

Особенности тематической организации единиц учебного содержания при реализации деятельностного подхода к обучению

В.А. Чернушевич,

*доцент кафедры юридической психологии факультета юридической психологии,
заведующий учебно-производственной лабораторией факультета юридической
психологии Московского городского психолого-педагогического университета
vasiha2008@yandex.ru*

В статье учебный процесс рассматривается как форма развития индивидуального опыта учащихся через включение в развивающуюся профессиональную деятельность. Описываются принципы организации учебной деятельности, главный из которых -- принцип деятельностной тематизации единиц учебного содержания. Он позволяет выделить единицу учебной деятельности, которая учитывает начальное состояние опыта учащегося, актуализацию этого опыта в учебной ситуации, проблематизацию и изменение опыта до профессионально значимого состояния. Показывается, как в ходе профессиональной подготовки психологов можно преобразовать «недеятельностные» темы в «деятельностные». Предлагается схема учебного модуля подготовки исследователей и практических психологов. Формулируются основные принципы организации учебного процесса, необходимого для формирования компетенций: принципы практикоцентричности, раннего профессионального самоопределения, рефлексивно-деятельностного взаимодействия теоретических дисциплин с практикой (ассоциированные учебные курсы).

Ключевые слова: деятельностный подход, деятельностная тематизация, учебная тема, учебная ситуация, учебные содержания, единица (модуль) учебной деятельности, профессиональное самоопределение, практика, развитие опыта, профессиональные компетенции.

Мы говорим, что человек развивается в деятельности, вместе с деятельностью, называем это деятельностным подходом и, поскольку этому подходу в психологии в скором времени исполнится сто лет, считаем это утверждение почти очевидной истиной и ссылаемся на классиков.

Очень четко и конструктивно деятельностный подход определен представителями московской психолого-педагогической школы:

«Деятельностный подход к процессу учения требует принципиально иного рассмотрения соотношения знания и умения.

Знания должны не противопоставляться умениям, а рассматриваться как их составная часть. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого.

Знать, это – всегда выполнять какую-то деятельность или действие, связанное с данным знанием.

Таким образом, вместо двух проблем – передать знания и сформировать умения по их применению – перед обучением теперь стоит одна: сформировать **такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение...** [3, с.15].

«Учебная деятельность – деятельность, преднамеренно направленная **на приобретение опыта** (деятельности. – В.Ч.) **одним из ее участников**» [1, с.76].

Это подтверждается И.И.Ильсовым, трактующим предмет деятельности учения как **«...опыт самих учащихся, который преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта, переработанного в содержание обучения»** [2, с.8].

В деятельностном подходе к обучению учебными целями становятся индивидуальный опыт деятельности, его теоретическое осознание и развитие. А деятельностный принцип организации учебной ситуации можно сформулировать так: «от индивидуального опыта к теоретическому его осознанию и нормированию (предписанию)» (сравним с известным принципом познания: «от живого созерцания к абстрактному мышлению»).

Но стал ли деятельностный подход, принцип деятельности инструментом в организации учебной деятельности в высшей школе?

Как в высшей школе выглядит типовая схема проработки учебной темы?

1. Теоретическая лекция.
2. Семинар.

3. Практикум.

4. Практика, цель которой, как правило, закрепить якобы уже полученные знания.

Очевидно, что эта схема реализует прямо противоположный деятельностному принцип: «от теории к практике».

И это в лучшем случае, когда до практики (до деятельности) учебный процесс все-таки доходит.

Многие ли учебные темы вообще имеют деятельностный (компетентностный, в современной интерпретации) характер, т.е. вообще ориентированы на практику (на какую-либо деятельность)?

Это зависит от конкретного вуза. Но признаком обращенности к практике является «деятельностная» формулировка учебной темы и наличие практикума или практики в учебном модуле по теме, или, по крайней мере, практических заданий по данной теме в рамках комплексной производственной практики.

Что такое «деятельностная» трактовка темы? Часто ли мы ее встречаем в профессиональной подготовке психологов?

Рассмотрим ряд распространенных учебных тем.

