

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В НАПРАВЛЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ИФК



*Мушаков А.А. – к.п.н,
проректор по учебно-
методической и научной
работе НОУ ВПО
«Московский институт
физической культуры и
спорта» РФ, г. Москва
mushakov_aleksei@mail.ru*

Ключевые слова: учебная деятельность, виды учебной деятельности, дидактическое мышление, содержательное теоретическое обобщение в процессе учебной деятельности.

Keywords: training activities, learning activities, pedagogical thinking, meaningful theoretical generalization in the process of learning activities.

Резюме. В данной статье рассматривается способ раскрытия структуры познавательных мотивов и потребностей при организации и разворачивании процесса учебной деятельности. Автор акцентирует внимание на то, что специфика мотивов и потребностей субъекта учебной деятельности является овладение теоретическим мышлением для полноценного понимания содержания будущей профессиональной деятельности.

Summary. This article describes a way of disclosing the structure of cognitive motives and needs of the organization and unfolding of the process of learning activity. The author emphasizes the fact that the specific needs of the subject and the motives of educational activity is to master theoretical thinking for a full understanding of the content of future professional reality.

Введение. Учебная деятельность, направленная на усвоение знаний – важнейший источник формирования активной личности студента. Среди других видов деятельности (игровой, трудовой) она является ведущей на протяжении всех лет обучения, как в школе, так и в институте. Меняются ее мотивы, совершенствуются формы, средства, определяется профессиональная направленность, но все это осуществляется в рамках учебной деятельности. Вот почему раскрытию структуры ее познавательных мотивов и потребностей в реализации этой деятельности придается сейчас особое значение.

В дидактике обычно много времени уделяется отбору содержания знаний, подлежащих усвоению. Определению последовательности, доступности, систематичности изложения. Однако, как бы тщательно не был разработан и задан для усвоения учебный материал, сам по себе он еще не может обеспечить эффективность усвоения. Для этого необходим столь же тщательный отбор средств усвоения, т.е. приемов учебной работы, позволяющих овладеть заданным содержанием знаний. Без специальной организации учебной деятельности не может быть эффективности знаний. Поэтому,

говоря о критериях эффективности обучения, следует особое внимание обращать на способ организации освоения учебного материала. Важно анализировать не только то, какое содержание знаний усвоено, но и как оно было усвоено, какая познавательная активность была при этом обеспечена, при каких педагогических условиях она наиболее ярко проявлялась. Поэтому решению этих вопросов посвящена данная статья.

Аналитическая часть. Одна из основных задач современной высшей школы состоит в максимальном использовании таких методов, которые, прежде всего, способствуют развитию мыслительной деятельности студентов. Это предполагает применение в учебном процессе такого содержания и таких методов, на основе которого у всех студентов формировались бы, во-первых, диалектико-материалистическое мировоззрение, во-вторых, широкие познавательные потребности и мотивы, в-третьих, полноценная учебная деятельность поисковой исследовательской направленности, определяющая современное научное мышление.

Психология обучения и учебной деятельности разработана за последние десятилетия недоста-

точно основательно относительно проблем общеобразовательной школы. Что же касается проблем обучения учебной деятельности взрослых, к которым мы относим и студентов высшей школы, то если и имеются отдельные исследования и методические разработки; то они не систематизированы в единую теоретическую концепцию построения обучения в ВУЗах.

Мы согласны с точкой зрения коллектива авторов [Лурия А.Р., Давыдов В.В., Кузьмина Н.В. и др.], выделяющих следующие закономерности формирования и функционирования различных видов деятельности.

Во-первых, существует процесс возникновения, формирования и распада любого конкретного вида деятельности (например, учебной).

Во-вторых, ее структурные компоненты постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга (например, потребности конкретизируются в мотивах, действие может стать операцией и наоборот).

