термин «способ решения».

Способ решения задачи. При рассмотрении способа решения задачи вводится понятие субъекта решения или решателя (А.Г. Балл). Соответственно, способом решения задачи называется *«всякая процедура, которая при ее осуществлении решателем может обеспечить решение данной задачи»*. Другими словами, способ решения соотносится с субъектными характеристиками человека-решателя, которые определяют не только выбор и последовательность операций, но и общую стратегию решения. Решение задачи различными способами представляет большие возможности для совершенствования учебной деятельности и развития самого субъекта. При решении задачи одним способом цель учащегося — найти правильный ответ; решая задачу несколькими способами, он стоит перед выбором наиболее краткого, экономичного решения, что требует актуализации многих теоретических знаний, известных способов к приёмам и создания новых для данной ситуации. При этом накапливается определенный опыт применения знаний, что способствует развитию приемов логического поиска и в свою очередь развивает исследовательские способности учащегося. С понятием способа решения задачи А.Г. Балл связывает понятие процесса решения, отмечая, что при описании решения учитываются не только операции решателя сами по себе, но также временные и энергетические затраты на их осуществление.

Модель решения учебной задачи наряду с собственно ориентировочной включает и другие части способа действий, и прежде всего контрольную и исполнительную. При этом отмечается (Е. И. Машбиц), что полноценное функционирование учебной деятельности предполагает сформированность всех частей способа действия. Для решения задачи субъект-решатель должен располагать некоторой совокупностью средств, которые не входят в задачу и привлекаются извне. Средства решения могут быть материальными (инструменты, машины), материализованными (тексты, схемы, формулы) и идеальными (знания, которые привлекаются решателем). В учебной задаче могут быть использованы все средства, но идеальные в вербальной форме являются ведущими.

Особенности учебной задачи. С позиции управления учебной деятельностью существенные особенности учебной задачи выделяет Е.И. Машбиц. Первой и наиболее существенной особенностью учебной задачи, вслед за Д.Б. Элькониным, он считает

направленность на субъекта, ибо ее решение предполагает изменения не в самой «задачной структуре», а в самом субъекте, ее решающем. Изменения в задаче важны не сами по себе, как, например, в трудовой деятельности, а как средство изменения субъекта. Иначе говоря, учебная задача является средством достижения учебных целей. Существенными представляются с этой точки зрения не они сами, а усвоение определенного способа действия.

Вторая особенность учебной задачи состоит в том, что она является неоднозначной, или неопределенной. Учащиеся могут вкладывать в задачу несколько иной смысл, чем обучающий. Это явление Е.И. Машбиц назвал «доопределением задачи», и происходит она в силу разных причин, из-за неумения разобраться в требовании задачи, смешения различных отношений, нередко это происходит в зависимости от мотивации субъекта.

Третья особенность учебной задачи состоит в том, что для достижения какой-либо цели требуется решение не одной, а нескольких задач, вместе с тем решение одной задачи может вносить вклад в достижение различных целей учения. Следовательно, для достижения какой-либо учебной цели требуется некоторый набор задач, где каждая занимает отведенное ей место. Остановимся подробнее на рассмотрении психологических требований к учебным задачам.

Психологические требования к учебным задачам. В настоящее время выделены основные требования к учебным задачам как к обучающим воздействиям, которые обусловлены своеобразием места задачи в учебной деятельности и соотношением учебных задач и учебных целей (Е.И. Машбиц). Предложено рассмотрение соотношения между задачей и целью в системе «набор задач — множество целей», так как в учебной деятельности одна и та же цель требует решения ряда задач, а одна и та же задача служит для достижения несколькими целями. (Здесь необходимо отметить, что общее количество задач по учебному предмету близко к 100 тыс.) Отсюда вытекает ряд требований:

1. *«Конструироваться должна не одна отдельная задача, а набор задач».* Отметим, что задача, рассматриваемая в качестве системы, существует как таковая в более крупной системе задач и о полезности ее стоит говорить относительно ее положения в указанной системе. В зависимости от этого одна и та же задача может оказаться и полезной и бесполезной.