5. Внимание и его виды.
6. Выявление и изучение видов памяти.
7. Характер и его влияние на жизнь человека.
8. Формирование навыков общения.
9. Анализ и проектирование учебной деятельности.
10. Психология семейных отношений.
11. Механизмы психологической защиты.
12. Диагностирование направленности личности.
13. Тревожность у детей.
14. Использование ассоциаций при запоминании.
15. Темперамент и его виды.
16. Тренировка произвольного внимания.
17. Психология конфликта.
18. Апперцепция.

«Деятельностный» характер тем №№2,4,5,8,10,12 виден невооруженным глазом.

А для того чтобы практически освоить, например, тему «Психология конфликта»,

необходимо сначала перейти к «деятельностной» трактовке учебного содержания и ответить на вопрос: «В какой деятельностной ситуации и как могут быть употребимы знания по психологии конфликта?». Тем самым ответить на вопрос: «Опыт какой деятельности (вместе с соответствующими психическими качествами) мы хотим сформировать в профессиональной подготовке по данной теме?». Решению этой методической задачи может помочь, прежде всего, обращение к истории разработок данной темы. Вероятнее всего мы обнаружим их в сфере психологических исследований. Тогда «деятельностная» трактовка темы будет выглядеть так: «Психологическое исследование конфликта». Соответственно изменению темы должно измениться и учебное содержание.

Произведя «деятельностную» интерпретацию, можно сделать доступными для освоения и другие «недеятельностные» изначально темы. Например, сделать учебным содержанием для психологов «Исследование тревожности у детей младшего школьного возраста» (вместо «Тревожности...») или **«Исследование памяти и ее видов»** (вместо «Память и ее виды»), **«Исследование механизмов психологической защиты»** (вместо «Механизмы психологической защиты») и т.д.

Понятно, что имеются в виду не просто несколько другие слова в тексте темы, но принципиально иное учебное содержание. Если прежде предполагалось сообщить студентам научные знания о тревожности, о памяти, о механизмах психологической защиты, то в новой редакции темы (и учебных содержаний) предполагается раскрыть способы исследования этих явлений и освоить эти способы, и в этом контексте – освоить результаты научных знаний. Это важно, прежде всего, для подготовки психологов-исследователей, специализирующихся в исследовательской практике.

Как мог бы быть устроен учебный модуль подготовки исследователей?

При деятельностно-исследовательской трактовке учебных содержаний учащемуся предлагается не готовое знание, а проблемный вопрос – запрос на исследование по теме. Затем, когда запрос принят и естественные исследовательские ресурсы, познавательные возможности учащегося (его наличный познавательный опыт) исчерпаны, предлагаются профессиональные методы и средства исследования по теме. Например, вот как могла бы выглядеть схема освоения темы «Исследование апперцепции».

1. Выявление или воссоздание опыта наблюдения и переживания явления апперцепции (например, «свежего» или «замыленного» глаза).

2. Естественные попытки объяснения механизма этого явления, которое позже будет

названо апперцепцией.

3. Информация о научных способах изучения и понимания этого явления.

4. Применение научного инструментария в исследовательской практике, построение понятия «апперцепция».

Подобная принципиальная схема обучения может быть применена при подготовке психологов-исследователей, она вполне соответствует деятельностному принципу. Исследуя, студенты учатся исследовать.

Однако исследовательская подготовка важна не только для исследователей. Умения видеть, понимать ситуацию, явление важны и для психолога-тренера, психолога-консультанта, психолога, ведущего коррекционную работу или занятого иными видами психологической практики, кроме исследовательской. Ведь почти очевидно, что практикующий психолог должен не только помнить определение понятия тревожности, но и в любой момент в работе с группой замечать, выявлять состояния тревожности и оценивать их значимость для развития ситуации в группе. Таким образом, исследовательский подход как учебное содержание является необходимым условием практического применения любых психологических знаний (например, о явлении тревожности). Но он является частным видом деятельностного подхода. Психологу нужно уметь строить знания не только о том, что происходит вокруг, но и знания о том, что ему делать в этой ситуации. И от психолога, как правило, ждут не только и не столько знаний о психическом явлении, о психическом состоянии, сколько психологической помощи, какого-то профессионально-психологического содействия. Поэтому и учебные темы при подготовке психолога должны быть не только исследовательскими.

