**Деятельностный подход в обучении.**

Многие годы традиционной целью школьного образования было овладение системой знаний, составляющих основу наук. Память учеников загружалась многочисленными фактами, именами, понятиями. Именно поэтому выпускники российской школы по уровню фактических знаний заметно превосходят своих сверстников из большинства стран. Однако результаты проводимых за последние два десятилетия международных сравнительных исследований заставляют насторожиться. Российские школьники лучше учащихся многих стран выполняют задания репродуктивного характера, отражающие овладение предметными знаниями и умениями. Однако их результаты ниже при выполнении заданий на применение знаний в практических, жизненных ситуациях, содержание которых представлено в необычной, нестандартной форме, в которых требуется провести анализ данных или их интерпретацию, сформулировать вывод или назвать последствия тех или иных изменений." Российские школьники показали значительно более низкие результаты при выполнении заданий, связанных с пониманием методологических аспектов научного знания, использованием научных методов наблюдения, классификации, сравнения, формулирования гипотез и выводов, планирования эксперимента интерпретации данных и проведения исследования"[8]. Поэтому вопрос о качестве образования был и остаётся самым актуальным. Качество образования на современном этапе понимается как уровень специфических, надпредметных умений, связанных с самоопределением и самореализацией личности, когда знания приобретаются не "впрок", а в контексте модели будущей деятельности, жизненной ситуации, как "научение жить здесь и сейчас". Предмет нашей гордости в прошлом – большой объём фактических знаний – в изменившемся мире потерял свою ценность, поскольку любая информация быстро устаревает. Необходимым становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять. Но ещё важнее знание о том, как информацию добывать, интерпретировать, или создавать новую. И то, и другое, и третье – результаты деятельности, а деятельность – это решение задач. Таким образом, желая сместить акцент в образовании с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результат – умения), мы приходим к осознанию необходимости изменить характер учебного процесса и способы деятельности учащихся.

При данном подходе к обучению основным элементом работы учащихся будет решение задач, т.е., освоение деятельности, особенно новых видов деятельности: учебно – исследовательской, поисково-конструкторской, творческой и др.. В этом случае фактические знания станут следствием работы над задачами, организованными в целесообразную и эффективную систему. Параллельно с освоением деятельности ученик сможет сформировать свою систему ценностей, поддерживаемую социумом. Из пассивного потребителя знаний учащийся становится активным субъектом образовательной деятельности. Итак, при освоении учащимися определённых видов человеческой деятельности, через освоение учебной деятельности и при соответствующей организации и отборе содержания для учебного пространства происходит первичное самоопределение школьников, которое в дальнейшем может задать определённую траекторию жизненного пути. Категория деятельности при таком подходе к обучению является фундаментальной и смыслообразующей всего процесса обучения.

Концепцию “учения через деятельность” предложил американский ученый Д.Дьюи. Основные принципы его системы:

* учет интересов учащихся;
* учение через обучение мысли и действию;
* познание и знание - следствие преодоления трудностей;
* свободная творческая работа и сотрудничество.[4]

Чтобы обеспечить всестороннее развитие школьников, необходимо организовать их участие в разнообразных видах деятельности и постепенно расширяющихся отношений - от отношений в классе и до включения в общественно-политическую жизнь взрослых.

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

1. взаимодействие,

2. решение коммуникативных (проблемных) задач.