2. *«При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных».* Далее автор отмечает, что, к сожалению, в школьной практике основное внимание уделяется достижению ближайших целей. При проектировании учебных задач обучающийся должен четко представлять иерархию всех учебных целей, как ближайших, так и отдаленных. Восхождение к последним идет последовательно, целенаправленно, путем обобщения уже усвоенных средств системы обучения.

3. *«Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности».* На практике, как правило, используются некоторые элементы системы средств, что обеспечивает решение задач лишь одного класса, но недостаточно для решения другого класса задач.

4. *«Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения».* Как установлено многими исследователями, то, что входит в прямой продукт действий учащихся, лучше усваивается ими. В большинстве учебных задач, по оценке автора, в качестве прямого продукта выступает исполнительная часть, а ориентировка и контрольная часть — как побочный продукт. Реализация этого требования предполагает также применение задач на осознание учащимися своих действий, т. е. рефлексии. Такого рода задачи помогают учащимся обобщать свои действия по решению учебных задач. Несмотря на то, что ученые уделяют вопросам рефлексии большое внимание, на практике учитель не располагает средствами регуляции рефлексии учащихся по решению задач.

Чтобы учащиеся осознанно выполняли и контролировали свои действия, решая учебные задачи, они должны иметь четкие представления о задаче, ее структуре, средствах решения. Такие сведения они должны получать в виде стройной системы ориентировки от учителя.

Решение задачи в учебной проблемной ситуации предполагает несколько этапов.

Первый этап — это понимание задачи, сформулированной в готовом виде преподавателем или определяемой самим обучающимся. Последнее зависит от того, на каком уровне проблемности находится задача, и от способности обучающегося ее решить.

Второй этап — «принятие» задачи обучающимся, он должен решать ее для себя, она должна быть лично значима, а потому понята и принята к решению. Третий этап связан с тем, что решение задачи должно вызывать эмоциональное переживание (лучше удовлетворения, чем досады, неудовлетворенности собой) и желание поставить и решать собственную задачу и т. д. Здесь существенно отметить роль формулировки задания для правильного понимания задачи. Так, если задача сформулирована в форме задания «проанализируйте», «объясните, почему», «в чем, на Ваш взгляд, причина», то студент определяет латентные, скрытые связи, выстраивает определенную логическую последовательность решения задачи. Если задание дано в форме «опишите», «расскажите», то студент может ограничиться только изложением самого эксплицитно данного и необходимого для решения, понимания и принятия задачи (К. Дункер, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.С. Мансуров). Как было показано в проведенном В. А. Малаховой исследовании, такие причинные формы задания, как «объясните», «опишите» и др., являются, по сути, разными задачами, направляющими мышление ребенка и его речевое выражение по определенному пути. При этом в различных возрастных группах влияние императивной и неимперативной формы задания оказывалось существенно разным.

Учебная задача и проблемная ситуация. В процессе учебной деятельности учебная задача дается (существует) в определенной учебной ситуации. (В нашей трактовке учебная ситуация выступает как единица целостного образовательного процесса.) Учебная ситуация может быть сотруди́ческой или конфликтной. При этом, если предметный конфликт, т.е. столкновение разных позиций, отношений, точек зрения относительно учебного предмета, способствует усвоению, то межличностный, т.е. конфликт между самими школьниками как людьми личностями, препятствует ему.

По содержанию учебная ситуация может быть нейтральной или проблемной. Оба вида этих ситуаций представлены в обучении, но организация второй требует от учителя (преподавателя) больших усилий, поэтому при осознании им всей важности проблематизации обучения проблемные ситуации встречаются в учебном процессе реже, чем нейтральные. Создание проблемной ситуации предполагает наличие проблемы (задачи), т.е. соотношения нового и известного (данного), учебно-познавательной потребности обучающегося и его способности (возможности) решать эту задачу (В. Оконь, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, М.И. Махмутов и др.). Перед учителем (преподавателем) встает задача организации таких ситуаций, в которых объективная, организуемая им проблемная ситуация, содержащая в себе противоречия и учитывающая возможности обучающихся, стала бы их субъективной проблемной ситуацией, была бы присвоена ими в форме некоторой подлежащей решению проблемы.