Вернемся к вышперечисленным темам. Какие запросы психологической практики могли бы быть связаны, например, с темой «Тревожность у детей»? И, соответственно, к работе с какими запросами должны быть подготовлены студенты, и какие темы должны определять учебное содержание их подготовки? Повторимся, преподаватель-методист для «деятельностной» интерпретации психологических знаний должен ответить на вопрос: «Опыт какой деятельности (кроме исследовательской) он хочет передать в учебном занятии?» Точнее: «Какой вид психологической помощи с его участием будут осваивать студенты в учебном процессе?» Учитывая, что в психологической практике уже сложились определенные типы деятельности (диагностическая, коррекционная, консультативная, психопрофилактика...), можно предположить, какой вид приобретут формулировки учебных

тем, чтобы стать актуальными для практической психологии. Например, «Профилактика тревожности...», «Коррекционная работа с тревожными детьми», «Консультирование семей с тревожными детьми» или «Профилактика конфликтов», «Участие психолога в разрешении конфликта» и т.п. По Н.Ф.Талызиной, это **«такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение...»** [3, с.15].

Методист может выявить некоторое основание (схему) типологизации психологической помощи, связанной с тем или иным психологическим явлением, и использовать его для построения учебных тем в рамках деятельностного подхода. Например, такую схему, как работа психолога по ранней диагностике, профилактике, прогнозированию возникновения негативного явления, психологическая работа по устранению явления и его последствий, вторичная профилактика. Явления же могут быть те, которые определяются специализацией подготовки, например: девиантное, агрессивное поведение, суициды, внутри- и межличностные конфликты. Мы только намечаем возможности использования деятельностного подхода при формулировке тем (тематизации) учебных содержаний, возможности выявления общего принципа построения учебных тем, определяющих содержание подготовки, однако построение системы необходимых оснований не является предметом настоящей статьи.

Учитывая вышеизложенное, следует отметить, что простым признаком правильности формулировки темы (ее «компетентности») является возможность обозначения ею тренинга или упражнения. Например, трудно представить себе тренинг на тему «Тревожность у детей», но вполне возможно построение тренинга «Коррекционная работа с тревожными детьми».

После определения всего поля психологической деятельности, составляющего профессиональную подготовку (перечня компетенций), что является необходимым условием реализации деятельностного подхода в обучении, следует вновь обратиться к возможной схеме учебного процесса, реализующей деятельностный принцип (принцип развития в деятельности, вместе с деятельностью). Она должна выглядеть так:

- 1) принятие обучающимся запроса на психологическую деятельность (профессиональное самоопределение в учебном процессе);
- 2) использование уже имеющегося (наличного) потенциала (опыта) в попытке психологической деятельности по запросу;
- 3) рефлексивная проработка успешности реализации в деятельности принятого запроса.

Фиксация трудностей и потребности в профессиональных средствах и методах реализации запроса (мотивация обращения к профессиональным средствам удовлетворения запроса);

4) дозированное (в зоне ближайшего развития) информирование обучающегося о профессиональных методах и средствах реализации запроса на психологическую деятельность;

5) вторичная попытка реализации запроса на профессиональную психологическую деятельность, но уже с использованием профессиональных методов и средств.

Схема определяет стратегию разворачивания учебного процесса. После ее принятия методист выбирает (или создает) подходящие для реализации этой стратегии формы учебных занятий. Здесь найдут свое уже обоснованное место и производственная практика, и мастер-классы, и традиционная лекция.

На факультете юридической психологии МГППУ при планировании практической подготовки мы с первого курса пытаемся использовать упомянутую стратегию.

К примеру, психологам-первокурсникам оказалась доступной задача оказания психологической помощи пострадавшим с тяжелыми ожоговыми травмами. Естественных человеческих способностей поддержать страдающего человека оказывается достаточно, чтобы в принципе занять профессиональную психологическую позицию, облегчить психологическое состояние пострадавших и помочь медперсоналу, у которого ограничены ресурсы психологической помощи.