Взаимодействие при этом есть способ бытия - общение и способ действования - решение задач. “Среда учения - деятельность, разнообразная по содержанию, мотивированная для ученика, проблемная по способу освоения деятельности, необходимое условие для этого - отношения в образовательной среде, которые строятся на основе доверия, сотрудничества, равнопартнёрства, общения”[9]. Во взаимодействии “учитель - ученик”, “ученик - ученик” главная роль отводится принятию другого человека, группы, себя, другого мнения, отношения, фактов бытия. Понимание и принятие нацеливает на деятельность, а не на выяснение отношений, фокусирует внимание обучающегося на проблеме, на решении коммуникативных задач. Коммуникативная задача - проблема, требующая разрешения противоречия: ты знаешь - я не знаю, ты умеешь - я не умею, а мне надо знать и уметь (у меня есть потребность). Решение коммуникативной задачи требует сначала сформировать потребность (например, в виде вопросов), потом - как эту потребность реализовать. Субъект может реализовать ее сам, может обратиться к другому. И в этом и в другом случае он вступает в общение: с самим собой или с другим. Ответы на вопросы решают задачу или выводят на новую задачу. Для организации учебной деятельности наибольший интерес представляют задачи интеллектуально-познавательного плана, которые осознаются самим учащимся как жажда знаний, необходимость в усвоении этих знаний, как стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это такая деятельность, которая, соотносясь со специфически человеческой познавательной, интеллектуальной потребностью, характеризуется положительным эмоциональным фоном, способствующим мотивации учащегося настойчиво и увлеченно работать над учебной задачей, противостоя другим побудителям и отвлекающим факторам. Понятие учебной задачи является при этом одним из центральных, в учебной деятельности такая задача выступает как единица процесса обучения. Согласно Д. Б. Эльконину, “основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект”[12]. Высшая степень проблемности присуща такой учебной задаче, в которой ученик:

1. сам формулирует проблему,

2. сам находит ее решение,

3. решает,

4. самоконтролирует правильность этого решения.

Таким образом, постоянное решение таких учебных задач выливается в систематическую самостоятельную поисковую деятельность, а само обучение превращается в проблемно-развивающее (по М. И. Махмутову), в котором деятельностное начало соотносится с направленностью этой деятельности на личность, которая и должна каким-то образом развиться в результате осуществления ею этой деятельности. Тем самым достигается, как указывается в документах по Модернизации образования, новое качество образования, заключающееся в соответствии его результатов запросам индивида, формирование у школьников адекватного общечеловеческим ценностям отношения к собственной личности и окружающему миру, осознанное проявление этого отношения в деятельности, развитие индивидуальных интересов, социальной активности, что наиболее продуктивно в условиях личностно-деятельностного обучения. Личностно-деятельностный подход был определен концепцией общего среднего образования, выдвинутой в качестве одного из системно-образующих факторов перестройки школьного образования. Личностно-деятельностный подход означает, что в центре обучения находится личность, ее мотивы, цели, потребности, а условием самореализации личности является деятельность, формирующая опыт и обеспечивающая личностный рост. Как пишет Л.С.Выготский, “в основу процесса должна быть положена личная деятельность ученика…Научная школа есть непременно “школа действий”. Наши действия, движения - суть наши учителя” [3]. Если говорить о содержании учебной деятельности в личностно-деятельностной модели обучения, то, как указывает И.В.Ворожцова, приоритетным является “деятельность субъекта учения - учение или научение. Оно есть учебная деятельность, с точки зрения ее организации, рамок поведения, социальных функций и целей. С точки зрения содержания, учебная деятельность является интегративной частью жизнедеятельности ученика. Содержание учебной деятельности, определяемое как решение учебных задач посредством учебных действий, относится к плану учителя. План ученика - жизнедеятельность, т.