В-третьих, различные частные виды деятельности взаимосвязаны друг с другом в едином потоке человеческого поведения (поэтому, например, подлинное понимание учебной деятельности предполагает раскрытие ее взаимосвязей с игрой и трудом, со спортом и общественно-организационными занятиями и т. д.).

В-четвертых, каждый тип деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как сеть развернутых взаимоотношений между людьми, использующими различные материальные или материализованные средства организации своего общения и обмена опытом; лишь на этой основе формируются внутренние формы деятельности отдельного человека, свернутые из своей структуре и опирающиеся на образы и понятия.

Полноценная учебная деятельность должна быть направлена на формирование у студентов теоретического мышления. Поэтому еще один резерв совершенствования и развития методов преподавания, а именно таких методов, которые призваны формировать мышление обучаемых на теоретическом уровне, заключается в таком введении знаний, когда представления и понятия об общем (целом, системном) студент усваивает прежде, чем он развернет всевозможные частные случаи их применения [см., например, Ананьев Б.Г.; Лернер И.Я.; Виленский М.Я.; Марев И.Н., 19; Неверкович С.Д., и др.]. Отметим, что такое «общее» в зависимости от возрастных этапов сформированности учебной деятельности может быть раскрыто обучаемым сначала в предметно-действенной форме, затем в форме словесных диалогов и обсуждений (дискуссии), а на последних этапах обучения и в экспериментально-исследователь-

ском поиске. Понятие, как и сама предметно-практическая деятельность, направлена на преобразование действительности и служит, во-первых, для освоения предметной действительности, и во-вторых – основой для научного подхода к познавательным процессам. В этой деятельности формируется восприятие человека, а за восприятием лежит как бы «свернутая практика», которая, в основном и направляет развитие мышления. Логические законы теоретического мышления в обобщенном виде отражают те отношения действительности, которые воспроизводятся практической деятельностью людей.

Применение общепсихологических понятий деятельности и сознания к анализу процесса обучения позволило А.Н. Леонтьеву (1947 г.) сформулировать ряд положений, и прежде всего, – у обучаемых необходимо воспитывать определенное отношение к знаниям, которое преобразуется в учебные мотивы. Благодаря этому знания и умения приобретут для них личностный смысл, и становятся их внутренним достоянием. Следовательно, преподавание надо ориентировать непосредственно не на формирование некоторых знаний, умений и навыков, а на раскрытие студентом личностного смысла самого учения, на развитие адекватного отношения их к учению, его мотивации, на формирование личности в целом. В этом психологическая основа единства обучения и воспитания. Без соответствующего методического обеспечения обучение неизбежно превращается в формальное «натаскивание» студентов в различных областях предметных значений слов (в этом причина формализма обучения).

Известно, что не все воспринимаемое человеком актуально осознается им. Человек осознает лишь то, что выступает как прямой предмет и цель его действия. Поэтому сознательность учения предполагает с одной стороны, выполнение студентами соответствующих действий с учебным материалом, а не просто его наблюдение и прослушивание, с другой – превращение усваиваемого материала в прямую цель этих действий, достижение которой в определенных условиях выступает как решение учебной задачи. Следовательно, сознательное учение выступает как активный мыслительный процесс, направленный на решение обучаемыми соответствующих задач.

Учебная деятельность немислима без ее связи с другими видами и формами деятельности. Это позволит говорить о внутреннем психологическом единстве всего учебно-воспитательного процесса и профессионального образования. Вместе с тем, особенно в спортивной подготовке, нельзя понять процесс формирования учебной деятельности

без учета возрастных закономерностей. При этом важно иметь в виду, что собственно учебную деятельность не следует отождествлять с таким более широкими понятиями, как учение, обучение, усвоение, хотя между ними есть определенная связь. Все дело в том. Что процессы учения – это освоение определенных знаний и умений, которые помимо учебной деятельности должны осуществляться в различных видах профессиональной деятельности.