Простое общение, прогулка по улице с детьми, имеющими особенности психического развития, могут создать и мотивационное, и позиционное основание (задать и цель, и характер профессионального отношения) для последующего профессионального развития клинического психолога.

Аналогично, опыт работы первокурсников на телефоне доверия для подростков активизирует естественные ресурсы психологической помощи сверстникам с последующей ее профессионализацией.

Совсем иначе проходят занятия по патопсихологии, если предварительно студент присутствовал на разборе клинических случаев профессиональными клиническими психологами и наблюдал психопатологию различного вида.

Нам представляется, что эта схема – простейшее отображение учебного модуля (единицы учебной деятельности), который и начинается, и завершается практикой. В этой схеме

интегрируется учебное и профессиональное самоопределение учащихся психологов.

Именно эта схема реализует деятельностный подход, который предполагает учет начального состояния опыта учащегося, актуализацию его в учебной ситуации, проблематизацию и изменение этого опыта до профессионально значимого состояния.

Именно эти шаги учебного цикла должны быть методически и организационно обеспечены для реализации деятельностного («компетентностного», в современной интерпретации) подхода.

А «деятельностное» формулирование тем учебных содержаний при проектировании учебного процесса является принципом, обеспечивающим связь содержания обучения с его деятельностной формой усвоения.

В рамках инновационного проекта 2007–2008 гг. на факультете юридической психологии МГППУ была разработана и апробирована концепция методической организации психологической практики. Она позволила сформулировать следующие основные принципы, необходимые, по нашему мнению, для реализации деятельностного (компетентностного) подхода в учебном процессе.

1. Обеспечение практикоцентричности учебного процесса. Практика интегрируется в учебный процесс как стержень всего процесса профессиональной подготовки, т.е. сама становится интегрирующим элементом учебного процесса. Это принципиально иной статус, нежели быть чем-то дополнительным к основному (теоретическому) учебному процессу.

Структура практики соответствует структуре развивающейся профессиональной деятельности. Она содержит требования к исполнению норм профессиональной работы, выработанных в подготовительном учебном процессе, и требования к организации рефлексивной работы, выявляющей содержание проблемных ситуаций в деятельности, связанных с незавершенностью профессиональной подготовки студентов. Механизмом, интегрирующим учебные предметы и звенья практики в единый учебный процесс, является процесс развития опыта профессиональной деятельности студента.

2. Разработка программ практики на основе деятельностного подхода. Учебная деятельность тогда трактуется как деятельность по передаче опыта, и остается только обеспечить процесс его планомерного накопления, синтеза с помощью разрозненных предметов в ходе практики.

3. Обеспечение возможности раннего профессионального самоопределения. Это позволяет с самого начала сформировать мотив-цель будущей профессиональной

деятельности, источник мотивации в учебном процессе.

4. Распределение учебных содержаний по времени в соответствии с логикой развития профессионального опыта студентов, реальными возможностями студентов усваивать опыт, предлагаемый на практике (в виде образцов) и на теоретических занятиях (в виде норм профессиональной деятельности).

5. Обеспечение целостного характера задач каждой практики. Они должны разворачиваться в контексте генерального мотива. Для психологов задачей каждой практики будет оказание психологической помощи. Психологическую помощь больным в клинике общего профиля может оказывать и первокурсник (средствами своего жизненного опыта), и выпускник как профессиональный консультант.

6. Определение профессиональных компетенций задачами практики, а не наоборот. Профессиональные компетенции должны быть обеспечены предшествующими учебными курсами (в форме практикумов, лабораторных, мастер-классов).

7. Нарастающая специализация в решении профессиональных задач. Специализация обеспечивается вовлечением студентов во все более специфические профессиональные ситуации и фокусировкой внимания на проработке приобретаемого при этом опыта. От практики к практике исходная профессиональная задача дифференцируется, оснащается профессиональными средствами ее решения. Условия решения задач становятся более специфическими. Например, для факультета юридической психологии вначале практика проходит в общеобразовательной школе и предполагает решение задач профилактики девиантного поведения. Квалификационные практики могут проводиться в спецучреждениях и включать в себя психологическую помощь спецконтингенту и персоналу.