Создание проблемной ситуации, проблемности в обучении представляет значительную педагогическую трудность. Рассмотрим подробнее причину этого затруднения. Прежде всего напомним общедидактическое определение проблемного обучения, данное М.И. Махмутовым: «...это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование научного... мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций».

Психологически проблемная ситуация означает возникновение перед человеком проблем, задач, подлежащих решению. Согласно П.П. Блонскому и С.Л. Рубинштейну, в определенных проблемных ситуациях и возникает мышление человека. «Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы.

Как отмечает А.М. Матюшкин, проблемная ситуация сама определяет отношения между субъектом и условиями его деятельности, в которых раскрывается неизвестное, искомое. Еще раз подчеркнем, что для создания и решения проблемной ситуации необходимы три условия: 1) познавательная потребность субъекта, 2) соотношение данного и искомого, 3) определенные физические, интеллектуальные, операциональные возможности решения. Другими словами, 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 (задачу), сам находит ее решение, решает и самоконтролирует 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 задачи, сотрудничества и т.д. Очевидно, что при организации учебного процесса педагог должен разработать последовательность прогнозируемых им трудностей решения задач вне зависимости от того, что лежит в основе определения их градации.

Отмечая отличие проблемной задачи от любой другой, А.М. Матюшкин подчеркивает, что она «представляет не просто описание некоторой ситуации, включающей характеристику данных, составляющих условия задачи и указания на неизвестное, которое должно быть раскрыто на основании этих условий. В проблемной задаче сам субъект включен в ситуацию задачи». При этом «основным условием возникновения проблемной ситуации является потребность человека в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия».

Создание учебной проблемной ситуации есть предпосылка и форма предъявления обучающемуся учебной задачи. Вся учебная деятельность заключается в планомерном и последовательном предъявлении учителем проблемных ситуаций и их «разрешении» обучающимися путем решения задач посредством учебных действий. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач, задаваемых 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.

Этапы решения задачи в проблемной ситуации. Решение задачи в учебной проблемной ситуации предполагает несколько этапов.

Первый этап — это понимание задачи, сформулированной в готовом виде преподавателем или определяемой самим обучающимся. Последнее зависит от того, на каком уровне проблемности находится задача, и от способности обучающегося ее решить.

Второй этап — «принятие» задачи обучающимся, он должен решать ее для себя, она должна быть лично значима, а потому понята и принята к решению.

Третий этап связан с тем, что решение задачи должно вызывать эмоциональное переживание (лучше удовлетворения, чем досады, неудовлетворенности собой) и желание поставить и решать собственную задачу. Здесь существенно отметить роль формулировки задания для правильного понимания задачи. Так, если задача сформулирована в форме задания «проанализируйте», «объясните, почему», «в чем, на ваш взгляд, причина», то обучающийся определяет скрытые, латентные связи, выстраивает определенную логическую последовательность решения задачи. Если задание дано в форме «опишите», «расскажите», то студент может ограничиться изложением только эксплицитно данного и необходимого для решения, понимания и принятия задачи (К. Дункер, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.С. Мансуров). Как бы то ни было, как показано в проведенном В.А. Малаховой исследовании, такие формы

задания, как «объясните» и «опишите», являются, по сути, разными задачами, направляющими мышление ребенка и его речевое выражение по определенному пути. При этом в различных возрастных группах влияние императивной и неимперативной формы задания оказывалось существенно разным

Действия в структуре учебной деятельности. Одним из важных структурных компонентов деятельности является действие — морфологическая единица любой деятельности. Иначе как в форме действий деятельность не существует. Это важнейшая «образующая» в человеческой деятельности. *«Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цели действия, «...деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели».* Согласно А.Н. Леонтьеву, *«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. В силу того, что сама деятельность представлена действиями, то она и мотивирована и целенаправлена (целеположена), тогда как действия отвечают только цели.

Как подчеркивается в теории деятельности А.Н. Леонтьева, *«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».* Проиллюстрируем такое превращение приводимыми А.Н. Леонтьевым примерами: 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 ли 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 не возможна, тогда как сами действия могут существовать вне деятельности. В данном рассмотрении учебной деятельности анализируются только входящие в нее самые разнообразные учебные действия.