Известно, что теоретическое сознание и мышление требуют от человека ориентации не только на содержание, но и на форму построения идеальных продуктов. Поэтому, специфической мотивом учебной деятельности человека является овладение теоретическим отношением к действительности и соответствующими способами ориентации в ней.

Предметным содержанием учебной деятельности выступают взаимосвязанные формы теоретического сознания людей (научного, художественного, нравственного, правового). В основе создания всех форм теоретического сознания лежит диалектическое мышление. В этом смысле можно сказать, что содержанием учебной деятельности должно выступать овладение основами диалектического мышления, которое студенты смогут активно применять при условии научных понятий (художественных образов, нравственных ценностей и правовых норм). Как констатировал К. Маркс: «... диалектическое мышление – именно потому, что оно имеет своей предпосылкой исследование природы самих понятий, – возможно только для человека»... [К.Маркс, Ф.Энгельс, т.20, с. 537-538]. В рамках психологии имеет место то, что называется рефлексией или вторичный анализ собственных познавательных процессов. Исследование природы и генезиса самих понятий специфично для теоретического мышления, изучающего целостные системы объектов. Анализ такой системы обнаруживает в ней некоторую простую связь, выступающую в роли генетически исходной основы для всех частных явлений. Эта исходная связь служит всеобщим существенным источником реальной целостной системы. Одна из первых задач теоретического мышления как раз и состоит в выделении такой существенной связи в ее абстрагированном, а затем в мыслительном сведении к ней всех проявлений объекта, в их обобщении. Другая задача теоретического мышления состоит в выяснении происхождения частных сторон системы из ее всеобщего основания, а тем самым в понимании и воспроизведении их.

Дидактическое мышление, свойственное теоретическому сознанию, отражает процессы превращения всеобщей связи в ее многообразные частные формы. Оно служит способом мыслительного

прослеживания их происхождения посредством выведения частного из всеобщего и всеобщего из частных суждений. В основе такого мышления, как отмечал В.В.Давыдов, лежит особое обобщение, которое называется теоретическим или содержательным обобщением. Им выделены следующие характерные черты теоретического обобщения:

1) оно выполняется при таком анализе конкретного факта (события, явления), который обнаруживает внутреннюю связь его частных проявлений;

2) оно, исходя из этой связи, позволяет затем человеку сразу, как бы «с места» обобщать все другие факты (события, явления) в более общую систему.

На наш взгляд, эти особенности теоретического мышления и обобщения необходимо учитывать при построении всего учебного процесса на любой ступени образования, если ориентировать образование на формирование у студентов развитых познавательных способностей и творческой самостоятельности, на развитие у них способов ориентации в формах теоретического сознания и проектирования собственной творческой деятельности.

После рассмотрения мотивации и содержания учебной деятельности, произведем оценку ее общей структуры. Это структура была установлена в процессе многолетних экспериментальных исследований [Гальперин П.Я.; Давыдов В.В.; Ильясов И.И.; Краевский В.В.; Леднев В.С.; Махмутов М. К.; Маркова А.К.; Рубцов В.В.; Талызина Н.Ф. и мн. др.]. Как уже отмечалось, учебная деятельность направлена на решение учебных задач, которые должны быть заданы в виде проблемных ситуаций, а соответственно их разрешение должно протекать в форме дискуссии. Таким образом, «учебная задача», с постановки которой начинает разворачиваться дискуссионная форма учебной деятельности, направлена на анализ условий происхождения теоретических понятий и на овладение соответствующими обобщенными способами действий, ориентированных на некоторые общие отношения осваиваемой предметной области. Иными словами, существенной характеристикой «учебной задачи» служит овладение обучаемыми теоретически обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-частных задач. Поставить перед студентом «учебную задачу» или проблему – это значит ввести его в проблемную ситуацию (практическую по своей сути), требующую ориентацию на обобщенный способ ее разрешения при всех возможных частных и конкретных вариантах условий. И вместе с тем, разрешение проблемной ситуации требует от учащихся умение вести дискуссию, реализуя тем самым диалектическую форму мышления. Именно в дискуссии происходит поиск адекватного понятийного аппарата

и умение работать с ним, умение построить свое сознание и логично передать с целью отображения «сказанного» в сознании другого.