8. Рефлексивно-деятельностное взаимодействие теоретических дисциплин с практикой. Каждая дисциплина формулирует задачи практики, к решению которых она готовит студента, а также требования, которые должна обеспечивать практика для подготовки студента к следующему этапу изучения теоретической дисциплины. Учебные курсы прямо или косвенно (посредством других курсов) связаны с практикой, либо предваряют ее (создавая ориентировочную основу деятельности студентов на практике), либо завершают (доводят до теоретического обобщения полученный на практике опыт).

9. «Проблематизация» в ходе практики содержания учебных дисциплин (развития учебного предмета).

10. Специальный подбор заданий для практики. Он обеспечивает как

репродуктивный, так и творческий уровень их выполнения (возможна постановка типовых задач в типовых условиях, решаемых типовыми средствами, хотя для психологической деятельности, имеющей дело с реальным человеком, можно говорить только об относительно репродуктивных задачах).

11. Рефлексивный анализ выполнения задач. Он обязательно содержится в отчете по выполнению заданий практики.

12. Уточнение программ практики одновременно с уточнением модели деятельности специалиста и содержания учебных дисциплин.

Выделенные принципы обобщают опыт преодоления затруднений в создании целостного учебного процесса на базе деятельностного подхода.

Однако особое значение для интеграционного процесса в рамках деятельностного подхода имеет рассмотренная выше «деятельностная» формулировка тем (тематизация) учебных содержаний как принцип организации учебного материала, предназначенного для освоения. Она является необходимой для разработки ассоциированных учебных курсов (включенных в рефлексивно-деятельностное отношение с практикой) и открывает возможности для качественно иных форм (моделей) накопления студентами профессионального опыта, учитывающих сложность балансирования во время обучения процессов деятельности и процессов ее рефлексивного освоения, в контексте наличных достижений профессиональной культуры [4, с. 20-24.].

Литература

1. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. М., 1988.
2. Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. М., 1981.
3. Талызина Н.Ф. Основные теории учения. М., 1998.
4. Чернушевич В.А. Модели учебной деятельности, используемые для анализа и проектирования учебного процесса// Эксперимент и инновации в школе. 2010.№1.

Features of the Thematic Organization of the Learning Content Units in the Implementation of the Activity Approach to Learning

V.A. Chernushevich,

Associate Professor, Department of Legal Psychology, Faculty of Legal Psychology, Head of the Training and Production Laboratory, Moscow State University of Psychology and Education, vasiha@mail.ru

In the paper the learning process is considered as a form of students' individual experience through the inclusion in the evolving professional activity. The principles of organization of the educational activities are described, and the main among them is the principle of activity-theming of the learning content units. It allows to select a unit of learning activity, which takes into account the initial state of the student experience, actualization of that experience in the educational situation, problematization and changing the experience to a professionally meaningful state. It is shown how during the professional training of psychologists the "non-activity" topics can be transformed into "activity" related ones. A scheme of an educational module for training the researchers and applied psychologists is proposed. The basic principles of the educational process organization necessary to form the competencies are formulated: principles of practice-orientation, early professional self-determination, reflexive-activity interaction between theoretical disciplines and practice (the associated training courses).

Keywords: activity approach, activity theming, educational theme, educational situation, educational contents, unit (module) of training activities, professional self-determination, practice, development of experience, professional competences.

References

1. Gabai T.V. Uchebnaya deyatel'nost' i ee sredstva. M., 1988.
2. Graf V., Il'yasov I.I., Lyaudis V.Ya. Osnovy samoorganizatsii uchebnoi deyatel'nosti i samostoyatel'naya rabota studentov. M., 1981.
3. Talyzina N.F. Osnovnye teorii ucheniya. M., 1998.
4. Chernushevich V.A. Modeli uchebnoi deyatel'nosti, ispol'zuemye dlya analiza i proektirovaniya uchebnogo processa// Eksperiment i innovatsii v shkole. 2010.№1.