Действия и операции в структуре учебной деятельности. Существенным для анализа учебных действий является момент их перехода на уровень операций. Согласно А.Н. Леонтьеву, операции — это способы действия, отвечающие определенным условиям, в которых дана его цель. 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 (А.Н. Леонтьев) сознательные операции, бывшие сознательные действия, превращенные в операции. Так, 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. 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. Упроченное действие становится условием выполнения другого, более сложного и переходит на уровень операции, т. е. как бы техники выполнения речевой деятельности. При этом управление операциями осуществляется, по Н.А. Бернштейну, фоновыми его уровнями. *«Процесс переключения технических компонентов движения в низовые, фоновые условия есть то, что называется обычно автоматизацией движений в процессе выработки новых двигательных навыков и что неизбежно связано с переключением на другие афферентации и разгрузкой*

активного внимания». Отметим, что переход с уровня действия на операции есть основа технологизации обучения.

Наряду с сознательными операциями в деятельности существуют операции, которые ранее не осознавались как целенаправленные действия. Они возникли в результате «прилаживания» (А.Н. Леонтьев) к определенным условиям жизнедеятельности. А.Н. Леонтьев иллюстрирует эти операции примерами языкового развития ребенка — его интуитивным «прилаживанием» способов грамматического оформления высказывания к нормам речевого общения взрослых. Ребенок не осознает этих действий, в силу чего они не могут быть определены как таковые. Следовательно, они суть самостановящиеся, интуитивно в результате подражания формирующиеся операции, его внутренние, интеллектуальные действия. Они могут быть результатом либо интериоризированных внешних предметных сознательных действий (Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин), возникающих в развитии или обучении, либо представлять операциональную сторону психических процессов: мышления, памяти, восприятия. Согласно С.Л. Рубинштейну, *«система операций, которая определяет строение мыслительной деятельности и обуславливает ее протекание, сама складывается, преобразуется и закрепляется в процессе этой деятельности»*, и далее *«...к разрешению стоящей перед ним задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса»*. К таким операциям относятся сравнение, классификация, тождество, различие, анализ, синтез, абстракция, обобщение. Отметим здесь, что соответствующие внутренние умственные операции определяют строение восприятия (В.П. Зинченко), памяти (П.П. Блонский, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис) и других психических процессов.

Учебные действия могут рассматриваться с разных точек зрения, с разных позиций: с субъективно-деятельностной, с предметно-целевой; с точки зрения отношения к предмету деятельности (основное или вспомогательное действие); с позиции внутренних или внешних действий; с дифференциации внутренних умственных, интеллектуальных действий, по психическим процессам; с позиции доминирования продуктивности (репродуктивности) и т. д. Иначе говоря, в разнообразии видов действий отражается все многообразие человеческой деятельности вообще и учебной в частности. Рассмотрим основные их виды.

С позиции субъекта деятельности в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его. Так, осознание цели решения задачи, написания текста, вычисления как ответ на вопрос «для чего», «с какой целью я это делаю», есть начало любой деятельности. Но постановка таких вопросов, нахождение ответа и подчинение своего поведения этому решению есть сложная совокупность действий. Рассматривая планы и структуру поведения, Ю. Галантер, Дж. Миллер, К. Прибрам отмечали важность выработки общего плана (стратегии) поведения, т.е. совокупности определенных умственных действий по осознанию характера и последовательности поведенческих актов. Исполнительские действия суть внешние действия (вербальные, невербальные, формализованные, неформализованные, предметные, вспомогательные) по реализации внутренних действий целеполагания, планирования, программирования. Одновременно субъект деятельности осуществляет постоянное оценивание и контролирование ее процесса и результата в форме действий сличения, коррекции и т. д. В силу того, что действия контроля и оценки ученика — превращенные внешние интерпсихологические действия учителя, они будут рассмотрены отдельно.

С позиции предмета самой учебной деятельности выделяются преобразующие, исследовательские действия. В терминах учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова) учебные действия вообще строятся как «активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения». При этом, как отмечают исследователи, эти действия могут быть двух планов: *«1) учебное действие по обнаружению всеобщего генетически исходного отношения в частном (особенном) материале и 2) учебное действие по установлению степени конкретности ранее выявленного всеобщего отношения»*.