е. мотивы, возможности, ситуация выбора, делание для себя и открытия для себя”[2]. Личностно-деятельностная модель обучения интенсифицирует реализацию возможностей за счет активизации обучающегося, его автономии и деятельностной основы обучения. Когда человек делает, он осваивает нечто новое и продвигается по пути своего развития. Он расширяет поле своих возможностей, он завязывает отношения, которые развиваются в результате этой деятельности. Он пробует различные инструменты, которыми может впоследствии воспользоваться, расширяет свою познавательную сферу, приобретает новую пищу для мышления, осваивает некоторые социальные действия, которые его утверждают в социуме. Для обучающегося его деятельность есть не просто и не столько учебная, но настоящая, что отражается и в подходе, названном личностно-деятельностным, где деятельность представляет собой динамическую саморазвёртываюшуюся иерархическую систему взаимодействий человека (в данном случае – учащегося) с миром. Личностно-деятельностный подход ориентирует учащихся не только на усвоение знаний, но и на способы усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала учащегося. Внедрение этого подхода означало противостояние прежнему способу организации обучения, когда знания, умения и навыки, не способные реализоваться в деятельности, становились “балластом”. Итак, технология обучения в деятельностной модели обучения, ориентирующейся на личность ученика, с позиции самого ученика состоит в осуществлении разного вида деятельностей для решения проблемных задач, имеющих для учащегося личностно-смысловой характер, учебные задачи становятся интегративной частью деятельности, которая для самого учащегося становится жизнедеятельностью. Деятельность адекватна усваиваемому знанию, если она аналогична деятельности человека, обученному ему. Деятельностный аспект обучения выводит в центр рассмотрения homo agens - человека действующего. При этом важнейшей составляющей его действий являются действия умственные (физическим действиям всегда сопутствуют умственные, обратное же не всегда имеет место). В этой связи особое внимание уделяется процессу выработки стратегий действования, учебным действиям, которые определяются как способы решения учебных задач. В общем контексте теории учебной деятельности с позиции ее субъекта выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, контроля, оценивания. А с позиций самой деятельности – преобразующие, исполнительские, контрольные. Большое внимание в общей структуре учебной деятельности отводятся действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Самоконтроль и оценка учителя способствуют формированию самооценивания. Для успешности этого процесса учителем должно быть учтено содержание оценивания, т.е. его способ, результат, участники этой ситуации, их отношения и форма оценивания. Деятельностный аспект функций учителя в деятельностной модели обучения проявляется в деятельности по управлению процессом обучения. (Как образно замечает Л.С.Выготский, “учитель должен быть рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения”[3]). Его главная стратегическая линия: от “все можно” к наложению ограничений, что ставит учащегося перед необходимостью искать решения. Тем не менее, учитель в такой модели обучения обеспечивает ученикам достаточно высокую степень деятельностной самостоятельности. Однако при этом возникает законный вопрос: в какой мере могут не противоречить друг другу самостоятельность, приближающая процесс к индивидуальному самообразованию, и тенденция к технологичности, неизбежная в любом массовом процессе, в частности – в массовом образовании? Решением проблемы является создание и освоение в массовой практике образовательных технологий деятельностно-ценностного типа, реализующих технологическую парадигму. Одной из таких технологий, направленной среди прочего и на реализацию личностно-ориентированного подхода, является проектная методика обучения, истоки которой лежат в процессах проектирования.