Результаты аналитического исследования в практике проведения занятий. Дискуссия (от латинского «discussion») дословно есть рассмотрение и исследование. Дискуссия обозначает, с одной стороны, способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе, а с другой – метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность процесса понимания и освоения участниками коллективного процесса способа (нахождения) разрешения проблемы. Т.О. дискуссия – это один из эффективных способов активизации интеллектуальной составляющей группы (и индивида, в частности) для решения многих задач и достижения результатов в спорте, бизнесе и производстве.

По форме исследования групповая дискуссия представляет собой коллективное обсуждение какой-либо проблемы, конечной целью которого является достижение определенного результата, которое оформляется в обобщенное представление и высказывание. В ходе дискуссии происходит коллективное сопоставление мнений, оценок, информации по обсуждаемой проблеме. Психологическая ценность дискуссии состоит в том, что каждый участник получает возможность увидеть, как по-разному можно подойти к решению одной и той же проблемы, как велики различия людей в восприятии (интерпретации) одних и тех же ситуаций и способов решения.

Особенностью дискуссии как коллективной формы работы является возможность равноправного и активного участия каждого в обсуждении теоретических позиций, предлагаемых решений, в оценке их правильности и обоснованности. В дискуссии вырабатывается общее коммуникативное умение отстаивать в дискуссиях свои позиции. Не детализируя, обозначим в целом, основные моменты, раскрывающие преимущества дискуссионной формы обучения и проведения отдельных занятий.

В современной психолого-педагогической практике накопилось множество разнообразных вариантов организации дискуссии, т.к. она активно разрабатывается как технология обучения, как способ организации вне учебной коллективной творческой деятельности обучающихся и, вместе с тем, как метод групповой психокоррекции и способ нахождения бизнес и производственных решений.

По форме проведения были использованы такие виды дискуссий, как: круглый стол, дебаты, эстафета, аквариум, вертушка, конференция, соревнование. По содержанию поиска решений использовались такие психологические методы:

- метод «мозгового штурма» – проходит в несколько этапов. На первом этапе идет изложение проблемы, при этом всех участников просят свободно излагать свои идеи по решению проблемы, в независимости от того насколько они реальны. Главная задача состоит в том, чтобы прозвучало как можно больше идей. Критика своих и чужих идей запрещается. На следующем этапе идеи комбинируются, видоизменяются. На последнем этапе идет отбор и оценка идей;

- метод синектики также проводится в несколько этапов. На первом этапе выделяются «синекторы» (затравчики) дискуссии, которые отстаивают противоположные мнения и начинают дискуссию, в которую постепенно включаются и другие члены группы. В ходе дискуссии отбрасываются крайности и принимается решение, удовлетворяющее всех;

- «консенсус» – путем открытого обсуждения исходных индивидуальных вариантов вырабатывается единое групповое;

При групповом принятии решения необходимо учитывать, что речь идет о групповом обсуждении определенной проблемы, в результате, которого группа как таковая принимает конкретное решение. Собственно процесс группового принятия решения состоит из четырех этапов:

1. **Установление фактов**, содержанием которого является сбор данных. Этот этап носит исключительно фактический и объективный характер. На этом этапе участники стараются воздерживаться от оценки собираемых фактов. Наиболее распространенный метод – групповое интервью.

2. **Оценка фактов** – этап, который носит оценочный, диагностический характер, где участники имеют возможность говорить все, что они думают о собранных данных.

3. **Поиск решения** (брейнсторминг или мозговой штурм), основной, где и происходит поиск решения проблемы. На этом этапе ни ведущий, ни участники не должны критиковать мнение других участников. Группа должна высказывать максимальное количество идей по поводу одной конкретной проблемы.