Теоретические знания как предмет учебной деятельности усваиваются, по В.В. Давыдову, посредством исследовательско-воспроизводящих действий, направленных на содержательное обобщение, и служат для учащегося способом *«открыть некоторую закономерность»*,

необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления, внутреннего единства этого целого».

В соотнесенности с психической деятельностью обучающегося выделяют, как отмечалось выше, мыслительные, перцептивные, мнемические действия, интеллектуальные действия, составляющие внутреннюю психическую деятельность субъекта, являющуюся, в свою очередь, внутренней «интегральной частью» (С.Л. Рубинштейн) в рассматриваемом случае учебной деятельности. Каждое из этих действий распадается на более мелкие (в определенных условиях — операции). Так, мыслительные действия (или логические) включают прежде всего сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию и др. При этом, как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, *«...все эти операции являются различными сторонами основной операции мышления — «опосредования», т. е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений».* С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что мыслительный процесс *«совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций в процессе мышления с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и ее условиями. Совершающаяся таким образом проверка, критика, контроль характеризует мышление как сознательный процесс».* Эти характеристики внутренней стороны деятельности, и в частности учебной деятельности, еще раз фиксируют важность таких действий, как целеполагание, программирование, контроль.

Наряду с мыслительными, в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции. Перцептивные действия включают опознание, идентификацию и т. д., мнемические — запечатлевание, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, актуализацию и т. д. Другими словами, каждое сложное учебное действие, предполагающее интеллектуальные действия, означает включение большого количества часто не дифференцируемых перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они не дифференцированы в общей группе учебных действий, учитель иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи.

В учебной деятельности также разграничиваются репродуктивные и продуктивные действия (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.Л. Гурова, О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина, В.В. Гагай и др.). К репродуктивным относятся прежде всего исполнительские, воспроизводящие действия. Аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и др., когда они осуществляются по заданным критериям, шаблонным способом, также репродуктивны. Осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям действия целеобразования, преобразования, воссоздания, а также контроля, оценки, анализа и синтеза рассматриваются как продуктивные. Другими словами, в учебной деятельности по критерию продуктивности и репродуктивности могут быть выделены три группы действий. Действия, которые по их функциональному назначению выполняются по заданным параметрам, заданным способом, всегда репродуктивны, например исполнительские; направленные на создание нового, например целеобразования, продуктивны. Промежуточную группу составляют действия, которые в зависимости от условий могут быть и теми, и другими (например, действия контроля).

Репродуктивность или продуктивность многих учебных действий определяется тем, осуществляются ли они: а) 1) по заданным учителем программам, критериям, способам и 2) уже ранее отработанным, шаблонизированным, стереотипизированным способом или б) по самостоятельно формируемым критериям, собственным программам, новыми способами, новым сочетанием средств. Учет продуктивности (репродуктивности) действий означает, что внутри самого учения как "целенаправленной активности" или тем более учения как ведущего вида деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) может быть создана управляемая учителем программа разного соотношения продуктивности/репродуктивности учебных действий учеников. Анализ входящих в учебную деятельность учебных действий и операций позволяет представить ее как многообъектное пространство управления. Каждый из этих объектов выступает в качестве самостоятельного предмета овладения и контроля.

Литература

Основная

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М., 1990.
2. Воронцов А.Б., Удинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова – М., 2004., 304 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
4. Давыдов В.В., Ломпшер И., Маркова А.К. Формирование учебной деятельности школьника. М., 1982.
5. Деятельностный подход в образовании / сост. В.А. Львовский – М. 2018., 345с.
6. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
7. **Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.:, 1999. — 384 с.**
8. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования... // Педагогическая психология: Хрестоматия / под ред. Молочковой И.В.— Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999.
9. Репкин В.В, Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение: взгляд из прошлого в будущее. – М. 2018., 152с.
10. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. - М., 2003. - 400 с
11. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998.
12. **Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений / Под ред. Регуш Л., Орловой А. – ПИТЕР 2008**
13. Педагогическая психология: Хрестоматия / под ред. Карандашова В.Н. – ПИТЕР 2006
14. ФГОС: обновление содержания образования. Теория и практика. – М., 2018., 204с.
15. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.
16. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М., 1979.