Проектирование сегодня, предполагающее создание проекта, замысла, идеи, с реализацией которых связана жизнь обучающегося, – важнейший фактор развития образования и практика его организации многообразна. Большинством авторов, чьи работы посвящены данному вопросу, проектирование рассматривается как осознанная и целенаправленная поэтапная деятельность, заканчивающаяся созданием определенного продукта как результата реализации этой деятельности, как деятельность по созданию образа будущего, предполагаемого явления. Так, например, Н.Г.Алексеев определяет проектирование как “деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть”[1]. Проектирование, как отмечает Н.П.Сибирская, является одним из аспектов творчества человека и основано на планировании, прогнозировании, принятии решений, разработке, научном исследовании. Краткую характеристику проектированию дают А.В.Хуторской и Г.К.Селевко, обозначая его как целенаправленную деятельность по нахождению решения проблем и осуществлению изменений в окружающей среде (естественной или искусственной). Проектирование предполагает наличие проблемы, которая носит практический характер и разрешается в процессе организации различных видов деятельности. На проблемно-деятельностный характер проектирования, отражающийся в этимологии самого слова “проект”, указывает Н.Г.Алексеев: “Примечательно движение слов – переход от “проблемы” к “проекту”. Проблема – по-древнегречески – нечто брошенное (бросаемое) вперед, то, к чему ещё следует придти. Проект предполагает также бросание вперед, но уже не материальных вещей, а мыслей, идеальных образов”[1]. Смыслом проектирования в этом подходе является постепенное осознание человеком своей жизненной проблемы и построение ее решения. Проектирование как деятельность содержит определенный инвариант мыслительных операций, когда движение идет от определения целей к поиску средств, простраиванию результата и возможных последствий в реализации проекта: позиционное самоопределение – анализ ситуации – проблематизация – концептуализация (целеполагание) – программирование (создание программы мероприятий по достижению задуманного) – планирование (этапы выделены в соответствии с определениями этой деятельности в работах ряда авторов, таких, как Н.Г.Алексеев, Е.С.Заир-Бек, В.Р.Имакаев, Т.И.Шамова). Любое проектирование предполагает решение целого ряда организационных задач, стратегии собственно проектировочной деятельности, перестройки темпоральной структуры деятельности человека (проектировщика) и его ближайшего окружения. Этап промысливания организационно-деятельностных аспектов решения проблемы в процессе проектирования всегда связан, как указывают вышеперечисленные авторы, с онтологическим (для чего нужно решить данную проблему, в чем смысл деятельности по нахождению этого решения) и аксиологическим началом, ценностями субъекта проектирования (какую лично значимую ценность может иметь эта деятельность и для дальнейшего жизнетворчества проектанта, и для его личностного саморазвития). Таким образом, реализация проекта в этом смысле-воплощение в реальности человеческих ценностей, выражающих “то или иное отношение человека к окружающему его миру, другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь”[11], и которые соответствуют его потребности созидать, а весь целостный акт проектирования, включающий и разработку проекта и его реализацию, “предполагает движение от повседневной деятельностной ситуации к ценностям и обратно”[6]. Данное положение приобретает особое значение в контексте гуманистической парадигмы современного образования, предполагающей пристальное внимание к личности учащегося и её развитию. Осмысление учащимся как субъектом образовательного процесса собственных целей, ценности своих замыслов для личного продвижения в последовательности сменяющих друг друга проектов должно способствовать превращению рутинной деятельности на уроках в систему творческих проектно-деятельностных программ особого рода (естественно, при этом необходима компетентная помощь учителя). Принципиальной особенностью проектирования является и органичное вплетение в процесс его конструирования такого этапа мыследеятельности как рефлексия. Если проектирование, начинаемое с этапа самоопределения как “первого такта” в этом процессе, связано реализацией замысла, то рефлексия связана с концом этой деятельности, с осознанием уже проделанного, именно эта связь является основанием, базовой предпосылкой, как отмечает Н.Г.Алексеев, для объединения техник рефлексии с техниками проектирования. Выход учащегося в рефлексию предполагает осмысление им “содеянного”, в рефлексии он движется от локального события к интегральному переосмысливанию собственной деятельности. Таким образом, весь процесс проектирования предполагает следующие этапы: от проблемной ситуации через социальную (совместно с другими участниками проекта) коррекцию своих действий и далее к критической рефлексии собственной деятельности. Проектирование всего процесса деятельности и его воплощение в практику может реализовываться одним человеком – субъектом проектирования, что означает субъектный характер этого процесса, в котором человек относится к себе как к деятелю, созидателю, творцу самого себя. Однако это не означает полной автономии проектировщика от его окружения. Поэтому субъектность проектирования может означать только то, что хотя проектный замысел разрабатывается и реализуется одним человеком, но при этом как на этапе разработки, так и на этапе реализации проекта необходима коммуникация автора проекта с другими субъектами проектирования. “Учащиеся, организованные во временные коллективы для решения конкретной задачи или составления проекта, учащиеся, переключающиеся с работы в группе на индивидуальную и самостоятельную работу”[7] - таковы, с точки зрения Э.Тоффлера, некоторые признаки адекватной современной школы, в которой педагог будет стремиться организовать для детей такую атмосферу обучения, в которой бы они полнее раскрыли свой внутренний мир в процессе общения с друг другом, были бы индивидуально свободны в процессе коллективного сотворчества, достигали успеха и чувствовали себя комфортно рядом друг с другом. При этом ощущение своей индивидуальности (Ich-Gefuhl), осознание личностных результатов труда лишь ярче проявляются и усиливаются в коллективном творчестве (Wir-Gefuhl), способствуя созданию положительной мотивации. Именно поэтому реализация процесса проектирования предполагает возникновение гибких групп, команд, сообществ, где учащиеся смогут получать необходимый социальный опыт.