4. **Принятие решений** – это стадия принятия решения. Предложенные решения группа сопоставляет с установленным на втором этапе «диагнозом», происходит своеобразный перебор вариантов решения, их сопоставление и выбор наиболее оптимального из них.

При этом, нельзя не указать на негативные эффекты при принятии решений в группе, с которыми столкнулись при проведении этой формы обучения и которые достаточно известны в социальной психологии:

- эффект «социальной фасилитации» – затруднение в выполнении сложных действий в присутствии наблюдателей при улучшении простых;

- эффекты «Социальной лени» и «распределения ответственности» – снижение эффективности в принятии групповых решений при ослаблении связи между собственными усилиями и результатами и «размывании» ответственности;

- эффект «конформизма» – влияние восприятия окружающих на восприятие индивидуума

- эффект «группового мышления» или эффект «группового духа» – принятие неверных решений, основанных на чувстве превосходства и неуязвимости группы. Наблюдается в хорошо сплоченной группе, в результате её изоляции от альтернативного источника информации, удачности предыдущих решений, чувства защищенности и высокого уровня неопределенности одобрения индивидуальных мнений членами группы.

Вместе с тем преподаватель, как организатор дискуссионной формы обучения, должен ознакомить участников с определенными правилами поведения в дискуссии:

- Я критикую идеи, а не людей
- Моя цель не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему решению
- Я побуждаю каждого из участников к тому, чтобы участвовать в обсуждении
- Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ними не согласен
- Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям
- Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему
- Я изменяю свою точку зрения под воздействием фактов и убедительных аргументов

Также отметим, что решение «учебной задачи» или разрешение проблемы происходит посредством следующих учебно-познавательных действий каждым индивидуально: преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы; моделирования выде-

ленного отношения в предметной, графической и знаковой форме; преобразование полученной модели в отношения соответствия с другими; оценки индивидуального вклада в общий результат решения данной учебной задачи (проблемы).

В заключительной части дискуссионных занятий необходимо дать анализ, который является существенным элементом, т.к. позволяет отрефлексировать проделанную работу. Содержательно, и с педагогической точки зрения, подводятся итоги занятия, анализируются выводы, к которым пришли участники дискуссии, подчеркиваются основные моменты правильного понимания проблемы, показывается логичность, ошибочность высказываний, несостоятельность отдельных замечаний по конкретным вопросам темы дискуссии. Обращается внимание на содержание речей, глубину и научность аргументов, точность выражения мыслей, правильность употребления понятий. Оценивается умение отвечать на вопросы, использовать приемы доказательства и опровержения, применять различные средства полемики.

Выводы. Поднятые вопросы характеризуют, с одной стороны, лишь контуры подхода к рассмотрению психолого-педагогических оснований современных методов обучения, а с другой – позволяют возродить российскую культурно-историческую традицию в системе университетского образования.

На наш взгляд, наиболее эффективными методами активной подготовки к профессиональной деятельности студентов в ИФК являются различные активные методы обучения, эффективность которых подтверждена практикой в различных ВУЗах и в различных институтах повышения квалификации.

Одним из основных активных методов обучения является дискуссия, как развернутая форма диалектического мышления, что позволит выпускникам более эффективно решать современные практические задачи. И вместе с тем, приучают к совместной работе с коллегами в будущей практической работе.

Литература.

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: МГУ, 1976– 130с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996 – 544 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
4. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.– М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
6. Махмутов М.К. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – Педагогика, 1975. – 376 с.
7. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров. Учебн. пос. под ред. В.В.Давыдова.– М.: Высшая школа.– 1995. – 201с.
8. Родионов А.В. Проблемы психологии спорта как экстремального вида деятельности// Родионов А.В.// Спортивный психолог.-2007.-№2(11).-С.4-6.
9. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М., 1996. – 760 с.