Реализация деятельностного начала в процессе такой коммуникации осуществляется двояко: с одной стороны - используя в процессе создания конечного продукта конкретную информацию, определённые знания и собственный опыт, ученики конструируют свою деятельность практически, с другой стороны - осознавая и осмысливая свою практическую деятельность, школьники вовлекаются в активную мыслительную деятельность. Таким образом, способность к проектированию своей деятельности учащимися (при консультирующей роли учителя) будет способствовать соблюдению важнейшего принципа современного образования: связи теории с практикой. “Внутренняя деятельность постоянно включает в себя отдельные внешние действия и операции, а развитая внешняя практическая деятельность – действия и операции внутренние, мыслительные. В их общности и выражается целостность жизни”[10].

Резюмируя вышесказанное, следует ещё раз подчеркнуть, что именно в проектировочной деятельности пересекаются во многом процессы смысло- и жизнетворчества, реализуемые в форме рефлексии в процессе переосмысления и преобразования человеком жизни, что и соответствует тому принципу саморазвития, который является спецификой проектной деятельности, когда решение одних задач и проблем стимулирует развитие новых форм проектирования. Во-первых, в проектировании учащийся становится ведущим субъектом процесса образования, он сам отбирает необходимую информацию, сам определяет её необходимость, исходя из смысла проекта. Во-вторых, в проектировочном процессе отсутствуют готовые систематизированные знания. Их систематизация, приведение в порядок, установление истины – дело и забота самого учащегося. Он не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, знаний, понятий строит свой проект, своё представление о мире. Именно поэтому О.С.Газман называет проектирование комплексной деятельностью, являющейся средством интеллектуального творческого саморазвития субъекта образовательной деятельности, а в более узком смысле - средством развития его проектировочных способностей. Итак, подчеркнём ещё раз, что истоком любого процесса проектирования, его замыслом является проблемно-конфликтная ситуация. Таким образом, технология проектирования применительно к образовательному процессу представляет собой развитие идей проблемного обучения. Поскольку при решении проблемных задач используются метод поисково-познавательной деятельности, методы индукции и дедукции, когда ученики идут от собственного опыта к познанию нового и назад к своему опыту, но уже обогащённому новой информацией (синтез-анализ-синтез), приёмы коллективной творческой деятельности, моделирования различных ситуаций, в основе которых лежит принцип ориентировочной основы действий, а содержание подразумевает под собой интегративность предметов не только друг с другом, но и с другими областями ученической и общечеловеческой деятельности, а в качестве контролирующего фактора предусматривается рефлексия и личное продвижение каждого ученика при решении данной проблемы, то легко заметить, что обучение через проблему – суть составляющая развивающего обучения, поскольку все вышеперечисленные методы и приёмы работы являются характерными именно для развивающего обучения. И таким образом, становится несомненным, что обучение через проектирование своей деятельности – квинтэссенция развивающего, личностно-ориентированного обучения, вносящего свою существенную лепту в общее развитие ученика, сам же метод проектов, который первоначально назывался проблемным, предполагается, в соответствии с документами по Модернизации общего образования, положить в основу организации деятельности учащихся основной школы. Итак, с точки зрения модернизации образования, проектная деятельность учащихся как технология, базирующаяся на процессах проектирования, выступает важным компонентом системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода. Проектирование помогает учащимся осознать роль знаний в жизни и обучении – знания перестают быть целью, а становятся средством в подлинном образовании. К концу такого обучения дети оказываются способны выбрать наиболее адекватную форму продолжения образования. Именно так построена система образования в лидирующих странах мира, что отражает гуманистическое направление в педагогике.

Введение элементов проектирования в учебную деятельность позволит уйти от однообразия образовательной среды и монотонности учебного процесса, создаёт условия для смены видов работы. Обязательное сочетание различных видов деятельности и их координация являются необходимым условием возникновения у учащегося различения типов требований, предъявляемых к его работе и, как следствие, умение действовать в режиме пробы и в режиме исполнения. Множественность видов деятельности, а главное – переходы между различными по типу регламентации и типу ответственности видами деятельности, создают условия для развития у детей способности: выделять собственную цель, соотносить поставленную цель и условия ее достижения, строить программу действий в соответствии с собственными возможностями; различать виды ответственности внутри собственной учебной работы, что является условием формирования учебной самостоятельности учащихся. В этом смысле проектное обучение как продуктивная технология становится, образно выражаясь, “тренажёром”, в котором осуществляется не только выбор деятельности, но и создается личная система ценностей на основе рефлексии по поводу результатов деятельности и в которой происходит творческое преобразование личности учащегося на основе самостоятельно “добытых” новых знаний. Рождаемую в недрах деятельности способность человека (в данном случае – учащегося) менять в себе то, что должно измениться как ответ на вызов ситуации, требующей разрешения в “точке соприкосновения человека и мира”, можно обозначить как новое явление, психологическое новообразование, нашедшее сегодня выражение в слове “компетентность”. Категория “компетенции” является следствием новой экономики и нового подхода к человеческим ресурсам. При таком подходе компетентность определяется как общая способность, основанная на знаниях, ценностях, склонностях, которая дает возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для решения проблемы. Включая в себя ЗУНы “как стартовую площадку” для своего формирования, компетентность отличается от них, прежде всего тем, что предполагает действие не по аналогии с образцом, а опыт самостоятельной деятельности на основе полученных универсальных знаний. Компетентность есть умение действовать на основе полученных знаний, она есть мера включенности учащегося в деятельность и ее продукт, та “финишная прямая”, к которой стремится участник деятельности. Нетрудно заметить, что понятие “компетенции” является интегративным, оно описывает “потенциал, который проявляется ситуативно и, следовательно, может лечь в основу оценки результатов образования”, описывает “инструментарий” одновременно понимания и действия, который позволяет воспринимать новые реалии, возникающие в деятельности. Такую компетенцию, обозначаемую как способность к пониманию и действию, поддерживающую “адекватную связь с миром”[5], можно условно назвать компетенцией деятельности. А поскольку аспекты деятельности, как уже говорилось выше, включают в себя:

- готовность к целеполаганию,

- готовность к прогнозированию,

- готовность к действию,

- готовность к оценке и рефлексии,

т.е. все те шаги, этапы, из которых складывается проектирование любой деятельности, то в итоге мы можем говорить о компетенции проектирования деятельности, а в более узком смысле – по отношению к целям образования – о формировании проектной компетенции, позволяющей определить учащегося как самостоятельную личность, присвоившую деятельностные позиции.

**Список литературы.**

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002, №2
2. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. – Ижевск: Удмуртский университет. 2000
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс. 1996
4. Дьюи Дж. Школа будущего. – М.: Госиздат. 1926
5. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. – М.: Педагогика. 2000
6. Имакаев В.Р. Феномен учительства в социально-философском и гуманитарно-проектном измерениях. Дисс. на соиск. уч. степ. док. филос. наук. – Пермь. 2005
7. Имакаев В.Р. Образование и ось времени // Философия образования и реформа современной школы. – Пермь. 2002
8. Ковалёва Г.С. Состояние российского образования. – М.: Педагогика. 2001, №2
9. Леонтьев А.А. Психологические аспекты личности и деятельности // ИЯШ 1978, №5
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-ое изд. – М. 1977
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.1946
12. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. – М. Институт практической психологии, Воронеж:НПО “Модек”. 1995